

A CRIANÇA E AS SUAS ROTINAS: UM
ESTUDO DE CASO SOBRE O PODER DE
ESCOLHA DAS CRIANÇAS NO DECORRER DAS
ROTINAS NO MODELO *HIGHSOPE*

Beatriz Silva

Relatório da Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola
Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em
Educação Pré-Escolar

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

A CRIANÇA E AS SUAS ROTINAS: UM
ESTUDO DE CASO SOBRE O PODER DE
ESCOLHA DAS CRIANÇAS NO DECORRER DAS
ROTINAS NO MODELO *HIGHSCOPE*

Beatriz Silva

Relatório da Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola
Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em
Educação Pré-Escolar

Orientadora: Professora Especialista Ana Simões

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

“A escolha favorece uma tomada de decisão mais correta e mais sábia.”

(Lino, 2014)

AGRADECIMENTOS

Quase a terminar uma etapa da minha vida, um dos meus maiores objetivos e o meu maior sonho, chega o momento de agradecer a todos os que me acompanharam e apoiaram neste caminho. A melhor forma de o fazer? Dizer uma das palavras mais bonitas: **Obrigada**.

A vocês, **Mãe e Pai**, pelo trabalho de equipa, que me fez ser a pessoa que sou hoje. Por serem os primeiros a apoiar-me em tudo, em todos os meus sonhos, sem nunca tentarem diminuir o seu valor. A ti Mãe, pelas conversas, pelos abraços, pelo carinho e pela constante preocupação. A minha melhor amiga nesta etapa e em todas as outras da minha vida. A ti Pai, por todo o cuidado, por o meu bem-estar ser sempre a tua prioridade, pelos teus conselhos mais assertivos nos momentos difíceis e em que raciocinar não era o meu forte. O “homem da minha vida”, hoje e sempre.

A vocês **manos**, que, cada um à sua maneira, me apoiaram incondicionalmente. A ti Diogo, pela tua sensibilidade, por perceberes se estava bem ou mal, pelas palavras que me dizias e dizes todos os dias. A ti Ricardo, por me perceberes em muitos assuntos, pela tua preocupação e pelas piadas nos momentos certos (ou não).

A ti **Gonçalo**, pelo companheirismo, pela confiança, pelos elogios, por me fazeres acreditar no meu valor. Por seres o meu melhor amigo e o meu maior apoio. Por celebrares, tanto quanto eu, todas as coisas boas e as minhas conquistas. Por me ouvires, aconselhares e animares nos momentos difíceis. E, sobretudo, pela força e por me tornares uma pessoa mais lutadora e ambiciosa.

A toda a minha **família**, onde incluo os que apesar de não o serem, são como se fossem. Por demonstrarem orgulho pelo caminho que percorri, me encherem de força e vontade de continuar. Pelo apoio constante, por me ouvirem e me fazerem crescer enquanto pessoa.

A ti **Mariana**, a minha flor e a minha companheira desta aventura a que chamam Mestrado. Pela disponibilidade constante, por me compreenderes e apoiares. Por me transmitires serenidade quando não a conseguia encontrar e por me alertares quando eu estava demasiado tranquila.

A vocês **Amigos**, por me questionarem sobre como correm as “coisas”, por acreditarem em mim e por estarem presentes sempre que eu precisava. A todos que estando desde sempre ou recentemente comigo, são, de certeza, para sempre. Por serem o meu apoio e o meu escape quando mais precisava.

A todos os **Professores** e **Colegas** da ESELx, que participaram no meu caminho acadêmico, desde 2015, ano em que iniciei a licenciatura.

A si **Professora Ana Simões**, por me fazer sentir que tenho valor e me apoiar neste caminho. Não só no apoio na construção deste trabalho, mas pelas horas despendidas a ouvir-me e a aconselhar-me.

A todas as **Equipas Educativas** que se cruzaram no meu caminho. Pelas aprendizagens que cada uma me transmitiu. Pelo apoio que me deram. Por me tornarem melhor pessoa e profissional.

Por último, e as mais importantes, às **Crianças**. Por me recordarem, todos os dias, o quão maravilhosa é a profissão de Educador/a de Infância. Por me darem a força necessária para não desistir desde sonho que tenho desde pequena. Por serem os seres humanos mais sinceros, que dão os melhores abraços, beijinhos e carinhos. E, principalmente, por terem sido quem mais me ensinaram em todos estes anos.

RESUMO

O presente relatório pretende apresentar, de forma reflexiva, a minha Prática Profissional Supervisionada II, que decorreu com um grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos.

Durante este período, surgiu uma problemática que dá o nome ao relatório: **“A criança e as suas rotinas: Um estudo de caso sobre o poder de escolha das crianças no decorrer das rotinas no modelo *HighScope*”**.

Nesse sentido, foi realizado um estudo de caso, para dar resposta à questão principal: ***Que papel têm as crianças na escolha e gestão do decorrer das suas rotinas, segundo o modelo HighScope?***

Para tal, foram definidos três objetivos principais: i) identificar e compreender como é organizada a rotina numa sala segundo o modelo *HighScope*; ii) identificar em que momentos da rotina as crianças têm poder de decisão acerca da forma como esta vai decorrer; e iii) reconhecer que impacto este poder de decisão e esta participação têm nas crianças.

Com a realização desta investigação, foi possível concluir que, apesar do modelo *HighScope* ser caracterizado por ter rotinas definidas e estruturadas, estas podem ser flexíveis e alteráveis segundo os interesses e necessidades do grupo de crianças.

Assim, a criança tem um papel ativo, que varia consoante o momento da rotina. Nos momentos como o *Tempo de Pequeno ou Grande Grupo*, a criança segue o que o adulto propõe, tendo apenas algum poder de escolha na sua ação ou na forma como as atividades decorrem. Nos momentos como o *Tempo de Planear – Fazer – Rever*, a criança tem mais liberdade de ação, decidindo o que quer e como quer fazer.

Este papel ativo é ainda visível noutros momentos, nomeadamente nas decisões da organização do ambiente educativo – na escolha da disposição da sala e no nome atribuído aos *Pequenos Grupos*.

Palavras-chave: Jardim de Infância; *HighScope*; Crianças; Rotinas; Poder de Escolha.

ABSTRACT

This report intends to introduce, in a reflexive way, my Supervised Professional Practice II, which took place with a group of 25 children, aged between 4 and 6 years.

During this period, a problem arose, which gives the report its name: **The child and his routines: A case study on the children's choice power during the routines in the *HighScope* model.**

In this sense, a case study was carried out to answer the main question: ***What role do children play in choosing and managing the course of their routines, according to the HighScope model?***

To this end, three main objectives were defined: i) to identify and understand how routine is organized in a classroom according to the *HighScope* model; ii) identify at which moments in the routine children have the power to decide how it will take place; and iii) recognize what impact this decision-making power and participation has on children.

With the conclusion of this investigation it was possible to conclude that, although the *HighScope* model is characterized by having defined and structured routines, these can be flexible and changeable according to the interests and needs of the group of children.

The child has an active role, which varies depending on the moment of the routine. In moments such as the *Small or Large Group Time*, the child follows what the adult proposes, having only some power of choice in their action or in the way the activities take place. In moments, such as the Time to *Plan - Do - Review*, the child has more freedom of action, deciding what he wants and how he wants to do it.

This active role is still visible at other times, namely in the decisions of the organization of the educational environment - in the choice of the layout of the classroom and in the name given to *Small Groups*.

Keywords: Kindergarten; *HighScope*; Children; Routines; Power of Choice.

ÍNDICE GERAL

1.	INTRODUÇÃO	1
2.	CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO.....	4
2.1.	O Meio	5
2.2.	O Contexto Socioeducativo.....	5
2.3.	A Equipa Educativa de Sala.....	8
2.4.	O Ambiente Educativo	9
2.5.	As crianças	11
2.6.	As famílias	13
3.	ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO	15
3.1.	Intenções para a Ação	16
3.1.1.	Intenções para com as crianças.....	17
3.1.2.	Intenções para com as famílias.....	19
3.1.3.	Intenções para com a equipa educativa.....	19
3.2.	Processo de Intervenção.....	20
3.3.	Avaliação	21
4.	INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	26
4.1.	Problemática.....	27
4.2.	Revisão de Literatura	28
4.2.1.	A organização da rotina segundo o Modelo Pedagógico <i>HighScope</i>	30
4.2.2.	A criança e as suas rotinas	32
4.3.	Roteiro Metodológico e Ético	35
4.4.	Apresentação e Discussão de dados	38
4.4.1.	A organização da rotina segundo o Modelo Pedagógico <i>HighScope</i>	38

4.4.2. A criança e as suas rotinas	41
4.5. Conclusões da Investigação	51
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE	54
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS.....	63
ANEXOS	67
ANEXO A. Portefólio da Prática.....	68
ANEXO B. Portefólio da Criança	70
ANEXO C. Guião de Entrevista para a Investigação	72
ANEXO D. Transcrição da Entrevista para a Investigação	75
ANEXO E. Guião do Inquérito por Questionário Aplicado às Famílias.....	79
ANEXO F. Roteiro Ético	82

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.....	31
Figura 2.....	40
Figura 3.....	40
Figura 4.....	46
Figura 5.....	49
Figura 6.....	49
Figura 7.....	50

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	42
----------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS

IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PPS I	Prática Profissional Supervisionada - Módulo I
PPS II	Prática Profissional Supervisionada - Módulo II

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar. É apresentado e refletido todo o percurso de intervenção, desde 7 de outubro de 2019 a 24 de janeiro de 2020. É apresentada também uma investigação realizada com base numa problemática identificada no contexto da prática.

Nesse sentido, surgiu a questão: *Que papel têm as crianças na escolha e gestão do decorrer das suas rotinas, segundo o modelo HighScope?* Esta questão deu origem ao tema da investigação: **“A criança e as suas rotinas: Um estudo de caso sobre o poder de escolha das crianças no decorrer das rotinas no modelo HighScope”**.

De forma a dar resposta a esta questão e aos objetivos delineados para a investigação, foi realizada alguma análise documental – com base em autores como Post, Hohmann e Weikart, uma entrevista à educadora cooperante, inquéritos por questionário às famílias e observação direta do contexto da PPS II.

Neste sentido, apresentarei, de seguida, os seis capítulos em que este relatório se divide, sendo que o primeiro capítulo é a presente introdução.

No segundo capítulo, farei uma caracterização do contexto socioeducativo, do seu meio envolvente, da equipa educativa, do grupo de crianças e das suas famílias. As caracterizações apresentadas têm por base dados recolhidos através de entrevistas, observação direta e análise documental.

No terceiro capítulo, tendo por base as caracterizações realizadas anteriormente, apresento as intenções para a ação delineadas para o grupo de crianças, as famílias e a equipa educativa. Por fim, realizo uma avaliação e análise reflexiva sobre a minha intervenção, analisando as minhas planificações, o processo de intervenção e a concretização das intenções para a ação.

No quarto capítulo deste relatório, apresento a investigação realizada que dá resposta à problemática – descrita nesse capítulo - sobre as crianças e as suas rotinas. São ainda apresentados o roteiro metodológico e ético que segui durante a investigação. Para o desenvolvimento e apresentação dos resultados da investigação, cruzei a informação obtida através da revisão de literatura, dos resultados obtidos através da observação direta, da entrevista realizada à educadora cooperante e das respostas aos inquéritos por questionário aplicados às famílias.

No quinto capítulo, reflito sobre a construção da minha profissionalidade, com base numa análise do percurso realizado nos dois módulos da Prática Profissional Supervisionada: Creche e Jardim de Infância.

Por último, no sexto capítulo, são apresentadas as considerações finais, em que reflito sobre a realização do relatório da PPS II, analisando o que aprendi e as dificuldades sentidas.

Para além do presente relatório, foi construído um Portefólio da Prática (cf. Anexo A), onde se encontram as Notas de Campo de toda a PPS II, bem como as planificações e reflexões sobre a mesma.

Será apresentada, no capítulo seguinte, a caracterização do contexto socioeducativo, nomeadamente do meio envolvente, da equipa educativa, do grupo de crianças e das suas famílias.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

| | ' ' | | ' ' |

Neste segundo capítulo, pretendo realizar uma caracterização do contexto socioeducativo, especificamente o meio envolvente, a equipa educativa, o grupo de crianças e as suas famílias. Esta caracterização será realizada e articulada com o processo de intervenção no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II).

2.1. O Meio

A organização educativa situa-se numa freguesia do concelho de Oeiras. A área que a circunda é sobretudo comercial, com diversas superfícies comerciais e industriais.

Para além destes espaços, existem ainda locais de lazer e divertimento, como cinemas, salas de jogos e pequenos espaços verdes. Outro fator benéfico são os acessos à organização, existindo uma boa rede de transportes públicos e uma vasta rede de estradas, assim como diversos parques de estacionamento.

O meio envolvente é valorizado pela organização educativa, que promove inúmeras saídas ao mesmo, de forma a retirar o maior partido de tudo o que este oferece. Zabalza (1998, citado por Lima, 2018), afirma que “o meio social, natural, cultural (...) é um imenso salão de recursos formativos”. O autor acrescenta que “o meio envolvente constitui um recurso educativo para as crianças que, para além de poderem usufruir dos seus serviços, podem ficar a conhecer um pouco melhor o local onde vivem” (Lima, 2018, p. 3).

2.2. O Contexto Socioeducativo

No que diz respeito à contextualização da organização educativa, pode constatar que se trata de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos, tutelada por uma fundação, constituída em 1993. No entanto, a organização educativa só viria a ser criada em 2012, num espaço com uma área de 1158.40 m², pertencente ao concelho de Oeiras.

Delfino e Souza (2014) defendem que a resposta principal de uma organização deve ter sempre por base o meio que a rodeia. Por isso, importa referir que a organização tem a peculiaridade de estar aberta todos os dias do ano, das 7 horas às 00 horas e 30 minutos, de forma a dar resposta às necessidades das famílias. Primeiramente, este apoio era dado apenas a famílias trabalhadoras de uma superfície comercial; posteriormente, esta resposta foi alargada a todas as famílias trabalhadoras das áreas comerciais circundantes.

Relativamente à oferta educativa, esta alberga duas valências, a de Creche e a de Jardim de Infância. Através da consulta do Projeto Educativo, foi possível constatar que no presente ano letivo a organização educativa tem 75 crianças na valência de Jardim de Infância, distribuídas por três salas. Já na valência de creche, existe uma sala de berçário, duas salas de 1 ano e duas salas de 2 anos que, no total, contemplam cerca de 40 crianças. No restante espaço da organização existe uma sala polivalente, um refeitório, dois espaços exteriores (um destinado a creche e outro a jardim de infância) e ainda dois ateliers ao ar livre - o atelier da arte e o atelier da natureza. Para dar resposta ao número de crianças, existem, na creche, cinco educadores e oito auxiliares. Já na valência do Jardim de Infância, existem três educadoras e três auxiliares. Há ainda mais três auxiliares polivalentes, e uma equipa da noite – constituída por uma educadora e duas auxiliares.

Através da observação do organograma da organização educativa (cf. Anexo A. Portefólio, Anexo A), conclui-se que no topo da hierarquia se encontra o Diretor Geral da Fundação, seguido da Direção e da Coordenadora Pedagógica da Organização. Depois, estão as duas valências a que a organização educativa dá resposta: a creche e o jardim de infância, em que cada uma das salas conta com um educador e um auxiliar. Existe ainda a equipa de apoio à família – equipa da noite, equipa do fim de semana de dia e equipa do fim de semana de noite –, uma psicóloga e uma secretária. Por fim, existe o núcleo operacional, onde se incluem outros serviços, como os serviços gerais, auxiliares polivalentes, alimentação, limpeza e manutenção.

A organização baseia a sua ação pedagógica no Modelo *HighScope* e na Metodologia de Trabalho de Projeto, retirando o melhor de cada um, considerando que estes se complementam e enriquecem entre si. Assim, a organização acredita que a Criança aprende e constrói-se através da descoberta e da resolução e investigação de problemas por si mesma. Destaca como principal missão promover o desenvolvimento integral da criança numa ótica de educação para a cidadania, contribuindo para a conciliação da vida pessoal e profissional da sua família, tendo sempre em vista a promoção de “uma resposta educativa de excelência destacando-se pelos serviços e apoio prestado à família e pelo enfoque na satisfação e desenvolvimento profissional dos seus colaboradores” (Projeto Educativo, p. 6). Assim, de forma a pôr em prática a sua missão e visão, é importante que todos os colaboradores tenham por base os valores que a organização prioriza, valores estes inspirados nos direitos universais do Homem e da criança, de acordo com as regras de convivência de uma sociedade

democrática e assentes no princípio da igualdade de oportunidades para todos, que, por sua vez, se desdobram em cinco valores: Solidariedade; Partilha; Respeito pela diferença; Diálogo intercultural; Responsabilidade.

Estes princípios vão ao encontro do que o *HighScope* (s.d.) defende como objetivo principal para as crianças: tornarem-se “independentes, responsáveis e confiantes a resolver problemas e tomar decisões – prepará-las para a escola e para a vida”.

No que diz respeito à oferta social, a organização educativa contempla um Projeto que tem como principal objetivo oferecer às crianças experiências nas áreas da comunicação e da expressão. Desta forma, a sua calendarização é baseada nos projetos curriculares de grupo / sala; em cada uma das ações a realizar ao longo do ano letivo; nas festividades; nas reuniões periódicas dos agentes da Ação Educativa; nos Ateliers ou *Workshops* específicos; e por último, nas visitas/saídas ao meio exterior. São ainda oferecidas ao Jardim de Infância, atividades de Enriquecimento Curricular a todas as crianças – Robótica, Inglês e Música – e atividades extracurriculares, caso as famílias o pretendam – Ginástica e Natação.

