

Universidade de Évora

Área Departamental de Ciências Humanas e Sociais

Departamento de Pedagogia e Educação

**Avaliar em educação de infância – do possível ao ideal.**

Um estudo de caso.

Candidata: Margarida Cabrita Guerreiro

Orientador: Professor Doutor Luís Marques Barbosa

**Évora 2006**

Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na especialidade de  
Supervisão Pedagógica

*“Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri”*

Universidade de Évora

Área Departamental de Ciências Humanas e Sociais

Departamento de Pedagogia e Educação

**Avaliar em educação de infância – do possível ao ideal.**

Um estudo de caso



160454

Candidata: Margarida Cabrita Guerreiro

Orientador: Professor Doutor Luís Marques Barbosa

Évora 2006

Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na especialidade de  
Supervisão Pedagógica

*“Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri”*

Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor,  
mas lutámos para que o melhor fosse feito...

Não somos o que deveríamos ser

Não somos ou iremos ser.

Mas graças a Deus,

Não somos o que éramos.

Martin Luther King

## **Resumo**

Com este estudo objectivamos criar uma melhor compreensão das dificuldades com que se confrontam os educadores em relação à problemática da avaliação em educação de infância e perceber como se avalia o desenvolvimento das crianças.

Para o efeito utilizamos uma investigação de natureza qualitativa, arquitectada a partir da observação naturalista em três salas de Jardim-de-infância no distrito de Évora. Suportamos este estudo de caso num conjunto de procedimentos qualitativos (caracterização dos contextos educativos e dos fenómenos que ocorrem no processo ensino aprendizagem) sustentados por diversos instrumentos (técnicas de observação e de análise).

Este percurso investigativo, permitiu uma recolha de sinais que, depois de devidamente identificados, tipificados e caracterizados, nos ofereceram dados referentes aos contextos e à acção educativa (nas suas vertentes organizacionais, relacionais e pedagógicas), às necessidades emergentes das crianças e ao seu desenvolvimento (nos aspectos físicos, emocionais e cognitivos), para além de salientar evidências sobre o objecto que constitui o enfoque desta investigação, ou seja, o processo de avaliação.

A observação revelou-se uma estratégia privilegiada para a construção do diagnóstico de necessidades diferenciadas da criança, processo imprescindível para que se avalie o desenvolvimento, pesem embora os factores de constrangimento que lhe estão subjacentes em termos da acção educativa e das necessidades de formação dos agentes educativos.

Em termos filosóficos e pedagógicos, sustentamos a nossa investigação no pensamento de Luís Barbosa, mentor da nova Escola Sensível e Transformacionista. Esta escola, cujos princípios abraçamos, radica os seus fundamentos na ideia de que toda a escola deve ser o “Observatório de Caracterização de Necessidades Educativas das Crianças e Formativas dos Agentes de Ensino”.

## **Palavras-chave**

Avaliação, Educação de infância, Desenvolvimento humano, Observação, Formação.



## **Abstract**

**To evaluate in early childhood education – from the possible to the ideal. A study case.**

This work intends to contribute for a better understanding of the difficulties that kinder garden teachers face in early childhood education evaluation and also to understand how children development can be evaluated.

To that purpose we used a qualitative research built upon naturalistic observation on three kinder garden classrooms in Évora's District. The proceeding terms of this study case were supported by a group of qualitative procedures (the educative context characterization and the teaching/learning process phenomena).

This research path allowed us to collect signals that, after proper identification, typification and characterization, offered us context and educative action data (in their organizational, relational and pedagogical facets), children emergent needs and development (either in cognitive, emotional and physical aspects) and also enhanced evidences about what creates the focus of this investigation, which is, the evaluation process.

Observation revealed to be a privileged strategy in building children differentiated needs diagnosis, as a vital process in development evaluation, regardless to underlain constraint factors of the educative action and the needs of educative agents' training.

In philosophical and pedagogical terms, we anchor our research in the thoughts of Luis Barbosa, mentor of the new Sensitive and Transformationist School. This School, which principles we embrace, believes that every school must be an Observatory of Characterization of the Child's Educative Needs and Teaching Agents's Training.

### **Key Words**

Evaluation, Early childhood education, Human development, Observation, Training.

## Dedicatória

Este estudo só foi possível graças a educadoras que recusam a banalização da acção educativa e, sem complexos, se prestam a mostrar a sua prática e reconhecer os seus erros e constrangimentos, mas também os seus sucessos, tendo consciência que só se pode melhorar quando há um empenhamento e dedicação efectivos, sustentados na reflexão e na partilha. Para elas o meu grande obrigado.

À Universidade de Évora, aos meus professores do plano curricular que me abriram novos caminhos no perscrutar a educação e a investigação, muito especialmente ao Professor Neto, pela palavra amiga de incentivo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Luís Barbosa, que me estimulou a atitude de pesquisa e ajudou a desocultar o Eu, a (re)configurar a acção, alimentando-me a razão, a imaginação e a intuição.

Ao grupo de investigadores dos Seminários Doutorais, que, sob a inestimável orientação do Prof. Barbosa, se unem num esforço de Transformar e Se Transformar.

Aos meus amigos que abandonei mas que não me abandonaram.

À Fatinha, cuja caminhada lado a lado, ajudou a incentivar e a amainar a solidão do processo investigativo.

Aos meus pais pelo amor e generosidade.

E, por fim, mas especialmente, ao André, filho querido a quem dedico este enorme esforço, esperando que os meus ganhos sejam também os seus.

## ÍNDICE

<b>RESUMO .....</b>	<b>II</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>III</b>
<b>DEDICATÓRIA .....</b>	<b>IV</b>
<b>ÍNDICE.....</b>	<b>V</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I – REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>6</b>
<b>CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA .....</b>	<b>7</b>
<b>1. DOIS CONCEITOS: EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA.....</b>	<b>7</b>
<b>1.1. Funções da educação pré-escolar .....</b>	<b>9</b>
<b>1.2. Estrutura e condições da educação pré-escolar: .....</b>	<b>12</b>
1.2.1. O Jardim de infância .....	12
1.2.2. Rácio adulto-criança .....	14
1.2.3. Organização do ambiente educativo .....	15
1.2.4. O envolvimento parental.....	17
<b>1.3. Objectivos da educação de infância.....</b>	<b>18</b>
<b>1.4. Efeitos da educação pré-escolar.....</b>	<b>21</b>
<b>2. O EDUCADOR DE INFÂNCIA .....</b>	<b>22</b>
<b>2.1. Desenvolvimento profissional do educador .....</b>	<b>23</b>
<b>2.2. A qualidade de vida do educador .....</b>	<b>25</b>
<b>3. O CURRÍCULO.....</b>	<b>27</b>
<b>3.1. O modelo curricular .....</b>	<b>29</b>
<b>3.2. O Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna (M.E.M.).....</b>	<b>31</b>
3.2.1. Organização do espaço .....	32
3.2.2. Rotina diária.....	32
3.2.3. O papel do adulto .....	32
3.2.4. A avaliação .....	33
<b>3.3. O Modelo Curricular High/Scope .....</b>	<b>33</b>
3.3.1. Princípios Básicos – Estrutura curricular.....	34
<b>3.4. A Pedagogia de Projecto.....</b>	<b>38</b>

3.4.1. Princípios Básicos – Estrutura curricular .....	39
<b>CAPÍTULO II – A AVALIAÇÃO .....</b>	<b>43</b>
<b>1. A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO .....</b>	<b>43</b>
1.1. Evolução da avaliação em educação.....	44
1.2. Funções da avaliação .....	46
1.3. Tipos de avaliação.....	47
1.3.1. A avaliação sumativa .....	47
1.3.2. Avaliação formativa.....	48
1.3.4. Avaliação diagnóstica ou prognóstica.....	49
1.4. Princípios da avaliação.....	50
<b>2. A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA .....</b>	<b>53</b>
2.1. Aspectos especiais da avaliação em educação de infância:.....	54
2.2. Principais estratégias de avaliação .....	58
2.3. Instrumentos e procedimentos.....	59
2.3.1. A observação como o método chave na avaliação .....	60
2.3.2. Portefólios.....	64
<b>CAPÍTULO III – DA PRÁTICA À TEORIA – A ESCOLA SENSÍVEL E TRANSFORMACIONISTA .....</b>	<b>66</b>
<b>1. A ANÁLISE DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS .....</b>	<b>68</b>
1.1. Princípio da diversidade contextual.....	69
1.2. Princípio da reorientação preceptiva .....	69
1.3. Princípio da multireferencialidade partilhada .....	71
1.4. Princípio do espelhamento .....	71
1.5. Princípio da multireferencialidade pedagógica – pedagogia de ajuda.....	72
<b>2. O AGENTE EDUCATIVO SEGUNDO OS PRINCÍPIOS DA ESCOLA SENSÍVEL E TRANSFORMACIONISTA .....</b>	<b>77</b>
2.1. Dimensão Profissional .....	77
2.1.1. A observação.....	78
2.1.2. O planear.....	79
2.1.3. A acção .....	80
2.1.4. A avaliação .....	82
2.1.5. O Comunicar.....	82
2.1.6. O Articular .....	83
2.2. Dimensão Pessoal e Afectiva .....	84

1.2.2. Categoria: Sensorial-psicomotor.....	134
1.2.3. Categoria: Intelectual-cognitivo.....	136
1.2.4. Categoria: Social-relacional.....	138
<b>1.3. Cenário: A multiplicidade da acção educativa e necessidades formativas das educadoras. ....</b>	<b>142</b>
1.3.1. Dimensão relacional/pedagógica .....	143
1.3.2. Dimensão Contextual/Organizacional .....	150
<b>2. DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>162</b>
<b>CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES.....</b>	<b>176</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>187</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>197</b>
<b>ANEXO I – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO NATURALISTA .....</b>	<b>198</b>
<b>ANEXO II – PROTOCOLO INDIVIDUAL DE COMPORTAMENTOS.....</b>	<b>202</b>
<b>ANEXO III – TABELA DE INFERÊNCIAS .....</b>	<b>207</b>
<b>ANEXO IV – INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO: PLANIFICAÇÃO DO TRABALHO NO JARDIM DE INFÂNCIA” (PTJI) E CHILD OBSERVATION RECORD (COR).....</b>	<b>210</b>
<b>ANEXO V – CRUZAMENTO DOS DADOS OBSERVADOS COM ITENS DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO .....</b>	<b>219</b>
<b>ANEXO VI – COMPORTAMENTOS NÃO IDENTIFICADOS NOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO .....</b>	<b>222</b>
<b>ANEXO VII – TIPIFICAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DAS NECESSIDADES DIFERENCIADAS DE EDUCAÇÃO.....</b>	<b>224</b>
<b>ANEXO IX – NOTAS DE CAMPO.....</b>	<b>230</b>
<b>ANEXO X – PROTOCOLO INDIVIDUAL DA CONFERÊNCIA.....</b>	<b>233</b>
<b>ANEXO XI – MATRIZ DE ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS NA CONFERÊNCIA.....</b>	<b>237</b>
<b>ANEXO XI – TIPIFICAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS.....</b>	<b>246</b>

## ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1 – TRIANGULAÇÃO DO ENQUADRAMENTO DA ACÇÃO DO AGENTE EDUCATIVO/INVESTIGADOR.....	67
ILUSTRAÇÃO 2 - A ESCOLA MODERNA ENQUANTO ESTRUTURA VIVA: INTERACÇÃO DOS ELEMENTOS DO SISTEMA.....	73
ILUSTRAÇÃO 3 – A NOVA ESCOLA EM FUNÇÃO DO ALUNO .....	74
ILUSTRAÇÃO 4 – A TRIANGULAÇÃO PARTILHADA DE ENQUADRAMENTO DA ACÇÃO DO AGENTE EDUCATIVO .....	81
ILUSTRAÇÃO 5 – A CONSTRUÇÃO DA ACÇÃO EDUCATIVA.....	82
ILUSTRAÇÃO 6 – PROCEDIMENTOS DO ESTUDO DE CASO (SOUSA, 2005, P.141).....	96

## ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 – CRITÉRIOS DE FUNCIONAMENTO DOS JARDINS DE INFÂNCIA .....	13
QUADRO 2 – QUADRO GERAL DAS FUNÇÕES DOS APRENDENTES .....	50
QUADRO 3 – CARACTERIZAÇÃO DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA.....	107
QUADRO 4 – CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS EM ESTUDO .....	109
QUADRO 5 – CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS/CASO .....	110
QUADRO 6 – PROTOCOLO INDIVIDUAL DE OBSERVAÇÃO.....	120
QUADRO 7 – CATEGORIA AFECTIVO-EMOCIONAL.....	134
QUADRO 8 – CATEGORIA SENSORIAL-PSICOMOTOR.....	135
QUADRO 9 – CATEGORIA INTELLECTUAL-COGNITIVO .....	138
QUADRO 10 – CATEGORIA SOCIAL-RELACIONAL .....	142
QUADRO 11 – ESTRATÉGIAS – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS. ....	144
QUADRO 12 – ESTRATÉGIAS COMPORTAMENTAIS 1 .....	148
QUADRO 13 – ESTRATÉGIAS COMPORTAMENTAIS 2 .....	150
QUADRO 14 – AS EDUCADORAS RECONFIGURAM AS EXPERIÊNCIAS 1 ....	151
QUADRO 15 – AS EDUCADORAS RECONFIGURAM AS EXPERIÊNCIAS 2....	161

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – SÍNTESE DOS DADOS DA AVALIAÇÃO – ED. A.....	122
GRÁFICO 2 – SÍNTESE DOS DADOS DE AVALIAÇÃO – ED. B .....	122
GRÁFICO 3 – SÍNTESE DOS DADOS DA AVALIAÇÃO – ED. C .....	123
GRÁFICO 4 – SÍNTESE DO CRUZAMENTO DOS DADOS DA AVALIAÇÃO....	123
GRÁFICO 5 – SÍNTESE DE DADOS POR EDUCADORA .....	124
GRÁFICO 6 – SÍNTESE DA CATEGORIA AFECTIVO-EMOCIONAL .....	134
GRÁFICO 7 – SÍNTESE DA CATEGORIA SENSORIAL-PSICOMOTOR .....	136
GRÁFICO 8 – SÍNTESE DA CATEGORIA INTELLECTUAL-COGNITIVO.....	138
GRÁFICO 9 – SÍNTESE DA CATEGORIA SOCIAL-RELACIONAL .....	142

# **PARTE I – REFERENCIAL TEÓRICO**



## Introdução

Nos últimos anos tem vindo a ser dada uma maior atenção ao papel desempenhado pela avaliação na educação de infância. Esta mudança surge em consequência de uma nova forma de conceber a educação das crianças pequenas e da própria forma de entender o processo de avaliação, como elemento fundamental para a tomada de decisões e para o aperfeiçoamento das práticas educativas. (Cardona, M. (2005, p.3)

Educação pressupõe avaliação. Tal como Cardona, Sousa (1997) afirma que a avaliação do modo como se processa o desenvolvimento da criança “é fundamental para que se possam programar as estratégias mais adequadas” (p.9), tomar decisões e aperfeiçoar a acção educativa. No entanto, a avaliação revela-se um problema fundamental tanto ao nível das práticas como ao nível da investigação e até das políticas educativas.

O muito que se reflectiu sobre educação de infância nos últimos anos não exerceu em nós um efeito de desinvestimento nem da perda de uma visão critica sobre a situação, nem sequer as últimas políticas referentes à educação infantil (no sentido de a minorizar com medidas como as alterações ao calendário escolar para a educação de infância, o aumento da carga horária dos jardins de infância da rede pública, o aumento do tempo para a reforma, entre outras) nos levaram a um estado depressivo e desprovido de estímulo, como se qualquer iniciativa de aperfeiçoamento fosse um desejo impossível ou uma utopia. Pelo contrário, acreditamos que este é um bom momento para fazermos uma reflexão sobre os desafios que a avaliação em educação infantil enfrenta.

Parece hoje, mais do que nunca, não haver dúvida alguma sobre a importância que os aspectos da avaliação adquirem no âmbito da educação em geral, neste caso da educação de infância e, mais ainda, quando se percebe a imensidade de questões que são colocadas pelos educadores de infância.

Sabe-se que a avaliação regula o sistema de ensino/aprendizagem. É consensual que, sem avaliação, não se pode planear e conceber estratégias adequadas, perceber e apreciar os resultados das estratégias concebidas em função de determinados parâmetros. Na educação de infância o panorama não se altera, apresentando-se a avaliação como um campo onde há dúvidas, muito questionamento e crenças diversas: por um lado, aqueles que para quem a avaliação é objecto de recusa com receio que seja selectiva, catalogante,



escolarizante, por outro aqueles que a utilizam na perspectiva dos pré-requisitos, muito marcada por estigmas comportamentalistas que se encostam muitas vezes em visões estereotipadas, mais preocupados em avaliar o produto das actividades produzidas do que em “diagnosticar indicadores das reais dificuldades que as crianças sentem quando sujeitas a processos de aprendizagem” (Barbosa, 2006, p.6).

Ao nível das orientações do Ministério da Educação cada vez mais se fala de avaliação, tornando-se esta questão de interesse não só educacional, mas também político e social. No entanto, tanto a investigação como as políticas educativas têm sido parcas na produção de instrumentos suficientemente fiáveis sendo muitas das ideias afloradas recorrentes. No caso da educação de infância, é deixado ao critério do educador como, quando e sobre o que avaliar, sabendo-se de antemão que em educação de infância a avaliação tem especificidades próprias pois coloca-se num campo integrador de saberes, ou seja, o educador tem que trabalhar com instrumentos transversais, com a globalidade para dominar o todo da criança.

Porém temos consciência de que a avaliação que se realiza no pré-escolar começa já a revelar a tendência, subjacente a todo o sistema educativo, de escoar o factor humano, ou seja, começa a ficar demasiado técnica, demasiado orientada por preocupações escolarizantes perdendo as preocupações de ajuda à criança, correndo o risco dos educadores passarem a trabalhar para cumprir parâmetros apresentados pela avaliação específica e não para o desenvolvimento harmonioso da criança.

É obvio que os posicionamentos em torno desta questão são muito diversos e, em alguns casos, opostos. Não queremos, no entanto, oferecer um esquema de diferentes posturas em torno do tema da avaliação. A nossa intenção é mais modesta: gostaríamos de reflectir sobre aqueles que consideramos serem os eixos básicos sobre os quais se articula e desenvolve a avaliação em educação, tendo um enfoque na educação de infância e como esses eixos aí se projectam.

De facto, acreditamos ser imprescindível que se avalie, numa perspectiva formativa. No entanto somos dos que se interroga sobre como avaliar o desenvolvimento das crianças de forma válida e eficaz, sem que a educação de infância se transforme em mais um nível de ensino didactizante, imbuídos da preocupação de tipificar com exactidão os fenómenos educativos e de diagnosticar as reais necessidades educativas.

Assim, enquanto agentes educativos activos no terreno, urge a necessidade de investigarmos, uma vez que este problema nos afecta e consideramos que, não o podendo contornar, teremos de o analisar numa procura de parâmetros de forma a melhor lidar com o “dilema” que todos os anos se nos apresenta e ainda por sentirmos a necessidade de desenvolver uma gestualidade formativa em avaliação e particularmente no trabalho quotidiano, pois só assim faz sentido.

Assim, foi neste cenário de inquietação, emergente da nossa experiência profissional preocupados com a problemática, que levantámos a seguinte hipótese:

***Se as grelhas de avaliação utilizadas na maioria das situações educativas são tão pormenorizadas ao avaliar competências específicas de aprendizagem, então as competências transversais ao nível da dimensão afectivo e emocional da criança, escapam à compreensão dos agentes educativos.***

Desta forma, o objectivo deste estudo é criar uma melhor compreensão das dificuldades com que se confrontam os educadores em relação à problemática da avaliação em educação de infância, para que

1. O educador “tome consciência do sentido das suas tomadas de decisão” (Barbosa, 1997, p.77) sensibilizando-os para a importância da avaliação, e ajudando-os na resolução de problemas apresentados por este aspecto no desempenho profissional, de forma a, posteriormente,

2. Se intervenha na formação dos educadores que participam nesta investigação, contribuindo para a sua valorização e desenvolvimento profissional implementando os princípios filosóficos da Escola Sensível e Transformacionista norteados pela preocupação que o educador passe a ser capaz de avaliar, com mais facilidade, quer o sistema educativo, quer os processos de ensino/aprendizagem, quer ainda os produtos da educação (Barbosa, 2001).