A família é uma das principais preocupações da organização educativa. Esta última promove momentos de interação entre ambas, considerando estes benéficos para a criança, tendo como principal objetivo criar “relações verdadeiras, com base no respeito mútuo e prezando a confidencialidade” (Projeto Educativo, p. 51). É fundamental considerar os pais como primeiros educadores, estabelecer parcerias, consensos e desenvolver estratégias de partilha. Os educadores devem promover o envolvimento dos pais na vida quotidiana da organização e nos projetos curriculares de sala, constituindo laços de confiança mútuos.

É ainda realçado o papel da Escola perante a Família e a Criança:

A Escola tem um papel de valorizar a diversidade cultural, partindo das potencialidades de cada Família, de modo a desenvolver um trabalho no sentido de promover na Criança a construção da sua identidade, o respeito pelo outro, tornando-a num ser livre e capaz de viver em sociedade. (Projeto Educativo, p. 51)

Tal como a família, a Comunidade envolvente é considerada um parceiro privilegiado, sendo proporcionados diversos momentos de interação com a mesma. A

Community of Research on Excellence for All (2017) defende que “a participação das famílias e da comunidade na organização da escola e nos próprios processos educativos melhora a relação entre familiares, entre a escola e o bairro” (p. 6).

2.3. A Equipa Educativa de Sala

Roque (2017) resume o papel dos adultos no *HighScope* ao de “apoiantes do desenvolvimento; encorajar a aprendizagem ativa por parte das crianças; ativos e participantes; observadores e reflexivos” (p. 20).

A equipa educativa da Sala 7 é composta por uma educadora e por uma auxiliar. A educadora encontra-se na organização educativa desde que esta foi inaugurada, tal como explica na entrevista realizada: “acabei o curso e fiquei logo aqui a trabalhar. Na altura noutra instituição deste grupo. Acabei o curso em 2010 e tenho estado sempre aqui como educadora (excerto da entrevista à Educadora Cooperante, Anexo A. Portefólio, Anexo C, questão B1.).

A educadora afirma ainda que, no início da sua prática, a maior dificuldade que sentia era ter muita teoria, mas pouca prática sobre o que estava a realizar. Atualmente, sente que já tem bastante prática e que, por isso, a maior dificuldade é sair da rotina, ou seja,

perceber que tens de estar sempre a renovar, para não cair na rotina, para não cair no corriqueiro. E sobretudo, tentar inovar, porque é uma profissão muito desgastante e há que ter noção de que o nosso desgaste acaba por fazer com que falhemos naquilo que é importante, que são as crianças. (excerto da entrevista à Educadora Cooperante, Anexo A. Portefólio, Anexo C, questão B2.)

No Projeto Curricular de Sala é acrescentado que, sempre que necessário, existe uma colaboração entre a Equipa Educativa e as restantes equipas de apoio da organização educativa, entre elas “psicóloga, coordenadora, assistente social, auxiliar de serviços gerais, e a nível externo – terapeutas, pediatras” (p. 15).

A educadora cooperante destaca os principais objetivos da Equipa Educativa perante as crianças, sendo estes “responder aos interesses e necessidades do grupo de Crianças, respeitando-os na sua individualidade e as suas vivências” (Projeto Curricular de Sala, p. 47), através da “partilha de controlo, ao apoio nas

brincadeiras/explorações de cada Criança, à planificação em Equipa, [e] à gestão de conflitos (p. 15).

Lima (2004) defende que o adulto planeia “uma rotina diária, observa, oferece suporte e organiza áreas que permitam a criança planear, realizar e refletir sobre suas próprias atividades” (p. 232).

A equipa educativa tem em consideração a relação com a Família de cada criança, envolvendo-a no ambiente de aprendizagem, respeitando as suas características e individualidades, pois “desenvolver um relacionamento caloroso e solidário com os pais é fundamental para construir um forte envolvimento da família” (*HighScope*, s.d.).

Para tal, a equipa reúne-se regularmente para analisar e discutir observações – que deverão ser diárias – e preocupações relativas às crianças. Estes encontros servem também para planear “tempos da rotina, para resolver problemas e enriquecer momentos de aprendizagem ativa” (Projeto Curricular da Sala, p. 38).

2.4. O Ambiente Educativo

É importante analisar a Gestão do Tempo da Sala 7 (cf. Anexo A. Portefólio, Anexo D): o dia começa com as crianças da organização educativa a chegarem e a serem todas recebidas na Sala Polivalente. Às 9 horas, o acolhimento passa a ser no exterior, “as três salas de pré-escolar encontram-se no espaço e as crianças brincam entre elas” (Nota de Campo 1 – 9h).

Por volta das 9h30, o grupo encaminha-se para a sala e senta-se junto ao *Quadro das Mensagens* para iniciar a reunião da manhã. Nesta reunião, as crianças dizem a data, o tempo e contam as crianças presentes. A equipa educativa apresenta o plano do dia. O exemplo seguinte é ilustrativo deste momento da rotina:

De seguida, a auxiliar pede à **MR** que venha preencher o quadro, escrevendo o dia, o mês e o ano. A **MR** diz que quer ser ela a fazer a contagem dos colegas e assim faz, com a ajuda da auxiliar. É explicado que atividades vão ser realizadas hoje. (Nota de Campo 2 – 9h40)

No final, é realizado o *Planear*, em que cada criança decide o que vai trabalhar de seguida. Este momento pode ser realizado de diversas maneiras, recorrendo a diferentes estratégias, por exemplo:

Vou buscar um boneco girafa e peço às crianças que se sentem, dizendo “hoje é esta girafa que vai decidir quem planeia”. O grupo senta-se em roda (...) À medida que as crianças vão dizendo as áreas para que querem ir, pergunto-lhes o que vão lá fazer e com o que vão brincar. De seguida, digo que já passo por lá. (Nota de Campo 13 – 10h10)

Cerca das 10 horas, as crianças dirigem-se até às áreas que escolheram no momento do *Planear*, iniciando-se, assim, o momento do *Fazer*. A equipa educativa desloca-se pelo espaço, observando e participando nas brincadeiras com as crianças. No final, arrumam os materiais e, por vezes, a equipa educativa tem estratégias para este momento, como: “a auxiliar pede que comecem a arrumar e começa a cantar uma música referente a essa tarefa. As crianças acompanham-na na canção enquanto arrumam a sala” (Nota de Campo 15 – 11h).

Por volta das 11 horas, as crianças tomam uma refeição ligeira (lanche da manhã), ao mesmo tempo que os adultos da sala realizam o *Rever*.

Enquanto as crianças comem (...), a auxiliar decide rever o que as crianças fizeram de manhã. Para tal, diz uma lengalenga, passando por todas as crianças. A criança que calha no final da lengalenga conta o que esteve a fazer, acabando por chamar alguns colegas com quem esteve a brincar, de forma a explicarem melhor o que fizeram. (Nota de Campo 9 – 11h15)

De seguida, às 11 horas e 20 minutos, é realizado o tempo de *Pequeno* ou *Grande Grupo*, em que são dinamizadas atividades pela equipa educativa. Quando estas acabam, as crianças vão para o exterior, até ser o tempo de almoço – 12h20.

À medida que acabam de fazer as camas, as crianças dirigem-se à casa de banho comum às 3 salas de pré-escolar, lavam as mãos e vão para o refeitório, autonomamente. (Nota de Campo 1 – 12h30)

Depois do almoço, por volta das 13 horas, é tempo de higiene pessoal e, de seguida, regressa-se à sala para fazer a sesta. Entre as 14h30 e as 15h15, as crianças começam a acordar e a arrumar as camas. De seguida, têm tempo de *Grande Grupo* e Atividades de Enriquecimento Curricular.

Às 16 horas, as crianças voltam ao refeitório para lanchar, caracterizando-se este por ser um momento “mais descontraído do que o almoço. Encontra-se apenas o

nosso grupo no refeitório e as crianças estão mais *calmas*, mas *animadas*” (Nota de Campo 35 – 16h). Quando acabam vão até ao exterior, onde ficam até sair da organização educativa. Caso fiquem crianças para o jantar, ficam a brincar no exterior ou na sala polivalente até à hora do mesmo.

O ambiente educativo, nomeadamente a sala de atividades (cf. Anexo A. Portefólio, Anexo E) e o exterior (cf. Anexo A. Portefólio, Anexo F), é organizado segundo os interesses do grupo, conforme ilustra o seguinte excerto:

A principal preocupação que eu tenho ao montar uma sala é os interesses do grupo. (...) Sabia que era um grupo, por exemplo, interessado em escalar, trepar, por brincar na área da casa, numa área dos médicos, que foi criada. É um grupo que *adora* jogos, *adora* construções, é um grupo que *adora* explorar a sala (...) E vou introduzindo ou retirando, de forma a responder às necessidades deles. (excerto da entrevista à Educadora Cooperante, Anexo A. Portefólio, Anexo C, questão G1.)

Outra preocupação que a educadora tem ao longo da construção do ambiente educativo é a organização do mesmo de forma a conseguir observar todo o grupo, de qualquer ponto do espaço em que esteja, ou seja, o espaço e a sala tem que ser “aberta, para poder de uma ponta da sala, poder ver tudo o que se passa (...) não há um móvel que não esteja encostado à parede” (excerto da entrevista à Educadora Cooperante, Anexo A. Portefólio, Anexo C, questão G1.).

2.5. As crianças

.O grupo da sala 7 é constituído por 25 crianças, 10 do sexo feminino e 15 do sexo masculino (cf. Anexo A. Portefólio, Anexo G). No início da Prática Profissional Supervisionada (PPS II), quinze crianças tinham 4 anos e dez tinham 5 anos. No final da PPS II, tinha doze crianças com 4 anos, doze crianças com 5 anos e uma criança com 6 anos.

No que se refere ao percurso institucional, todas as crianças já frequentavam esta resposta social no ano letivo passado. Nove destas crianças vieram de outros grupos do Jardim de Infância, sendo que oito pertenciam ao mesmo grupo. As restantes dezasseis crianças seguiram com a educadora cooperante da sala.

Existem cinco crianças referenciadas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e alguns outros casos a que educadora cooperante está atenta e que ressalta: “apesar de ter tantas Necessidades Educativas Especiais (...) é um grupo que se dilui! Passa completamente despercebida qualquer Necessidade Educativa Especial, que possa existir na sala e são bastantes! Mas é um grupo unido, é um grupo que se ajuda e isso ajuda o adulto” (excerto da entrevista à Educadora Cooperante, Anexo A. Portefólio, Anexo C, questão C2.).

De uma forma geral, o grupo demonstra um *bom* desenvolvimento do léxico, um discurso *fluído* e *perceptível*, assim como um vocabulário diversificado. A equipa educativa fomenta diversos momentos de partilha e de diálogo, em que quase todas as crianças gostam de participar e dar as suas opiniões ou contar experiências.

É um grupo que demonstra muita *curiosidade* e *interesse*, especialmente por explorar as diversas áreas da sala – principalmente a área da casa, dos médicos, das construções, do computador, dos jogos e da arte -, pela ciência – nomeadamente experiências – e por atividade física – como dançar, trepar, saltar e jogos de equipa.

Como principais **competências**, há que destacar ser um grupo *comunicador*, *curioso* e que gosta de ajudar o adulto. No Projeto Educativo, o grupo é caracterizado por ser “muito alegre, sociável, enérgico e afetuoso. É um grupo muito ativo, participativo e interessado” (p. 31). Formosinho e Gambôa (2011), explicam que existem três “processos vitais para promover a participação” de cada criança, ou seja, que a equipa educativa deve ter em conta, são eles: “a observação, a escuta e a participação” (p. 32).

Quanto à **relação entre pares**, as crianças brincam e passam o tempo, maioritariamente, em pequenos grupos, sendo que a maioria deles estão bem definidos e são, na generalidade, compostos por crianças do mesmo sexo, mas com idades diferentes. Quando existem conflitos entre as crianças, estas procuram resolvê-los ou, então, procuram o adulto. Quanto à **relação criança-adulto**, os mais novos sentem-se confortáveis e confiam no mesmo, vendo-o como um modelo a seguir e alguém com quem gostam de partilhar as suas conquistas e saberes. Estas situações são observáveis quando as crianças, no faz-de-conta, imitam as ações que observam os adultos fazer e quando estão a realizar um trabalho o vão mostrar ao adulto, procurando a sua aprovação e elogio.

Durante o tempo em pequenos grupos, um conjunto de crianças - sempre as mesmas e em número restrito – reúne-se diariamente com o mesmo adulto.

Neste ambiente de proximidade as crianças recebem os seus próprios materiais, tomam decisões sobre como os usar e conversam umas com as outras e com o adulto sobre o que estão a fazer. (Hohmann & Weikart, 2011, p. 374)

Para uma melhor compreensão do que possa vir a ser apresentado no relatório e no portefólio da prática, é importante explicar que – tal como o modelo pedagógico exige – o *Grande Grupo* é dividido em dois *Pequenos Grupos*. A divisão das crianças pelos dois pequenos grupos – mobilizados todos os dias em vários momentos da rotina das crianças – foi realizada pela equipa educativa. No início da PPS II, os dois grupos denominavam-se “grupo dos P” e “grupo do HP”. A meio deste período, o *Grande Grupo* optou por mudar os nomes dos pequenos grupos, que passaram a chamar-se “grupo dos S” e “grupo das J”, respetivamente.

2.6. As famílias

“Os pais são os primeiros educadores das crianças. Antes de iniciarem a pré-escolar já eles assimilaram e lidaram com uma quantidade incrível de informação e já dominaram uma vasta gama de saberes complexos” (Hohmann, Banet & Weikart, 1987, p. 34).

No que se relaciona com a caracterização das famílias, destaco que 9 das 25 crianças têm irmãos ou irmãs (cf. Anexo A. Portefólio, Anexo G), sendo que três dessas crianças têm mais do que um/a. Existem seis famílias monoparentais, no entanto, em quatro dessas famílias as crianças vivem com outros familiares ou padrastos.

Em relação aos pais, a nacionalidade que mais se destaca é a portuguesa, seguida da brasileira. Existem oito crianças (o **A**, o **J**, o **LA**, a **MI**, **MG**, o **M**, o **P** e o **T**) em que, pelo menos, um dos pais não tem nacionalidade portuguesa.

Na entrevista realizada à Educadora (cf. Anexo A. Portefólio, Anexo C), esta caracteriza as famílias como sendo participativas e que dão sugestões. A educadora realça a importância da relação com as famílias, afirmando que “antes de chegar aos filhos, há que chegar aos pais e isso compete ao trabalho dos adultos da sala” (excerto da entrevista à Educadora Cooperante, Anexo A. Portefólio, Anexo C, questão E1.).

Tal como é descrito no Projeto Curricular de Sala, a promoção da relação entre as famílias e o contexto educativo é uma das opções educativas da equipa educativa.

Cardona, Vieira, Uva e Tavares (2009) defendem que “a participação dos pais e das mães no trabalho do jardim-de-infância é fundamental em todas as áreas

curriculares, mas tem especial importância numa área tão sensível como a formação pessoal e social” (p. 94).

A família é vista como o primeiro agente socializador da criança e é nela que está a base do afeto. A participação da família no ambiente educativo é fundamental e impulsionadora na construção da autonomia e autoestima de cada criança, assim como da noção do “Eu”.

É pedido pela educadora que alguns familiares se dirijam até à sala e que façam atividades com o grupo, normalmente relacionadas com a sua prática profissional, com *hobbies* que tenham ou com projetos que estejam a decorrer. Exemplo desta prática foi quando “o pai da **ML** vem até à sala falar sobre sismos” (Nota de Campo 42 – 10h15).

A educadora comunica direta e diariamente com as famílias, quer no momento de acolhimento, quer no momento de entrega das crianças. A comunicação também é feita através de um horário de atendimento – flexível caso não seja compatível com o das famílias – e com recados deixados nos cacifos das crianças ou no quadro de comunicações. Existe ainda uma plataforma digital, onde são colocadas as planificações semanais, recados para toda a família e fotografias das atividades realizadas.

São realizadas reuniões trimestrais em que são apresentados os trabalhos realizados, o plano para o trimestre seguinte e algumas informações importantes. Para além das reuniões de pais, são, muitas vezes, realizadas reuniões entre a família, a educadora e “equipas de intervenção precoce, terapeutas, psicólogos” (excerto da entrevista à Educadora Cooperante, Anexo A. Portefólio, Anexo C, questão E2.).

Realizada a caracterização do contexto socioeducativo, surge a necessidade de analisar e refletir sobre todo o processo de intervenção na PPS II (cf. capítulo seguinte).

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Tendo por base as caracterizações realizadas no capítulo anterior do presente relatório, neste terceiro capítulo, apresento as intenções para a ação que delinee para o grupo, as famílias e a equipa educativa. Posteriormente, realizo uma avaliação e análise reflexiva sobre a minha intervenção, analisando as minhas planificações, o processo de intervenção e a concretização das intenções para a ação.

3.1. Intenções para a Ação

Independentemente das suas especificidades, qualquer modelo para a educação de infância deve possuir seis características básicas: o respeito pela criança (...); uma abordagem aberta (...); um ambiente rico (...); a valorização do processo de representação (...); a presença de comunicação, interação e diálogo (...); e a forte e constante presença da observação. (Carvalho & Portugal, 2017, p. 14)

A ação e a intervenção são sempre caracterizadas pela intencionalidade de cada um. Nesse sentido, é necessário refletir sobre as mesmas, para que, com base nos valores e princípios que considero imprescindíveis, oriente a minha prática. Qualquer intenção para a minha ação tem por base as seis características que destaquei anteriormente, por considerá-las vitais para o sucesso da prática pedagógica.

Para refletir acerca do meu papel, é fundamental atentar na imagem que tenho da criança, da sua família e da equipa educativa. Através da observação que realizei, da elaboração de registos e da consulta e análise documental realizadas, caracterizei cada uma destas dimensões (cf. capítulo 2 do presente relatório, pp. 6-14).

Posteriormente, foi possível fazer uma avaliação destes três elementos que, por sua vez, me permitiu compreender que o grupo de crianças com quem intervim é muito *curioso* – com especial interesse pela área das ciências - e *autónomo*, algumas crianças são muito conversadoras e gostam de expor os seus pontos de vista. As famílias mostram ser *disponíveis* e *participativas* no processo educativo dos seus educandos. Já a equipa educativa demonstra um efetivo envolvimento em todo o processo educativo das crianças.

Com base nessas caracterizações e avaliações, tracei as intenções para a minha ação, não só para com as crianças, mas também para com as suas famílias e equipa educativa, tal como apresentarei nos pontos seguintes. Estas intenções foram sendo desenvolvidas e fortalecidas ao longo de toda a prática pedagógica.

3.1.1. Intenções para com as crianças

Para a minha ação com as crianças, defini cinco intenções, baseadas nas avaliações que fiz de todo o grupo.

Como primeira intenção para a minha ação, delineei a **construção de uma relação de confiança e afetiva** com todo o grupo. Através desta relação, foi viável a promoção da segurança e da autoestima de cada criança. Acredito que as crianças confiam e respeitam o adulto quando este cria uma relação e ligação com elas, e, só dessa forma, é que as crianças sentir-se-ão seguras e desenvolverão a sua autoestima.

A partir dos três princípios anteriormente mencionados (confiança, segurança e autoestima), surge a segunda intenção para a ação: a **promoção da autonomia**. Para o cumprimento desta intencionalidade, foi fundamental ter em conta que cada criança tem o seu desenvolvimento e ritmo, sendo necessário o respeito e a compreensão pelos mesmos. Apesar da maioria do grupo ser bastante autónomo, existem algumas crianças que necessitam e que solicitam o adulto em algumas tarefas. Nesse sentido, pretendi transmitir-lhes a confiança e segurança necessárias, para atingirem a autonomia desejada. Quanto às crianças mais autónomas, assumi uma atitude de elogiar o seu percurso e, se possível, ampliar essa autonomia. Acredito que a base da autonomia, reside numa autoestima positiva, visto que, esta última, “é uma área de desenvolvimento indispensável ao bem-estar emocional (...) [em que] a criança experiencia segurança e conforto que lhe permitem ser ela própria e atuar espontaneamente” (Portugal, 2010, p. 37).

Nesse seguimento, delineei a terceira intenção: a criação de um **ambiente de promoção e respeito pelo poder de decisão da criança**. Deve ser a criança – com base nos seus interesses – a decidir o que quer fazer e se quer ou não realizar as atividades propostas por mim. No entanto, é necessário orientar as crianças nas suas escolhas e proporcionar diversas oportunidades, para que estes interesses e decisões possam ser ampliados. Esta decisão poderá desenvolver nas crianças uma capacidade de autoavaliação e, por consequente, melhoria do seu crescimento. No entanto, não deixa de ser importante que “o educador acompanhe as crianças no seu processo de autoavaliação e de tomada de decisões acerca da sua aprendizagem” (Portugal, 2010, p. 7).

Como quarta intenção, delineei a **estimulação da curiosidade e do ímpeto exploratório**. Como referi anteriormente, o poder de decisão da criança é um dos

aspectos que pretendi respeitar, no entanto, considero essencial tomar uma atitude que permita a ampliação da ação da criança. Dessa forma, sustentei a minha ação enquanto mediadora, mas também ativa e interventora, dando opiniões e sugestões e, assim, permiti que as crianças, por iniciativa própria, explorassem e procurassem novos conhecimentos, de forma autónoma.

Por último pretendi, com a minha ação, **promover o desenvolvimento da competência pessoal e social** de cada criança, isto é, o modo como “se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que (...) implica o desenvolvimento de uma autoestima positiva, curiosidade e desejo de aprender, auto-organização/iniciativa, criatividade e sentimento de ligação ao mundo” (Portugal, 2010, p. 36). Nesse sentido, pretendi que, através do diálogo e de discussões com todo o grupo – que desenvolvem a competência linguística de cada criança – permitir a criação de relações entre pares e entre crianças e adultos. Desta forma, será potenciada, igualmente, a entreaajuda, a cooperação e uma cidadania ativa, que, para Portugal (2012), é possível de concretizar se o adulto compreender que existe a “necessidade de escutar as crianças, conhecer os seus sentimentos e pensamentos, aceder às suas opiniões e ideias” (p. 550). Assim, pretendi incentivar as práticas democráticas e “formar as crianças (...) para a intervenção democrática através de uma atividade democrática exemplificante” (Niza, 1992, p. 7)

Todas estas intenções para a ação foram tidas em conta na construção do Portefólio Individual de uma criança (cf. Anexo B). Este documento foi construído com a criança, os/as amigos/as e com a sua família¹. Nele, está presente a visão que a criança tem de si mesma, de cada elemento da sua família e dos seus amigos. Estão também alguns dos trabalhos desenvolvidos pela criança e evidências do seu desenvolvimento, segundo as três áreas de conteúdo das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)*: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo. Toda a construção do portefólio e a escolha dos exemplos e evidências apresentados foram decisão da criança, com o meu apoio.

¹ Foi construído um caderno de comunicações com a família, em que foi lançado o desafio de falarem da criança e partilharem alguns momentos entre todos.

3.1.2. Intenções para com as famílias

Não só de intencionalidades para com as crianças se faz uma adequada e orientada prática. Também é necessário definir a minha ação para com as famílias. Portanto, para com as mesmas, defini duas intenções para a ação.

Como primeira intenção, delineei a **criação de uma relação de confiança** com as famílias. Para que fosse possível cumprir todas as intenções, esta tinha que ser a primeira a ser cumprida, pois sem uma relação de confiança, as famílias não se vão sentir, nem vão querer ser envolvidas. Esta relação foi fortalecida todos os dias, como por exemplo, no momento do acolhimento, recebendo as famílias e demonstrando preocupação pelo bem-estar dos seus educandos.

Como segunda e última intenção para a minha ação, considero importante a **inclusão das famílias no processo de desenvolvimento e aprendizagem**. Aljustrel (2017) defende que “para que o desenvolvimento da criança possa ser positivo e construído de uma forma serena é fundamental a relação entre o educador e os pais/famílias” (p. 34). Nesse sentido, considerei importante, ao longo de todo o processo, não só conversar e apresentar às famílias o que está a ser trabalhado, mas também incluí-las no mesmo, por exemplo, através do convite para participarem em algumas das atividades realizadas.

3.1.3. Intenções para com a equipa educativa

A equipa educativa é fundamental para conseguir uma prática com sucesso, como tal, foi necessário definir intenções para com a mesma. Nesse sentido, defini duas intenções para a minha ação com equipa educativa.

Primeiramente, considero indispensável realizar um **trabalho colaborativo**, baseado na entreajuda e respeito mútuo. É importante ter em conta que a equipa educativa é um recurso imprescindível nesta prática, não só pela ajuda que me pode dar, mas também pelos conhecimentos que posso retirar e que me pode transmitir. Nesse sentido, durante todo o processo de intervenção, pretendi incluir a equipa educativa, promovendo momentos e atividades em conjunto.

Como segunda intenção, considerei imprescindível **criar uma relação de confiança e bem-estar entre todos**. Para isso, foi necessário conhecer e participar nas rotinas do grupo de crianças, compreender os objetivos e princípios que orientam a ação de cada elemento da equipa, respeitando e tentando cumprir os mesmos. As conversas

informais foram uma das estratégias que adotei para conhecer melhor estes aspetos e promover a troca de ideias e saberes.

3.2. Processo de Intervenção

O processo de intervenção da PPS II iniciou-se no momento em que entrei, pela primeira vez, na organização educativa. Tudo começou pela observação direta, que se manteve até ao final da minha prática. Foi através da mesma e das Notas de Campo que fui elaborando, que pude ficar a conhecer melhor todo o contexto educativo, desde o ambiente, à equipa educativa e às crianças. A observação foi algo que esteve sempre presente em toda a minha prática, ainda que de formas diferentes: no início, realizava uma observação direta não participante, a qual foi necessária alterar, porque considerei que tinha falta de ligação com algumas das crianças do grupo. Nesse sentido, comecei a observar, participando nos momentos de brincadeira das crianças, bem como nas atividades propostas pela equipa educativa e nas suas rotinas.

A partir desse momento, foi possível delinear as minhas intenções para a ação, assim como planificar a mesma, refletindo e avaliando-a. Assim, durante todo o período de prática, tentei cumprir e ter sempre em conta as intenções que delinee e que foram apresentadas anteriormente.

Quanto às atividades orientadas com o grupo, estas surgiram após algumas semanas de PPS II. Realizei algumas atividades, que a educadora cooperante me desafiou a planear, nomeadamente atividades de educação física e de ciência – duas áreas de grande interesse do grupo.

Para além destas atividades, foi realizado um projeto, denominado “**O que é um sismo?**”², que partiu de um interesse geral do grupo de crianças, depois de ter sido realizado um simulacro na organização educativa.

Todas as minhas intencionalidades e objetivos pedagógicos, para cada uma das planificações das atividades realizadas (cf. Anexo A, ponto 3.2.), foram baseadas não só nas minhas intenções para a ação e nas *OCEPE*, mas, sobretudo, nas *Experiências-Chave (KDI's)*, características do modelo pedagógico *HighScope*, que Hohmann, Banet e Weikart (1987) explicam como sendo “cerca de cinquenta (...) que servem de guias

² O projeto “**O que é um sismo?**” foi realizado no âmbito da unidade curricular Conhecimentos e Docência em Educação de Infância.

de planeamento e avaliação de programas válidos para a criança, sob o ponto de vista do desenvolvimento” (p. 17).

Considero que, no geral, cumpro os objetivos e intencionalidades que planeei para toda a minha intervenção. Contudo, poderia, na minha perspetiva, ter aproveitado mais o espaço exterior – pelo qual o grupo demonstra muito entusiasmo –, pois recorri àquele espaço apenas para a realização de atividades de educação física, como demonstra o excerto seguinte: “realizo a atividade de expressão motora, no exterior. O grupo aparenta estar *à vontade* com o espaço e aproveitá-lo ao máximo. As crianças demonstram estar *divertidas* e *empenhadas*” (Nota de Campo 23 – 10h).

Ao longo da prática desenvolvi algumas estratégias, que me auxiliaram a cumprir o que tinha planeado, como por exemplo: “pegar” em interesses do grupo para trabalhar conteúdos e trabalhar em *Pequeno Grupo*, de forma a facilitar a sua gestão. De modo a cativar as crianças e a transmitir-lhes conhecimentos de forma natural e descontraída, recorri a atividades que fossem do interesse delas, nomeadamente a experiências e ao visionamento de vídeos da internet, dado que o grupo demonstra um grande interesse nas áreas da ciência e das tecnologias. O excerto seguinte, é exemplo destas duas estratégias:

Coloco o vídeo que tinha planeado, sobre o que é um sismo, primeiro no grupo de 5 anos e, de seguida, no grupo de 4 anos. No final, em pequenos grupos, realizamos uma discussão sobre o que aprenderam com o vídeo. (Nota de Campo 31 – 11h15)

Em suma, todo o meu processo de intervenção foi de “altos e baixos” e com diversas alterações. Considero que todas estas mudanças contribuíram para a construção da minha identidade profissional. Nenhuma destas vicissitudes teriam sido conseguidas sem a importância de refletir sobre a intervenção. A elaboração do portefólio da criança trouxe-me inúmeras aprendizagens, sendo um processo de construção contínua e em conjunto com a criança e com todo o meio envolvente.

3.3. Avaliação

Falar de avaliação é falar de um processo que deve ser continuado, participativo e democrático (...). Exige que o educador combine expectativas apropriadas em relação aos comportamentos e progressos das crianças, as orientações

curriculares oficiais, liberdade para criatividade e exploração, e atenção aos interesses e necessidades de uma e de todas as crianças do grupo. (Portugal, 2010, p. 7)

Carvalho e Portugal (2017), caracterizam a avaliação como um processo contínuo, com quatro etapas fundamentais: recolha de informação (observação); registo e documentação; reflexão e planeamento; utilização/ação.

As quatro etapas enumeradas conduziram ao delineamento das intenções para a ação – enumeradas no subcapítulo 3.1. do presente relatório. Surge, portanto, a necessidade de avaliar a concretização dessas mesmas intenções.

No que se refere às crianças, foram delineadas cinco intenções: (i) a construção de uma relação de confiança e afetiva; (ii) a promoção da autonomia; (iii) a criação de um ambiente de promoção e respeito pelo poder de decisão da criança; (iv) a estimulação da curiosidade e do ímpeto exploratório; e (v) a promoção do desenvolvimento da competência pessoal e social.

Procurei pôr em prática todas as minhas intenções para a ação desde o primeiro dia de PPS II. Começando pela primeira e pela segunda intenções, julgo que ambas foram as possíveis de cumprir desde o primeiro até ao último dia. Foram sucedidas em diversos momentos da rotina das crianças. Os excertos seguintes, são, respetivamente, exemplos da construção de uma relação de confiança e da promoção da autonomia das crianças.

Sento-me com o grupo dos 4 anos a fazer a atividade, em conjunto com a educadora. As crianças vêm mostrar-me os desenhos à medida que os vão fazendo (...) Há ainda crianças que me pedem ajuda, no entanto, digo que não posso ajudar, incentivando-as a fazer sozinhas. No final elogio os trabalhos de todas, para que ganhem confiança no que fazem. (Nota de Campo 45 – 11h45)

Depois de colocadas as camas no lugar, as crianças dirigem-se às mesmas e colocam os seus lençóis e almofadas. Apesar de me pedirem ajuda, todas as crianças conseguem fazê-lo, sem necessitar de auxílio. Por isso, incentivo-as a fazê-lo sozinhas. (Nota de Campo 1 – 12h).

Sinto que a terceira intenção para a ação foi muito bem-sucedida, facto que se deve ao que o modelo pedagógico seguido pela organização exige e proporciona.

Assim, foi possível respeitar o poder de decisão da criança sempre que considerei que fosse necessário. Realço que, apesar de a decisão da criança ser a que, na maioria das vezes prevalecia, tentei sempre alargar os horizontes dos seus conhecimentos, interesses e decisões, para que pudessem conhecer e ter em conta mais possibilidades. O excerto seguinte é exemplo do poder de decisão das crianças, em que tentei ampliar as suas hipóteses – sugerindo a construção da área – e através do qual promovi o respeito pela opinião de cada um.

O grupo do projeto vai comigo até ao polivalente para decidir em que local da sala gostariam de criar a Área do Projeto dos Sismos. (...) É feita uma votação, dos três locais escolhidos, para decidir o local final. (Nota de Campo 40 – 10h)

A estimulação da curiosidade e do ímpeto exploratório foi a intenção que senti mais dificuldade em cumprir e pôr em prática. No geral, o grupo é bastante *curioso* e disposto a saber e procurar mais. No entanto, existem crianças que não demonstram, de forma tão evidente, essas características, pelo que foi com essas mesmas crianças que senti mais dificuldade em promover e despertar nelas a curiosidade, a necessidade e prazer em procurar mais. Apesar de terem surgido algumas dificuldades, julgo que foi possível cumprir a intenção, motivando algumas das crianças, por exemplo, através do projeto dos sismos, quando:

Durante o *Planear* o LA diz que quer ver novamente filmes do Terramoto de 1755 (...) A **L**, o **D**, o **MG**, o **F**, o **IC**, o **J** e o **M** juntam-se ao menino a ver os filmes.” (Nota de Campo 52 – 10h).

Por último, a promoção do desenvolvimento da competência pessoal e social, foi uma das intenções que esteve presente em toda a minha prática. Isto porque considero que seja uma intenção que é desenvolvida na rotina, nas atividades e até quando estão a ser promovidas todas as outras intenções que delineei, ou seja, em todos os momentos do quotidiano das crianças. A nota de campo que se segue demonstra uma das muitas discussões que proporcionei em grupo, de forma a que as crianças expressassem não só os seus sentimentos, como os seus conhecimentos.

Realizo com o grupo (...) uma discussão para decidirmos que palavras novas conheceram durante o projeto, de forma a criarmos uma caixa de palavras. (Nota de Campo 49 – 11h45)

Depois das intenções para as crianças, surgem as intenções para as suas famílias. Para estas, defini duas: (i) a criação de uma relação de confiança e (ii) a inclusão das famílias no processo de aprendizagem e de trabalho.

Quanto à primeira intenção, julgo que a cumpri satisfatoriamente: apresentei-me às famílias através de uma carta de apresentação (cf. Anexo A. Portefólio, Anexo H), exposta na entrada da sala de atividades, dando a conhecer-me a mim, o meu trabalho e as minhas intencionalidades. Tive a oportunidade de realizar esta apresentação a todos os pais na primeira semana de PPS II, durante a reunião de pais, como mostra o excerto de Nota de Campo seguinte: “Inicia-se a reunião de pais (...). Apresento-me aos pais, falando um pouco sobre mim, os meus objetivos e trabalho que pretendo realizar” (Nota de Campo 4 – 17h). Foi possível reparar que os pais demonstravam confiança, quando se dirigiam a mim e conversavam acerca dos seus educandos, transmitindo informações importantes.