3. E, prospectivamente, se desenvolva um grupo de investigação e reflexão formado por agentes educativos preocupados em desenvolver um instrumento de avaliação formativo, construtivo que sirva os princípios da Pedagogia de Ajuda (conceito que analisaremos no Cap. III).

Para objectivar as premissas que norteiam este estudo, recolheram-se dados que permitiram:

- Coligir a literatura da investigação existente, na qual são demonstrados os pressupostos teóricos orientadores da educação de infância, avaliação, Escola Sensível e Transformacionista e suporte investigativo;
- Fornecer uma descrição objectiva do tipo da metodologia utilizada;
- Identificar problemas contemplados na avaliação que possam interferir com a existência de programas de educação de infância de qualidade.

Partimos para a investigação tendo como suporte a linha de investigação de Barbosa, que largamente referimos e prefaciamos ao longo deste trabalho, e o novo modelo de escola que preconiza e ao qual aderimos incontestavelmente por convicção e identificação – **A Escola Sensível e Transformacionista** – onde o **diagnóstico de necessidades educativas**, referente dialéctico do nosso suporte teórico, assume um papel preponderante na organização da acção educativa e avaliação, partilhando assim a necessidade de transformar as organizações educativas em observatórios de necessidades educativas dos alunos e formativas dos professores.

Propomo-nos, então, aprofundar este conceito fazendo uma investigação em três salas de Jardim de infância que utilizam dois instrumentos de avaliação considerados de qualidade, e perceber em que medida a avaliação tem ou não, por parte dos educadores, um acompanhamento, isto é, se é uma avaliação contínua onde se faz o levantamento de necessidades para que depois se desenvolvam estratégias de intervenção e ajuda, ou unicamente uma avaliação final ligada ao balanço, à fiscalização e pouco à aprendizagem.

Paralelamente, através da observação naturalista faremos o levantamento dos sinais emitidos pelas crianças, que permitam organizar indicadores dos actos e factos educativos, no sentido de perceber de que forma os instrumentos de avaliação vão dar resposta às necessidades educativas das crianças e pedagógicas dos educadores. Posteriormente esses dados serão triangulados com as avaliações feitas pelas educadoras e resultados da Técnica de Espelhamento, o que nos permitirá reflectir na “relação estreita entre esses sinais e as estratégias que cada agente de ensino implementa em função dos actos e factos educativos experienciados durante o desenrolar das situações pedagógicas” (Barbosa, 1997, p.77).

O presente trabalho organiza-se em duas partes: a primeira diz respeito à apresentação do quadro teórico que sustenta a problemática da investigação, dividindo-se em três capítulos. Na segunda parte descreve-se a metodologia seguida, os procedimentos

metodológicos, e apresentam-se e discutem-se os resultados da análise das informações recolhidas.

O primeiro capítulo inicia a revisão da literatura fazendo uma abordagem compreensiva e mais aprofundada à educação de infância, dedicando uma especial atenção à análise do educador de infância, actor principal neste cenário educativo. De forma a contextualizar as educadoras de infância que participaram no projecto, abordámos ainda neste capítulo, os modelos curriculares que norteiam a sua prática educativa.

O segundo capítulo introduz e desenvolve a questão da avaliação em educação, contextualizando e apresentando alguns dos modelos de avaliação que foram surgindo ao longo dos tempos. Desta forma abre campo para a problemática da avaliação em educação de infância, onde se desenvolvem questões particulares que a diferenciam da avaliação dos outros níveis de ensino, percorrendo estratégias, instrumentos e procedimentos do processo.

O terceiro capítulo constitui um dos enfoques principais da revisão da literatura e reside na explanação dos princípios fundantes da análise dos contextos educativos que norteiam o novo modelo de escola defendido por Barbosa, com o qual partilhamos a necessidade de transformar as organizações educativas em observatórios de necessidades educativas dos alunos e formativas dos professores, integrando em si todos os pressupostos teóricos que regem uma nova atitude face à educação actual.

A segunda parte faz o enquadramento metodológico do estudo e são apresentadas as opções, designadamente o estudo de caso, os procedimentos onde se desenvolve a caracterização, a observação e o espelhamento, se analisam os dados, se apreciam e discutem os resultados.

Finalmente elaboram-se as conclusões e apresentam-se sugestões para investigações futuras, que, tendo emergido desta jornada de aprendizagem e desenvolvimento pessoal que abraçamos, importa prosseguir.

## **Capítulo I – A educação de infância**

O propósito deste capítulo é analisar, numa primeira instância os conceitos de educação de infância e educação pré-escolar de forma a justificar a nossa terminologia. Seguiremos para uma abordagem compreensiva e mais aprofundada da educação de infância, onde serão analisadas funções, objectivos, efeitos, estrutura e condições da educação pré-escolar. Dedicaremos outro ponto à análise do educador de infância pois entendemos que, no cenário da nossa pesquisa, tem um papel fulcral e, de certa forma decisivo pelo que estão em causa o seu perfil, o seu desenvolvimento profissional e, inequivocamente, a sua qualidade de vida enquanto profissional/indivíduo.

Por outro lado, e porque se prende com a eficácia e a qualidade do processo ensino aprendizagem, importa perceber as linhas que orientam, na teoria, a prática pedagógica destes agentes de ensino. Neste sentido, faremos uma abordagem ao currículo como plataforma para introduzir quatro dos modelos curriculares de educação pré-escolar em vigor no contexto pré-escolar português, pois entendemos que prevalecem não só na actual formação inicial dos educadores de infância, mas também são os que mais representativamente são aplicados nos jardins-de-infância portugueses.

### **1. Dois conceitos: educação pré-escolar e educação de infância**

Os conceitos de educação pré-escolar e educação de infância têm sido alvos de interpretações diversas explicados muitas vezes como sinónimos. No entanto, em nosso entender são dois conceitos que implicam realidades diferentes, mas não antagónicas.

Assim, de acordo com vários autores como Mialaret (1976), Marques (1986) e Bairrão (1998), educação pré-escolar engloba o período de educação formal da criança que vai desde o nascimento até à idade de entrada no 1º. Ciclo do ensino básico, ou seja, dos 0 os 6 anos. No entanto Bairrão (idem) divide este período em duas fases, a que vai dos 0 aos 3 e a que vai dos 3 aos 5, sendo que na primeira “os cuidados de socialização ou treino (...) têm características nitidamente informais (creche, ama, etc.)” e na segunda “esses cuidados assumem características mais formais e (...) estão condicionados pela fase escolar que se avizinha” (idem, ibidem, p.81).

Esta forma de entender a educação pré-escolar não é consensual, havendo por vezes a ideia que pré-escolar representava o último ano do Jardim de infância, ou o ano preparatório à entrada no 1º ciclo, muitas vezes denominado pré-primária.

Mais recentemente, e de acordo com Bennett & Pitman (1998) a educação pré-escolar debruça-se sobre as crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 5/6 anos. Segundo a legislação em vigor, temos o Decreto-lei n.º 147/97, que define a educação pré-escolar como “a primeira etapa da educação básica, destinando-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico”. No Artigo 2.º da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, que consagra o ordenamento jurídico deste nível de ensino, a educação pré-escolar é definida como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, sabendo-se que a rede pública de jardins de infância só contempla crianças a partir dos 3 anos (Artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 147/97) até aos 6 anos.

Desta forma a educação pré-escolar aparece-nos como um período preparatório para a entrada no ensino obrigatório e, de certa forma a carga institucional que apresentam as duas valências Jardim de infância (que compreende crianças dos 3 aos 5-6 anos) e Creche (que compreende crianças dos 3 meses aos 3 anos) vem dar razão ao conceito de pré-escolar.

Já o conceito de educação de infância nos parece ter uma forma mais abrangente, holística, abarcando “o início dum processo que se inclui no crescimento e desenvolvimento da espécie humana” (Gameiro, 2004, p.97). Lopes da Silva (s.d.) citada por Homem (2000), faz a distinção nítida dos dois conceitos:

A educação pré-escolar é percebida como uma extensão, para baixo, do ensino básico, pondo o acento no seu carácter preparatório para a escola, enquanto que a educação de infância é vista como centrada no desenvolvimento da criança e uma resposta específica às suas capacidades e necessidades. (p.23)

Para Barbosa<sup>1</sup>, educação de infância designará então, o “processo orientado para influenciar o desenvolvimento dos seres humanos desde que nasça até que atinja os onze ou doze anos”, ou seja, a formação holística, de carácter familiar e extra familiar, a que a criança está sujeita desde o berço, prolongando-se pela Creche, Jardim de infância, e posteriormente, o ensino obrigatório.

---

<sup>1</sup> Barbosa, L. (2003). Programa de Mestrado “A criança em diferentes contextos educativos”. Documento policopiado. Universidade de Évora.

Esta definição, ao extrapolar os limites do ensino, abre a possibilidade de relacionarmos o objecto da didáctica com aquele que vem a ser o objecto da educação infantil, e que caracteriza a educação da criança de 0 a 6 anos em instituições de educação e cuidado.

Por sua vez Zabalza (1987), acrescenta, definindo educação infantil como um sistema, composto por um “conjunto de elementos (factores, agentes) que actuam solidariamente tendo em vista uma ideia comum” (p.9) constituído por diversos conjuntos diferenciados, ou subsistemas com identidade e sentido próprios, mas que se condicionam mutuamente:

- Meio sócio-ambiental de pertença;
- Características dos sujeitos;
- Acção educativa propriamente dita;
- Mecanismos institucionais e/ou marco normativo (legal, político, organizativo), que determina a intervenção escolar (idem, pp.9,10).

Estabelecida a diferenciação e tendo a legislação em vigor como suporte, referir-nos-emos indistintamente à creche e pré-escola como instituições de educação infantil, sem, contudo, ignorar a distinção das suas origens e configurações, e à educação pré-escolar como a educação formal que se destina a crianças a partir dos 3 anos de idade até à entrada no ensino básico, que representa o campo de acção dos educadores de infância que trabalham na rede pública do Ministério da Educação e onde o Jardim de infância é a modalidade institucional.

### **1.1. Funções da educação pré-escolar**

Tradicionalmente, a família detinha em si a função da educação das crianças, e era a mãe que assegurava o principal papel, estando esta normalmente inserida numa família alargada. Com a revolução industrial, e o que esta implicou em termos do papel social da mulher e conseqüentes necessidades, a organização da estrutura da família veio a sofrer várias alterações, sendo uma das conseqüências a necessidade de entregar as crianças aos cuidados de outrem, nascendo assim as primeiras instituições infantis – escolas infantis ou jardins-de-infância (Lemos Carvalho, 1996).

Desta forma, e segundo a mesma autora, a educação pré-escolar começou por ser uma medida compensatória com objectivos de carácter assistencial, ou seja, pretendia-se “suprir carências ao nível das necessidades humanas mais básicas e atenuar/emendar os

efeitos de ambientes familiares desfavorecidos em termos sócio-económicos e deficientes em termos educativos” (Homem, 2002, p.25) e, simultaneamente, segundo Silva (1982), exercia o papel de guarda que se revelou necessário devido ao acesso das mulheres ao mundo de trabalho e à desestruturação do núcleo familiar, consequência das migrações para os centros urbanos na procura de melhores oportunidades, que tiveram como implicações o isolamento da família.

Presentemente, apesar de ainda se verificar esta necessidade de guarda, já é reconhecido pela família o contributo da educação pré-escolar para o desenvolvimento psicológico da criança e o seu valor educativo, sendo a sua procura feita já com base nestes novos critérios, como vem referido nos documentos-síntese da Eurydice (1997). Por outro lado, outro aspecto que influencia bastante o acesso à educação pré-escolar, prende-se com o desenvolvimento da pedagogia, que veio exercer uma influência significativa na intencionalidade da educação de infância e no “pensamento da época, renovando uma atenção centrada sobre a educação da criança, perspectiva que se desenvolveu no seio de uma classe média mais informada e exigente” (Lemos Carvalho, 1996, p.12).

Importa ainda destacar que a creche e o Jardim de infância se diferenciam essencialmente da escola quanto às funções que assumem num contexto ocidental contemporâneo. Segundo Bairrão & Tietze (1995), os programas pré-escolares em instituição têm normalmente três funções:

1. **Função educacional**, que tem em vista preparar a criança para a escola, através do ensino de competências pré-académicas e académicas;
2. **Função de socialização**, proporcionando estimulação social e oportunidades de interação e desenvolvimento do auto-conceito;
3. **Função de prestação de cuidados**, que tem em vista proporcionar um ambiente seguro e saudável na ausência dos pais.

Verifica-se que, particularmente na sociedade portuguesa actual, estas funções apresentam, em termos de organização do sistema educacional e da legislação própria, contornos definidos. As peculiaridades da criança nos primeiros anos de vida, antes de ingressar na escola, enquanto ainda não é “aluno”, mas um sujeito/criança em constituição, exige pensar em objectivos que contemplem as dimensões educacional e também as dimensões de cuidado e outras formas de manifestação e inserção social próprias deste momento da vida.



Ainda segundo os mesmos autores, os sistemas pré-escolares em instituição desempenham, em todos os países da Comunidade Europeia, mais do que uma destas funções, diferindo entre si na prioridade que dão a cada uma delas. No entanto estas funções cada vez se vão esbatendo mais, havendo uma complementaridade que se pode justificar, na maior parte das vezes, com a intencionalidade da acção pedagógica dos educadores de infância os quais, apesar de ainda se verificarem algumas distinções ao nível do acesso à formação contínua, têm a mesma formação inicial.

Bairrão & Tietze (1995) dividem os programas pré-escolares, em duas grandes categorias:

1. Programas orientados para o bem-estar geral da família e da criança – ligados à necessidade social do trabalho feminino e ao afastamento das famílias, que asseguram essencialmente a custódia das crianças e a sua socialização, os quais se aplicam principalmente às crianças dos 0 aos 3 anos, que frequentam a creche.
2. Programas destinados a complementar e enriquecer as experiências educacionais das crianças – apresentam uma intencionalidade pedagógica e são mais orientados para o desenvolvimento da criança, preocupando-se com as aprendizagens significativas e vocacionando-se principalmente para as idades dos 3 aos 6 anos.

Já Zabalza (1987) vai mais longe ao distinguir duas funções distintas, mas não opostas, da educação de infância. A primeira, **função social**, prende-se com a relação escola-sociedade, procurando formas alternativas de dar uma imagem mais construtiva da infância e de forma integrada. A segunda, **função relativa aos sujeitos**, está intimamente ligada e comprometida com o desenvolvimento da criança enquanto pessoa e aos seus direitos enquanto cidadão (direito à individualidade, vitalidade, a uma cultura séria e rigorosa e a uma disciplina ética, tal como define o relatório Faure patrocinado pela UNESCO de 1970).

Dentro da função relativa aos sujeitos o mesmo autor distingue ainda vários aspectos sobre os quais a educação infantil terá de se debruçar e ter em conta:

- Necessidade da educação infantil, que se prende com a necessidade de uma “intervenção tempestiva<sup>2</sup> nas condições óptimas quanto à idade e, sobretudo, quanto aos momentos evolutivos da criança” (Zabalza, 1987, pp.68,69);
- Cultura de pertença, a que a escola não pode deixar de ser sensível, pois cada criança traz consigo todo um background cultural que se prende com a língua materna, percepção da realidade e formas de comportamento próprias e toda uma aprendizagem que “actuará como *input* ou condicionamento da intervenção escolar” (idem, ibidem, p.69);
- As disciplinas escolares, que no âmbito da educação infantil possuem uma dimensão diferente do resto da escolaridade, mas não menos importante. A criança deve ir sendo gradualmente habituada a manusear “recursos operativos e de representação diferenciado” (idem, ibidem, p.71), experimentando a realidade com base em códigos diversificados e concordantes com o seu desenvolvimento;
- As características pessoais do educando são um aspecto que diz respeito ao nível de desenvolvimento de cada um, recursos de carácter intelectual e pessoal, onde a competência linguística de cada um é da maior importância para que a interacção linguística e o jogo perceptivo/comunicacional entre os diversos actores sejam adequados;
- A realidade física e social que está intrinsecamente ligada às características pessoais da criança na medida em que se refere à importância que o contexto social da criança deve ter como recurso didáctico.

## **1.2. Estrutura e condições da educação pré-escolar:**

### **1.2.1. O Jardim de infância**

O Jardim de infância é o contexto formal, hoje generalizado, dos serviços de atendimento à criança na idade pré-escolar. Dependendo do seu enquadramento institucional, pode apresentar algumas características diferentes a nível da organização e prestação de cuidados e ao nível da sua perspectiva educativa.

---

<sup>2</sup> Intervenção tempestiva – aquela que se produz no momento adequado para o desenvolvimento de certas capacidades e/ou habilidades (Bloom, 1964, in Zabalza, 1992)

Assim, baseados em Bairrão & Tietze (1995) e Vasconcelos (1990), podemos situar, comparativamente, os dois tipos de Jardim de infância segundo critérios de funcionamento:

	<b>Perspectiva educativa</b>	<b>Perspectiva sócio-educacional</b>
<b>Tutela</b>	- Ministério da Educação (M.E.)	- Ministério da Solidariedade e Segurança Social (M.S.S.S.)
<b>Admissão</b>	- Dão prioridade às crianças mais velhas	- Seguem critérios de ordem social
<b>Funcionamento</b>	- 5 horas diárias de componente lectiva efectiva - Pode haver prolongamentos, dependendo das necessidades demonstradas pelas famílias - Encerram no período de Verão um mês e meio e uma semana no Natal e na Páscoa (Lei-Quadro da educação pré-escolar, art 19.º, alíneas a) e b)) - O educador tem um projecto educativo próprio e/ou integrado no projecto educativo do Agrupamento de Escolas - Rácio educador/criança é de 1/25 se são grupos heterogéneos ou de mais de 3 anos, ou 1/15 se são grupos homogéneos de 3 anos	- Funcionam mais de 6 horas - Podem ter creches e tempos livres associados (edifícios maiores) - Encerra um mês no Verão - Projecto educativo de acordo com a direcção - Rácio educador/criança é de cerca de 1/27, sejam grupos homogéneos ou heterogéneos, a partir dos 3 anos, variando segundo os critérios das direcções.
<b>Pagamento</b>	- Gratuito.	- Pagamento, na maioria dos casos com critérios de rendimentos familiares - Pessoal auxiliar com categorias diversificadas
<b>Pessoal</b>	- O educador é acompanhado por um auxiliar da acção educativa	- Pessoal em regime de rotatividade - Educadores com menor acesso a formação contínua
<b>Valências</b>	- Educação Itinerante - Animação Infantil e Comunitária - Centros de Actividades de Tempos Livres	- Centros de Actividades de Tempos Livres - Creche

Quadro 1 – Critérios de funcionamento dos Jardins-de-infância<sup>3</sup>

Os jardins de infância sob a tutela do Ministério da Educação (M.E.) distribuíam-se maioritariamente por zonas rurais e populações carenciadas de estruturas de natureza cultural e social (Lemos Carvalho, 1996, p.29). No entanto, nos últimos anos, tem-se vindo a verificar o encerramento de Jardins-de-infância em zonas necessitadas, pelo facto de estes não conseguirem ter um número superior a 10 crianças. Este facto acaba por ser compensado pela Educação Itinerante, que vem suprir as necessidades dessas crianças, fazendo um atendimento médio diário de cerca de 2h 30m em salas cedidas pela comunidade.

<sup>3</sup> Fonte: Bairrão & Tietze (1995 p.28), Vasconcelos (1990)

Grande parte dos jardins de infância da rede pública funciona em salas devolutas de escolas de 1º ciclo do ensino básico, havendo no entanto, já muitos edifícios construídos de raiz, para o efeito. Existem ainda, normalmente em zonas rurais, jardins-de-infância que funcionam em salas adaptadas de Juntas de Freguesia, de Centros de Dia ou outros, por vezes em condições que não satisfazem os requisitos mínimos recomendados.

Por outro lado, quando estes jardins-de-infância não conseguem assegurar um prolongamento de horário extracurricular, somente as famílias que podem contar com algum familiar para assegurar a guarda da criança após o horário lectivo, mantêm os filhos na rede pública. Caso contrário, a alternativa é recorrer às ofertas privadas e pagando, pois, na maioria dos casos, o horário do Jardim de infância não é compatível com o horário de trabalho dos encarregados de educação.