A inclusão das famílias no processo de aprendizagem e de trabalho, foi uma das intenções que maior prazer me deu cumprir. Na Prática Profissional Supervisionada I (PPS I), esta tinha sido uma das minhas fragilidades e, por essa razão, decidi que na PPS II não o seria. O trabalho com as famílias foi desenvolvido ao longo de toda a minha prática, não só comunicando com elas presencialmente acerca de atividades e/ou momentos protagonizados pelos seus educandos, como também com a inclusão das mesmas em atividades na sala e na apresentação dos trabalhos realizados pelas crianças. Assim, considero que nesta PPS, esta intenção foi cumprida com sucesso.

Por último, é necessário avaliar a concretização das duas intenções delineadas para a equipa educativa: (i) a realização de um trabalho colaborativo e (ii) a criação de uma relação de confiança e bem-estar entre todos.

O trabalho colaborativo é algo que considero imprescindível em qualquer contexto educativo. Pude observar um bom exemplo deste trabalho colaborativo com a equipa educativa que acompanhei. Quanto à minha ação, creio que desenvolvi um trabalho colaborativo com toda a equipa. No entanto, julgo que poderia ter desenvolvido uma melhor colaboração com a auxiliar, no sentido em que, apesar de a incluir nas atividades que planeei, não as comuniquei tão antecipadamente como fiz com a educadora cooperante, informando-a no dia anterior ou no próprio dia.

Apesar deste erro, considero que a segunda intenção, a criação de uma relação de confiança e bem-estar, foi bem conseguida. Entendo que devido à minha ação – como participar nas rotinas do grupo e respeitar a organização do ambiente educativo

– a equipa educativa demonstrou preocupar-se sempre com o meu bem-estar e depositou confiança em mim e nas minhas capacidades.

O excerto seguinte é um exemplo do trabalho colaborativo que tive com a equipa educativa e da construção de uma relação de confiança, através de uma conversa informal.

Converso com a educadora sobre o grupo e as suas especificidades. Falamos ainda sobre as ideias de projeto que me ocorreram e definimos a minha ação para as próximas semanas de prática. A educadora disponibiliza-me um livro para que possa compreender melhor o modelo *HighScope*. (Nota de Campo 15 – 14h30)

Como é possível de interpretar, o exemplo demonstra o planeamento do meu trabalho para com as crianças e, ainda, um momento de troca de ideias e saberes acerca do modelo pedagógico que a equipa educativa segue.

Analisado e avaliado todo o processo de intervenção na PPS II, chega a altura de investigar uma problemática encontrada durante a mesma. Como tal, no capítulo seguinte será apresentada e investigada essa mesma problemática.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| | ' ' | | ' ' |

No âmbito da PPS II, foi proposta a realização de uma investigação com base na identificação de uma problemática. Assim, apresento neste capítulo a problemática que identifiquei, assim como o roteiro metodológico e ético que segui. Apresento, também, a revisão de literatura acerca do tema e, por último, apresentarei uma triangulação dos resultados recolhidos, através de observações diretas, entrevista, inquéritos e revisão de literatura. Por fim, irei apresentar algumas notas conclusivas acerca da investigação realizada.

4.1. Problemática

De forma a melhorar a ação, é importante que qualquer profissional investigue sobre a mesma. Para tal, uma investigação deve partir de princípios como: “observar, participar, ouvir, atuar e visibilizar as crianças nos espaços educativos” (Barbosa & Fochi, 2012, p. 1).

Durante a PPS II, observei inúmeras situações em que as crianças decidiam o que queriam fazer e como o iriam realizar. Para além dos momentos que a equipa educativa proporcionava, este poder de decisão estava incluído em muitos outros momentos da rotina. O excerto seguinte refere-se a uma Nota de Campo que ilustra estas situações:

A educadora explica que há um menino que foi operado (...). Sugere que façam um desenho com corações para ele e pergunta quem quer.

Explica que precisa de 5 crianças para ajudar a realizar uma escultura com latas e mais 5 para os desenhos dos corações, as restantes vão para as áreas e vão trocando umas com as outras.

As crianças vão-se oferecendo para as tarefas e dirigem-se para o local escolhido. (Excerto da Nota de Campo 41 – 10h15)

Neste sentido, depois de observar estes momentos e de refletir acerca dos mesmos num modelo pedagógico com rotinas tão definidas, surge um interesse em compreender melhor este tema, tornando-se a minha problemática de estudo. Como tal, defini como principal questão de investigação: ***Que papel têm as crianças na escolha e gestão do decorrer das suas rotinas, segundo o modelo HighScope?***

Este interesse de investigar, que, posteriormente, deu origem à questão anteriormente enunciada, surgiu, primeiramente, da observação. Observação esta de

diversas situações em que as crianças decidiam o que gostariam mais de fazer e a forma como o fariam, fosse por sugestão do adulto ou por iniciativa própria. Decidi, então, observar, participar, atuar e proporcionar mais destes momentos.

O modelo curricular seguido pela organização educativa, o *HighScope*, proporciona, em grande parte, esta abertura e participação das crianças; no entanto, quis compreender melhor se estas situações surgiam apenas devido ao modelo e qual o impacto delas nas crianças. O modelo *HighScope* continua a acreditar que “ambientes favoráveis à aprendizagem exercitam e desafiam os potenciais em desenvolvimento; ambientes adversos à aprendizagem não possibilitam o exercício das aptidões recém-desenvolvidas ou fazem com que elas se exercitem é um nível muito aquém das possibilidades daquele que aprende” (Hohmann, Banet e Weikart, 1987, p. 11).

Deste modo, surgiram três principais objetivos nesta investigação: **i) identificar e compreender como é organizada a rotina numa sala segundo o modelo *HighScope*; ii) identificar em que momentos da rotina as crianças têm poder de decisão acerca da forma como esta vai decorrer; iii) reconhecer que impacto este poder de decisão e esta participação têm nas crianças.**

Para dar resposta a estes objetivos e, posteriormente, à questão do estudo, determinei as minhas opções metodológicas e éticas, que apresentarei no subcapítulo 4.3. do presente relatório, antecedidas por uma revisão de literatura acerca da problemática.

4.2. Revisão de Literatura

O primeiro passo de uma investigação, depois de definida a problemática, é a pesquisa sobre o tema e o confronto de ideias de diferentes autores. É importante que se inicie este passo com uma breve revisão de literatura acerca do modelo *HighScope*, seguido da importância das rotinas nas crianças.

Oliveira-Formosinho (1998) caracteriza o modelo *HighScope* como um currículo construtivista, iniciado na década de 60, por David Weikart. O mesmo autor afirma ainda que este é

uma construção progressiva de conhecimento sobre a educação pré-escolar, através da ação e da reflexão sobre a ação, a vários níveis: o da criança, o do educador e o do investigador e o de todos estes na construção da ação educativa. (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 56)

Formosinho et al. (1998) estabelece quatro fases de evolução do *HighScope*, que considero importante serem compreendidas, pois o modelo hoje implementado, foi influenciado por todas elas:

1. Fase da Educação Compensatória – foi criada em 1962 a organização *Ypsilant Perry Pre-school Project*, que acreditava que o currículo era dirigido ao "desenvolvimento intelectual da criança para apoiar a sua realização escolar futura" (p. 58);
2. Fase das tarefas piagetianas/de aceleração – esta fase define o desenvolvimento psicológico como a finalidade da educação, em que o educador é o promotor do mesmo, através da "criação e utilização de tarefas e questões que promovam as estruturas próprias de cada estágio e que permitam que a criança avance para o estágio seguinte" e, ainda, através da "criação de uma rotina diária estável" (p. 58), assente no princípio de *Planear – Fazer – Rever*;
3. Fase das Experiências-chave – caracterizada por se organizar o currículo e as atividades com base nas "experiências-chave"³ e numa "reconceptualização do papel do adulto" (p. 59);
4. Fase da criança como motor da aprendizagem no diálogo – onde o papel "diretivo" do adulto vem a ser diminuído e a criança passa a ter "maior ação, maior iniciativa e maior decisão" (p. 60).

Para a implementação do modelo *HighScope* é necessário ter em conta que uma criança, em idade pré-escolar já é capaz de

refletir sobre os seus próprios atos, de evocar a experiência passada, de prever consequências em sequências habituais de causa-a-efeito, de resolver mentalmente certos tipos de problemas quotidianos, sem se apoiar exclusivamente no processo físico de tentativa e erro, e de pensar em lugares e tempos para além do aqui e agora. (Hohmann, Banet & Weikart, 1987, p. 15)

³ Hohmann e Weikart (2011) definem as Experiências-Chave (ou KDI's) como "uma série de descrições de ações típicas inerentes ao desenvolvimento social, cognitivo e físico das crianças". Estão organizadas nas seguintes categorias: "representação criativa; linguagem e literacia; iniciativa e relações interpessoais; movimento; música; classificação; seriação; número; espaço; e tempo" (p. 32).

Hohmann et al. (1987) acreditam ainda que Piaget desenvolveu a teoria mais completa e coerente sobre o desenvolvimento da criança, concordando que “as alterações evolutivas se baseiam quer em processos biológicos, quer nas experiências de um sujeito atuante, que adquire conhecimentos agindo sobre o mundo e utilizando o feedback das suas ações para construir hipóteses cada vez mais eficazes sobre a realidade” (p. 12). Oliveira-Formosinho (1998) corrobora esta ideia, ao afirmar que o currículo do modelo *HighScope* está estruturado de forma a promover a “construção da autonomia intelectual da criança” (p. 65). Desta forma, “toda a criança é olhada como um indivíduo que constrói o seu próprio conhecimento através de iniciativas partilhadas com os adultos que a apoiam. Isto é, a criança é *ativa*” (Hohmann et al. 1987, p. 10).

O que é uma rotina diária? Formosinho, Katz, McClellan e Lino (2006) definem-na como “uma estrutura flexível para o tempo diário (...) [que] cria uma estrutura para os acontecimentos do dia, cria uma estrutura para a agenda educacional diária; em resumo, cria uma estrutura para o tempo” (p. 60).

São vários os autores que defendem que as rotinas têm um impacto positivo nas crianças. Oliveira-Formosinho (1998), defende que “a previsibilidade da sequência dos tempos da rotina contribui para a segurança e independência da criança”, por sua vez, estes dois últimos efeitos, em conjunto “com as possibilidades educacionais diferenciadas de cada tempo, permitem escolhas, decisões, ações, tal como permitem diferentes tipos de interação e sustentam a comunicação” (p. 72).

4.2.1. A organização da rotina segundo o Modelo Pedagógico *HighScope*

Como foi referido anteriormente, o *HighScope* defende rotinas diárias bem estruturadas, que “visa[m] a segurança e a independência da criança” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 67). No entanto, surgem algumas questões: *de que forma se organizam estas rotinas? Que momentos defende o modelo?*

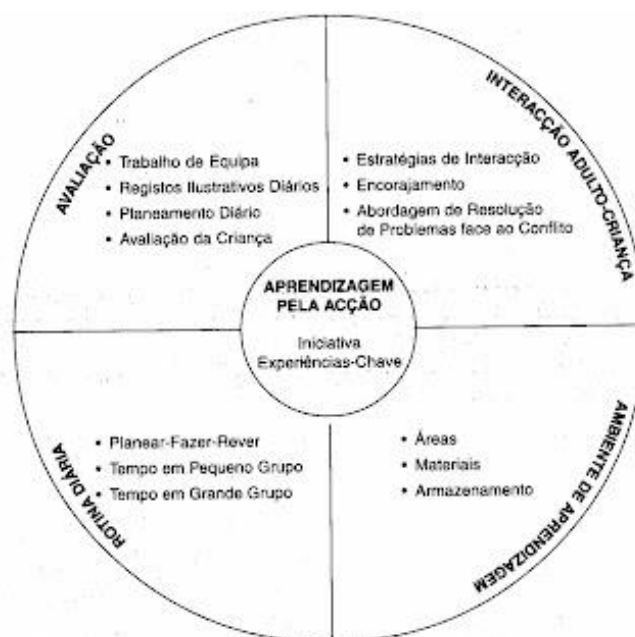
No *HighScope* está definido um tempo para cada momento da rotina que, “tendo flexibilidade, é estável, o que permite à criança apropriar-se desse fluir (...) [tornando-se] autónoma” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 71), sendo que “o começo e o fim de cada tempo da rotina são assinalados por meios conhecidos da criança” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 72).

A criança sabe o que a espera, conhece o que antecedeu bem, como conhece o tempo da rotina em que está no momento, conhece as finalidades deste tempo da rotina (...). Este conhecimento é simultaneamente muitas coisas; entre elas, é também conhecimento do antes, do depois e do agora. (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 71)

Hohmann e Weikart (2011) apresentam a “roda da aprendizagem” pré-escolar no HighScope (cf. Figura 1), onde estão apresentados 4 pontos fulcrais deste modelo: a avaliação, a interação adulto-criança, o ambiente de aprendizagem e as rotinas diárias. Focando a atenção no último ponto, podemos observar que nele estão destacados três momentos: o *Planear – Fazer – Rever*, o *Tempo em Pequeno Grupo* e o *Tempo em Grande Grupo*. Os mesmos autores, na mesma publicação, destacam o *Tempo de Recreio*, o *Tempo de Transição* e o *Tempo de Comer e Descansar*, como momentos da rotina (Hohmann e Weikart, 2011).

Figura 1

A “Roda da Aprendizagem” Pré-Escolar HighScope



Nota. Retirado de Hohmann e Weikart (2011, p. 6).

Resumidamente, o *Planear – Fazer – Rever* consiste num momento dividido em três: primeiramente “cada criança inicia decidindo o que vai fazer e partilhando estas ideias com um adulto (...) [que] pede clarificações ou elaborações” do plano da criança

– tempo do *Planear*; de seguida, as crianças põem em prática os seus planos, continuando “essa atividade até terem completado os seus planos ou até os modificarem” – tempo do *Fazer*; por último, as crianças voltam a reunir-se e partilham o que fizeram com o adulto e todo o grupo, ajudando-as a “refletir sobre, compreender e desenvolver as suas próprias ações” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 229) – tempo do *Rever*.

No *Tempo de Pequeno Grupo*, as crianças dividem-se em grupos de 5 a 10 crianças, “para experimentar os materiais, perseguir um interesse expresso ou usar os materiais para resolver um problema”. Os adultos devem “encorajar as crianças a fazer escolhas e tomar decisões sobre como utilizar os materiais e a descrever nas suas próprias palavras aquilo que estão a fazer” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 229).

O *Tempo de Grande Grupo*, permite construir “nas crianças um sentido de comunidade” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 231), onde se junta todo o grupo e equipa educativa para dinamizar várias atividades do interesse das crianças. O *Tempo de Exterior* é um complemento, que permite “brincadeira física, vigorosa, barulhenta” e onde as crianças têm a possibilidade de brincar juntas e “inventar os seus próprios jogos e regras e familiarizar-se com ambientes naturais” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 231).

Termino realçando que, o *HighScope* “não acredita em atividades pré-estruturadas como processo de aprendizagem para a criança (...) [mas sim] numa estruturação para a qual contribuem, embora de forma diferente, o adulto e a criança” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 70).

4.2.2. A criança e as suas rotinas

Na abordagem *HighScope* as crianças constroem uma compreensão própria do Mundo através do envolvimento ativo com pessoas, materiais e ideias. Este princípio tem como base as teorias construtivistas de Piaget e de outros psicólogos do desenvolvimento. Esta abordagem sugere que *todas* [ênfase meu] as crianças (...) aprendem ativamente. Adquirem conhecimento experimentando ativamente o mundo à sua volta – escolhendo, explorando, manipulando, praticando, transformando, fazendo experiências. A amplitude e a profundidade da compreensão que a criança tem do mundo está em constante mudança e expande-se como resultado das suas interações do dia-a-dia. (Powell, 1991, citada por Post & Hohmann, 2011, p. 1)

Hohmann e Weikart (2011) realçam que esta aprendizagem ativa/pela ação advém de uma iniciativa própria de cada criança, isto é,

as crianças agem no seu desejo inato de explorar; colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade e procuram as respostas; resolvem problemas que interferem com os seus objetivos; e criam novas estratégias para porem em prática. (p. 5)

Esta aprendizagem é tida como uma “experiência social”, baseada nas interações criança-criança e criança-adulto e que ocorre no dia-a-dia, seja em atividades em que “as próprias crianças planearam e iniciaram, ou (...) em ações iniciadas pelos adultos, mas que permitem às crianças amplas oportunidades de escolha, liderança e expressão individual” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 20).

Formosinho e Gambôa (2011) referem a “pedagogia-em-participação” como

a criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e interações permite desenvolver atividades e projetos que (...) os saberes e as culturas das crianças em diálogo como [*sic*] os (...) dos adultos, permitem às crianças viver, conhecer, significar, criar. (p. 19)

Esta “pedagogia-em-participação” é caracterizada por 8 eixos, são eles: *ser, explorar, participar, significar, estar, comunicar, pertencer e narrar* (Formosinho & Gambôa, 2011).

Não só da ação se faz a aprendizagem. Hohmann e Weikart (2011) destacam também a reflexão como um elemento importante para a mesma, pois “para compreenderem o seu mundo imediato, as crianças necessitam de interagir de forma consciente e refletida sobre ele” (p. 23).