O Ministério da Educação proporciona também, para zonas com um número de crianças reduzido onde não existe jardim de infância, a Educação Pré-Escolar Itinerante (E.P.E.I). Esta valência educativa, partindo da premissa que a educação pré-escolar deve ser acessível para todas as crianças, vem possibilitar o acesso das crianças que vivem em meios isolados a uma acção educativa complementar, assegurada por educadores que se deslocam às localidades (duas ou três localidades) e, em espaços cedidos pela comunidade, desenvolvem a sua acção educativa com ritmos regulares, articulando entre manhãs e tardes, proporcionais ao número de crianças existente em cada localidade.

### **1.2.2. Rácio adulto-criança**

Outro dos aspectos que julgamos de maior importância na educação de infância, é o rácio adulto-criança, que por si só pode influenciar o melhor ou pior atendimento. Como se verifica no Quadro I, na rede pública a proporção de educador por crianças é de 1/25, pois, tal como refere o artigo 10º do Decreto-Lei n.º 147/97 de 11 de Junho, “cada sala de educação pré-escolar deve ter uma frequência mínima de 20 e máxima de 25 crianças”. Por seu lado, nalguns casos de Jardins de infância tutelados pelo M.S.S.S. esse número por vezes não é respeitado, levando a uma lotação superior.

O Ministério da Educação publicou em 1997 o relatório realizado pela “Task Force” *Recursos Humanos, Educação, Formação e Juventude da Comissão Europeia*, que estudou os efeitos da educação pré-escolar onde, relativamente ao rácio adulto-criança na sala de jardim de infância, refere que, “quanto mais elevado é o número de pessoas (...) mais aumenta a proporção de actividades educativas, e diminui de simples

cuidados às crianças” (p.29), verificando-se que o contrário faz diminuir as iniciativas verbais das crianças dirigidas ao adulto e, por outro lado, o número de iniciativas dos adultos para as crianças aumentam, limitando a exploração e a criatividade da criança, não só com os seus pares, mas também na sua relação com o espaço e materiais.

Ainda sobre esta questão, verifica-se que quando o tamanho do grupo é demasiado grande, as interações adulto/criança são pobres, a atenção dos educadores à criança diminui devido à necessidade de lidar com demasiadas exigências simultaneamente, o que compromete não só a qualidade dos cuidados como o bem-estar da criança pois, segundo Hohmann & Weikart (1997), “o apoio constante e atento de adultos é decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança: crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social” (p.65).

### **1.2.3. Organização do ambiente educativo**

**O espaço** – A organização dos contextos de aprendizagem na educação infantil possui características muito particulares relativamente aos outros níveis de ensino, nomeadamente o espaço interior onde a criança passa a maior parte do seu tempo.

Como diz Zabalza (1987), o “espaço físico exerce sempre um papel activo no processo educativo” (p.122), pelo que se torna necessário que este seja diferenciado e especializado (que as crianças identificam não só pela função mas também pelas actividades que aí se realizam), amplo e de fácil acesso para que possibilite a autonomia e a atenção individual a cada criança. Deve ainda ter em conta toda uma organização e decoração que promova a alegria, a vontade de estar na escola e a capacidade motivacional.

Para que se cumpram estes aspectos de tão grande importância, o espaço deve ser rico em materiais de qualidade (estética, funcional e estrutural), estruturado em áreas de interesse para que, ao enriquecer os componentes no que se refere à variedade do estímulo e situações, se amplie o espectro de experiências possíveis de forma a integrar diferentes níveis de desenvolvimento (cognitivo, fantástico, motor, social, estético, moral, entre outros).

Normalmente o espaço do Jardim de infância é um reflexo das crenças do educador e sua atitude face ao entendimento da educação infantil e às necessidades globais das crianças, constituindo em si uma mensagem curricular. Mas, independentemente do modelo educativo, é consensual que este deve ter sempre em conta as necessidades da criança e ainda aspectos de ordem arquitectónicos, culturais, estéticos, de segurança,

higiene e também de tipo didáctico oferecendo múltiplas oportunidades de aprendizagem.

Relativamente ao espaço exterior entende-se que este “é igualmente um espaço educativo” (Lopes da Silva, 1997, p.38) pelo que deverá ter preocupações idênticas, tendo em conta a sua especificidade e toda a dinâmica inerente. Assim, deverá incluir materiais e equipamentos que correspondam a critérios “de qualidade, com particular atenção às condições de segurança” (idem, p.39). No ponto 3 deste Capítulo apresentaremos alguns modelos curriculares e as suas opções relativamente aos espaços interior e exterior.

### **O tempo:**

O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de actividade, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo. (Lopes da Silva, 1997, p.40).

Uma rotina diária sistemática que organize o dia permitindo um quotidiano estável e previsível, tem efeitos positivos sobre a segurança e autonomia das crianças, ao mesmo tempo que serve de referência temporal. Desta forma, a rotina diária deverá ir de encontro aos interesses da criança de forma a apoiar a sua iniciativa, as suas necessidades pessoais e de grupo, ao mesmo tempo que proporciona espaços de experiência e oportunidades educativas diversificados.

Por outro lado, uma organização do tempo estruturada oferece autonomia e controle às crianças, permitindo que o adulto possa com elas interagir, apoiar e encorajar, liberto da necessidade constante de as gerir.

Tendo em conta a capacidade, ainda limitada, da criança se concentrar demasiado tempo na mesma tarefa ou actividade, a rotina diária deve contemplar uma articulação de períodos de maior actividade com períodos de maior calma e atenção, períodos de grande grupo com períodos de pequeno grupo, possibilitando ainda que as crianças possam ter momentos individuais.

**A equipa educativa** – É importante que os elementos que constituem a equipa educativa, normalmente composta por educador e auxiliar, estejam de acordo sobre os objectivos e os métodos de trabalho (Ministério da Educação, 1997a). O trabalho em equipa deverá ser (a) activo – os adultos são aprendizes activos e ao pôr em grupo as

observações feitas das crianças, utilizam aquilo que sabem e constroem práticas educativas adequadas; (b) apoiante – os elementos da equipa devem utilizar uma partilha de controlo equilibrada, tal como fazem com as crianças, de forma a criarem um ambiente estável e securizante, e (c) respeitador, onde cada elemento respeite as diferenças, capacidades, habilidades e crenças dos outros.

O trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo. É preciso ter em conta que, segundo Hohmann & Weikart (1995), um trabalho em equipa eficaz, ajuda a:

- Criar um clima de apoio entre adultos, que influenciará positivamente as interacções das crianças pois, atender-se aos interesses dos adultos, proporcionando-lhes um clima de pertença, partilha, melhoria de desempenho e auto-estima, ajuda a que se concentrem nos interesses e intenções das crianças;

- Uma organização dentro e fora da sala, permitindo que os adultos dêem um apoio consistente e apropriado a cada criança individualmente.

#### **1.2.4. O envolvimento parental**

Lilian Katz (1998) considera que um dos aspectos que influencia e define a qualidade da educação de infância se refere à qualidade das relações entre pais e educadores, “sendo que estas são mais positivas se os pais entenderem a complexidade do trabalho dos educadores e os educadores por sua vez, entenderem e respeitarem os valores culturais de cada um” (Guerreiro, 2000, p.6).

O papel das famílias no contexto educacional é importante para a integração e desenvolvimento das crianças na medida em que valoriza o seu enraizamento sociocultural. O educador traz a família ao Jardim de infância apoiando o seu envolvimento e procurando criar um ambiente familiar, no sentido de ajudar a criança a fazer uma apropriação da cultura a que pertence, pois, tal como diz Oliveira Formosinho (1996b), “as crianças não são ilhas isoladas” (p.82). Provêm de uma família, que por sua vez está inserida numa comunidade e esta numa sociedade regida por uma cultura determinada. Essa família tem crenças, costumes e valores e a criança entra no Jardim de infância com esta herança cultural, com implicações ao nível da linguagem, comida, dança, música, arte, vestuário, ente outros.

Tendo isto em conta, o educador poderá desenvolver estratégias no sentido de efectivar esse envolvimento tanto no contexto do Jardim de infância, como na comuni-

dade, participando, intervindo, apoiando e respeitando as características diferentes de cada família; envolvendo as famílias nas actividades do Jardim de infância e com estas avaliando conjuntamente.

Da mesma forma poderá intervir ao nível micro, do próprio estabelecimento, facultando à criança (a) materiais que esta esteja habituada a utilizar em casa, ou que veja os seus familiares utilizarem; (b) realizando actividades que tenham a ver com o seu contexto cultural; (c) criando espaços familiares, que reflectam as suas tradições culturais e (d) trazendo os familiares ao Jardim de Infância (Guerreiro, 2000).

### **1.3. Objectivos da educação de infância**

Mialaret (1976) define três grandes tipos de objectivos para a educação pré-escolar: objectivos sociais, educativos e relativos ao desenvolvimento da criança.

Os primeiros dizem respeito à organização de uma vida social adaptada à criança, ampliando-a e contribuindo assim para a extensão do seu horizonte psicológico com referências democratas e não segregadoras; dizem respeito ainda à preparação das crianças para as etapas escolares seguintes (aquisição de hábitos sociais e atitudes).

Os segundos referem-se ao papel que a educação tem no desenvolvimento das percepções, dos canais de comunicação (para que se exprima, receba informação do exterior e se desenvolva), do corpo (da expressão através do movimento, do gesto, da actividade gráfica, sonora e verbal onde a linguagem desempenha um papel muito importante) e da iniciativa, imaginação e espírito de pesquisa e descoberta. Já os terceiros abarcam a criança em particular no seu aspecto geral (físico, motor, social, afectivo, intelectual) e nas especificidades do seu grupo etário.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997) define, no artigo 10.º, os objectivos da educação pré-escolar no contexto português, que, a nosso ver, vão de encontro às três dimensões que Mialaret apresenta, os quais transcrevemos:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;



- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.

Como se verifica, os objectivos assim definidos contemplam simultaneamente preocupações de carácter social, desenvolvimental e educativo, o que Homem (2002) justifica como uma tentativa de tornar “mais educativos os contextos sociais e mais sociais os contextos educativos” (p.27), tentando atender tanto ao bem-estar das crianças como ao bem-estar das famílias, conjugando assim os objectivos dos programas de cariz estritamente educacional e os programas de socialização/cuidados.

Barbosa (1997, pp.11-12) salienta três aspectos da tendência actual de pensar a educação pré-escolar: por um lado, a ideia de que a educação pré-escolar deve ser o primeiro nível de ensino obrigatório, por outro lado a ideia de que o grande objectivo a cumprir é o de preparar a criança para o sucesso na escola e na sociedade e, tendo em conta estas duas ideias, o aparecimento de orientações didactizantes que orientam o desempenho não só das crianças, mas também dos educadores.

A nossa posição nesta matéria faz-nos recordar que os objectivos da educação pré-escolar não são antagónicos aos objectivos do ensino básico, mas não é por acaso que aparece o termo *educar* no contexto da educação infantil, dando-lhe um carácter mais amplo que o termo “ensinar” uma vez que este se refere, na generalidade, mais directamente ao processo ensino aprendizagem no contexto escolar.

Assim, acreditamos que o aspecto cognitivo privilegiado no trabalho com o conteúdo escolar, no caso da educação de infância, não deve ganhar uma dimensão maior do que as demais dimensões envolvidas no processo de constituição do sujeito/criança, nem reduzir a educação ao ensino, mas deverá “saber manter em equilíbrio a relação entre a educação, a formação e a cultura do educador e a educação, a formação e a cultura que cada criança tem e vai adquirindo” (Barbosa, 1997, p.13).

Por sua vez, institucionalmente, a escola posiciona-se como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, enquanto as instituições de educação infantil se posicionam sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Por-

tanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objecto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula, a creche e o Jardim de infância, têm como objecto as relações educativas travadas num espaço de convívio colectivo cujo sujeito é a criança dos 0 aos 6 anos de idade. A partir desta consideração, conseguimos estabelecer um marco diferenciador entre escola, creche e Jardim de infância, a partir da função social que lhes é atribuída no contexto social, sem estabelecer necessariamente com isto uma diferenciação hierárquica ou qualitativa.

Na educação das crianças menores de 6 anos em creches e jardins de infância, as relações culturais, sociais e familiares têm uma dimensão ainda maior no acto pedagógico. Apesar do compromisso com um “resultado escolar” que a escola prioriza e que, em geral, resulta numa padronização, estão em jogo na educação infantil as garantias dos direitos das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza, e também ao conhecimento produzido e a produzir.

No entanto esta indefinição do sentido da educação pré-escolar provoca, nas palavras de Zabalza (1987), um “esvaziamento de sentido formativo próprio”, e o reforçar da “sua identidade e autonomia formativa” e, paralelamente, dos “laços de conexão entre a escola infantil e o meio ambiente e entre a escola infantil e o ensino fundamental” (p.17), consistindo um desafio a ter em conta.

De facto, a multiplicidade de factores que estão presentes nestas relações, sobretudo nas instituições responsáveis pelas crianças pequenas, exigem um olhar transversal que tenha como objecto a própria relação educacional/pedagógica, expressa nas acções intencionais que, diferentemente da escola de ensino formal, envolvem além da dimensão cognitiva, as dimensões expressiva, lúdica, criativa, afectivas, nutricional, médica, sexual, entre outras, indo de encontro a Zabalza (idem) que defende que o grande objectivo da educação é “a mudança e o crescimento ou maturação do indivíduo, isto é, uma meta mais profunda e complexa que a simples aprendizagem intelectual” (p.84).

Assim, acreditamos que a extensão desta perspectiva pode influenciar a escola e passar a ser considerada, como refere Barbosa<sup>4</sup>, uma pedagogia da infância que contem-

---

<sup>4</sup> Barbosa, L. (2003). Programa de Mestrado “A criança em diferentes contextos educativos. Documento policopiado. Universidade de Évora.

ple as idades dos 0 aos 12 anos, período de formação plena, de desenvolvimento global, não sectorial, da criança.

Por outro lado os objectivos definidos na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar apontam para um trabalho transversal, multireferencial, direccionado para a necessidade de um trabalho de equipa que inclua todos os adultos que fazem parte da vida da criança e os especialistas que apoiem o educador em situações específicas que este por si só não consiga fazer face. Sobre este assunto debruçar-nos-emos mais adiante.

#### **1.4. Efeitos da educação pré-escolar**

A educação pré-escolar exerce indirectamente um efeito positivo sobre as crianças. Como assinala Zabalza (1987), contribui largamente para o seu desenvolvimento intelectual, “embora não seja onipotente relativamente à sua evolução” (p.300) pois factores que ultrapassam a influência dos jardins-de-infância podem afectar, de uma forma ou de outra, o trajecto de desenvolvimento da criança.

No entanto, o mesmo autor (*idem*) reafirma a educação de infância como uma etapa fundamental para o desenvolvimento intelectual das crianças que a frequentam,

Tanto como potenciação de uma bem assente evolução nas suas fases anteriores como na qualidade da compensação, em períodos o mais precoces possível, dos *deficits* que algumas crianças possam apresentar quando procedem de meios sócio culturalmente desfavorecidos e/ou de contextos intelectualmente hipo estimulados. (p.300)

Segundo o relatório da Eurydice (1997), baseado nos estudos de Beller (1983), Lazar e Darlington (1979), Bronfenbrenner (1974), Schweinheart e Weikart (1980) entre outros, compilados e comparados no âmbito do Consortium for Longitudinal Studies, os efeitos a curto prazo nas crianças que frequentaram o pré-escolar revelam-se basicamente ao nível da diminuição das taxas de repetência e na melhoria do desempenho académico futuro, influenciando positivamente as competências intelectuais durante o período crítico da entrada na escola.

Por outro lado, provoca efeitos positivos nas atitudes das famílias, elevando as suas expectativas em relação à criança e levando-as a apoiá-las, o que se revela muito importante no desenvolvimento e sucesso escolar da criança. Outro dos aspectos significativos que este estudo mostra refere-se aos efeitos benéficos que a educação pré-escolar tem para todas as crianças, independentemente do seu estrato social e ainda relativamente às crianças que revelam necessidades educativas especiais ou deficiências com-

provadas. Nestes casos “o fornecimento de informação sobre actividades educativas que podem ser realizadas em casa” (Eurydice, 1997, p.18), proveniente da forte ligação que o pré-escolar mantém com as famílias e comunidades, “tem um efeito significativo no desempenho da criança deficiente” (idem, ibidem).

## 2. O educador de infância

Tendo em conta os aspectos anteriores pode inferir-se que o educador de infância se veja, por vezes, limitado e desencorajado na sua acção pedagógica, pela impotência sentida perante determinadas condições e exigências. No entanto, como afirma Zabalza (1998), é facto que o educador de infância hoje em dia pode ser considerado “um dos segmentos mais dinâmicos e melhor formados para o seu trabalho em relação aos professores(as) em geral” (p.26).

Isto deve-se, em nosso entender, em primeiro lugar à sua formação e ao facto de, não tendo um currículo estabelecido se veja obrigado a ser ele próprio o seu construtor, tal como vem definido no Anexo 1 do Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto, o que por sua vez implica que esteja mais desperto para inovar, para saber mais.

O desenvolvimento deste capítulo aponta para exigências relacionadas com o perfil do educador de infância, enquanto pessoa e actor/técnico educativo que, nas palavras de Zabalza (1998) é um profissional que sabe “fazer aquilo que é próprio da sua profissão: profissão vinculada a potencializar, reforçar e multiplicar o desenvolvimento equilibrado de cada criança” (p.40), e não mais “aquele” que substitui os pais enquanto estes trabalham e “toma conta” das crianças.

Tal como define o Perfil Geral de Desempenho (Decreto-Lei n.º 240/2001) o educador de infância, como todo o professor, deverá ter um domínio excelente da cientificidade do seu campo de ensino, daí necessitar de formação específica para que domine em pormenor como a criança aprende, “quais os mecanismos e processos de aprendizagem que possui, a fim de se conceberem programas de actividades que respeitem as suas necessidades educativas” (Gameiro, 2004, p.158).

Estes pressupostos remetem-nos para um perfil do educador multireferencial, que se reinventa na sua acção, um profissional especialista cuja acção “exige aquisição e treino sistemático de competências muito específicas, exigentes, requerendo elevado nível de conhecimentos metodológicos, técnicos, científicos, estéticos, filosóficos, morais, éticos e, como não pode deixar de ser, humanos” (Barbosa, 1997, p.15) o que nos

remete para um olhar à luz da Escola Sensível e Transformacionista. Por este motivo, optamos por aprofundar no Cap. III, o perfil do educador de infância segundo os princípios defendidos por esta nova linha de pensamento.

## **2.1. Desenvolvimento profissional do educador**

Tendo em conta o leque de técnicas, competências e saberes que um educador deverá desenvolver, importa aqui referir que este, como qualquer profissional de educação, tem de se orientar para a mudança não só do acto educativo, como do próprio indivíduo e do contexto em que desenvolve a sua actividade.

O conceito “desenvolvimento” oferece-nos uma perspectiva evolutiva que supera a tradicional colagem entre a formação inicial e o aperfeiçoamento profissional adquirido em momentos pontuais de formação. Assim, o desenvolvimento profissional e pessoal do educador, tal como dos professores em geral, é promovido quando acontece um processo de formação activa e reflectida, onde este se implica voluntariamente, com o qual se identifica, construindo assim uma identidade e construindo-se, intrínseca e extrínsecamente, num caminhar para a qualidade da educação, tal como refere Dewey (1989), “el mero conocimiento de los métodos no bastará; ha de existir el deseo, la voluntad de emplearlos” (p.42).