Hohmann e Weikart (2011) respondem a uma questão pertinente: *o que acontece num ambiente de aprendizagem pela ação?* Os autores assinalam que as crianças iniciam atividades que partem dos seus interesses pessoais e das suas intenções, escolhem os materiais, instrumentos e equipamentos (apropriados às suas idades), explorando-os ativamente, decidindo o que querem fazer com cada um deles. É ainda acrescentado que as crianças descobrem relações através da experiência direta com os objetos, transformam e combinam os materiais, desenvolvem o seu corpo, através de todas estas explorações. No final, as crianças falam sobre as suas

experiências, sendo “encorajadas a decidir e a organizar o seu discurso e as conversas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 40), ou seja, utilizando as suas próprias palavras.

Oliveira-Formosinho (1998), explica que “a criança interioriza a sequência da rotina, e assim, pode organizar o seu tempo e as suas atividades de forma independente”, mas que é importante que haja “tempo suficiente para cada segmento da rotina a fim de permitir às crianças acabar independentemente os seus planos. O facto do educador lhes lembrar que aquele tempo está a chegar ao fim é um apelo à auto-organização” (p. 67).

Dito isto, é essencial refletir também sobre o papel do adulto neste processo. Com efeito, este tem um papel crucial, pois que é visto como um “incentivador de atividades para resolução de problemas” (Hohmann et al. 1987, p. 19). Estes autores defendem que o adulto deve desenvolver este papel através de três estratégias:

1. Apresentando uma diversidade de materiais e atividades, dando a possibilidade de a criança escolher quais pretende utilizar/realizar;
2. Questionando a criança sobre o que pretende realizar, levando-a a planear o que quer fazer e como o vai fazer;
3. Questionando e sugerindo, proporcionando um ambiente propício ao desenvolvimento das experiências-chave.

O educador “é um auxiliar do desenvolvimento... o seu objetivo principal é promover a aprendizagem ativa por parte da criança”. Esta aprendizagem ativa, consiste no “experimentar direto e imediato dos objetos, das pessoas e dos acontecimentos”, ou seja, “as crianças aprendem os conceitos por meio da atividade que é da sua própria iniciativa” (Hohmann et al. 1987, p. 14).

O educador tem de compreender que, de início, algumas crianças poderão ter dificuldades na sua ação e, por isso, tem de ter em conta que a aprendizagem desenvolver-se-á, sobretudo, através da observação, sendo o adulto um modelo para as crianças (Formosinho et al., 2006).

“Os interesses e capacidades da criança congregam-se mais prontamente quando se concebe a aprendizagem como uma interação de atos físicos e mentais desencadeados por aquele que aprende” (Hohmann et al. 1987, p. 14).

Educadores e crianças partilham muitos tipos de interação. Mesmo que os educadores sejam os membros sénior mais experientes destas interações, procuram estruturar a sua relação (...) [com as crianças] como uma forma de

parceria. O que significa envidar todos os esforços para criar um sentimento de controlo partilhado de molde [*sic*] a que as crianças se sintam livres para levarem a cabo as suas ideias, bem como experimentarem e adaptarem as ideias dos outros às suas próprias necessidades. (Post & Hohmann, 2011, p. 73)

A família, é um dos elementos base para o desenvolvimento da criança, nomeadamente no que toca à sua orientação nas rotinas. Neste sentido, tal como Hohmann et al. (1987) defendem, é importante que as famílias conheçam a rotina diária dos seus educandos, para isso é necessário que a equipa educativa a apresente, a discute em conjunto com as famílias e que converse sobre a mesma, tanto no jardim de infância, como em casa.

Compreendido o papel das crianças nas suas rotinas, surge a questão do impacto do mesmo no desenvolvimento dos mais novos. Para além da possibilidade de desenvolvimento da auto-organização – referida anteriormente – quando a criança planeia na rotina o que quer fazer e como o vai fazer, desenvolve a capacidade de “fixar por si própria objetivos e (...) produzir e avaliar soluções alternativas para problemas com que se defronte” (Hohmann et al., p. 19). Surgem, assim, vários aspetos que são desenvolvidos nas crianças, por exemplo: a socialização e o desenvolvimento da moralidade que Formosinho et al. (2006) destacam e que têm por base o desenvolvimento do respeito comum.

Através de um estudo realizado por Formosinho et al. (2006)⁴, foi possível compreender os benefícios de cada momento da rotina característica do *HighScope*. Entre estes, há que destacar: no momento do acolhimento da manhã, a criança aprende a partilhar e a ouvir o outro; no tempo de *Planear*, é promovida, mais uma vez, a partilha – “de interesses e preferências” (p. 67) – mas também é compreendido o conceito de justiça e respeito; em tempo de *Grande Grupo* e recreio, pode ser desenvolvida a partilha, a cooperação e a entreaajuda, para além da, já referida, autonomia.

4.3. Roteiro Metodológico e Ético

Depois de definida a questão da investigação, foi necessário definir o tipo de estudo que pretendia desenvolver. Optei pelo método de **estudo de caso**, com base numa **abordagem qualitativa**. Bogdan e Bilken (citados por Meirinhos & Osório, 2010),

⁴ Cf. Formosinho, J., O. Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (2006). *Educação Pré-Escolar: A Construção Social da Moralidade* (3.^a ed.). Texto Editores.

afirmam que “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (p. 50). Como destacam os mesmos autores, a investigação basear-se-á em três fases imprescindíveis: “recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 52).

Quanto às tipologias, este estudo de caso, prende-se por ser **intrínseco**, em que o objetivo é “compreender exclusivamente o caso particular, sem relação com outros casos ou outras problemáticas mais abrangentes” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 58). É **explicativo**, isto é, pretende-se estudar uma situação específica, através da explicação das relações de causa-efeito, ou seja, explicando quais as causas que produziram certos efeitos, neste caso, a influência das crianças na organização das suas rotinas. Para tal é fundamental que “a capacidade interpretativa do investigador, [eu], nunca perca o contacto com o desenvolvimento do acontecimento” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 51).

Como **participantes** do estudo, defini: a estagiária (eu), a equipa educativa, todo o grupo de crianças e as famílias. Optei por incluir todo o grupo e não apenas uma amostra do mesmo, visto que considero importante analisar as ações e opções de todas as crianças, de forma a ter um maior número de dados e uma maior precisão na recolha da informação.

Esta investigação não seria possível de ser realizada, sem antes se definir, tal como os métodos, as técnicas de recolha de dados que, naturalmente, levaram à utilização de determinados instrumentos. Com a definição dos mesmos, é pretendido atingir o “ecletismo metodológico” que Queirós e Rodrigues (2006) apresentam, isto é, uma variabilidade de técnicas e instrumentos, através de uma triangulação dos dados recolhidos através dos mesmos, ao longo de toda a investigação.

Assim sendo, defini quatro técnicas de recolha de dados: **observação, entrevista, inquéritos por questionário e análise documental**.

Quanto à **observação**, esta caracteriza-se por ser **direta, participante e naturalista**. Através da mesma, elaborei **notas de campo** que, posteriormente, me auxiliaram em **reflexões** sobre toda a prática, especificamente acerca do tema de investigação. É importante realçar que, apesar de ser um estudo de caso, tive um papel, como já referi, participativo e não unicamente de observadora. Yin (2005, citado por Meirinhos & Osório, 2010), explicam a minha posição quando afirmam que o “investigador não é meramente um observador passivo, mas pode assumir uma

variedade de papéis no estudo de caso, podendo mesmo participar em acontecimentos a serem estudados” (p. 61).

A **entrevista** (cf. Anexo C), foi realizada à educadora cooperante. Meirinhos e Osório (2010) realçam que a entrevista é um instrumento importante, pois ajuda na compreensão das “descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade” (p. 62). Nesse sentido, pretendi com a entrevista compreender a rotina do grupo, a sua organização e definir o papel das crianças na mesma.

Os **inquéritos por questionário** foram aplicados com o recurso a um guião (cf. Anexo E), a todas as famílias das crianças do grupo com que intervim. Teve como objetivos compreender se cada família conhece as rotinas dos seus educandos, se consideram que estes têm algum papel na sua organização e compreender como é que se organiza a rotina em casa. Apesar dos inquéritos por questionário serem, por norma, associados a uma abordagem quantitativa, Meirinhos e Osório (2010), defendem que esta técnica pode “prestar um importante serviço à investigação qualitativa” (p. 62).

Por último, a **análise documental** serviu para fundamentar e facilitar a explicação dos resultados obtidos através das três técnicas anteriormente referidas. Tal como explicam Meirinhos e Osório (2010), a informação recolhida através dos documentos consultados, ajudará a “contextualizar o caso, acrescentar informação ou para validar evidências de outras fontes” (p. 62).

A ética é algo sobre o qual reflito e que me acompanha, não só nesta PPS II e na PPS I (realizada no passado ano letivo), mas também no meu futuro como profissional da educação de infância.

Esta preocupação não abrange apenas as crianças, mas também as suas famílias e toda a equipa educativa da organização. Tal como refere a Associação de Profissionais de Educação de Infância (2012), o “desenvolvimento da identidade profissional (...) contempla a dimensão ética como uma vertente fundamental dessa identidade” (p. 1).

Neste sentido, elaborei um roteiro ético (cf. Anexo F), para me orientar durante toda a minha investigação. Neste roteiro, faço uma comparação entre os meus dados da PPS II e os princípios descritos na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*, da Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Esta comparação está organizada e baseada nos dez princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças que Tomás (2011) enumera:

1. Objetivos do trabalho;

2. Custos e benefícios;
3. Respeito pela privacidade e confidencialidade;
4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir;
5. Fundamentos;
6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação;
7. Assentimento/consentimento informado;
8. Uso e relato das conclusões;
9. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa;
10. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as.

4.4. Apresentação e Discussão de dados

No presente subcapítulo, serão apresentados os dados recolhidos e que pretendem dar resposta à questão inicial da investigação e aos seus três objetivos, delineados anteriormente.

Para tal, será apresentada uma triangulação dos dados recolhidos, através da análise da entrevista realizada à educadora cooperante (cf. Anexo D), dos inquéritos por questionário aplicados às famílias das crianças – a que apenas 10 famílias conseguiram responder – e das Notas de Campo recolhidas durante toda a prática.

4.4.1. A organização da rotina segundo o Modelo Pedagógico *HighScope*

A organização das rotinas do grupo que acompanhei está baseada no que o modelo *HighScope* defende. Confrontando o Anexo A. Portefólio, (Anexo D), podemos concluir que na rotina existem momentos característicos deste modelo: o *Quadro das Mensagens*, *Tempo de Planear – Fazer – Rever*, *Tempo de Pequeno Grupo*, *Tempo de Grande Grupo* e *Tempo de Exterior*.

Na entrevista realizada (cf. Anexo D), a educadora cooperante começa por afirmar que a rotina é organizada e definida segundo as idades, os interesses e as necessidades do grupo.

Apesar destes momentos estarem definidos na rotina, a educadora explica que “o modelo estipula X tempo, para cada tempo da rotina, mas não quer dizer que tenha de ser uma coisa estanque e não quer dizer que tenha de fazer pela ordem” (excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo D, questão C1.). Como exemplo, a educadora utiliza o momento do *Quadro das Mensagens*:

Não há nenhum sítio do modelo que diga que tem de ser o primeiro momento da rotina (...) É um grupo que não está cá todo às 9h30, então comecei a perceber, que muitas vezes não era possível fazer o *Quadro das Mensagens* às 9h30, então invertemos a rotina e passaram a fazer o tempo de *Planear, Fazer e Rever* às 9h30 (...) até às 11h. Então, quando fazemos a refeição ligeira, fazemos o *Quadro das Mensagens*. (Excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo D, questão C1.)

A educadora justifica esta ação afirmando que o momento do *Quadro das Mensagens* é muito importante para as crianças, visto que lhes transmite segurança, pois ficam a saber a planificação do dia. A Nota de Campo seguinte é exemplo de uma destas decisões da equipa educativa: “a educadora opta por não fazer o *Quadro das Mensagens*, pois estão poucas crianças. Por isso realizam o *Planear* e as crianças vão para as áreas” (Nota de Campo 44 – 9h30).

Outro dado importante que a educadora acrescenta é o tempo de cada momento:

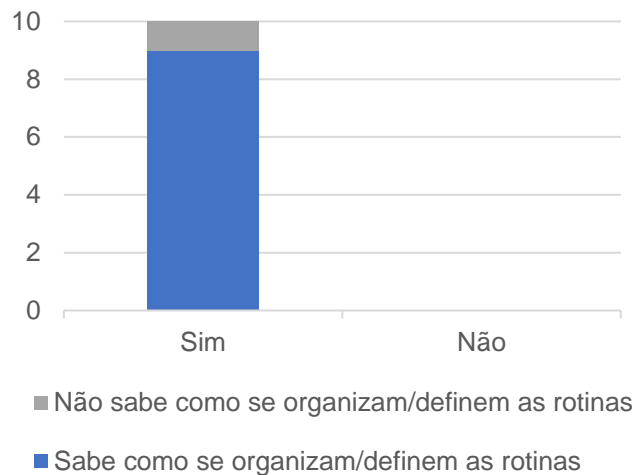
O modelo diz que o pequeno grupo deve ser de 20 a 25 minutos e muitas vezes, (...) apercebemo-nos que ficamos em pequenos grupos 40 a 45 minutos, porque o interesse deles é tal, o envolvimento e a entrega deles à atividade que está a decorrer, torna-se tão prazerosa para eles, que olhamos para o relógio e passou. (Excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo D, questão D1.)

Considerarei importante questionar as famílias acerca do seu conhecimento sobre as rotinas dos seus educandos, de forma a compreender se conhecem a sua organização e o porquê da mesma.

Como se pode analisar, através da figura 2, todas as famílias conhecem as rotinas dos seus educandos. No entanto, uma delas (I3), não sabe como se organizam ou definem estas rotinas. Esta família (I3) e uma outra (I2), afirmam que os seus educandos não conversam acerca das rotinas que têm no Jardim de Infância.

Figura 2

Respostas à questão: "Conhece as rotinas do seu educando?".



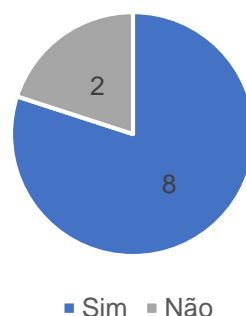
Nota. Dados recolhidos através do inquérito por questionário aplicado às famílias das crianças, 2020.

O facto de as crianças não falarem acerca das suas rotinas, pode levar a que as suas famílias não conheçam a forma como esta é definida. Cabe, portanto, à equipa educativa passar esta informação às mesmas, tal como me foi transmitido através da entrevista à educadora cooperante.

De forma a compreender se conheciam três dos momentos característicos do modelo: *HighScope*, *Planear - Fazer - Rever*, as famílias foram questionadas sobre os mesmos (cf. figura 3).

Figura 3

Respostas à questão: "Conhece os três momentos: *Planear - Fazer - Rever*?".



Nota. Dados recolhidos através do inquérito por questionário aplicado às famílias das crianças, 2020.

Pode concluir-se que oito famílias afirmaram que conheciam estes momentos, enquanto que duas (I4 e I10) afirmaram não saber do que se trata. É de realçar que a família que anteriormente afirmou não saber como se definem as rotinas, respondeu que conhece estes três momentos.

4.4.2. A criança e as suas rotinas

Analisada a organização da rotina com base no modelo *HighScope*, chega a vez de compreender o verdadeiro objeto de estudo desta investigação: a criança durante as rotinas. Dessa forma, nos dois pontos seguintes, serão apresentados os dados relativos ao papel da criança e o seu poder de escolha no decorrer das rotinas. Considerei importante não só compreender este papel no jardim de infância, mas também se esta realidade se transmite para as rotinas em casa.

4.4.2.1. As rotinas no jardim de infância

Na entrevista realizada, a educadora foi questionada acerca do papel da criança em dois momentos distintos: em atividades propostas pela equipa educativa e no decorrer dos restantes momentos da rotina.

Quanto ao primeiro aspeto – as atividades propostas, a educadora afirma que as crianças do grupo “têm sempre um poder de decisão”, mas que “a última palavra é a do adulto, se virmos que, muitas vezes, isso vai atrasar a manhã e influenciar o que possa vir a acontecer à tarde” (excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo D, questão D2.). Exemplo deste poder de decisão em atividades propostas é a seguinte Nota de Campo:

Enquanto a educadora vai com o grupo dos P até ao parque de estacionamento decorar a árvore de natal, fico na sala com o grupo do HP a decorar a porta da mesma.

A decoração é feita com os desenhos que as crianças foram realizando ao longo da semana. Começo por questionar o grupo sobre quais os desenhos mais originais e que consideram que deveriam ir para a porta. Depois de escolhidos os desenhos, cada criança dirige-se à porta para colar um. (Nota de Campo 48 – 11h45)

No que diz respeito ao poder de decisão das crianças no decorrer dos restantes momentos da rotina, a educadora refere que este é “um meio, meio”, isto é:

O interesse deles, dita esse tempo, mas não quer dizer que, como eu disse anteriormente, que eles digam “ah não me apetece”, não! Existem os tempos, eles sabem (...). Eles todos antecipam os momentos da rotina, todos sabem o que vem a seguir ao quê.” (Excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo D, questão E1.)

A Nota de Campo seguinte é exemplo desta antecipação das rotinas e da criança iniciá-las por sua própria iniciativa, tal como referiu a educadora:

À medida que vão acabando os desenhos sobre o Dia dos Reis, as crianças pedem-me que coloque as camas delas no sítio onde dormem, de forma a fazê-las e de seguida ir até ao exterior brincar. Foi o **IC** quem teve a iniciativa de fazer as camas antes de ir para o exterior e todas as crianças o fizeram, tal como ele. (Nota de Campo 54 – 11h30)

No entanto, apesar desta partilha de decisão da forma como decorrem os momentos da rotina, em alguns deles, foi possível observar o papel da criança. Na tabela 1, são apresentadas algumas Notas de Campo exemplificativas do poder de decisão da criança na forma como certos momentos decorrem.

Tabela 1

Notas de Campo do Tempo de Pequeno e Grande Grupo e do Tempo de Planear, Fazer e Rever.

Tempo de Pequeno e Grande Grupo – Atividades Propostas	Tempo de Planear, Fazer e Rever
“Realizo a atividade planeada com o grupo do projeto. As crianças, depois de verem diversos tipos de notícias e de apresentação das mesmas, optam por fazer uma notícia em vídeo, como nos telejornais. São distribuídos os papéis de cada um e inicia-se a organização da notícia, não havendo tempo para a terminar” (Nota de Campo 55 – 11h30).	“A educadora explica que há um menino que foi operado – explicando que nenhum de nós o conhece – e que ele gosta muito de corações. Sugere que façam um desenho com corações para ele e pergunta quem quer. Explica que precisa de 5 crianças para ajudar a realizar uma escultura com latas e mais 5 para os desenhos dos corações, as restantes vão para as áreas e vão trocando umas com as outras. As

	crianças vão-se oferecendo para as tarefas e dirigem-se para o local escolhido” (Nota de Campo 41 – 10h15).
“A educadora realiza com o grupo que não é do projeto uma atividade. As crianças vão decidir se querem continuar com a disposição da sala ou se pretendem fazer modificações na mesma” (Nota de Campo 55 – 12h).	“Vou ter com a ML e pergunto se quer fazer agora o convite para o bombeiro e polícia. A menina responde-me que não e que mais tarde fazemo-lo. A R ouve a conversa e diz que também quer ajudar no convite. <i>Não estava planeado a R fazer o convite, no entanto, como a menina demonstrou interesse em fazê-lo, deixei que o fizesse</i> ” (Nota de Campo 44 – 10h).
“O grupo vai até ao centro comercial para entregar os panfletos de alerta e sensibilização dos sismos. As crianças dirigem-se às pessoas que querem, entregam o panfleto e explicam o que nele é abordado” (Nota de Campo 59 – 10h30).	“Depois do Quadro das Mensagens e durante o momento do <i>Planear</i> , a educadora diz ao grupo que quem quiser, na hora do <i>Fazer</i> , pode ir ter comigo e colocar os materiais dentro da caixa e, assim, terminar o Kit de Emergência. Só o M é que quis ver os materiais para o Kit de Emergência, as restantes crianças preferiram ficar a brincar nas áreas” (Nota de Campo 45 – 10h).
“Realizamos a apresentação do projeto aos pais. As crianças optam por mostrar primeiro a notícia e depois apresentam os materiais e atividades que foram construíram e fizeram ao longo de todo o projeto” (Nota de Campo 64 – 16h).	“Pergunto à ML se quer fazer a biografia dela para o portefólio. A menina diz-me que não, porque prefere ir brincar. Por isso vai buscar o puzzle que fizemos ontem e pede-me ajuda” (Nota de Campo 51 – 10h45).
“A professora de inglês chega e vai até à sala polivalente e as crianças estão a fazer a sesta. A auxiliar diz ao grupo que quem já está acordado pode ir para o polivalente, para a sessão de inglês. As crianças que não querem ir ao inglês e querem continuar a dormir, ficam na sala a descansar. À medida que vão acordando, vão até ao polivalente, caso queiram” (Nota de Campo 65 – 14h30).	“A auxiliar diz ao grupo o plano do dia. Refere que vão ver um filme do Dia dos Reis e que de seguida vão fazer um desenho sobre o mesmo para expor. A auxiliar inicia o <i>Planear</i> . Diz às crianças que vai fazer o título para a exposição e que, quem quiser, pode ir ajudá-la. O LA e a ML vão ajudá-la. Mais tarde a menina diz que não quer ajudar mais e vai para a área da arte colorir livros” (Nota de Campo 54 – 10h).
	“A auxiliar cria no <i>Quadro das Mensagens</i> uma coluna destinada à alimentação da tartaruga: todos os dias, uma das crianças (quem quiser e se lembrar

	primeiro) coloca o seu nome nessa coluna e vai alimentar a tartaruga. Essa criança não poderá alimentar a tartaruga novamente nessa semana, tendo de dar o lugar aos colegas” (Nota de Campo 61 – 10h).
--	---

Nota. Dados recolhidos através das observações realizadas durante a PPS II, 2019-2020.

A tabela 1 apresenta notas de campo exemplificativas do poder de decisão da criança no decorrer de certos momentos da rotina. Os momentos apresentados foram divididos em dois: o Tempo de *Pequeno e Grande Grupo* e o Tempo de *Planear – Fazer – Rever*.

Quanto ao primeiro Tempo, podemos concluir que as atividades que acontecem são propostas pela equipa educativa, no entanto, as crianças escolhem a forma como estas acontecem ou como elas próprias agem. Apesar de mais estruturadas, a ação da criança pode alterar (ou não) o rumo das atividades planeadas.

No segundo Tempo (Tempo de *Planear – Fazer – Rever*), a criança tem mais liberdade de ação. Nos exemplos apresentados, podemos ver que a equipa educativa faz sugestões de atividades ou ações, mas são as crianças a decidir se querem ou não fazer as mesmas e como as querem realizar.

Apesar da Nota de Campo seguinte poder estar incluída na tabela anteriormente apresentada e analisada – por se tratar de um momento realizado no *Tempo de Pequeno Grupo* –, optei por analisá-la à parte, pois trata-se de um poder de decisão da criança, diferente dos anteriormente analisados.

A educadora pede ao grupo dos **P** que fiquem com a auxiliar na sala e ao grupo do **HP** que vão com ela até ao exterior, de forma a decidirem novos nomes para os grupos.

Tanto a educadora como a auxiliar perguntam às crianças ideias de nomes e apontam-nas numa folha. De seguida, é realizada uma votação pelas crianças para o melhor nome. A educadora utiliza legos para a votação: cada criança tem um lego e coloca-o junto ao nome que pretende. Assim, o grupo dos **P** passa a ser o grupo dos **S** e o grupo do **HP** passa a ser o grupo das **J**. (Nota de Campo 56 – 11h45)

O momento aqui descrito, apresenta mais um exemplo do poder de decisão da criança. Neste caso, a decisão do nome de cada *Pequeno Grupo*, fundamental para a organização do Tempo a ele associado. Para tal, a equipa educativa utilizou o *Tempo de Pequeno Grupo* para a tomada desta decisão.

Tal como já foi referido anteriormente, a rotina é organizada segundo os interesses do grupo, mas também segundo as necessidades do mesmo. Esta situação não impede que a mesma seja alterada, ainda que por uma criança. A educadora considera que todas as crianças se sentem confortáveis com a rotina e que todas têm a mesma atitude positiva perante a mesma, realçando que

poderia haver uma criança em que isso poderia ter influência, por necessidades que tem e, com o tempo, essa mesma criança, começou a aprender com isso. O que poderia ser um choque ou um conflito próprio, acabou por se dissolver e não ser um problema. (excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo D, questão E3.)

O exemplo seguinte é uma nota de campo elaborada num momento em que a rotina é alterada em prol das necessidades de apenas uma das crianças do grupo:

Durante a atividade reparo que o **A** está a dormir.

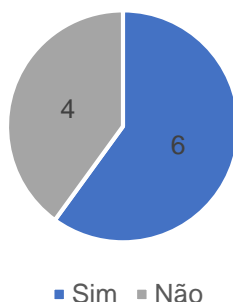
Chamo-o, mas o menino parece mesmo cansado. A educadora percebe a situação e vai ter com ele, acorda-o e vai com ele até à casa de banho.

De seguida, vem até à sala e diz que vai dar o almoço mais cedo ao **A** para que ele possa ir dormir. O menino foi dormir mais cedo que os restantes colegas e ficou a dormir até mais tarde. (Nota de Campo 46 – 11h45)

As famílias foram inquiridas acerca da sua opinião sobre este poder de decisão das crianças nas suas rotinas. Os dados recolhidos sobre esta questão estão apresentados na Figura 4 (cf. página seguinte).

Figura 4

Respostas à questão: "Considera que o seu educando tem poder de decisão na rotina escolar?".



Nota. Dados recolhidos através do inquérito por questionário aplicado às famílias das crianças, 2020.

Atentando na Figura 4, é possível compreender que seis famílias consideram que o seu educando tem poder de decisão na rotina escolar e na sua organização; quatro famílias consideram que isso não acontece, mas afirmam que os seus educandos se sentem confortáveis com a rotina imposta.

Questionadas sobre de que forma consideram que os seus educandos têm poder de decisão, as famílias responderam: "Através de sugestões das educadoras participa na democratização das decisões" (I5); "Tem conhecimento das rotinas e quando se trata das atividades livres sabe o que quer" (I6); "No sentido em que lhe é solicitada a opinião e sabemos que a mesma é tida em conta nas atividades. Por exemplo: a escolha do «dia de», a escolha do nome do *Pequeno Grupo*" (I7); "No sentido de dar ideias para uma atividade e mudar o que já estava planeado, por exemplo" (I8); "É muito comunicativa" (I9); "Tem o poder de decisão a partir do momento em que pode escolher o que fazer" (I3).

As famílias que consideram que os educandos não têm poder de decisão na rotina, mas que estão confortáveis com a mesma, afirmam-no porque consideram: "Acredito que sim, está sempre contente" (I10); "Porque as rotinas são apropriadas, educativas e ele refere-se sempre às mesmas de forma positiva e com entusiasmo" (I4); "Está sempre de acordo com tudo" (I1). Esta opinião dos pais vai ao encontro do que foi referido pela educadora e que foi anteriormente apresentado – as crianças sentem-se confortáveis com a rotina e apresentam uma atitude positiva perante a mesma.

Existem ainda outros momentos a que assisti em que o poder de decisão da criança nas suas rotinas deve ser realçado, não só porque influencia a forma como estas decorrem, mas também porque estão diretamente relacionadas com outros fatores importantes do meio educativo, nomeadamente o ambiente educativo.

O acolhimento é realizado no exterior e a educadora justifica esta opção – implementada no ano letivo anterior – afirmando que transmite “muito mais segurança ao grupo, ter aquele momento de recreio, ou seja, o primeiro momento de o dia ser no recreio”. No entanto, isto não significa que seja impeditivo de alguma criança não querer estar neste espaço, tal como demonstra a Nota de Campo seguinte: “como o acolhimento é no exterior, a **ME** diz que tem frio e decide ficar dentro da sala, sentada na área dos jogos” (Nota de Campo 56 – 9h15). A construção do espaço educativo é fundamental, pois permite que a criança possa tomar esta decisão.

Este espaço tem a contribuição das crianças e, tal como nas rotinas, estas têm um papel ativo. A educadora já tinha confidenciado que organizava o ambiente educativo, tal como as rotinas, segundo as necessidades e interesses do grupo. Para tal, consulta as crianças de forma a perceber como é que estas consideram que o ambiente educativo deve estar organizado. Tal como na decisão do nome de cada *Pequeno Grupo*, a equipa recorre aos *Tempos de Pequeno e Grande Grupo* para a tomada destas decisões:

A educadora conta a todo o grupo o que ontem foi decidido na atividade de pequeno grupo, em relação à mudança das áreas da sala. A educadora explica que todas as áreas vão trocar de sítio, exceto a área da casa e a área do projeto dos sismos. Vai ser criada uma nova área, junto à área do projeto: a área da ciência. As crianças pediram que nessa área houvesse microscópios, lupas, folhas e paus. A educadora pergunta a todo o grupo se concordam com as alterações. Todos afirmam que sim. Começam então a mudar os móveis e objetos de lugar. As crianças ajudam no transporte e decidem se concordam com a disposição dos mesmos. (Nota de Campo 56 – 10h50)

A Nota de Campo anterior é um exemplo da participação das crianças e do seu papel ativo na construção do ambiente educativo, com recurso aos momentos já definidos na rotina. A mudança da sala é possível de ser observada no Anexo A. Portefólio (Anexo E).

Outro exemplo da organização do ambiente educativo através dos momentos da rotina estipulados e com o papel da criança a ser, mais uma vez, realçado, foi no momento do *Fazer*, quando

começo a retirar coisas das paredes, junto à área dos médicos, para criar a área do projeto. Algumas crianças vêm ter comigo e perguntam o que estou a fazer. Digo que estou a preparar as coisas para a área do projeto. As crianças ouvem e continuam a brincar. O **F** vem ter comigo e pergunta se o pode fazer. Digo "*sim, claro, isto é para sermos todos a fazer, se quisermos*". O menino fica a ajudar-me a colocar os cartazes e a legenda da área, decidindo o local dos mesmos. O **IC**, a **L** e o **V** veem-nos a colocar as coisas na área e vêm ajudar. (Nota de Campo 52 – 10h30)

O papel da criança é realçado nesta situação na medida em que as crianças puderam decidir se queriam ajudar na construção da área e na forma como esta seria organizada. Para dar o poder de escolha às crianças – se preferiam ajudar na construção ou continuar a brincar nas áreas – utilizei uma estratégia diferente para realçar o seu papel e, em vez de perguntar quem queria participar na construção da área, optei por iniciar a mesma sozinha e deixar que fossem as crianças a querer por elas próprias ajudar, tal como aconteceu. Assim, tentei não colocar qualquer tipo de pressão sob as crianças e juntaram-se a mim aquelas que o queriam, de facto, fazer.

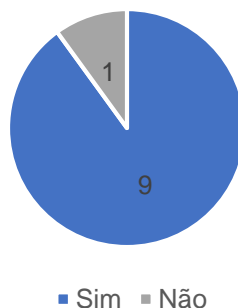
4.4.2.2. As rotinas em casa

Nos inquéritos por questionário aplicados às famílias, estas foram questionadas acerca das suas rotinas em casa, de forma a compreender se a atitude e o papel das crianças nas rotinas se refletem do jardim de infância para o lar.

Nesse sentido, as famílias foram primeiramente questionadas sobre se os seus educandos demonstram intenção a organizar as suas próprias rotinas (cf. figura 5, página seguinte).

Figura 5

Respostas à questão: “O seu educando mostra intenção de organizar a sua própria rotina?”.



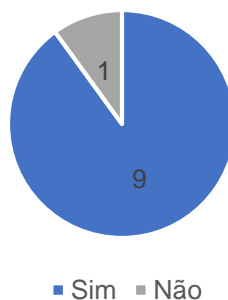
Nota. Dados recolhidos através do inquérito por questionário aplicado às famílias das crianças, 2020.

Na figura 5, estão presentes as respostas das famílias acerca da atitude dos seus educandos perante a rotina em casa. Como é possível constatar, nove famílias respondem que os seus educandos demonstram intenção em organizá-las. Apenas uma família (14) afirma que a criança não demonstra qualquer vontade de organizar a sua rotina.

Surge então a necessidade de compreender se, apesar de demonstrarem intenção em organizar a rotina, as crianças têm a oportunidade de o fazer. As respostas a esta questão estão apresentadas na figura 6.

Figura 6

Respostas à questão: “O seu educando tem liberdade/possibilidade para organizar a sua própria rotina ou parte dela?”.



Nota. Dados recolhidos através do inquérito por questionário aplicado às famílias das crianças, 2020.

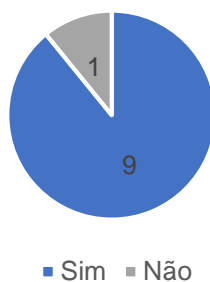
À questão “O seu educando tem liberdade/possibilidade para organizar a sua própria rotina ou parte dela?”, apenas uma família afirmou que não, justificando a sua

resposta com “porque somos uma equipa sempre” (I1). Já as restantes famílias, afirmaram que os filhos têm liberdade para tal, dando exemplos: “Arrumar, brincar às salas de aula, abordar temáticas como o corpo humano, dinossauros, terramotos” (I5); “Lá em casa como em todas, quando chega a casa sabe que tem que comer, tomar banho, brincar, lavar dentes e dormir e tem liberdade, consoante os horários, de alterar as mesmas” (I6); “Por exemplo, quando acaba de jantar, às vezes pede para brincar em vez de ir logo lavar os dentes e dormir” (I7); “Ao sábado ela pede para ir ao parque andar de patins, nós conversamos sobre o que temos de fazer primeiro e depois de fazermos tudo, vamos” (I8); “Ela é autónoma e faz tudo” (I9); “No início do ano quis fazer um plano semanal, para poder saber em que dia tinha atividades (natação, futebol, etc.) ou em que dia podia usar o telemóvel” (I3); “Organiza a sua roupa para o próximo dia” (I10); “Em casa, muitas vezes, ele propõe e discute a ordem das tarefas” (I4).

Por último, as famílias foram questionadas se os seus educandos têm algum poder de decisão sobre a forma como certos momentos da rotina possam decorrer ou até mesmo sobre a ação que têm (cf. figura 7).

Figura 7

Respostas à questão: "O seu educando tem poder de escolha sobre a forma como algum momento da rotina vai decorrer e a forma como age?".