Oliveira (1997) salienta que o termo desenvolvimento profissional se reporta, mais especificamente, ao domínio de conhecimentos relacionados com o próprio ensino, à acção do respectivo acto educativo, às funções do professor e do aluno, bem como às suas relações interpessoais, às competências inerentes à prática pedagógica e, finalmente, ao processo reflexivo sobre as suas práticas, o que vai de encontro ao definido no Perfil Geral de Desempenho:

1. O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais. (Decreto -Lei n.º 240/2001, art. V)

Cada profissional constrói o seu próprio desenvolvimento ao longo de toda a vida, no seu próprio ritmo e em interacção com diferentes contextos, pelo que este mesmo desenvolvimento depende de contextos ecológicos que o potenciem. Ainda segundo

Oliveira (1997), o desenvolvimento profissional abarca três dimensões fundamentais que se inter-relacionam:

- Uma vertente do **saber**, relativa à aquisição e organização de conhecimentos específicos na área das ciências da educação e da área na especialidade de ensino, ou seja, a formação inicial e o investimento na formação contínua, que, no nosso entender, deverá ser vocacionada para induzir no educador o interesse pela investigação, pois, como defende Barbosa (1997), é necessário “cimentar os seus processos de trabalho com saberes e perspectivas típicas da investigação em educação” (p.77);
- Uma vertente do **saber-fazer**, relativo ao seu desempenho profissional e relacionada com as atitudes do professor face ao acto educativo, com os papéis e a implementação das actividades e estratégias de ensino;
- Uma vertente do **saber fazer e saber tornar-se**, isto é, a dimensão afectiva que abarca as percepções sobre o próprio professor e a sua actuação profissional, envolvendo uma componente de relações interpessoais, assim como as suas expectativas e motivações associadas ao desempenho das suas funções docentes e à sua formação.

Associado ao conceito de desenvolvimento profissional e, uma vez que não podemos conceber o desenvolvimento da competência pedagógica sem pressupormos, por parte do educador, a descoberta de si próprio na relação educativa, surge o conceito de desenvolvimento pessoal.

Referindo Machado (1996), o desenvolvimento da competência pedagógica passa, sempre, pela promoção da maturidade psicossocial, pela reorganização das imagens de si e dos outros, das relações interpessoais e dos contextos em que se trabalha. Quando nos referimos a desenvolvimento pessoal, falamos de um processo que “envolve a pessoa do professor numa multiplicidade de vertentes, entre as quais se destacam as formas de apreensão e organização dos conhecimentos, os valores, as crenças, as atitudes, os sentimentos e as motivações” (Oliveira, 1997, p.95).

Nesta perspectiva, o conhecimento do educador não pode apenas ser alterado na sua dimensão cognitiva, devendo ter-se em conta “toda a sua dimensão afectiva, na medida em que ele nasce sempre de uma reflexão feita em contextos interactivos” (Machado, 1996, pp.6-7).

## **2.2. A qualidade de vida do educador**

Como se tem vindo a verificar ao longo deste capítulo, são muitas as exigências que se pedem hoje em dia a um agente educativo, nomeadamente um educador de infância. Parte-se do princípio que as pessoas que escolhem esta profissão, este rumo de vida são, à partida, pessoas com valores humanos de qualidade que, juntamente com a formação inicial, estão aptas a abraçar caminho tão complexo e polivalente.

No entanto, um dos aspectos que raramente se aborda, ficando relegado para um secundaríssimo plano, diz respeito à qualidade de vida de qualquer professor. Pensamos que, para que se desenvolva a profissionalidade saudavelmente, a qualidade de vida, tal como nas organizações, é um aspecto a ter em conta pois alguns fenómenos constrangedores podem contribuir para que a dimensão profissional e, conseqüentemente, a pessoal e afectiva do educador, sejam afectadas negativamente.

Obter prazer naquilo que se faz, aprendendo ou ensinando, servindo-nos de metodologias em que intervenha o elemento lúdico, é algo muito compensador e estimulante mas não suficiente. A educação pré-escolar está cada vez mais dissociada do actual panorama educativo e, como é óbvio, é causa de insucesso e desânimo. Como educadores, partilhamos constantemente os desabafos e o desencorajamento de tantos colegas, cansados da desmotivação, da ignorância quase total.

Importa então esclarecer o que entendemos por qualidade de vida dos professores. Zabalza (1998,) entende que são três aspectos que determinam a qualidade de vida dos professores:

**A diminuição da pressão psicológica** – como refere este autor, “a intensidade do trabalho, a saturação de componentes emocionais, os imperativos de envolvimento emocional, etc.” (P.27) são maiores em quem trabalha com crianças pequenas, e a exigência de envolvimento pessoal e auto controle constante é factor de pressão psicológica. Isto também acontece porque estes, principalmente no caso dos educadores da função pública, se deparam muitas vezes com lugares únicos e um grande número de crianças, pesando ainda os factores de ordem burocrática que o educador tem a seu cargo, tornando-se uma responsabilidade acrescida. O mesmo autor sugere que o ideal seria uma equipe organizada, com planeamento conjunto e uma distribuição do grupo por mais do que um adulto responsável.



**A disponibilidade e a dotação dos espaços** – o espaço do Jardim de infância é um dos grandes protagonistas da educação infantil e a qualidade de vida e de trabalho dos educadores depende da sua qualidade pois afectam a satisfação tanto das crianças, como dos profissionais de educação que neles suportam o seu discurso pedagógico.

**A carreira docente** – a possibilidade de progressão e mudança de actividade é outra componente básica da satisfação profissional, uma vez que abre perspectivas de desenvolvimento profissional. Deveriam surgir iniciativas no sentido de os educadores poderem participar em equipas de pesquisa, criação de materiais, intercâmbios com outros colegas ou com colegas no estrangeiro, o que seria gerador de novas oportunidades de aperfeiçoamento profissional e de reconhecimento público (Zabalza, 1998).

Gameiro (2004) no seu estudo “A emergência de factores de stress na actividade dos educadores de infância” vai ao encontro de Zabalza ao afirmar que, para além da valorização profissional, progressão na carreira, a aposentação, a incerteza perante o futuro, a pouca estabilidade provocada pela mobilidade que os educadores enfrentam, são factores de stress, insatisfação profissional e desmotivação que, no contexto português, se reflectem na qualidade de vida dos educadores.



### 3. O currículo

Para se poder compreender a noção de currículo é preciso identificar e definir correctamente o conceito. No essencial, o currículo é, segundo Zabalza (1997) “todo o conjunto de acções desenvolvidas na escola no sentido de “oportunidades para a aprendizagem” (p.25), como consequência da sua intervenção directa ou indirecta. Tal como refere o mesmo autor, podemos distinguir dois tipos de teorias curriculares:

O modelo de planificação – que se baseia “na reflexão sobre os passos a dar, na previsão dos seus efeitos e na organização funcional de todo o processo como um conjunto integrado” – e o modelo de investigação – que se centra “na análise *a posteriori* dos resultados reais” (idem, ibidem). Como defende o autor, estas duas teorias implicam-se mutuamente na medida em que o modelo de planificação se desenvolve baseado na investigação, na análise e reflexão dos resultados e o modelo de investigação apoia o primeiro no sentido em que faz previsões, organizando uma visão de conjunto do processo a desenvolver.

Logo, depreende-se que não pode existir um currículo sem que haja uma investigação acertada e aprofundada sobre o mesmo, o que, de certa forma, implica que jamais poderá ser um elemento estanque, hermético do processo de ensino aprendizagem, mas sim um processo dinâmico e transparente, sensível à mudança, à construção permanente e à inovação.

O desenvolvimento do currículo equivale a um plano de acção que faz a ligação entre a intenção (projecto educativo) e a acção (projecto didáctico), onde se dá resposta a questões como o que se vai ensinar, quando e como. Assim, se atendermos às componentes fundamentais do currículo, segundo Ribeiro (1999), verificamos que se definem pelo enunciado de finalidades e objectivos visados; por propostas de organização de conteúdos de ensino; por sugestão de modelos, estratégias e actividades que respondam aos objectivos postulados e ainda por contemplar um plano de avaliação dos resultados do processo ensino aprendizagem.

Ora esta dinâmica de acção implica uma reflexão sistemática da acção, que só poderá existir com a investigação permanente, a construção e co-reformulação activa numa dialogia efectiva e permanente entre o que está prescrito oficialmente e as necessidades sentidas pelas famílias, docentes, não docentes e as próprias crianças.

Ainda segundo Zabalza (1998), a ideia de currículo, presentemente, enfrenta três desafios importantes na educação infantil, no sentido de, cada vez mais contemplar no seu desenho:

- O **planeamento** dos processos e a sua organização, articulando “intenções claras, sequência progressiva de propósitos e conteúdos formativos, previsão de recursos, etc.” (idem, p.21), oferecendo uma intencionalidade educativa que vem contrariar a anterior ideia de que a educação infantil se desenvolve unicamente em torno da espontaneidade da criança, sendo o papel dos educadores o de apoiar e aproveitar as situações tornando-as interessantes e agradáveis. O planeamento dos processos permite dar sentido às acções que o educador pretende desenvolver e, da mesma forma, dar sentido às acções surgidas dos interesses das crianças no dia-a-dia e dar-lhes continuidade.
- A **multidimensionalidade formativa**, que se refere à riqueza de experiências que o currículo deve oferecer à criança, atendendo ao desenvolvimento das capacidades de cada uma delas em particular, e às variações inter-pessoais e intra-pessoais que cada uma apresenta, tendo em conta que quanto menores forem as possibilidades oferecidas pelo contexto cultural do meio onde as crianças vivem, maiores devem ser as ofertas, nas diversas áreas de experiência e de conteúdos formativos, que a educação infantil deverá proporcionar.
- A **continuidade** que considera dois aspectos primordiais: A ligação entre o “intra-escola e o extra-escola” com a incorporação da família na escola de forma a permitir a construção de uma cultura formativa comum e complementar, e a incorporação dos recursos do meio como “recursos formativos destinados a enriquecer as experiências vivenciais das crianças e a facilitar a sua reconstrução por meio de processos cada vez mais sofisticados” (Zabalza, 1998, p.23); e ainda a sua projectão aos momentos e etapas posteriores da escolaridade no sentido de contribuir para o projecto formativo global transcendendo a identidade formativa da etapa, sem a minimizar mas ligando-o às fases subsequentes do processo educativo de forma a prevenir que a nossa etapa se torne “um oásis isolado e separado (...) do mundo escolar convencional” (idem, p.25), pois segundo o mesmo autor “em nenhum caso poderá ser planeado um projecto de ensino viável que não conte com o estabelecimento de projectos firmes na etapa infantil” (idem, ibidem).

Por outro lado, corroboramos a concepção de Spodeck (in Vasconcelos, 1993) quando afirma que currículo é uma visão das crianças e da infância, do seu futuro, que determina o que lhes queremos ensinar estando assim relacionado com valores, valores humanos, ou seja, o que queremos que as nossas crianças sejam, que tipo de pessoas elas sejam e que venham a ser, pois, para além da satisfação das necessidades imediatas, a educação relaciona-se com o modo como vemos a sociedade, com o tipo de pessoas que queremos e tem de ser orientada para o futuro (no sentido de formar cidadãos).

“Uma boa educação é sempre um processo libertador” e, assim, o “currículo de educação pré-escolar é realmente um forma de educação global, uma forma de educação libertadora porque toda a educação deve ser libertadora” (Spodeck, idem, p.7).

### **3.1. O modelo curricular**

Como se verificou, e nas palavras da teoria curricular “pretende que o professor saiba a base das justificações de tipo valorativo ou técnico, que adopta nas suas decisões” (Zabalza, 1997, p.27). Assim, é nossa convicção, apoiados na experiência profissional e em autores de referência como Zabalza (1997), Marques (1986), Oliveira-Formosinho (1996b), Spodeck (1993) entre outros, que o modelo curricular, como marco teórico geral e princípios de organização da componente pedagógica, vai dar coerência e intenção às práticas educativas desenvolvidas, melhorando a qualidade dos processos, pois fundamenta-os em termos psicológicos, pedagógicos e sociais.

Por sua vez, o modelo curricular ao oferecer uma base teórica ao educador, proporciona segurança no desenvolvimento das actividades e experiências em curso. Logo, é decorrente que o modelo curricular permitirá que, de forma sustentada, o educador melhore no sentido em que, adequadamente,

- Vai organizar uma rotina diária sistemática que permita um quotidiano estável e previsível, que, por sua vez, vai ter efeitos positivos sobre a segurança e autonomia das crianças;
- Organiza um ambiente físico, baseado em critérios específicos, que permita à criança possibilidades de se desenvolver e experienciar múltiplas vivências significativas que potenciam o seu desenvolvimento;
- Vai planear e avaliar baseado em critérios validados cientificamente, o que é da máxima importância pois proporciona um acompanhamento eficaz do

grupo e de cada uma das crianças, para que vão progredindo no seu desenvolvimento global.

No entanto falar em modelos educativos não significa, a nosso ver, que o educador se baseie numa estrutura rígida de acção, muitas vezes copiada de modelos importados de realidades que estão muito longe da nossa. Significa sim, que o educador ao se identificar com um modelo curricular, ao invés de copiar, o reinterprete e reajuste ao que é o seu contexto, fundamentando e dando coerência à acção educativa.

No contexto educativo português, a maior parte dos educadores tendem a não adoptar um modelo específico, recolhendo de cada modelo aquilo que vai de acordo com os seus princípios, crenças, valores, práticas com que se identificam e que funcionam na sala. Ora isto poderá ter efeitos contrários aos esperados, caso se tomem decisões ou se utilizem determinados instrumentos, cujo sentido se desconhece.

Não obstante, cada vez mais se estão a implementar alguns modelos curriculares, sendo mais relevantes os modelos de orientação cognitivo-desenvolvimentalista, ou seja, modelos orientados pelas teorias de desenvolvimento da criança, onde as competências da criança são abordadas por ordem de complexidade, do mais simples para o mais complexo.

Destes, são dois os modelos curriculares mais fortemente contextualizados no cenário português<sup>5</sup>, importantes pela sua contribuição para a qualidade da educação pré-escolar: o Modelo Curricular High/Scope, o Movimento da Escola Moderna (MEM). Elegemos estes modelos, por um lado porque são referentes teóricos das educadoras que participaram nesta investigação, por outro lado, porque nos importa conhecer o seu contributo em termos de avaliação, dedicar-lhe-emos, de forma breve, o próximo ponto deste estudo.

Pelas mesmas razões, abordaremos ainda a Pedagogia de Projecto que, não se assumindo como modelo curricular, é uma corrente muito utilizada por alguns educadores, independentemente de adoptarem um modelo curricular ou não.

---

<sup>5</sup> Não fazemos referência ao Método João de Deus, apesar de ser o “modelo português de escola infantil”, concebido pelo pedagogo português João de Deus Ramos, por não fazer parte dos modelos adoptados das educadoras que integram esta investigação. Apesar de termos conhecimento de modelos como o Waldorf e Reggio Emilia, estes não têm ainda muita representatividade no contexto educacional português.

### **3.2. O Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna (M.E.M.)<sup>6</sup>**

Este Modelo, cuja originalidade não “consistia apenas no facto de conferir à criança o seu papel activo na sala de aula” (Freinet, 1978, p.44), mas na descoberta de “uma escola viva, prolongamento natural da vida em família, da aldeia, do meio” (idem, p.45), surge em França através de Célestin Freinet. Este autor valorizava o pensamento da criança, em detrimento do pensamento que o adulto lhe tenta impor, defendendo o fim dos manuais escolares que considerava “um meio de embrutecimento” (Freinet, citado por E. Freinet, idem, p.48).

Como alternativa, desenvolve uma série de técnicas novas: (a) Tipografia na escola, que desenvolve a expressão livre, o pensamento e a escrita através do intercâmbio e do jornal escolar; (b) A Cooperativa escolar, com recolha de dados sobre o meio ambiente e a integração de adultos na obra educativa; (c) Ficheiro escolar cooperativo, ficheiros auto correctivos, biblioteca de trabalho, do cinema, da rádio, (idem, pp. 469-470), etc.

O MEM é uma associação de professores dos vários graus de ensino e baseia-se num projecto de formação através da cooperação entre colegas, numa partilha de práticas e trocas de experiências, acompanhadas por uma reflexão e avaliação contínuas das mesmas. Inspira-se em Freinet (técnicas de produção na sala de aula e organização social cooperativa referentes à estrutura da classe), em Vigotsky e Bruner (valorização do grupo como promotor da socialização e acelerador do desenvolvimento pessoal). Vai ainda buscar a António Sérgio o cooperativismo e a educação cívica, tendo vindo a ser adaptado e reestruturado através da reflexão sistemática, partilha de saberes e experiências dos professores.

Na perspectiva do MEM a escola é uma comunidade de partilha de experiências, um espaço democrático de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade, privilegiado nas relações sociais e produção de cultura dentro e fora da sala de aula.

---

<sup>6</sup> É trazido para Portugal primeiramente por Álvaro Viana de Lemos que introduz nas escolas de Coimbra algumas das Técnicas Freinet. Mais tarde, Maria Isabel Pereira traz uma imprensa escolar, iniciando-se então um novo período que vem a ter continuidade no Centro Infantil Hellen Keller.

Sérgio Niza, em 1963/64, implementa em Évora, numa escola primária, um município escolar e em 1965 organiza o primeiro estágio de Formação de Professores em Técnicas Freinet, no Centro Infantil Hellen Keller. Em 1966 é fundado o Movimento da Escola Moderna Portuguesa e na década de 70, desenvolvem-se projectos de estudo e fundam-se núcleos regionais por todo o país. A sua constituição oficial acontece em 1976 com a publicação em Diário da República.

### **3.2.1. Organização do espaço**

Relativamente à organização do espaço educativo, a sala é dividida em seis áreas (ou oficinas): biblioteca, escrita e reprodução de escrita (que deverá ter uma máquina de escrever ou computador e impressora), ciências e experiências (que deverá proporcionar que se meça, se pese, se observe, entre outros, e terá materiais que satisfaçam esses objectivos), carpintaria e construções (utilizada para realizar construções relativas a projectos decorrentes), expressão plástica, faz de conta (onde está normalmente a casinha das bonecas e a arca com roupas e acessórios de dramatização) e um espaço central com mesas e cadeiras dedicado às reuniões de grande grupo (conselho) utilizado para planificar, avaliar e para fazer comunicações. “Cada uma dessas áreas deverá reproduzir, portanto, um estúdio ou oficina de trabalho, em tudo aproximado dos ambientes de organização das sociedades adultas” (Niza, 1996, p.148).

As paredes funcionam como expositores de trabalhos das crianças e é onde se encontram afixados todos os mapas de registos que ajudam na planificação, avaliação e organização da vida do grupo (Mapa de Actividades, Mapa de Presenças, Quadro de Tarefas, Diário e Plano Semanal).

### **3.2.2. Rotina diária**

A organização do dia divide-se em dois períodos – manhã e tarde. A manhã é mais dedicada à planificação do trabalho, ao trabalho nas áreas de actividades. Este período da manhã culmina com uma reunião onde se comunica o trabalho aos colegas. Estas comunicações são rotativas, para que haja oportunidade de todos apresentarem. O período da tarde é dedicado ao grande grupo, podendo ser dinamizado pelo educador, pelas crianças ou por um animador. Antes do final do dia faz-se o balanço em conselho onde se fala sobre o que foi mais significativo para cada um e donde surgem sugestões para o dia seguinte. Esta organização não é rígida, servindo apenas como uma forma de referência adaptável às características do grupo de crianças.

### **3.2.3. O papel do adulto**

Neste Modelo o educador assume-se como promotor de organização participante, dinamizador de cooperação, animador cívico e moral do treino democrático e auditor activo, provocador da expressão e atitude crítica (Niza, 1996).

### 3.2.4. A avaliação

Apesar de não haver instrumentos específicos de avaliação da criança, a avaliação é considerada como “uma função de regulação formativa muito importante” (Maximino, 2000, p.41). Assim, os educadores que defendem este modelo socorrem-se de alguns instrumentos do trabalho diário com as crianças para regularem a sua acção e o desenvolvimento dos seus interesses.

Desta forma, os mapas de registos (Mapa de Actividades, Mapa de Presenças, Quadro de Tarefas, Diário e Plano Semanal) colectivos e individuais; as comunicações aos colegas ou à comunidade; as ocorrências significativas registadas no diário e o debate e reflexão realizado em conselho, aos quais fizemos referência anteriormente, são tomados em conta pelo educador e servem mais tarde para informar os pais sobre as actividades desenvolvidas e os progressos realizados, em reuniões trimestrais (idem).

### 3.3. O Modelo Curricular High/Scope<sup>7</sup>

O Modelo Curricular High/Scope, insere-se numa abordagem interaccionista/construtivista do desenvolvimento, suporta-se nas teorias de Jean Piaget, e centra-se no desenvolvimento da criança em termos de estádios sequenciais de pensamento.

Este Modelo tem como suporte teórico, a ideia de que a criança aprende activamente e constrói o conhecimento através das interações que estabelece com tudo o que a rodeia: pessoas, materiais e ideias. O Modelo High/Scope concentra-se no paradigma cognitivo-desenvolvimentista, o qual defende que o desenvolvimento é sequencial e organiza-se em estádios (Oliveira-Formosinho, 1996b), sendo que cada estádio representa uma **estrutura qualitativa própria**, que por sua vez formam uma **sequência invariante** de desenvolvimento **universal**.

Este desenvolvimento não é automático, ou seja, não é uma qualidade inata do indivíduo, mas é construído pelo sujeito em interacção com o ambiente, com o mundo físico e social, sendo indissociável a experiência sensorial do raciocínio. Para Piaget (1970), o sujeito constrói a inteligência e o conhecimento através de um processo sucessivo e sequencial de equilibrações<sup>8</sup> onde as invariantes funcionais do

---

<sup>7</sup> Surgiu nos EUA durante os anos 60, com David Weikart (director dos Serviços Especiais de Apoio às Escolas Públicas de Ypsilanti). Os primeiros passos dão-se inseridos num Movimento de Educação Compensatória, com o objectivo de servir as crianças em risco de bairros pobres de Ypsilanti (Michigan), e dar resposta às elevadas taxas de insucesso existentes nos alunos do ensino secundário. Começaram então a elaborar-se os primeiros programas dirigidos a crianças do Pré-Escolar, a partir dos 3-4 anos, baseados nos estudos e teorias de Jean Piaget.

<sup>8</sup> Equilibração – Processo de desenvolvimento mental que deve ocorrer na resolução do conflito entre o uso de velhas respostas para que o organismo se possa adaptar a novos problemas (Piaget, referido por Goulart, 1999, p.15).

desenvolvimento – os mecanismos de assimilação<sup>9</sup> e acomodação<sup>10</sup> – têm um papel vital (p.63).

Nesta perspectiva, a finalidade da educação é o desenvolvimento e, para tal, é necessário que se apoie a criança no processo de avançar para o estágio seguinte (processo educativo), oferecendo e criando-lhe espaços de troca e situações, social e intelectualmente estimulantes, para que esta possa construir a sua autonomia intelectual, como auto-construtora do seu conhecimento.

### **3.3.1. Princípios Básicos – Estrutura curricular**

São cinco os princípios curriculares que orientam as práticas dos educadores:

#### **3.3.1.1. Aprendizagem pela acção**

A aprendizagem activa é uma das ideias chave que o currículo apresenta: é através da acção e interagindo com pessoas, objectos e ideias que a criança constrói o seu conhecimento. Para que isso aconteça, é necessário que a criança disponha de um meio rico em materiais e interacções estimulantes para que se desencadeiem experiências activas que promovam o conhecimento do mundo que a rodeia.

A aprendizagem activa vem invariavelmente da iniciativa da criança, da exploração que ela faz dos objectos, dos espaços, das situações criadas, das questões que coloca, das experiências-chave, dos problemas que resolve e das novas estratégias que cria.

Para que a aprendizagem activa ocorra é fundamental criar um contexto onde se possa oferecer à criança a oportunidade de agir directamente sobre os objectos; reflectir sobre as acções; valorizar a motivação intrínseca, invenção e produção e resolver problemas.

Através da aprendizagem pela acção – viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo. (Hohmann & Weikart, 1995, p.5)

#### **3.3.1.2. Interação adulto-criança**

A interação adulto-criança cria na criança uma confiança e empatia tal com o adulto, que lhe permite expressar-se livremente e com confiança pois, como assinalam

---

<sup>9</sup> Assimilação – Processo através do qual novos objectos e experiências são incorporadas em esquemas já existentes (idem).

<sup>10</sup> Acomodação – Modificação de esquemas como resultado de novas experiências (idem).



Hohmann & Weikart (1995) “a aprendizagem pela acção depende das interacções positivas entre os adultos e as crianças” (p.6). Esta forma de interacção é sustentada pelo encorajamento da iniciativa da criança e dos grupos, estabelecendo-se relações verdadeiras com a criança, e pelo apoio do adulto nas brincadeiras e na resolução de problemas que possam surgir.

A acção do adulto é assim, fundamental ao compreender, apoiar e valorizar as experiências que a criança realiza, para que se tornem realmente significativas; a organizar o ambiente e as rotinas destinados à aprendizagem estabelecendo um clima de interacção positivo, encorajando as acções intencionais e ajudando na resolução de problemas e na reflexão verbal por parte das crianças; apoia e valoriza ainda a observação e interpretação das acções de cada criança, em termos dos princípios desenvolvimentistas e da sua incorporação nas experiências-chave do currículo e planeamento de experiências que sejam alicerçadas nas suas acções e interesse. Ao mesmo tempo o adulto cria desafios ao pensamento da criança, provocando-lhe o conflito cognitivo, dando oportunidade a que se construa o conhecimento e o desenvolvimento.

### **3.3.1.3. Contexto de aprendizagem**

O currículo High/Scope dá grande importância aos espaços e materiais nas salas do Jardim de infância. O adulto organiza o espaço em áreas de interesse específicas – exploração sensorial, construção, invenção, teatralização e jogos simples – de forma a irem ao encontro dos interesses da criança (área da casa, área das construções, área da expressão plástica, área das brincadeiras com água e areia, área da biblioteca, etc.).

As áreas são flexíveis podendo vir a ser alteradas ao longo do ano, de acordo com as experiências e projectos que se vão vivenciando e a evolução dos interesses das crianças e estão organizadas de forma a assegurar a visibilidade e possibilidades de locomoção entre os diferentes espaços, e a encorajar diferentes tipos de brincadeiras, sendo, esta também, uma forma concreta de promover a capacidade de iniciativa da criança, a sua autonomia, permitir estabelecer relações interpessoais e ter maior envolvimento nas actividades.

Nas áreas organizadas os materiais estão visíveis, ao alcance das crianças, etiquetados de forma a serem acessíveis e, mais uma vez, permitindo-lhes a autonomia. Os materiais e objectos são numerosos de forma a permitirem uma grande variedade de experiências lúdicas e reflectem as vivências familiares das crianças. A sua arrumação

promove nas crianças a constituição de ciclos de escolha-uso-arrumação de forma que, devolvendo sempre os materiais ao seu respectivo lugar, da próxima vez encontrá-los-ão.

#### **3.3.1.4. Rotina diária**

A rotina diária estrutura os acontecimentos do dia, estrutura o tempo do Jardim de infância. É flexível, porque não dita a actividade da criança, mas organiza-lhe o dia procurando “fazer emergir a iniciativa da criança, pedindo-lhe que determine as suas metas, que lhe dê continuidade e que reflecta sobre elas nos vários tempos em que se divide” (Oliveira-Formosinho, 1996b, p.60). Por outro lado, é consistente e estável e a criança pode realizar muitas e variadas experiências em segurança e sem ansiedade.

Os adultos planeiam uma rotina diária consistente, constante e estável, que apoie a aprendizagem activa, e que funciona também como um organizador da própria acção, pois requer uma iniciativa docente pró-activa criando “condições estruturais para a criança ser independente, activa, autónoma, facilitando assim ao educador uma utilização cooperativa do poder” (Oliveira-Formosinho, 1996b, p.72). Inclui o processo planear-fazer-refazer, tempo de pequeno grupo e de grande grupo, de recreio e de transição. Estes tempos têm características próprias e podem permitir ocasiões importantes para a aprendizagem activa.

Quando as crianças passam de uma actividade para a outra, falam do que fizeram, do que vão fazer, tomam decisões e podem realizar experiências-chave (como por exemplo, arrumar os materiais). São os momentos de transição, que são tão importantes como qualquer outro momento de um dia High/Scope.

#### **3.3.1.5. A avaliação**

“Avaliar, na abordagem High/Scope, significa trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança” (Hohmann & Weikart, 1995, p.8), implica um registo diário, reuniões de planeamento diário onde se partilha, analisa e planifica. Implica ainda o envolvimento das famílias nos ambientes de aprendizagem pela acção. O Modelo curricular High/Scope desenvolveu dois instrumentos de avaliação: o COR avalia a criança através do registo com as observações de experiências-chave, e o PIP, que permite observar, avaliar e verificar a exequibilidade da eficácia do projecto dentro da sala de actividades.

Através da Investigação-Acção e dos instrumentos de observação e avaliação da criança (COR) e dos espaços e interacção adulto-criança (PIP) é permitido adequar

constantemente a prática e intervenção do educador às necessidades e interesses das crianças.

### COR – Registo de Observação da Criança

O COR é um instrumento de avaliação da criança baseado na observação e registo de episódios relevantes que fornece informações úteis ao educador para a planificação e organização da acção educativa. Este instrumento será caracterizado na Parte II deste trabalho, que se refere ao Estudo Empírico (Cap. IV), por constituir um instrumento/objecto da investigação.

### PIP – Projecto de Implementação do Programa

O PIP é um instrumento de avaliação dos níveis de implementação do Currículo construído e editado pela Fundação High/Scope em 1989. Pode ser usado como uma ferramenta de avaliação nas salas de actividades, como uma ajuda na formação de educadores que queiram implementar o currículo e ainda como um meio de assegurar um controle de qualidade nos programas pré-escolares. Está organizado para observar e avaliar 30 itens, que por sua vez são divididos em quatro secções que, juntos, cobrem o núcleo central teórico fundamentador do projecto:

1. Ambiente físico – Neste item observa-se e avalia-se a organização do espaço, a variedade e a riqueza dos materiais e do equipamento e a organização (materiais agrupados e etiquetados).
2. Rotina diária – observa-se e avalia-se a rotina diária, que é implementada pelo adulto – a sua consistência, equilíbrio, e as estratégias que o adulto utiliza para planear e rever.
3. Interação adulto-criança – observa-se e avalia-se o papel do adulto no criar de situações que desafiem o pensamento da criança, na comunicação, no seu envolvimento no jogo, entre outros.
4. Interação adulto-adulto – regista-se a observação e avaliação do nível de interação adulto/adulto, ou seja, se o pessoal docente (quando mais do que um, incluindo auxiliares da acção educativa) utiliza um modelo de ensino em equipa, onde se partilha a responsabilidade na implementação do currículo, planificação e avaliação, na relação com os pais e na formação contínua.

### **3.4. A Pedagogia de Projecto<sup>11</sup>**

Não se podendo considerar a pedagogia de projecto um modelo implementado e organizado, a abordagem de projecto é, no entanto, uma abordagem universal, centrada na resolução de problemas e vocacionada para idades compreendidas entre os 4 e os 8 anos de idade. Sendo especialmente adequada para ensinar crianças de grupos heterogéneos, ou seja, com diferenças no desenvolvimento, permite “que as crianças conjuntamente, levem a cabo tarefas sem um objectivo definido, com níveis variáveis de complexidade e com resultados alternativos igualmente aceitáveis” (Katz & Chard, 1997, p.108).

O projecto como metodologia, está de certa forma implementado em todas as organizações e estabelecimentos escolares e grande parte dos educadores de infância quer contextualizem, ou não, um modelo curricular, sendo guiados por uma atitude de questionamento sistemático, inspiram-se nos processos de ensino/aprendizagem preconizados pela abordagem de projecto. No entanto, verifica-se ainda hoje que grande parte dos educadores não utiliza a filosofia da abordagem de projecto de uma forma consistente, o que aliás se verifica na maioria das vezes com os diferentes modelos curriculares, ou seja, inspiram-se nos projectos mas reduzem-nos, como refere Vasconcelos (1998), a “unidades temáticas mais ou menos concebidas teoricamente pelos educadores, sonhando à criança a capacidade de gerir e intervir na sua própria actividade de pesquisa” (p.136). O M.E.M. é o modelo curricular português que incorpora mais acentuadamente a filosofia desta abordagem na sua metodologia.

---

<sup>11</sup> Esta forma de aprender através de projectos fundamenta-se inicialmente em Kilpatrick, discípulo de John Dewey, que, já em 1918, considerava que a essência do “Método de Projectos” é a “actividade com um fim, com uma intenção globalizante” (Vasconcelos, 1998, p.131), onde um “currículo pré-estabelecido é uma preparação inadequada para a resolução de problemas numa sociedade em mudança” (idem, p.135), considerando os interesses e as necessidades das crianças o mais importante na determinação e desenvolvimento do currículo.

Posteriormente, o Relatório Plowden (que descreve práticas de ensino/aprendizagem ocorridas na Grã-Bretanha nas décadas de 60, 70) vem reforçar e fundamentar a ideia de que a aprendizagem “tem maior probabilidade de ser mais eficaz se tiver origem naquilo que interessa ao aluno, do que naquilo que interessa ao professor” (citado por Katz & Chard, 1997, p.16).

A abordagem de projecto vai ainda beber às teorias de Vigotsky. Vemos como factor relevante para a abordagem de projecto, a importância que Vigotsky (1997) dá à actuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo, ou seja, uma intervenção deliberada desses membros da cultura é essencial no processo de desenvolvimento. O objecto dessa intervenção é a construção de conceitos onde o aluno não é tão-somente o sujeito da aprendizagem, mas aquele que aprende junto ao outro, o que o seu grupo social produz, tais como: valores, linguagem e o próprio conhecimento.

Em Portugal, Irene Lisboa refere-se a esta pedagogia numa publicação feita em 1949. No entanto, só no final dos anos 70, ela é verdadeiramente divulgada através de um curso de formação de formadores do Ministério de Educação (CICFF – Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação) que difundiu a metodologia por várias escolas do país (Vasconcelos, 1998, pp.135-136).

### **3.4.1. Princípios Básicos – Estrutura curricular**

Segundo Katz & Chard (1997), são cinco os objectivos que orientam a abordagem de projecto:

1. Objectivos intelectuais e a Vida da Mente – os objectivos intelectuais referem-se ao envolvimento da mente da criança que possibilita o aprofundar da compreensão das suas próprias experiências e do seu ambiente.

2. Equilíbrio de actividades – o trabalho de projecto deverá ser utilizado, não como substituição de todas as práticas das crianças, mas para estimular e ajudar as crianças a dominar as suas capacidades emergentes.

3. A Escola como Vida – as experiências escolares das crianças deverão ser feitas de forma integrada e articulada com as experiências da vida real e do dia-a-dia, sendo o seu conteúdo mais relacionado com acontecimentos e tópicos do que com disciplinas distintas.

4. Sentido de comunidade de classe – através da abordagem de projecto as crianças deverão sentir a classe como uma comunidade, para que cada uma delas contribua para a vida de grupo, cooperando e partilhando experiências.

5. O Ensino como um desafio – os professores deverão sentir o seu trabalho como um desafio, esforçando-se para encontrar soluções criativas e construtivas de forma a responder adequadamente aos problemas e dificuldades colocados.

O trabalho de projecto tem em linha de conta a maneira como a criança adquire conhecimentos, as suas capacidades sociais, comunicativas e académicas, as suas predisposições (sociais, desenvolvimento de interesses, esforço, perfeição e busca de desafios) e ainda o desenvolvimento de sentimentos positivos relativamente às capacidades de cada uma.

#### **3.4.1.1. Características da abordagem do projecto**

De acordo com Lopes da Silva (1998), podem distinguir-se diferentes tipos de projectos em educação atendendo a quem participa e como, à visão mais ou menos clara do que se pretende e à complexidade do processo. Assim, tendo em conta estas características podem distinguir-se os projectos educativos ou pedagógicos do(s) educador(es) e os projectos educativos da escola.

Os primeiros visam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, implicando directamente educadores e pais e eventualmente, comunidade “que contribuem como recursos do processo de aprendizagem” (Lopes da Silva, 1998, p.97). Os segundos dizem respeito à organização do estabelecimento de ensino e implicam todos os intervenientes que, directa ou indirectamente, têm a ver com a educação das crianças num determinado contexto organizacional.

A abordagem de projecto vai dar resposta tanto a um como a outro. Desta forma, segundo Katz & Chard (1997), o desenvolvimento de um projecto, passa por três fases distintas:

**Fase I:** Planeamento e arranque – Esta fase corresponde ao *porquê* ao *para quê* e ao *como* do projecto, cujo tópico pode vir do professor ou do interesse das crianças e onde a planificação se processa de forma distinta. Vasconcelos (1998, p.140) distingue quatro fases, dividindo esta primeira em duas, denominando a segunda de “Planificação e Lançamento do Trabalho”.

**Fase II:** Desenvolvimento do Projecto – Nesta fase concretiza-se o que se planeou anteriormente e vão-se acrescentando e partilhando informações novas e aprofundadas.

**Fase III:** Reflexões e Conclusões – No culminar do projecto, o objectivo é resumir o que se aprendeu, partilhando, como refere Vasconcelos, “socializar os seus novos conhecimentos (...) adequando a nova informação ao público-alvo, tratando-se, assim, de um processo sofisticado e elaborado” (idem, ibidem, p.143).

#### **3.4.1.2. A avaliação**

Este sistematizar da informação que se recolheu pressupõe uma avaliação do trabalho que se fez, comparando o processo com os objectivos iniciais, analisando a qualidade do trabalho realizado, o contributo de cada um, podendo dizer-se que se faz uma auto e hetero-avaliação de uma forma formativa e qualitativa.

#### **3.4.1.3. O papel do adulto**

Para dar resposta aos pressupostos anteriores, o educador terá de ter uma postura e uma “atitude existencial, dinâmica e interrogante” (Vasconcelos, 1998, p.132) que atravesse não só as crianças, mas todo o meso-sistema onde a criança está integrada, sendo da sua responsabilidade não só os conteúdos, mas toda a dinâmica relacional. Numa perspectiva mais restrita, ou micro-sistémica, o educador terá de ser o guia, o

“responsável por estabelecer expectativas claras para o trabalho e a conduta de um clima geral que facilite a livre troca de informações” (Katz & Chard, 1997, p.168), fortalecendo a predisposição das crianças para serem engenhosas, independentes e utilizarem autonomamente as capacidades que já possuem, apoiando e inovando através de diversas estratégias:

- Fornecendo, organizando e facilitando a consulta fácil e o acesso aos materiais e equipamentos;
- No decorrer dos trabalhos, lembrando à criança os procedimentos necessários para se poderem ajudar a elas próprias e umas às outras quando não pode dar-lhes atenção;
- Facilitando a troca de informação na sala;
- Valorizando o erro, a incerteza, a dúvida e incorporando o conflito cognitivo em vez de o evitar
- Ajudando as crianças a apreciar o trabalho umas das outras (Vasconcelos, 1998);

O educador é ainda responsável por uma planificação cuidada e minuciosa, onde cria uma rede de tópicos (levantamento de ideias e conceitos-chave sobre o tema e subtemas principais e relacionados), no caso do projecto ser integrado noutros projectos, como o Projecto Educativo do Jardim de infância ou do Agrupamento, ou ainda o Plano de Actividades, ou seja, se os projectos forem extensos (estes podem decorrer em períodos de tempo que vão de uma ou mais semanas e envolvendo desde a classe à comunidade).

Se, por outro lado, o projecto for ditado por um acontecimento inesperado ou venha dos interesses manifestados pelas crianças, então o planeamento prévio, da parte do educador, não é possível e o sucesso e interesse desse projecto vai depender da atenção e da capacidade do educador para improvisar e ser criativo.

#### **3.4.1.4. Organização do espaço e materiais**

Para que um espaço responda a este tipo de metodologia, é imprescindível que seja flexível. Os equipamentos e os materiais devem poder ser alterados de acordo com o projecto em vista. Por outro lado, ele tem de ser rico em materiais de todo o tipo que respondam às necessidades de pesquisa, dramáticas, de jogo simbólico, de registo e de exposição e que favoreça a troca de experiências, onde se processam de forma concomi-

tante o saber e o jogo, não podendo deixar de atender ao nível etário das crianças para quem se dirige.

Assim, relativamente às crianças do pré-escolar, o espaço da sala terá de ter áreas que favoreçam o jogo dramático e a multiplicidade de expressões, e, para além das áreas que possam surgir acopladas aos projectos, terá em permanência uma área que apoie o interesse pela leitura e pela escrita através de uma biblioteca bem documentada, acessível e estimulante e, ainda, uma área reservada à escrita. Os materiais devem ser em número suficiente e de boa qualidade. As crianças deverão ter igualmente a possibilidade de recorrer a um bom manancial de materiais reciclados.