Nota. Dados recolhidos através do inquérito por questionário aplicado às famílias das crianças, 2020.

A última questão, relativa à rotina em casa, diz respeito ao poder de escolha da criança na forma como algum momento da sua rotina decorre e a forma como vai agir no mesmo. Os dados estão apresentados na figura 7 e é possível concluir que, em nove das dez famílias, a criança tem este poder de escolha. As famílias deram alguns exemplos destes momentos: “Escolhe como, quando e com que recursos têm lugar as atividades” (I5); “Por exemplo, quando é hora de comer se estiver a dar alguma coisa

que lhe chame a atenção na TV ele pede para comer no sofá e eu deixo” (I6); “Tomar banho antes ou depois de brincar, ver TV” (I7); “Por exemplo, na hora do banho ela adora levar um brinquedo para brincar e no fim de eu lhe dar banho gosta sempre de ser ela a fazer de conta que toma banho sozinha” (I8); “Escolhe a roupa” (I9); “Num dia em que se sinta muito cansado e não quer ir ao futebol, escolhe outra atividade para fazermos em casa, normalmente mais calma” (I3); “É sempre bom que tenha a sua opinião nos momentos da rotina” (I1).

4.5. Conclusões da Investigação

As conclusões da presente investigação pretendem dar resposta aos três objetivos definidos anteriormente: **(i) identificar e compreender como é organizada a rotina numa sala segundo o modelo HighScope; (ii) identificar em que momentos da rotina as crianças têm poder de decisão acerca da forma como esta vai decorrer; (iii) reconhecer que impacto este poder de decisão e esta participação têm nas crianças.**

Quanto à rotina, apesar desta ser estruturada segundo o que o modelo *HighScope* defende, é bastante flexível e alterável segundo os interesses e necessidades do grupo e, assim, momentos que são estipulados pelo modelo, tornam-se mais longos ou mais curtos, acontecem mais cedo ou mais tarde, mediante o que o grupo solicitar.

Tal como a educadora cooperante refere, esta flexibilidade nas rotinas desenvolve nas crianças a capacidade de lidar com frustração perante adversidades. “Este trabalho acaba por ser feito ao longo dos anos e daí ser um grupo que aceita facilmente se lhe dissermos que «não» e explicarmos quando vai acontecer, eles aceitam perfeitamente, não ficam frustrados e magoados ou mais irritadiços” (excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo D, questão E2.). Assim, tal como Oliveira-Formosinho (1998) defende, conclui que esta rotina organizada, mas flexível, “permite à criança apropriar-se desse fluir (...) [tornando-se] cada vez mais independente do adulto na rotina dos seus dias” (p. 71), ou seja, o poder de decisão das crianças torna-as mais autónomas.

O papel da criança, apesar de ser sempre ativo, pode variar consoante o momento da rotina. Por um lado, existem momentos como o *Tempo de Pequeno* ou *Grande Grupo*, em que as atividades são mais estruturadas – propostas pela equipa educativa – e em que a criança segue o que o adulto propõe, apesar de ter algum poder

de escolha na sua ação ou na forma como as atividades decorrem. Por outro lado, existem momentos, como o Tempo de *Planear – Fazer – Rever*, onde a criança tem mais liberdade de ação, pois apesar da equipa educativa fazer sugestões de atividades ou ações, são as crianças que decidem se querem ou não fazê-las e como as querem realizar.

Apesar do seu papel ativo na decisão do decorrer das atividades, esta participação ativa está presente noutras decisões do ambiente educativo, nomeadamente na escolha dos nomes do *Pequeno Grupo* e na organização do próprio ambiente. A equipa educativa utiliza momentos da rotina já estabelecidos para promover esta ação ativa nas crianças, como por exemplo o *Tempo de Pequeno e Grande Grupo*. Estas opções vão ao encontro do que Hohmann et al. (1987) defendem, quando afirmam que “as crianças são capazes de ajudar a decidir onde integrar os novos materiais e o novo equipamento, podendo também fazer e colar as etiquetas” (p. 76).

A maioria das famílias concorda que o seu educando tem poder de decisão e de escolha no decorrer ou na organização das suas rotinas. As famílias acreditam que a opinião das crianças é tida em conta e que a mesma influencia o decorrer dos momentos da rotina diária. As famílias destacam diversos momentos que a educadora também destaca, onde as crianças têm uma participação ativa, como na sugestão de atividades e na decisão da sua ação em certos momentos da rotina.

Hohmann et al. (1987) afirmam que “o jardim-de-infância é outro dos locais em que os pais e a equipa pedagógica podem trabalhar em conjunto, ajudando-se mutuamente” (p. 37). Através dos dados recolhidos pelos inquéritos, pode-se afirmar que a maioria das crianças revela influência desse trabalho conjunto, evidenciando vontade de organizar as suas rotinas em casa, tal como fazem no Jardim de Infância. Há pais que, tal como no Jardim de Infância, têm a rotina definida, por exemplo “comer, tomar banho, brincar, lavar dentes e dormir” (16) e, dentro dessa rotina, dão a possibilidade às crianças de decidirem como decorrem os vários momentos e até a ordem pela qual vão acontecer. Em casa, as famílias dão a oportunidade às crianças de terem poder de escolha na forma como decorrem os momentos da rotina, seja em momentos mais específicos, como tomar banho e escolher a roupa, seja em momentos mais abrangentes como escolher as atividades e/ou brincadeiras que querem ter.

Assim, considero poder afirmar que as conclusões deste estudo levam ao que Oliveira-Formosinho (1998) define como “uma gestão partilhada do poder, das decisões

(...) uma cooperação que promove certos estilos de interação e evita outros.” (pp. 78-79).

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| ' ' | | ' ' |

Um dos passos fulcrais para a compreensão e construção da profissionalidade é a reflexão, resultante de um desenvolvimento de uma atitude crítica. Para tal, não posso deixar de ter em conta o que Carmona (2006) defende: “a ação reflexiva é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão, não consistindo, portanto, num conjunto de técnicas que possam ser ensinadas” (pp. 50-51).

É com base nestes pressupostos que a autora refere, que oriento a minha ação e que reflito sobre a mesma. Considero que, tal como defende Carmona (2006), a imagem pessoal que tenho de mim mesma é a principal influência da minha imagem profissional. Ao longo de todo o mestrado, tive a oportunidade de acompanhar dois contextos educativos distintos a vários níveis, serve de exemplo: a valência (creche e pré-escolar), o modelo pedagógico, as idades das crianças e a equipa educativa. Estas realidades trouxeram-me inúmeros sentimentos, vivências e aprendizagens, que influenciaram todo o meu percurso e sobre os quais refletirei de seguida.

Na Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto, o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social classifica a creche como sendo “um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais” (Artigo 3.º, p. 4338).

Quando iniciei a PPS I, em creche, percebi que esta não era apenas o que acima foi descrito, mas muito mais do que isso. Quando cheguei ao contexto educativo, deparei-me imediatamente com dois receios: estar sozinha, pela primeira vez, em contexto de estágio e o trabalho com um grupo de crianças tão novas.

O estágio da PPS I foi das experiências mais enriquecedoras que tive. Fiquei a conhecer melhor as rotinas de creche e as necessidades de um grupo de crianças com 2 anos. A relação com a equipa educativa fez-me compreender a importância da mesma e de uma boa comunicação entre todos os elementos. Este grupo fez-me perceber que nem sempre é fácil criar uma relação rápida e forte com cada criança, mas que esta pode ser conseguida através, sobretudo, da participação nas rotinas e nos momentos entre crianças. A segurança das crianças é uma outra aprendizagem que realizei na PPS I, sendo uma das que agora mais valorizo. Outra capacidade que melhorei é a responsabilidade, não só de assegurar a segurança do grupo, mas “enquanto atitude dinâmica que permite dar resposta correta, no sentido do bem do outro, e que exige

uma mobilização pessoal atenta e solícita” (*Carta de Princípios para uma Ética Profissional*, APEI, 2012, p. 1).

Após analisar e refletir sobre todo o meu percurso no contexto de creche, compreendi que as minhas principais fragilidades recaíam sobre a inclusão das famílias no processo educativo e a construção de atividades com fio condutor, baseadas no interesse das crianças.

Terminada a experiência em contexto de creche, iniciou-se outra igualmente marcante: a PPS II em jardim de infância. A minha maior aquisição nesta valência foi a transformação do que tinham sido as minhas fragilidades em creche, nas minhas maiores conquistas e aprendizagens.

Considero que o meu ponto forte durante a PPS II foi a relação e o envolvimento que tive com as famílias e as aprendizagens que estas me trouxeram. Esta relação começou a ser construída na primeira semana, na reunião de pais, “apresento-me aos pais, falando um pouco sobre mim, os meus objetivos e trabalho que pretendo realizar” (excerto da Nota de Campo 4 – 17h). A relação foi-se fortalecendo e a partilha de acontecimentos ocorreu ao longo de toda a PPS II, com o momento do acolhimento e a participação das famílias em atividades, por exemplo, quando no âmbito do projeto que desenvolvi com o grupo, “o pai da **ML** vem até à sala falar sobre sismos.” (Nota de Campo 42 – 10h15). O envolvimento das famílias em todo o processo educativo terminou com “a apresentação do projeto aos pais” (Nota de Campo 64 – 16h).

Sempre defendi que o interesse das crianças e as suas opiniões eram o mais importante para mim como futura educadora. No entanto, apesar de ouvir e conhecer as opiniões e interesses das mesmas, apresentava dificuldades em conseguir pôr em prática essa sabedoria. Após refletir, compreender e definir como e o que fazer, destaco que o desenvolvimento de atividades baseadas nos interesses das crianças, foi uma das maiores metas que atingi e que levarei para o meu futuro. Um exemplo desta situação foi quando, “depois do entusiasmo das crianças com o tema dos Sismos, reflito sobre se seria mais motivante e enriquecedor do que o projeto das cores (em que só algumas crianças demonstraram interesse)” (Nota de Campo 29 – 14h).

Trabalhar com um grupo heterogéneo pode ser considerado mais difícil e complexo do que com um grupo de idades semelhantes, mas não posso destacar este fator como uma fragilidade, mas antes como uma potencialidade. A heterogeneidade do grupo permitiu que as crianças me transmitissem conhecimentos e a minha segurança e autoconfiança fossem fortalecidas.

Mas não só destas aprendizagens se fez a PPS II. O *HighScope* era um modelo curricular com o qual nunca tinha tido contacto e que passei a conhecer, não só em virtude do estágio, mas também das pesquisas e leituras que realizei sobre o tema, de forma a compreendê-lo e, assim, melhorar a minha ação. Desta forma, pretendo levar para o meu futuro alguns dos métodos de trabalho associados a este modelo, como: o trabalho em *Pequeno Grupo*, a transmissão ao grupo da planificação do dia e o poder de planear da criança e posterior reflexão (*Rever*).

Algumas das aprendizagens que destaquei anteriormente estão indicadas como fazendo parte dos objetivos do pré escolar, por exemplo: “contribuir para a estabilidade e a segurança afectivas da criança” (n.º 1 do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro alínea b) e “desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade” (n.º 1 do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro alínea d).

Neste contexto senti – e compreendi – que há dificuldades que só a prática me poderá ajudar a ultrapassá-las, a saber: a gestão do grande grupo em atividades propostas por mim e a referenciação de casos de Necessidades Educativas Especiais que possam não estar tão visíveis ou mais diluídas. Esta última dificuldade é, de acordo com a alínea h) do n.º 1 do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, um dos objetivos da educação pré-escolar: “proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança” (p. 3). Face ao exposto, esta é uma dimensão que considero que tenho a melhorar.

Para o futuro levo várias lembranças e momentos, que me permitiram aprender, conhecer e trabalhar em dois diferentes contextos. Um dos maiores conhecimentos que levo é o contacto com dois modelos curriculares, com os quais me identifico: o *Movimento Escola Moderna* e o *HighScope*. Não só pela forma como a criança é vista, mas também pela forma como as aprendizagens são desenvolvidas.

A construção dos portefólios das duas crianças trouxeram-me outros conhecimentos, sobretudo o de avaliar o desenvolvimento de uma criança, de forma mais aprofundada e atenta e, desta forma, conseguir olhar para cada uma, individualmente, tendo sempre “expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (*Carta de Princípios para uma Ética Profissional*, APEI, 2012, p. 2). Devido a esta experiência, melhorei a minha capacidade de observação que, por sua vez, contribuiu

para o desenvolvimento das minhas aptidões no sentido de conhecer melhor cada criança, desde os seus interesses até às suas necessidades. Desenvolvi a minha capacidade de refletir sobre o que observo e, sobretudo, de refletir e avaliar a minha ação.

Tenho a certeza de que o aperfeiçoamento destas capacidades virá com a prática, mas considero que já possuo as suficientes para conseguir melhorar a minha postura pessoal e profissionalmente. As minhas competências de “refletir sobre as ações, posturas, visão da educação e das práticas desenvolvidas, a partir da maneira individual de (...) [me] compreender enquanto profissional da educação, (...) [possibilita-me] neste processo conflituoso de reflexão-na-ação a construção e reconstrução da identidade docente” (Cruz, s.d., p. 7).

É com *orgulho*, *ansiedade*, *esperança* e *determinação* que vejo este caminho quase a terminar. *Orgulho* pelo trajeto que percorri, *ansiedade* não só por terminar, mas pelo que virá depois, *esperança* e *determinação* em atingir mais objetivos da minha vida (pessoal e profissional) e em fazer a diferença, como pessoa e educadora, nas crianças, nas suas famílias e em toda a comunidade.

Como futura educadora, pretendo manter os meus princípios e valores, baseando neles a minha ação. A imagem da criança será norteadora de todo o trabalho desenvolvido. Dar-lhes voz, valorizar a partilha e a discussão entre adultos e entre pares e promover a procura de conhecimentos, proporcionando os meios necessários para tal e, assim, promover a autonomia, são alguns dos princípios que pretendo levar para o meu futuro. Estou convicta de que “com o apoio apropriado dos adultos, elas [crianças] tornam-se então agentes ativos da sua própria aprendizagem, em vez de recipientes passivos de uma aprendizagem dirigida e imposta pelos mais velhos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 35).

Termino com uma citação de Costa e Caldeira (2015), sentindo que resumem o meu pensamento e o que tentei transmitir anteriormente:

É na assunção da sua identidade pessoal em contexto de formação que o educador de infância, seja ele estagiário, principiante ou experiente, (re)constrói a sua identidade profissional, pois é impossível dissociar identidade pessoal de identidade profissional ou de identidade social. O processo de construção de identidade profissional desenvolve-se em interação com os demais atores

sociais, numa perspectiva holística que engloba passado, presente e futuro. (p. 126)

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | ' ' | | ' '

Terminada a PPS II e ao redigir o último capítulo do presente relatório, torna-se oportuno refletir sobre todo o caminho percorrido e a importância do que este me trouxe.

No capítulo anterior, refleti sobre a construção da minha profissionalidade, enquanto futura educadora de infância. No entanto, julgo que há outro aspecto a ser analisado e que, até ao momento, não o terá sido: o contributo da redação deste trabalho para a minha vida enquanto profissional da infância. Para tal, de seguida, refletirei sobre o que aprendi e desenvolvi com a elaboração do presente relatório, analisando as dificuldades sentidas.

Realizar a caracterização do contexto educativo ajudou-me em toda a construção e desenvolvimento do relatório, desde a definição das minhas intenções para a ação, até à definição da problemática da investigação estudada. Para além disso, auxiliou-me na minha ação, quer, como já referi, na delimitação das minhas intencionalidades, quer nas decisões que tomei no decorrer da PPS II; proporcionou-me, portanto, a oportunidade de refletir acerca dos conhecimentos que tenho sobre cada vertente do contexto – meio, crianças, equipa educativa e famílias.

A investigação surgiu com base numa problemática que identifiquei. O modelo *HighScope* trouxe-me esta possibilidade de estudo, entre muitas outras que poderiam ter surgido. Dito isto, para além de conhecer mais sobre como realizar um estudo de caso, esta investigação permitiu-me não só ficar a conhecer mais sobre o modelo pedagógico *HighScope*, como também o papel da criança. Com a realização deste estudo, alterei a visão que tinha da criança e alarguei horizontes, modificando a minha forma de pensar na educação de infância. Acredito no que Sarmiento (2003) define como uma “*cultura de pares*”, ou seja, “as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha comum”, o que lhes permite “apropriar, reinventar e produzir o mundo que as rodeia” (p. 14).

No seguimento da realização da investigação, surge a minha maior dificuldade sentida na construção do relatório: a revisão de literatura para a construção do quadro teórico. Apesar de existir literatura de referência sobre o modelo curricular *HighScope*, senti dificuldade em fazer uma análise aprofundada sobre a especificidade do meu estudo. Nesse sentido, a revisão de literatura que realizei incidiu, sobretudo, nos/as autores/as de referência deste modelo, como Post, Hohmann e Weikart.

Termino esta reflexão com a sensação de que todo o mestrado foi uma longa “viagem”, com “altos e baixos”. Houve dias em que me foi difícil encontrar-me e outros tantos (ou mais) em que tive a certeza de que tudo valeria a pena. É graças a todas

estas circunstâncias que hoje entendo que até nas dificuldades e nos *maus momentos* há sempre algo de bom a retirar e que, por vezes, é com eles que mais aprendemos e nos tornamos *mais fortes*.