As paredes deverão apoiar a exposição dos trabalhos e dos cartazes, descritores dos processos e conteúdos dos projectos em desenvolvimento, tornando-se a sala de actividades no “espelho do sentido de finalidade que qualquer projecto carrega em si” (Vasconcelos, 1998, p.148), uma sala viva que transborda para o exterior, para a família, para a comunidade.



## Capítulo II – A avaliação

A avaliação é a peça central da “modernidade escolar”.

(Nóvoa, Prefácio in Fernandes, 2005, p.11)

### 1. A avaliação em educação

Hadji (1994, p.28) dá-nos uma primeira e decisiva definição do que entende por avaliação, resumindo em três palavras-chave: verificar, situar e julgar. Verificar se o aluno possui conhecimentos e competências que lhe são imprescindíveis para desempenhar o seu papel; situar em relação a um determinado parâmetro que implica a contextualização de algo ou de alguém; julgar, ou seja, transmitir um valor que, não sendo necessariamente quantitativo, tenha a ver com a realidade daquele que o formula.

Noizet & Caveri (1985, p.9) definem-nos avaliação como “o acto pelo qual, a propósito de um acontecimento, de um indivíduo ou de um objecto, emitimos um juízo, reportando-nos a um (ou vários) critérios, quaisquer que sejam, aliás, esses critérios e o objectivo do juízo.”

DeKetele (1980), citado por Damas e DeKetele (1985), diz-nos que “avaliar significa examinar o grau de adequação entre um conjunto de critérios adequados ao objectivo fixado, para tomar uma decisão” (p.13), definição essa que Moita (1989, p.19) vem completar quando afirma que em educação é essencial comparar os resultados obtidos com os objectivos previamente fixados de forma a constatar processos e resultados. Já Valadares & Graça (1998) definem avaliação como “uma necessidade vital do ser humano porque lhe serve para orientar, de forma válida, as decisões individuais e colectivas” (p.34).

Por sua vez, Barbosa (1999) percepçiona a avaliação como uma meta-avaliação em que dos dois actores do processo de avaliação, compete àquele que avalia a função de ajuda ao outro, entendendo a avaliação como uma actividade holística em que se interpenetram a gestão didáctica, a gestão institucional, a gestão social das actividades e do ensino/aprendizagem. Esta abordagem exige que “se conheça bem o formando numa triplica dimensão: enquanto indivíduo, enquanto aluno e enquanto formando” (idem,

p.31), pelo que a avaliação deve cumprir três funções fundamentais – a “de orientação e selecção, de organizadora de redes de comunicação e de facilitadora de aprendizagem” (idem, ibidem).

### **1.1. Evolução da avaliação em educação**

A avaliação em educação tem sofrido, desde o séc. XIX até aos dias de hoje, uma evolução considerável. Não é nosso objectivo fazer um estudo aprofundado da evolução da avaliação ao longo dos tempos, mas esboçá-la em termos da sua significância nas últimas décadas.

Assim, segundo Bravo (2000, p.27), no início do séc. aproximadamente, a avaliação, assente no paradigma positivista, centra-se na medida, isto é, está ligada ao conceito de medição do rendimento do aluno, da sua aprendizagem, sem se importar com currículos ou programas educativos. Destacam-se nesta época Binet e Simon com as escalas de inteligência, preocupadas em medir com rigor as características psicológicas do indivíduo e, especificamente, detectar quem sofria de atrasos e necessitava de ensino especial (Valadares & Graça, 1998). Este tipo de avaliação veio a ser desenvolvido e refinado no período que se seguiu à I Guerra Mundial.

Posteriormente, segundo Valadares & Graça (1989), iniciou-se um período de grande crítica às medições por meio de testes, destacando-se Ralph Tyler e John Dewey (1929) que, baseados numa filosofia pragmática e na psicologia comportamental, trazem uma nova perspectiva à avaliação. Estes autores percebem que avaliação implica mais que a aplicação de testes, e vão dar um enfoque mais atento ao desenho curricular, o que altera substancialmente a função da avaliação na medida em que passa “a determinar até que ponto se alcançaram os objectivos estabelecidos no currículo” (Bravo, 2000, p.28), passando a avaliação a ser operacionalizada comparando os objectivos formulados e os objectivos efectivamente alcançados.

Desta forma, valoriza-se fundamentalmente a aprendizagem, sendo o objectivo da avaliação, segundo Leite (1993), “contribuir para a eficácia e rentabilidade dos currículos e das actividades educativas, fornecendo dados sobre o grau de êxito das intenções definidas no momento de partida” (p.11), em detrimento dos objectivos do programa, valores e expectativas dos alunos, contextos culturais e educativos e processos de aprendizagem, o que dá uma concepção demasiado simplista e reducionista da educação e da avaliação, sendo criticada por isso.

A partir da década de 60 começa a pôr-se em causa as anteriores perspectivas e assim surge uma nova faceta na avaliação, influenciada desta feita pelo aparecimento das primeiras taxonomias de objectivos educacionais de Bloom e Guilford (1956 e 1959). Desta forma, a avaliação passa a estar cada vez mais ligada aos programas, que por sua vez têm uma maior projecção, surgindo com Cronbach (1963) a ideia de que “devia servir para ajudar aqueles que planificam o currículo” (citado por Bravo, 2000, p.28). Assim, pode dizer-se que, para além dos produtos, passa a haver um interesse nos processos de ensino como forma de melhorar as aprendizagens.

Como refere Leite (1993), este é um modelo reflexivo de avaliação “onde os objectivos definidos, de início, se convertem em critérios de análise e controlo contínuo dos processos” (p.13), dando-se, com Scriven (1967 in Leite, idem), os primeiros passos no que presentemente se designa por avaliação formativa, que desenvolveremos mais adiante. Mas, ainda segundo a mesma autora (idem), mais uma vez não são valorizados os aspectos socioculturais e a dimensão global dos alunos enquanto indivíduos.

Posteriormente, na década de 70, a avaliação “é influenciada por elementos contextuais” (Oliveira, 2003, p.6) e procura interpretar as situações de forma holística dando já uma importância contextualizada aos aspectos socioculturais e educativos. Preconiza-se a organização do processo de avaliação de forma construtiva, onde todos os intervenientes participem, surgindo a figura do formador/avaliador como um sujeito reflexivo e crítico que constrói e reconstrói a sua acção de forma continuada, avaliando de forma inclusiva, “capaz de reforçar os aspectos regulador e estimulador da aprendizagem” (Valadares & Graça, 1998, p.41).

Nos anos 80, começa a dar-se cada vez mais importância à avaliação, sendo o seu raio de acção alargado, não só do ponto de vista conceptual como estrutural. Nos anos 90 consolida-se o interesse político pelas práticas avaliativas que surgem nos mais diversos contextos: administrativos, sociais, políticos e educativos. Relativamente à educação,

As novas orientações vão no sentido de considerar que a avaliação tem carácter sistemático e contínuo, baseando-se na recolha, pelo professor, de dados relativos aos vários domínios da aprendizagem que evidenciam os conhecimentos e as competências adquiridas e as capacidades e atitudes desenvolvidas. (Valadares & Graça, 1998, p.42)

## 1.2. Funções da avaliação

Num sentido mais amplo, Noizet & Caveri (1985), dividem as funções da avaliação no sistema escolar em dois tipos: social e pedagógica. A função social abrange todo o enquadramento institucional, onde entram a escola e a comunidade, e tem por objectivo “controlar a realização dos objectivos fixados ao ensino” (p.9). A função pedagógica refere-se ao desenvolvimento dos sujeitos e tem por objectivo regular e aperfeiçoar os processos de ensino/aprendizagem.

Partindo da definição de Hadji (1994), função é “o papel característico de um elemento ou de um objecto no conjunto em que está integrado” (p.61). Assim, segundo o conjunto de intenções, este autor, define três funções essenciais da avaliação:

1. Função de certificação, quando a intenção é fazer o ponto da situação sobre os conhecimentos e aquisições do aluno, resultantes da aprendizagem;
2. Função de regulação, quando a intenção é guiar o processo de ensino/aprendizagem;
3. Função de orientação, quando a intenção é “escolher as vias e as modalidades de estudo mais apropriadas” (idem, p.62) e guiar o aluno no sentido das suas aptidões, interesses, capacidades e pré-requisitos.

Num sentido mais restrito mas que se entrosa com as funções apresentadas por Hadji, Silva (1993) considera como funções da avaliação:

- Indicar os resultados – saber se os resultados das estratégias utilizadas são decorrentes do que se esperava que fossem e se as crianças progridem na sua aprendizagem e/ou desenvolvimento;
- Identificar os problemas decorrentes das práticas pedagógicas e sugerir novos métodos e técnicas pedagógicas ou recursos didácticos de forma a melhorar a qualidade das práticas e do processo educativo;
- Diagnosticar as necessidades dos formandos;
- Predizer os resultados e facilitar uma orientação;
- Motivar os formandos e os formadores para a construção dos objectivos;
- Orientar os esforços dos formandos na definição de um trajecto pessoal de aprendizagem.

Dentro do leque de funções apresentadas, que não se excluem mas complementam, podemos então definir as práticas, ou tipos, de avaliação que se organizam no sentido da resposta que dão.

### **1.3. Tipos de avaliação**

Noizet & Caveri (1985, p.12) distinguem dois tipos de avaliação: contínua e final. Por avaliação contínua entendem uma **avaliação interna** que o professor leva a cabo ao longo do processo ensino/aprendizagem tendo por finalidade aferir, seguir a evolução dos alunos, registar progressos e dificuldades e, simultaneamente, avaliar e corrigir o resultado da sua acção pedagógica.

A avaliação final, pelo contrário, é uma **avaliação externa**, podendo os avaliadores ser, ou não, os mesmos que levaram a cabo a acção educativa e tem por finalidade “estabelecer um balanço à saída de um certo ciclo de ensino” (idem, ibidem, p.13). Este balanço pode ter um carácter de exame ou concurso, dependendo da finalidade. Assim, um exame tem por finalidade verificar se a aprendizagem foi conseguida e o que mais importa são as notas que irão classificar o nível a que o aluno concretizou a sua aprendizagem. Por sua vez, e ainda segundo os mesmos autores, os concursos, ou exames de admissão, têm por finalidade seleccionar os candidatos mais capazes para exercer determinada tarefa, como acontece por exemplo na entrada para as Universidades.

Por outro lado, Bloom & al. (1971), citados por Noizet & Caveri (1985), distinguem a avaliação ainda segundo três categorias indispensáveis ao sistema educativo, mas bem distintas nos seus objectivos: avaliação sumativa, formativa e diagnóstica. Estes três tipos de avaliação distinguem-se, não só pelos seus objectivos, mas também pelas suas funções dentro do sistema educativo, podendo, no entanto, cruzar-se, pois toda e qualquer prática avaliativa é sempre multifuncional (Hadji, 1994).

#### **1.3.1. A avaliação sumativa**

Define-se a avaliação sumativa quando é proposto um balanço depois de sequências formativas. (Barbosa, 1999, p.16)

Para Noizet & Caveri (1985), a avaliação sumativa “é a que intervém no momento dos exames, que permite dizer se tal aluno é digno de tal grau, se pode passar para o ano seguinte” (p.16). Tem por finalidade **diferenciar** (seleccionar e classificar) os alunos relacionando-os uns com os outros em termos de conhecimentos alcançados,

procede a um balanço das aprendizagens e competências adquiridas no final de um ano lectivo.

Pode também acontecer no final do período lectivo com o objectivo de determinar como o aluno se encontra a nível geral ou particular, ou no final de um curso, podendo os resultados ser apresentados de forma qualitativa ou quantitativa.

Este tipo de avaliação pode ser complementado com uma avaliação formativa.

### **1.3.2. Avaliação formativa**

Estamos no domínio de uma avaliação formativa quando a avaliação é integrada na acção formativa. (Barbosa, 1999, p.16)

Noizet & Caveri (1985) definem a avaliação formativa como aquela que acontece no decurso de uma aprendizagem, tendo em conta um objectivo pedagógico e um programa de aprendizagem, de forma a verificar se o aluno progride e as dificuldades que encontra. Tem por objectivo uma dupla retroacção, ou seja, sobre o aluno “para lhe indicar as etapas que transpôs no seu processo de aprendizagem e as dificuldades que encontra” e uma retroacção sobre o professor “para lhe indicar como se desenvolve o seu programa pedagógico e quais são os obstáculos com que esbarra” (idem, p.16). Este tipo de avaliação visa diagnosticar o processo, pois é realizada ao longo de todo o processo ou acção, em todas as situações de aprendizagem e sobre cada objectivo de formação.

Assim, e segundo Bonniol e Amigues (referidos por Hadji, 1994, p.64), a avaliação para ser formativa deve conter uma função reguladora (que se refere à dupla retroacção sobre o aluno e professor), uma função reforçadora (que implica um reforço positivo sobre as competências) e uma função correctiva (é dado ao aluno o poder de reconhecer os seus erros e corrigi-los).

Desta forma a avaliação formativa é uma avaliação contínua e pessoal, onde a recolha de informação deve ser constantemente actualizada “permitindo ao professor/educador conhecer, intervir e fundamentar as suas decisões relativamente ao trabalho que pretende desenvolver” (Oliveira, 2003, p.9) e dirigindo-se essencialmente, nas palavras de Valadares & Graça, “aos processos mentais do aluno, através de um esforço de compreender o funcionamento cognitivo face à actividade proposta” (1998, p.43).

A avaliação formativa tem por finalidade homogeneizar, pois o objectivo é conseguir que os alunos atinjam resultados positivos perante os objectivos que se determina-

ram. Esta deve procurar fazer-se incidir sobre tarefas complexas, aceitar a incompletude da tarefa assim como permitir olhar o erro como momento de aprendizagem pois, como referem Pacheco & Moreira (1993), a prática da avaliação formativa não visa a confirmação do sucesso ou insucesso dos alunos, mas o reconhecimento de causas (dificuldade de aprendizagens) e o facultar de vias de sucesso alternativas (dificuldades de ensino).

Assim como a avaliação sumativa acontece no final de um processo de ensino, a avaliação formativa acontece no início para que “a partir dela e em função dela começarmos a actuar de outra maneira” (Zabalza, 1987, p.249). Desta forma, e como refere o mesmo autor, estes dois tipos de avaliação (sumativa e formativa) apesar de se revertirem de dimensões diferentes, são, no entanto, complementares de qualquer processo de avaliação pois oferecem-nos a possibilidade de saber se os resultados foram bons, ou não, e constatar que aspectos precisam de algum tipo de apoio especial.

#### **1.3.4. Avaliação diagnóstica ou prognóstica**

Estamos no domínio de uma avaliação diagnóstica quando se pretende identificar as características de quem aprende e ligá-las à tipicidade das acções formativas que irão ser propostas. (Barbosa, 1999, p.16).

A avaliação diagnóstica, nas palavras de Noizet & Caveri (1985), é aquela que “intervém quando se põe o problema de saber se um sujeito possui as capacidades necessárias para empreender uma certa aprendizagem” (p.15), isto é, procura determinar num dado momento as capacidades que o aluno possui para enfrentar um certo tipo de estudos, de forma a obter o máximo de sucesso. Pode acontecer no início, ou no final do ano lectivo se o objectivo for a recolha de dados sobre o aluno para que seja organizado o processo do ano seguinte.

Stufflebeam, citado por Figari (1996), atribui à avaliação diagnóstica a função de “identificar as necessidades a satisfazer” e de “diagnosticar os problemas que impedem que essas necessidades sejam satisfeitas” (p.101). Esta pode considerar-se também uma avaliação prognóstica pois entende as aptidões do aluno em termos de uma progressão futura, independentemente das matérias das disciplinas formais, sendo aqui que podem entrar os testes de aptidão.

No entanto, e apesar de, tal como a avaliação formativa, procurar observar e orientar o desenvolvimento e processo de aprendizagem do aluno, reveste-se de um carácter temporário pelo que terá de ser utilizada com o cuidado de não rotular o aluno.

O quadro seguinte dá-nos uma visão sistematizada e globalizadora dos tipos de avaliação, suas funções (principal e anexa), do seu objecto e uso social, relativamente aos aprendentes:

Objecto	Uso social	Função principal	Tipo de avaliação	Funções anexas
Inventário	Verificar (por à prova)	Certificar	Sumativa	Classificar Situar Informar
Diagnóstico	Situat um nível e Compreender dificuldades	Regular	Formativa	Inventariar Harmonizar Tranquilizar Apoiar Orientar Reforçar Corrigir Estabelecer um diálogo
Prognóstico	Predizer	Orientar	Diagnóstica Prognóstica Preditiva	Explorar ou identificar Orientar Compreender (um modelo de funcionamento) Adaptar (perfis)

Quadro 2 – Quadro geral das funções dos aprendentes <sup>12</sup>

### 1.4. Princípios da avaliação

Como se verifica, presentemente a avaliação recorre constantemente aos dados quantitativos e qualitativos, a métodos considerados mais tradicionais – de medição – e mais actuais – de orientação. Neste sentido, e segundo Zabalza (1997), submete-se a quatro princípios gerais:

1. Da comparação – quando se avalia faz-se uma medição (recolha de informação sobre quem se quer avaliar) e uma valoração (comparação dos dados obtidos na medição na tentativa de perceber o *antes*, o *durante* e o *como deveria ser*), estando uma dependente da outra ou, de outra forma, correr-se-ia o risco da avaliação ser descontextualizada, dando lugar a uma opinião subjectiva.

2. Da organização sistémica – a avaliação é um conjunto de passos que se ordenam sequencialmente e se condicionam mutuamente, desempenhando um papel específico, relativamente ao sistema de ensino, e estando intimamente ligada ao pro-

<sup>12</sup> Fonte: Hadji (1994, p.65)



cesso de ensino/aprendizagem. Assim, é um processo pois pressupõe: um propósito (a avaliação responde a uma ou várias intenções que pretende avaliar); uma ou mais técnicas (em função do propósito); uma ou mais questões (problemas ou aspectos que interessam); um esquema de aplicações (recolha de informação; resposta; correcção; classificação; consequências derivadas da avaliação).

No entanto, como refere Barbosa (1999), toda a avaliação só tem interesse se servir “para facilitar a organização da informação sobre o modo como funciona cada uma das componentes do processo” e “organizar informação sobre o processo de ensino/aprendizagem de forma a compreendê-lo cada vez mais em profundidade” (pp. 20-21). Neste sentido aparece-nos o princípio da compreensividade:

3. Da compreensividade – devendo abranger várias áreas, ser rica, e não se resumir a um só aspecto. Assim, deve abranger, entre outros, áreas de desenvolvimento da criança (cognitiva, relacional-social, afectivo-emocional) e situações em que se recolhe a informação (situações controladas e naturais).

4. Da dialéctica do quantitativo e do qualitativo – a avaliação depende, não apenas de boas técnicas, mas também do facto de dar uma imagem verdadeira e completa do que sucede, ou seja, é importante não apenas perceber o que as crianças sabem, mas também “o conjunto de efeitos e de influências exercidas sobre eles” (Zabalza, 1997, p.229)

Estes quatro princípios parecem-nos fundamentais para que se perceba a importância de que se reveste o acto de avaliar, tendo em conta que o professor deverá ser um **especialista** no momento de avaliar e não um leigo. Como especialista deverá saber como e de que forma avaliar, consoante as situações, de uma forma correcta e válida; deverá ter competências de **análise** e de **síntese**, prefaciando Barbosa, deverá “ancorar as ideias”, ou seja, fazer primeiro uma interpretação das ideias e depois **reinterpretar** a palavra, sistematicamente. Deverá ainda criar uma atitude crítica face à prática, reflectindo sobre as suas práticas de **encaminhamento** da criança e fundamentando-se criticamente.

Para Damas & DeKetelle (1985), o processo de avaliar requer alguns mecanismos:

1. Enunciar claramente os objectivos da avaliação – “A decisão de continuar a aprendizagem ou de trazer um ensinamento correctivo constitui o objectivo preciso da avaliação” (Damas & DeKetelle, 1985, p.14);

2. Enunciar claramente os critérios;

3. Determinar as informações a recolher, recolhê-las – trata-se de “procurar a situação natural adequada, onde estas informações poderão ser recolhidas, quer de suscitar ou de criar a situação própria a uma tal recolha” (idem, p.15).

Por sua vez, a recolha de informação implica o acto de recolher a informação (ler, observar) e anotá-la de forma a permitir uma análise rica.

4. Confrontar informações recolhidas e critérios opostos;

5. Diagnosticar – “Diagnosticar é um processo avaliativo particular que consiste em estabelecer a natureza, a amplitude e as implicações do ou dos factores que causam uma dificuldade ou uma inadaptação, para se poder tomar uma decisão remediativa” (idem, p.15);

6. Julgar – “processo pelo qual uma pessoa se forja (para si) e emite uma opinião”. Muitas vezes os professores limitam-se a fazer juízos sem terem avaliado de uma forma pedagógica concreta. Muitas vezes o juízo “se rodeia de uma auréola de conotações negativas” (idem, p.17).

Para uma avaliação bem sucedida é também importante que sejam concedidos aos agentes de ensino o tempo e os recursos que lhes permitirão desempenhar um papel activo na elaboração e na implementação de todo o processo, dotando-os de formação que lhes permita conhecer e saber utilizar várias técnicas e instrumentos de avaliação, adequá-las ao tipo de avaliação e à situação particular a avaliar.

## 2. A avaliação em educação de infância

Verificar se a criança está a crescer de acordo com os valores que são usuais, se a sua inteligência se está a estruturar de modo adequado, e se a sua vida sócio-afectiva está a evoluir sem problemas, são a natural preocupação de todos os pais, educadores e professores. (Sousa, 1997, p.9)

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, publicada em 1997, faz referência à avaliação dando ao Estado (art. 20.º) o papel de definir “critérios de avaliação da qualidade dos serviços prestados, em todas as modalidades de educação pré-escolar”.

Nesse mesmo ano, como referimos anteriormente, o Ministério da Educação publica um documento de referência para toda a educação pré-escolar, as “Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar”, que, para além de darem visibilidade à educação infantil vieram orientar a acção global do educador, referindo-se mais àquilo que o educador deve fazer, designadamente no que diz respeito à prática avaliativa, sugerindo nesta matéria:

- Uma avaliação sistemática do **desenvolvimento** das crianças,
- Do **processo**, que avalia a pertinência das propostas feitas, se vão de encontro aos interesses das crianças e contribuem para alargar os seus interesses, curiosidade e desejo de aprender;
- Dos **efeitos**, que permite avaliar a influência que o processo educativo teve nas crianças, se contribuiu para o seu desenvolvimento e aprendizagem e, conseqüentemente, possibilita que o educador vá corrigindo e adequando a sua prática – “avaliar o processo e os efeitos implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (M.E., 1997, p.27).

Mais recentemente, no decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto foi definido e aprovado o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância, onde o papel do educador de infância é definido como construtor directo do “respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (idem, ibidem). Acrescenta ainda, no âmbito da observação, da planificação

e da avaliação, que o educador “avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (M.E., 1997, p.27).

Nesta linha de pensamento percebe-se que avaliação em educação de infância se distingue claramente de avaliação nos outros níveis de ensino, estando ausente a classificação e, de acordo com Parente (s.d.), envolvendo “procedimentos de avaliação autêntica que apreciem a criança no próprio processo de realização das tarefas reais do seu quotidiano e com relevância para o seu desenvolvimento e aprendizagem”.

O Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância também nos diz que a avaliação implica que se avalie, para além das crianças (domínio das aprendizagens e desenvolvimento), os espaços e materiais e ainda as relações e interações no contexto educativo.

Podemos então entender a avaliação em educação de infância de uma forma abrangente uma vez que a criança não se encontra isolada de outras dimensões que influenciam o seu processo de ensino aprendizagem, mas faz parte de um todo mais complexo que se influencia biunivocamente, logo, passível de avaliação.

### **2.1. Aspectos especiais da avaliação em educação de infância:**

Pelo exposto, verificamos que a avaliação se tornou um assunto central em educação de infância, sendo assumida em termos legislativos como uma competência do educador. É então ponto assente que o processo de planeamento, revisão e avaliação, são um todo organizado da máxima importância, pois vão permitir ao educador um acompanhamento do grupo e de cada uma das crianças, armando-o ainda de recursos que lhe permite verificar de que forma o processo educativo vai contribuindo, ou não, para o desenvolvimento global da criança.

Esta abordagem permite-nos distinguir duas dimensões do processo de avaliação em educação de infância: uma dimensão individual, que se refere à avaliação da criança propriamente dita e uma dimensão processual, que se refere ao currículo, ao processo de ensino aprendizagem, à organização de espaços e materiais e às relações e interações.

#### **A. Dimensão individual:**

A avaliação em educação de infância não tem por objectivo tirar conclusões sobre as crianças, que caiam em *saco roto*, sem consequências posteriores, mas visa

diagnosticar “as necessidades de desenvolvimento da criança e o modo como estas estão a ser satisfeitas, através da implementação do que foi programado” (Sousa, 1997, p.23), ou seja, perceber o que não está a correr como o previsto e, nesse sentido, actuar de forma adequada. Mas não se debruça unicamente sobre o que não está a correr como o previsto, mas também sobre o desenvolvimento positivo e equilibrado das crianças de forma a reestruturar os conteúdos curriculares no sentido de avançar no seu desenvolvimento e aprendizagem como um todo.

Este autor considera dois grandes tipos de avaliação:

- A avaliação inicial (Avaliação Inicial do Desenvolvimento) que, sendo realizada no início do ano lectivo, possibilita ao educador informar-se sobre o desenvolvimento de cada criança e, com base nesta, desenhar o Projecto Curricular de Turma estabelecendo os objectivos programáticos e todas as estratégias subsequentes.
- A avaliação sistemática que, sendo realizada trimestralmente, visa ir adequando e reformulando as actividades programadas e estratégias de acordo com o desenvolvimento e as necessidades das crianças.

Os educadores devem poder olhar para os conhecimentos que as crianças vão adquirindo e perceber qual o ponto em que estão e qual o ponto em que estavam. Deste modo, “o processo de observar, registar e outros modos de documentar o trabalho que a criança faz e como faz”, é “a base para a variedade de decisões educacionais que afectam a criança, incluindo planear para grupos e crianças individuais e comunicar com os pais” (Bredekamp e Rosengart, 1993, citado por Parente, s.d.).

Tendo isto em conta, clarificar os objectivos pelos quais as crianças são avaliadas pode ajudar a determinar que tipo de avaliação será mais apropriado. Neste sentido, Katz (1997) refere que a avaliação da criança pode servir os seguintes objectivos:

- Determinar o progresso em aquisições significantes do desenvolvimento global, tendo em conta todas as áreas do desenvolvimento;
- Diagnosticar problemas na aprendizagem e no ensino;
- Ajudar a esclarecer e tomar decisões relativamente ao currículo;
- Servir de base para relatos às famílias;
- Acompanhar os progressos da criança;

- Tomar decisões relativamente à transição ou não.

A avaliação das crianças deve fazer-se tendo em conta todas as áreas de desenvolvimento (tendo em conta as inter-influências entre desenvolvimento e aprendizagem) sem esquecer que este depende directa ou indirectamente da qualidade dos contextos humanos, dos espaços e materiais e das situações vivenciadas. Assim, a avaliação tem de ser necessariamente contínua e terá de informar sistematicamente o próprio processo educativo, obrigando o educador a observar os alunos, registar sobre essas observações e a saber posicionar-se em função de um quadro de referência que é o próprio currículo.

Nesta abordagem (Zabalza, 1989) pode verificar-se três estilos de avaliação: a avaliação indiferenciada, profissional e técnica. Entende-se por **avaliação indiferenciada** aquela que os educadores realizam sem recurso a suportes específicos, sem planificação, sem instrumentos, sem objectivos. Esta avaliação tem tendência a generalizar os dados por não ser fundamentada nem sistematizada e ainda a escamotear aspectos do desenvolvimento que são verdadeiramente importantes por se basear na intuição e não recorrer à interpretação e à (re)interpretação. No entanto, segundo o mesmo autor, esta avaliação acaba por ser importante, porque, de qualquer das formas, obriga a que se tenha em conta a criança, mas não o suficiente.

A **avaliação profissional**, é aquela para a qual o educador deveria ser preparado. Zabalza (idem) salienta que a preparação do educador ao nível dos conhecimentos específicos dos métodos e instrumentos e treino, é da maior importância para que a avaliação seja rigorosa e científica. Para levar a cabo uma avaliação rigorosa, o educador tem de ser sistemática, definir os objectivos, os instrumentos e os procedimentos adequados, e tem de informar e regular a intervenção educativa. Para tal o educador deve ter em conta estratégias que desenvolveremos no ponto 2.2. deste capítulo.

A **avaliação técnica**, por sua vez, refere-se à avaliação que é realizada por técnicos especializados, que procuram estudar e entender com rigor determinados aspectos da criança, sendo utilizada principalmente por psicólogos e, na maior parte dos casos, existe uma sinalização prévia. Esta avaliação utiliza instrumentos muito específicos, testes que procuram somar todas as variáveis, sendo bastante rígida em termos processuais.

## **B. Dimensão processual:**

Como referimos anteriormente, o desenvolvimento das crianças está intimamente relacionado e é influenciado pelos contextos humanos, organizacionais, espaços e materiais e vivências, sendo neste conjunto que se organiza o processo de ensino aprendizagem.

Desta forma a avaliação implica que se avalie os projectos curriculares desenvolvidos pelos educadores, a pertinência das propostas feitas, se vão de encontro aos interesses das crianças e contribuem para alargar os seus interesses, curiosidade e desejo de aprender, e, por outro lado, a organização de espaços e materiais e as interacções criança-adulto, adulto-criança, criança-criança e adulto-adulto.

As Orientações Curriculares reforçam esta ideia quando acentuam a importância que tem uma pedagogia estruturada, pois implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, “exigindo que o educador reflecta sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes” (M.E., 1997, p.93).

Para o educador interessa **saber onde chegaram e onde poderão começar da próxima vez**, sendo para isso fundamental que estes se habituem a olhar para a sua prática e a avaliá-la. A avaliação do contexto pode ser auto-determinante na correcção das práticas, permitindo ainda que, através da avaliação/reflexão, se vá aferindo e regulando a prática e intencionalidade educativa, corrigindo e adequando-a.

Assim, a avaliação do acto educativo revela-se importante, mesmo fundamental, pois é, como afirma Moita (1989) numa visão prospectiva, “re-ver e re-ler o que se fez, para re-pensar o que se vai fazer” (p.19), não se podendo entender o trabalho do educador, e de qualquer agente de ensino, sem esta actividade de controlo, recolha e análise de dados em função de uma acção futura de qualidade. Avaliar deveria ser entendido, à partida, como uma actividade de controlo do próprio trabalho sendo que hoje em dia não se pode conceber um trabalho sério sem avaliação. É fundamental que se repense o vivido, o experienciado, para projectar de novo em termos do desenvolvimento, não só das crianças, mas também do próprio educador.

Fazem parte do processo ensino aprendizagem, como referido, a organização dos espaços e materiais. Tal como referimos anteriormente (Cap. I), e de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, os espaços e os materiais são determinantes no desenvolvimento nas crianças, logo “a reflexão permanente sobre a

funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades de evolução do grupo” (M.E., 1997, p.38).

## **2.2. Principais estratégias de avaliação**

O acto de avaliar pressupõe uma técnica e o mesmo se aplica em educação de infância, com a agravante que pouco trabalho científico tem sido feito no terreno, com os educadores, impossibilitando-os de se armarem com os materiais e as técnicas necessárias e com os quais se identifiquem.

Moita (1989), aponta vários aspectos que são importantes para se saber avaliar, designadamente, **saber o que se quer avaliar** (o trabalho com as famílias, o desenvolvimento das crianças, do grupo....), **encontrar critérios de avaliação** que satisfaçam os objectivos a que nos propomos; a **recolha de dados**, que pode ser feita através de vários instrumentos e procedimentos, e, finalmente, **tirar conclusões claras**, evitando a ambiguidade e a confusão, que apontem para a reformulação de objectivos e estratégias.

O recurso a diversas fontes de informação, que permite fundamentar e enriquecer a avaliação, pode acontecer tanto em situações informais como em situações formais criadas propositadamente pelo educador. Esta avaliação pode acontecer se o educador quiser obter informações sobre aspectos do desenvolvimento da criança que de outra forma não tenha conseguido.

Segundo Drummond<sup>13</sup> a avaliação em educação de infância apresenta quatro características que a definem:

1. A sua prática é quotidiana – é diariamente que se vão compilando informações sobre as crianças, tanto em situações naturais como controladas, e só desta forma essas informações são ricas e abrangentes das várias áreas de desenvolvimento da criança (cognitiva, relacional-social e afectivo-emocional);
2. Baseia-se na observação – pois, contrariamente aos outros níveis de ensino, não existem testes, logo, não se recorre à classificação;

---

<sup>13</sup> Drummond, M.J. (2004), Conferencia do IV Simpósio Internacional do GEDEI, Viseu.



3. Requer interpretação – toda a observação requer uma interpretação, mas que seja isenta de juízos de valor;
4. Aponta caminhos para melhor aprender e melhor ensinar.

Na mesma linha de pensamento, Cardona (1990, p.59) refere que as principais estratégias de avaliação utilizadas são a análise dos produtos das actividades, a observação indirecta a partir das indicações dadas pelos pais e a observação directa dos comportamentos das crianças.

Por sua vez Katz (1997) considera pertinente que se encoraje as crianças a avaliar o seu próprio trabalho de acordo com critérios específicos tais como clareza, abrangência, nível de interesse, compreensividade ou qualidades estéticas do trabalho, podendo também ser encorajadas a definir os padrões incluídos nestes critérios. A mesma autora recomenda que se envolvam as crianças na avaliação da classe, tendo em conta as suas idades. Esta autora defende ainda que as crianças, enquanto grupo, podem ser encorajadas a desenvolver alguns critérios sobre o que é que eles querem fazer na sua sala, não fazendo destes unicamente listas de regras para a classe. Pôr a criança a reflectir sobre os seus produtos é avaliar e incentivá-la a ser co-construtora da sua aprendizagem serve tanto a criança como o educador, indo de encontro a Oliveira-Formosinho & Parente (2005) quando afirmam saber e acreditar “que a criança tem direito a ser co-construtora de seu conhecimento e que tem competência para o fazer” (p.25).

Ainda para Katz (1997), o educador deve pedir à criança que julgue o seu próprio progresso, usando três ou quatro categorias. Por exemplo, pode pedir-se à criança que discuta o trabalho que está a realizar e se pensa que está a fazer progressos sobre o mesmo, onde pensa que necessita se concentrar mais, se precisa de ajuda e onde, e outras categorias nomeadas pela criança. Segundo a mesma autora, a maioria das crianças serão completamente realísticas e sensíveis na sua auto-avaliação. O educador pode ajudar expressando sua própria avaliação de forma séria como suporte. A autora alerta-nos ainda para ter em atenção que “in principle, unless children are consulted about their own views of their own progress, they cannot learn to assume some responsibility for it” (idem).

## **2.3. Instrumentos e procedimentos**

É impossível que um docente guarde na memória todos os feitos relevantes que ocorrem com o seu grupo de crianças ao longo do dia. Portanto, deve contar com instrumentos práticos nos quais anota diariamente a informação de forma a poder recorrer a ela quando necessário. Estes instrumentos, devidamente preenchidos, servirão posteriormente de base para elaborar os registos para os pais acerca do desempenho dos seus filhos, para além de servirem de guia para que o docente possa levar a cabo uma melhor orientação da criança durante o desenvolvimento das actividades educativas.

O importante não é a forma ou a estrutura do registo mas o conteúdo, que ofereça ao docente informação clara e fiável acerca da conduta do seu grupo de crianças e proporcione melhorar o seu processo de ensino/aprendizagem. Entre os instrumentos de registo podemos destacar:

### **2.3.1. A observação como o método chave na avaliação**

Drummond (2003, p.175) sugere que se coloquem três questões fundamentais quando se observa a aprendizagem:

- “What is there to see?”
- How best can we understand what we see?
- How can we put our understanding in good use?”

A observação das crianças na sala de aula, do seu comportamento e da sua evolução, é um instrumento de recolha de informação precioso ao qual todo o educador recorre de uma maneira ou de outra, mais ou menos formal, de forma a tomar decisões sobre as condutas na sala, permitindo-lhe perceber e trabalhar os aspectos mais qualitativos, ou seja, os comportamentos, as atitudes, os sentimentos e os efeitos do processo de ensino/aprendizagem. Permite ainda diagnosticar necessidades de aprendizagem, de ensino, prevenir conflitos, definir objectivos e planificar baseando-se em interesses individuais e necessidades de desenvolvimento das crianças, pois é através da observação que se é capaz de “caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face a qualquer momento” (Estrela & Estrela, 1978, p.63).

A observação é um elemento importante de qualquer acto avaliativo, se for partilhada e discutida – se se reflectir na e para a acção. No entanto, uma observação pode ser utilizada com fins de avaliação da criança somente quando se regista de forma

objectiva, de tal forma que se possa recorrer a ela no momento em que se torna necessário verificar certos aspectos relacionados com a conduta da criança. Uma observação que não se registre arrisca-se a transformar-se num acto subjectivo pois perdem-se os detalhes, com a agravante de que, inconscientemente, poderem confundir-se os factos que realmente sucederam, com os juízos de quem avalia.

Desta forma, a análise das observações deve ser valorizada, pois permite a reorientação sobre a prática, permite ainda que o docente possa construir a sua própria teoria. Assim, ao docente exige-se a capacidade de descentração, exige-se que submeta ao conjunto da teoria e olhares, toda a análise da observação, para que, com a ajuda dessa multiplicidade possa transformar a prática numa prática reflexiva (Barbosa, 1999).

A informação obtida através da observação sistemática no contexto natural da criança é um instrumento fundamental porque é autêntico, uma vez que fornece informação preciosa e permite adequar e planificar estratégias de forma a melhor responder aos interesses e necessidades das crianças, e ainda ser utilizada como pano de fundo no relato que se faz aos pais sobre os desempenhos e progressos realizados pelas crianças.

No entanto, é impossível que um docente guarde na memória todos os feitos relevantes que ocorrem com o seu grupo de crianças durante o dia. Portanto deve-se contar com instrumentos práticos nos quais se anota a informação diariamente de forma a poder recorrer a ela quando necessário. Estes instrumentos devidamente preenchidos servirão posteriormente de base para elaborar os registos para os pais, para além de servirem de guia para que o docente possa levar a cabo uma melhor orientação da criança durante o desenvolvimento das actividades educativas.

Entre os instrumentos de registo de uma **observação casual ou não sistemática**, podemos destacar: anedotários ou registos de incidentes críticos e relatos, ou registos contínuos. Nos instrumentos de **observação sistemática**, realizada através de instrumentos intencionalmente adaptados, podemos destacar os anedotários, as listas de verificação ou de controlo (checklists) e as escalas de estimação.

### **2.3.1.2. Anedotários ou Registos de Incidentes Críticos:**

Os registos anedóticos são um dos instrumentos básicos de registos das observações não sistematizadas realizadas pelo docente. Consiste na descrição de um

acontecimento ou incidente ocorrido e protagonizado pela criança, que chama a atenção, uma vez que não é uma conduta característica do mesmo.

Quando um docente conta com uma série de registos, geralmente pode chegar a conclusões valiosas acerca da conduta e personalidade da criança. Muitas vezes pode detectar-se qual é o foco de uma problemática existente, já que é factual.

O registo anedótico caracteriza-se por se basear numa observação não sistematizada e ocasional: o docente não planifica nem o momento no qual vai realizar a observação nem o que vai observar (o acontecimento registado ocorre de uma forma imprevista e permite assim que seja tomado em consideração pois não faz parte do padrão de conduta habitual da criança), e ainda por se poder realizar em qualquer momento da rotina diária, residindo aqui a diferença de outros registos, que requerem que sejam utilizados durante o desenvolvimento de actividades específicas.

No entanto, como refere Zabalza (1987, p.250) estes registos podem ser realizados em função de um plano, que tanto pode ser longitudinal como transversal, o que lhes confere um carácter sistemático, como é o caso do COR, já referenciado, este sustentado numa observação diária da criança, registo nos anedotários, que depois de analisados, se traduzem em experiências-chave.