Neste percurso, vivi momentos e tive oportunidades excepcionais, nomeadamente nas duas Práticas Profissionais Supervisionadas. Delas retiro lembranças e aprendizagens para a vida, do que quero e não quero ser enquanto profissional e, mais importante, uma imagem diferente da criança e do seu papel na educação de infância. Tudo o que estas experiências trouxeram contribuiu para a minha (re)construção profissional e pessoal.

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' '

- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2012). *Carta de Princípios para uma Ética profissional*. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Barbosa, M. & Fochi, P. (2012). *O Desafio da Pesquisa com Bebês e Crianças Bem Pequena*. IX ANPED SUL.
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de Infância. Formação e Desenvolvimento Profissional*. Edições Cosmos.
- Cardona, M. J., Vieira, C., Uva M. & Tavares, T. C. (2009). *Género, Cidadania e Intervenção Educativa: O envolvimento das famílias e da comunidade*. CIG.
- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche: Crechendo com Qualidade*. Porto Editora.
- Community of Research on Excellence for All (2017). *Participação Educativa da Comunidade: Formação em Comunidades de Aprendizagem*. (Módulo 8). CREA.
- Costa, M. L. & Caldeira, A. I. M. (2015). Se isto é uma educadora de infância: Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. In CIED (Ed.). *Atas do II Encontro de mestrados em educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 124-131). CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Cruz, G. (s.d.). *Identidade profissional de docentes da educação infantil: a re/construção na e pela prática pedagógica*. Universidade Federal da Grande Dourados.
- Decreto de Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República*, 1.ª Série – Nº 237.
- Delfino, P. S. & Souza, H. J. S. (2014). A qualidade da Educação Infantil. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro-SP, 1(1), 151-164.
- HighScope (s.d.). Consultado a 03 de janeiro de 2020, em <https://highscope.org/currentprojects/>.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P. (1987). *A Criança em Ação* (2.ª ed.).

- Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (6.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, A. B. R. (2004). Aprendizagem Ativa: Ideias Para o Apoio Às Primeiras Aprendizagens. *Revista Contrapontos*, 5(1), 227 – 232.
- Lima, M. R. S. (2018). *A Organização do Ambiente Educativo: O Espaço e os Materiais* (Relatório da Prática Profissional Supervisionada para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar). Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Lino, D. (2014). A Qualidade do Contexto na Educação de Infância Perspetivada através da Escolha e do Envolvimento. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 25(3), 137- 154.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Niza, S. (1992). Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna. *Cadernos de Formação Cooperada*, 1, 7-9.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). A Contextualização do Modelo Curricular *High Scope* no Âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), B. Spodek, P. C. Brown, D. Lino & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2.^a Edição), pp. 51-85. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (2006). *Educação Pré Escolar: A Construção Social da Moralidade* (3.^a ed.). Texto Editores.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em Participação*. Porto Editora.
- Piaget, J. (1978). *A Psicologia da Criança* (J. Paisana, trad.). Horizonte.
- Portugal, G. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das crianças*. Porto Editora.

- Portugal, G. (2012). *Avaliação autêntica em educação pré-escolar*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Queirós, J. & Rodrigues, V. (2006, março). «Não, não somos jornalistas». Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica. Comunicação apresentada na *Conferência Etnografias em Contexto Urbano: quatro estudos de caso*.
- Roque, J. O. C. (2017). *Contributo dos Modelos Pedagógicos na Relação da Educadora com Crianças do Jardim de Infância em Tarefas Cooperativas e Comunicativas* (Dissertação de Mestrado para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sarmiento, M. J. (2003). *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2^a modernidade*. Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Wall, D. W & Piaget, J. (1975). *Educação construtiva para crianças* (M. T. A. D' Eça, trad.). Livros Horizonte.
- Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto. Diário da República nº 167 – 1.^a Série. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.
- Projeto Educativo da Organização (2019).
- Projeto Curricular de Sala (2019-2020).

ANEXOS

| ' ' | | ' |

ANEXO A. Portefólio da Prática

| | ' ' | | ' ' |

Este anexo consta num documento à parte.

ANEXO B. Portefólio da Criança

| ' ' | | ' ' |

Este anexo consta num documento à parte.

ANEXO C. Guião de
Entrevista para a
Investigação

| | ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista à Educadora Cooperante

Destinatária: Educadora Cooperante

Objetivos:

- Conhecer a rotina do grupo;
- Compreender a organização da rotina do grupo;
- Definir o papel das crianças na organização da rotina.



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo obter de informação para a realização da investigação da PPS II. - O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar devolução das transcrições 	
B. A Rotina	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e compreender a organização da rotina do grupo. 	<p>B1. Como está organizada a rotina do grupo?</p> <p>B2. Como é definida a rotina do grupo?</p>	
C. O Modelo Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • A influência do modelo <i>HighScope</i> na rotina. 	<p>C1. Em que medida, o modelo <i>HighScope</i> influencia a organização do tempo e da rotina do grupo?</p>	

- O papel da equipa educativa na rotina.
 - A atitude dos elementos da equipa educativa nos momentos da rotina.
 - O papel da criança na sua rotina.
 - A atitude da criança perante a rotina.
 - Finalizar a entrevista.
- D1. Qual o papel da equipa educativa na organização da rotina?
- D2. Nos momentos propostos pela equipa educativa, como vê o papel da criança?
- D3. Qual a atitude da equipa educativa durante os diversos momentos da rotina?
- E1. Como caracteriza o papel da criança na organização da sua própria rotina?
- E2. Considera que existem vantagens e desvantagens nesse papel da criança? Se sim, quais?
- E3. Sente que todas as crianças têm a mesma atitude na rotina e na forma como esta é organizada? Se não, que atitudes consegue destacar?
- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?
- Obrigada pela sua disponibilidade.

A estagiária

Beatriz Silva
fevereiro de 2020

ANEXO D. Transcrição
da Entrevista para a
Investigação

| | ' ' | | ' ' |

B1. Como está organizada a rotina do grupo?

A rotina foi pensada nas idades, no grupo – que eu já conhecia –, nas rotinas – que eu já fazia. Já era um grupo que eu já fazia as coisas mais tarde, mas, entretanto, recebemos crianças novas no início do ano – não eram novas, eram de outra sala e eram mais velhas – e que eu sabia que estavam habituadas a fazer tudo mais tarde e por isso adaptei uns aos outros. São os que têm a rotina mais tardia em relação aos outros, são os mais velhos.

B2. Como é definida a rotina do grupo?

É pelos interesses deles.

C1. Em que medida, o modelo HighScope influencia a organização do tempo e da rotina do grupo?

O modelo estipula *X* tempo, para cada tempo da rotina, mas não quer dizer que tenha de ser uma coisa estanque e não quer dizer que tenha de fazer pela ordem... Por exemplo, o *Quadro das Mensagens*, não há nenhum sítio do modelo que diga que tem de ser o primeiro momento da rotina. Não há nenhum sítio que diga que não poderia haver o tempo de exterior, o qual introduzimos o ano passado, que é das 9h às 9h30, ou seja, não há nada que diga que o acolhimento tem de ser feito na sala. Pelo contrário, comecei a perceber que isso dava muito mais segurança ao grupo, ter aquele momento de recreio, ou seja, o primeiro momento do dia ser no recreio, das 9h às 9h30.

Em relação ao *Quadro das Mensagens*, é um grupo que trabalha muito por turnos (os pais). É um grupo que não está cá todo às 9h30, então comecei a perceber, que muitas vezes não era possível fazer o *Quadro das Mensagens* às 9h30, então invertemos a rotina e passaram a fazer o tempo de *Planear, Fazer e Rever* às 9h30 e acabam por ganhar mais, porque ficam a brincar até às 11h. Então quando fazemos a refeição ligeira, fazemos o *Quadro das Mensagens*, pois estão mais crianças e torna-se mais fácil, porque o que acontecia era todas as vezes que chegava uma criança, tínhamos de ir ao *Quadro das Mensagens*, porque elas têm essa necessidade, eles precisam de saber o que vai acontecer. Ou chamam um amigo, mas de qualquer maneira, achámos que não valeria a pena estar a obrigar uma coisa, que em nada é obrigatória.

D1. Qual o papel da equipa educativa na organização da rotina?

A organização, baseada nestes interesses e definida por estes interesses, é decidida pelo adulto. Não quer dizer que depois com o decorrer da rotina, ao longo do dia, não tenha a influencia das crianças. Porque, por exemplo, o modelo diz que o

pequeno grupo deve ser de 20 a 25 minutos e muitas vezes, sobretudo neste grupo, apercebemo-nos que ficamos em pequenos grupos 40 a 45 minutos, porque o interesse deles é tal, o envolvimento e a entrega deles à atividade que está a decorrer, torna-se tão prazerosa para eles, que olhamos para o relógio e passou. Acabamos por ter uma rotina, e como na própria planificação diz, que é flexível, ou seja, o que hoje acontece, amanhã pode não acontecer, depende dos interesses e necessidades deles.

D2. Nos momentos propostos pela equipa educativa, como vê o papel da criança?

Eles têm sempre um poder de decisão. É verdade que a última palavra é a do adulto, se virmos que, muitas vezes, isso vai atrasar a manhã e influenciar o que possa vir a acontecer à tarde. Perceber que de manhã vai acontecer, por exemplo, a seguir ao pequeno grupo temos o recreio para depois ir almoçar, se eu vir que isso já entrou pelo tempo para ir almoçar e vai atrasar tudo da parte da tarde, então, muitas vezes, abdicamos desse recreio: almoçam, dormem e só depois vão ao recreio. Ou seja, eles têm todos os momentos da rotina, mas umas vezes acaba por ser trocada.

D3. Qual a atitude da equipa educativa durante os diversos momentos da rotina?

O máximo tranquilo possível. Eu não ando a olhar para o relógio, para contabilizar os 40 minutos do *Planear*, *Fazer* e *Rever*. Não ando a contabilizar a meia hora do *Quadro das Mensagens*. Não ando a contabilizar os pequenos grupos, muitas vezes, o grande grupo, que se diz 10 minutos, estende-se às meias horas, ou seja, tudo depende do interesse deles em relação à atividade.

E1. Como caracteriza o papel da criança na organização da sua própria rotina?

É um meio, meio. O interesse deles, dita esse tempo, mas não quer dizer que, como eu disse anteriormente, que eles digam “ah não me apetece”, não! Existem os tempos, eles sabem, e muitas vezes o que acontece é que, por exemplo, depois do pequeno grupo, eles já sabem e vão vestir o casaco [para ir para o recreio]. Eles todos antecipam os momentos da rotina, todos sabem o que vem a seguir ao quê.

E2. Considera que existem vantagens e desvantagens nesse papel da criança? Se sim, quais?

As vantagens, é isto mesmo, é poder haver esta flexibilidade. Este trabalho acaba por ser feito ao longo dos anos e daí ser um grupo que aceita facilmente se lhe dissermos que “não” e explicarmos quando vai acontecer, eles aceitam perfeitamente,

não ficam frustrados e magoados ou mais irritadiços. Melhora a frustração deles perante uma adversidade.

E3. Sente que todas as crianças têm a mesma atitude na rotina e na forma como esta é organizada? Se não, que atitudes consegue destacar?

Sim, alias, poderia haver uma criança em que isso poderia ter influência, por necessidades que tem e, com o tempo, essa mesma criança, começou a aprender com isso. O que poderia ser um choque ou um conflito próprio, acabou por se dissolver e não ser um problema.

- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

Não.

- Obrigada pela sua disponibilidade.

ANEXO E. Guião do
Inquérito por
Questionário Aplicado às
Famílias

| | ' ' | | ' ' |

Caros pais, no seguimento do meu estágio, surge a realização de uma investigação para a qual necessito o vosso preenchimento do presente questionário.

A investigação tem como principal objetivo compreender e caracterizar o papel da criança na organização das suas rotinas.

Os resultados obtidos nesta técnica de recolha de dados são confidenciais, sendo unicamente utilizados no âmbito deste trabalho de investigação. Não existindo respostas certas ou erradas, o importante é recolher informações concretas e sinceras em todas as questões.

Desde já, o meu obrigada pela vossa colaboração.

Caracterização da criança:

1. O seu educando é do sexo: M F
2. O seu educando tem: 4 anos 5 anos 6 anos

A criança no Jardim de Infância:

3. Conhece as rotinas do seu educando no Jardim de Infância? Sim Não
 - 3.1. Se sim, sabe como se organizam/definem estas rotinas? Sim
Não
4. O seu educando conversa acerca das suas rotinas no Jardim de Infância? Sim Não
5. Considera que o seu educando tem poder de decisão na organização da sua rotina escolar?
 - 5.1. Se sim, em que sentido?

5.2. Se não, considera que o seu educando se sente confortável com as rotinas? Sim Não Porquê?

6. Conhece os três momentos característicos do modelo pedagógico *HighScope: Planear, Fazer e Rever*? Sim Não

A criança em casa:

7. O seu educando mostra intenção de organizar a sua própria rotina? Sim Não

8. O seu educando tem liberdade/possibilidade para organizar a sua rotina ou parte dela? Sim Não

8.1. Se sim, pode dar exemplos?

9. Em algum momento da rotina, o seu educando tem poder de escolha sobre a forma como esta vai decorrer e a forma como age? Sim Não

9.1. Se sim, pode dar exemplos?

Muito obrigada pela sua colaboração.

A estagiária

Beatriz Silva
fevereiro de 2020

ANEXO F. Roteiro Ético

| | ' ' | | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)

Prática Profissional Supervisionada II (Dados)

Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012)

<p>1. Objetivos do trabalho</p> <p>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>Os objetivos do trabalho foram transmitidos oralmente a cada elemento da equipa educativa. Expliquei o porquê de ter escolhido o tema e os seus objetivos. Também dei a conhecer que técnicas e instrumentos de recolha de dados iria utilizar.</p> <p>Quanto às crianças, de forma a não influenciar os seus comportamentos, não especifiquei que estaria a tirar notas sobre a rotina delas, mas sim a tirar notas sobre momentos importantes do dia-a-dia, para mais tarde realizar um trabalho sobre os dados recolhidos.</p> <p>Aos pais, o tema do trabalho e os seus objetivos foram explicados aquando da entrega do inquérito para a investigação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2). - “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa” (p. 2). - “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p. 2).
<p>2. Custos e benefícios</p>	<p>Relativamente aos custos, considero que para as crianças não houve qualquer um, visto que em nada afetou as suas rotinas e/ou atividades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p. 2).

<p>9. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>Para a equipa educativa, nomeadamente a educadora cooperante, o custo envolvido foi o tempo dispensado para realizar a entrevista.</p> <p>Tal como para a educadora, para as famílias, o custo envolvido foi o tempo dispensado para realizar o inquérito.</p> <p>No que toca aos benefícios, para as crianças estas tiveram mais momentos para participar e decidir a sua rotina, proporcionados por mim e pela equipa educativa.</p> <p>Já para a equipa educativa, penso que os resultados da investigação ajudarão na sua prática profissional.</p> <p>As famílias poderão ficar a conhecer melhor a realidade dos seus educandos e, inclusive, se considerarem importante e necessário, alterarem as rotinas em casa.</p>	<p>- “Assegurar uma isenção que impeça a utilização das famílias em favor de interesses e/ou cumplicidades pessoais” (p. 2).</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>Quanto à privacidade e confidencialidade, estes foram dois aspetos que tive sempre em conta desde o início da minha Prática Profissional Supervisionada.</p> <p>Nesse sentido, quando me referi ao nome da escola, referi sempre “organização” ou “organização educativa”. Para mencionar as crianças utilizei as iniciais dos seus nomes.</p>	<p>- “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p. 2).</p> <p>- “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família” (p. 2).</p>

	<p>Quanto à equipa educativa, referi sempre “educadora” e “auxiliar”.</p> <p>Já para as famílias, referi-me sempre às mesmas como “famílias” ou “pais”.</p> <p>Em registos fotográficos, tentei não apanhar as faces dos intervenientes, no entanto, quando o fiz, tapei as mesmas.</p>	
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Optei por incluir todo o grupo na minha investigação, e não apenas uma amostra do mesmo, pois considero importante analisar as ações e opções de todas as crianças, de forma a ter um maior número de dados e, assim, uma investigação mais precisa.</p>	<p>- "Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma" (p. 2).</p> <p>- “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (p. 1).</p>
<p>5. Fundamentos</p>	<p>O papel dos adultos (equipa educativa e eu, estagiária) é de promover momentos em que as crianças possam ter um papel na sua rotina.</p>	<p>- “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes</p>

		na equipa educativa, sem discriminações” (p. 2).
7. Assentimento/ Consentimento informado	De forma a apresentar-me e a dar conhecimento sobre o meu trabalho às famílias, realizei uma folha de apresentação que foi colocada na entrada da sala de atividades (cf. Anexo A. Portefólio, anexo H). Juntamente com a folha de apresentação, entreguei um consentimento informado (cf. Anexo A. Portefólio, anexo I), de forma a dar a conhecer os objetivos do meu trabalho e onde solicito a autorização de fotografias às crianças, assegurando a privacidade e confidencialidade da identidade das mesmas.	- “Conhecer e respeitar as tradições e costumes da comunidade onde a instituição está inserida” (p. 2). - “Respeitar as normas e regulamentos” (p. 2). - “Tornar claro quando fala em nome do empregador ou no seu próprio nome” (p. 2).
8. Uso e relato das conclusões 10. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as	Ao longo de toda a investigação, comunicarei com a equipa educativa sobre o processo da mesma e os dados recolhidos. No final, pretendo entregar os resultados da investigação a todos os elementos da equipa educativa e às famílias das crianças.	- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p. 2). - “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).

		- "Garantir a troca de informações entre a instituição e a família" (p. 2).
--	--	---