Os registos devem ser referentes unicamente a um acontecimento, devem ser o mais fiel possível da ocorrência, descrevendo a acção e as interações observadas, preservando a realidade o mais possível. Devem ainda incluir a data, o local, e a actividade em que o fenómeno aconteceu (Spodeck & Saracho, 1987, referido por Oliveira, 2003).

O **Registo Contínuo**, é um registo narrativo, detalhado, realizado de forma sequencial, que descreve os contextos, intervenientes e acontecimentos, tal qual aconteceram, sem interferências ou inferências. Se a vantagem é o observador não precisar de treino para a realizar, a desvantagem é exigir demasiado tempo ao observador e ser pouco viável perante um grupo.

### **2.3.1.3. Listas de verificação ou de controlo**

São instrumentos de registo das observações realizadas pelo docente e consistem basicamente em registar com um SIM ou um NÃO a aquisição de certas condutas por parte da criança. Baseiam-se numa observação estruturada: em primeiro lugar o docente planifica que aspectos da conduta da criança vai avaliar e especifica-os dentro da grelha.

Estas grelhas não admitem o registo de condutas que a criança apresente durante a observação, e que não estejam contempladas. Neste caso, podem fazer-se anotações à parte para que depois sejam tomadas em conta para a posterior avaliação global da criança. O docente só regista se a conduta está presente ou não.

Desta forma, estas grelhas são importantes quando interessa avaliar uma actividade e verificar se os objectivos das planificações foram ou não atingidos, ou então, para uma planificação posterior. Se for utilizada para avaliar uma actividade, todos os itens devem referir-se a essa mesma actividade. Porém, se o interesse é avaliar os objectivos da planificação, os itens serão constituídos por cada um desses objectivos. Podem ainda ser utilizadas para avaliar a evolução das crianças em cada nível da sua idade.

Por outro lado, não implica juízos de valor, sendo esta a grande diferença entre os registo anedóticos e descritivos, pois não implicam comentários por parte do docente, uma vez que se baseiam exclusivamente na observação de condutas pré-estabelecidas. Estas grelhas apresentam algumas vantagens, designadamente: (a) se utilizadas depois de certos períodos de actividade, dão ao docente uma visão dos objectivos alcançados por uma criança, ou pelo grupo em geral, e quais os que necessitam de ser reforçados. Da mesma forma, é útil quando utilizada para avaliar uma actividade específica ou quando existem objectivos a alcançar a longo prazo (por exemplo na área psicomotora); (b) são de fácil manejo; (c) permitem avaliar facilmente objectivos específicos, já que através delas se pode observar com clareza as condutas adquiridas, ou não, pela criança.

No entanto é importante ter presente que terá de haver algum cuidado e critério na sua elaboração. Segundo Betty e Boehm (referidos por Parente, 2002), estas devem ser organizadas segundo objectivos muito precisos, os itens devem ser curtos e directos, representativos dos comportamentos e desenvolvimento das crianças que se pretende avaliar e devem ainda referir só uma característica ou comportamento a registar.

#### **2.3.1.4. Escalas de valoração**

As escalas de valoração são instrumentos de registo semelhantes às listas de verificação, com a diferença de que as escalas admitem diversas categorias para a avaliação da criança, permitindo “avaliar a extensão ou grau em que esses comportamentos são exibidos” (Oliveira, 2003, p.36), podendo ser organizadas de

acordo com critérios previamente definidos pelo docente, tendo em conta as suas necessidades e as das crianças.

Este tipo de registo caracteriza-se pelos seguintes aspectos: (a) pode ser *numérica* (exemplo: de 1 a 5), de *estimativa* (exemplo: excelente, bom, regular, deficiente) ou *descritiva* (selecciona-se a descrição que melhor reflecta a situação); (b) baseia-se numa observação estruturada: o docente organiza a escala consoante as condutas a avaliar; (c) admite categorias de avaliação (que devem abarcar os comportamentos num *continuum* – de um nível mais baixo para um mais elevado); (d) é mais completas que a lista de verificação pois implica uma avaliação mais precisa e discriminada da criança; (e) não inclui comentários nem interpretações por parte do docente (Zabalza, 1987, p.250-251);

As escalas de valoração oferecem maiores vantagens como instrumento de registo das observações já que oferecem uma informação mais ampla acerca da criança. Isto depende da sua elaboração, se é adequada à idade da criança, abordando todas as etapas desenvolvimentais de forma rigorosa. No entanto, quando o grupo é numeroso torna-se difícil elaborar uma escala de valoração individual devido a limitações de tempo e formação específica do docente. Pelo facto, normalmente criam-se padrões que, ao serem aplicados, podem perverter a avaliação do desenvolvimento individual da criança, atendendo a que cada um tem o seu ritmo.

### **2.3.2. Portefólios**

Um portefólio é outro dos instrumentos de avaliação que o educador pode optar por utilizar. O termo portefólio remete-nos para designar um álbum do qual um artista se serve para coleccionar os seus melhores trabalhos. No entanto, quando utilizado em educação adquire uma outra dimensão.

Assim, em educação um portefólio não é um mero repositório de trabalhos “organizados” numa pasta de arquivo, mas uma colecção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos por uma criança, ao longo de um dado período de tempo, de forma a poder proporcionar uma visão tão alargada e pormenorizada quanto possível das diferentes componentes do seu desenvolvimento (Miranda & Bernardes, 2003, Fernandes, 2005).

O portefólio pode ser organizado por registos diversos das crianças, observações, produtos realizados em contexto de sala ou não, projectos da criança, fotografias,

comentários e tudo o que se considere relevante e que lhe diga respeito. Esta compilação feita pelo educador (e também pela criança), permite-lhe que observe, registre, e documente o trabalho da criança, “realizando uma avaliação realista e contextualizada” (Oliveira, 2003, p.40), permitindo ainda ao educador compreender e intervir atempadamente nos processos subjacentes ao modo pessoal como cada criança se desenvolve e se apropria da informação.

Fernandes (2005) sugere que os trabalhos a integrar no portefólio tenham algumas características como, por exemplo:

1. Contemplem todos os domínios de currículo, ou, pelo menos, os que são considerados essenciais e estruturantes;
2. Sejam suficientemente diversificados quanto à forma (escritos, visuais, audiovisuais, multimédia);
3. Evidenciem processos e produtos de aprendizagem;
4. Exemplifiquem uma variedade de modos e processos de trabalho;
5. Revelem o envolvimento dos alunos no processo de revisão, análise e selecção de trabalhos. (Fernandes, 2005, p.86)

Neste contexto, o portefólio é organizado segundo objectivos claros, o que permite ao educador verificar os progressos das crianças e avaliar a qualidade das suas aprendizagens, servindo-lhe de apoio na tomada de decisões (Oliveira, 2003, Fernandes, 2005) e permitindo, ainda, à própria criança fazer a sua auto-avaliação, na linha de pensamento de Katz (1997), motivando e estimulando-a a fazer melhor, na medida em que lhe auferem auto-estima, autonomia e confiança.

Ainda segundo Fernandes (idem), pode dar origem a uma outra cultura, no sentido de facilitar que

As aprendizagens se vão construindo em conjunto e/ou individualmente ao ritmo de cada um, em que se reflecte e se pensa, em que se valorizam as experiências, intuições e saberes de cada aluno, em que se acredita que as dificuldades podem ser superadas e em que, essencialmente, se ensina e se aprende. (p.88)

Por outro lado, pode ainda ser um instrumento precioso se utilizado como meio de comunicação entre educadores e pais, ao promover a partilha de informação sobre a criança (certezas e dúvidas), sobre a avaliação (Parente, 2002), o que contribui positivamente para o desenvolvimento de aprendizagem da criança e o desenvolvimento de relações de parceria e de partilha com a família.

## Capítulo III – Da prática à teoria – A Escola Sensível e Transformacionista<sup>1</sup>

O presente capítulo pretende situar este estudo numa nova perspectiva de organização e gestão da escola actual: o modelo da Escola Sensível e Transformacionista, desenvolvido por Luís Barbosa<sup>2</sup> e doutorandos sob a sua orientação, cujos estudos e investigação têm aprofundado e aplicado os princípios estruturantes e com o qual nos identificamos.

Este autor reconhece que na prática docente há uma patologia: os agentes educativos não têm por prática efectuar diagnósticos de necessidades. Isto é, não caracterizam os contextos educativos, nem têm em conta as necessidades dos situados (alunos, pais e outros) logo, não organizam os objectivos e as estratégias adequadas em consonância com as necessidades diagnosticadas, como base da sua acção perspectivada no sucesso.

Tendo em conta esta análise e ciente da necessidade de um novo agente educativo capaz de pugnar para que a relação pedagógica não se baseie em práticas empíricas onde reinem a habituação e a rotina, Barbosa vai trabalhar numa dimensão praxiológica, com um grupo de mestrandos e doutorandos por ele orientados, com o objectivo de ajudar a construir uma teoria emergente da prática, suportada na prática e numa análise contextualizada onde se produza, de facto, o conhecimento e utilizando a investigação como um instrumento de trabalho. Assumindo-se como empiristas lógicos, utilizam uma

---

<sup>1</sup> Quando da sua tese de doutoramento na Universidade de Caen (França), o Professor Doutor Luís Barbosa, teórico deste novo modelo, inspirado nos princípios da sociopedagogia das organizações e da sociotecnia, vai ajustá-los às ciências da educação de forma a tentar responder aos problemas da escola actual.

Seguidor de uma linha filosófica baseada na Escola Empirista Lógica (valoriza a prática em simbiose com a razão), suportado por uma perspectiva fenomenológica (valoriza os fenómenos, o mundo e a ligação das coisas – o que um fenómeno implica no outro, as simbioses, a partilha, a relação), Barbosa tenta ver os fenómenos emergentes numa perspectiva de transcendência – ir para lá daquilo que acontece – que nos dá a noção de futuro – ser capaz de fazer noutra situação o que já fiz nesta – ir para lá daquilo que se visualiza.

Designação que “radica na ideia de que toda a escola deve ser “O Observatório de Caracterização de necessidades Educativas das Crianças e Formativas dos Agentes de Ensino” e que funda na convicção de que as organizações educativas, devendo ser sempre geridas na perspectiva da mudança, têm não só de funcionar com base na construção de cartas de sinais indicadores das necessidades anteriores mas, também, ser sustentadas pela “Pedagogia de Ajuda ao Outro” (Barbosa, 2001, p.16).

<sup>2</sup> Professor Doutor Luís Marques Barbosa, docente na Universidade de Évora.



A triangulação, como técnica de investigação, visa uma interacção entre quem triangula e o contexto, ou seja, o investigador está sempre situado e procura que tudo aconteça em função dos contextos e do diagnóstico de necessidades dos situados (alunos, professores, pais e outros)

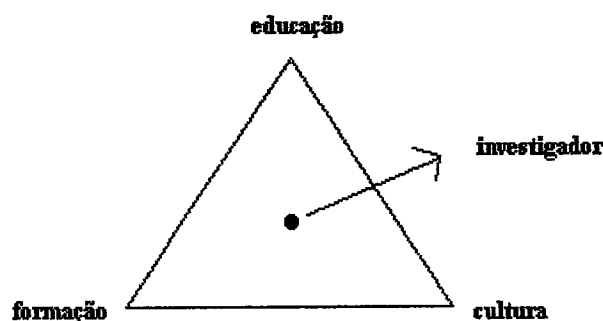


Ilustração 1 – Triangulação do enquadramento da acção do agente educativo/investigador

Assim, esta metodologia de trabalho constrói-se na **saturação semântica da linguagem**: ou seja, cada vez que se tenta analisar, dar mais categorias, esquemas, está a depurar-se a linguagem para novos significados, novos conceitos. É um processo de comunicação que se refere a uma linguagem completa, onde coexistem conhecimentos científicos, perspectivas religiosas, filosóficas, ou seja, é uma linguagem do Homem, da metacognição, pois quanto mais se conhece cientificamente, mais se reconhece a transcendência, o conhecimento do outro.

Como refere Freire (2005) há que romper com hábitos e práticas rotinados e fazer emergir novas e diferentes formas de pensar, observar, ultrapassando o mero olhar e o ver superficial. Há que desencadear motivações e incentivar a descoberta nos agentes de ensino para que estes reconfigurem a acção de forma sustentada e melhorem a imagem de si, a sua baixa auto-estima, ajudando-os a perceberem o seu desempenho como prática profissional de relevo técnico e científico Barbosa (2001).

Assim, o grande objectivo é que se formem profissionais cujas práticas surjam da orientação planeada e organizada com base em “cartas de acção”, onde as estratégias sejam concordantes com as necessidades diagnosticadas e explicitadas quer por professores quer por alunos. Assim, o agente educativo, mais do que preocupar-se com os produtos das aprendizagens, “tem de saber é que grande parte do seu empenho diário terá de ser orientado para a construção de apropriadas situações de aprendizagens” (Freire, 2005, p.99). Logo, mais do que fazer emergir um profissional reflexivo, pretende-se um agente

os produtos das aprendizagens, “tem de saber é que grande parte do seu empenho diário terá de ser orientado para a construção de apropriadas situações de aprendizagens” (Freire, 2005, p.99). Logo, mais do que fazer emergir um profissional reflexivo, pretende-se um agente educativo que seja capaz de ir pensando para que depois, em concreto, vá antecipando situações futuras (idem, ibidem).

## 1. A análise dos contextos educativos

A acção educativa parte então, primeiramente de uma **análise dos contextos educativos**, onde a criança é analisada e se torna o objecto de estudo, tendo a sociedade como espelho de desenvolvimento humano e organizacional.

Não podendo deixar de ser sensíveis à análise dos contextos, também não podemos deixar de ser sensíveis ao espírito humano, à espiritualidade. Logo, preconiza-se uma escola perspectivada em função do aluno, da sua globalidade influenciada por factores de ordem hereditária, biológicos, cognitivos, afectivos e espirituais, implicando que se esteja atento ao humano total. Interessa a globalidade e a espiritualidade que está por trás de cada indivíduo e não só a dimensão meramente técnica e científica.

Por conseguinte, à luz da filosofia da Escola Sensível e Transformacionista, defende-se uma caracterização organizacional estruturada num processo de **investigação/acção/formação** que permita ao investigador analisar profundamente o contexto educativo onde vai intervir.

Essa caracterização passa por várias etapas que conferem ao processo rigor científico e, por sua vez, capacitam o agente educativo da competência de análise, munindo-o de um conhecimento de dentro, aprofundado, do seu contexto (micro e macro), ajudando-o a adequar os processos às necessidades, a dar respostas, a ajudar, a ser criativo nos estímulos e experiências, a ser um investigador da própria acção, crescendo e formando-se através dela.

Assim, a Escola Sensível e Transformacionista, baseada na preocupação da caracterização organizacional, tem de ser *sensível* aos humanos e *transformacionista* de todo o conhecimento, pois é provocadora de sabedoria. A pedagogia que se faz a uma escala como esta reveste-se de sentido uma vez que é feita para *ajudar* ao desiderato humano, ao desenvolvimento humano, em suma, a todos os actores, numa dinâmica onde o desenvolvimento humano provoca o desenvolvimento organizacional, provocando, por sua vez, a mudança das organizações educativas.

Passamos então a desenvolver os princípios estruturantes que sustentam a Escola Sensível e Transformacionista, indispensáveis na análise dos contextos educativos:

### **1.1. Princípio da diversidade contextual**

Com este princípio entende-se que para diferentes contextos o agente educativo tem de adequar os actos<sup>3</sup> e os factos pedagógicos<sup>4</sup>, não sendo possível actuar da mesma forma de uma escola para a outra, de um contexto para o outro. Assim, a prática pedagógica não poderá ser apenas pensada em função dos conteúdos didácticos, mas deverá ter uma intervenção sustentada por uma grande diversidade de referentes, referentes estes de uma larga complexidade.

No actual sistema de ensino são vários os contextos onde se tem de actuar, na medida em que se perspectivam as preocupações dos movimentos actuais face à Escola, onde a diferenciação pedagógica é lautamente referenciada e onde as questões da inclusão educativa estão à flor da pele. Tudo isto implica que os agentes educativos terão de organizar um perfil adequado, para além das estratégias e respostas que visem a ajuda do outro, no sentido de uma resposta adequada e abrangente, onde os modos de agir não fiquem mais aquém uns dos outros, mas se construam num pensamento sistémico face à dinâmica da acção educativa.

Para que esse perfil seja emergente impõe-se que o agente educativo tenha um elevado nível de especialização que lhe dê a capacidade de generalização e onde a procura de consenso se faça na multireferencialidade.

### **1.2. Princípio da reorientação preceptiva**

Em decurso do anterior e tendo em conta o perfil desejável do actual agente educativo em toda as suas dimensões, pressupõe-se que este trabalhe com base em adequadas caracterizações da realidade e que organize os actos educativos de forma eficaz. O que a realidade nos mostra é que este agente educativo ainda não existe na sua plenitude e Barbosa acentua a necessidade de, cada vez mais, este ser capaz de

Organizar, gerir e intervir nas instituições educativas para que nelas se instale a atitude de bem descrever os actos e os factos educativos e pedagógicos, tipificando-os rigorosamente e enquadrando-os em correspondentes nomenclaturas científicas a fim de que as estratégias de

---

<sup>3</sup> Estrutura formal, segundo a qual se cumpre o ensino e se realizam as aprendizagens (Barbosa, 2001, p.15)

<sup>4</sup> Acontecimentos que servem para operacionalizar os actos pedagógicos (idem, p.16)

intervenção se realizem a partir de diagnósticos também eles rigorosos e científicos. (2001, p.137)

Entende-se assim que importa criar no docente o interesse pela investigação, facultando-lhe formação que lhe proporcione o acesso a métodos e técnicas de investigação utilizadas em educação, suportados numa observação atenta e rigorosa, de forma a capacita-lo para:

- Providenciar a descrição e organização dos processos e produtos educativos e pedagógicos no sentido de que os mesmos se constituam verdadeiros dados interactivos;
- Organizar a caracterização do processo de ensino aprendizagem para que nas instituições se vá instalando a formação permanente de educadores e professores em contexto como instrumentos de transformação organizacional;
- Arquitectar o diagnóstico de necessidades educativas formativas e culturais dos actores educativos como suporte do desenvolvimento sustentado das organizações educativas onde trabalhem;
- Realizar a tipificação das variáveis emergentes nos actos e factos educativos e pedagógicos como acção clarificadora da especificidade da relação pedagógica;
- Efectuar a categorização de indicadores pertinentes estruturantes da relação pedagógica como prática de interpretação científica da relação pedagógica;
- Realizar o diagnóstico das patologias instaladas na interacção do ensino e nos domínios da aprendizagem como instrumento de avaliação sistémica do sistema educativo, dos seus processos e produtos. (Barbosa, 2001, pp.138,139)

É consensual que existam vários factores que influenciam os desempenhos de quem ensina e de quem aprende. Neste sentido, Barbosa enfatiza a necessidade de investigar para lá dos saberes já formalmente construídos, pois entende que compete às Ciências da Educação evitar “seguidismos exagerados que inibam a descoberta da verdadeira dimensão do paradigma científico” (idem, p.138), e evitar ainda uma escola rotineira e superficial, para dar lugar a uma escola viva, vocacionada para a investigação e para a reflexão contextualizada.

Defende ainda que ao agente educativo seja facilitada formação nos métodos de investigação em educação, para que possa intervir não só na sala de aula, bem como nas organizações educativas, de forma construtiva e científica, descrevendo e tipificando com rigor os actos e factos educativos, com o objectivo de se desenvolverem estratégias de intervenção que emerjam de diagnósticos construídos com rigor e cientificidade.

Assim, o autor sugere que os agentes educativos adquiram competências que lhes permitam fazer uma articulação das dimensões macro, meso e micro sistémicas da acção educativa, independentemente dos actos e factos que a caracterizam se enquadrarem fora dos cenários do ensino formal.

Defende-se a emergência de um novo agente educativo que, no intenso prazer do seu trabalho, se ultrapasse na partilha, no respeito e no diálogo permanente com o outro “num dar-se do seu EU com o NÓS que o grupo de trabalho constitui” (Barbosa, 2001, p.139), contemplando sempre as necessidades dos alunos e as necessidades formativas dos agentes de ensino, numa dinâmica metacognitiva, almejando a mais alta qualidade.

### ***1.3. Princípio da multireferencialidade partilhada***

Na linha de pensamento da Escola Sensível e Transformacionista, e na sequência do princípio anterior, o agente de ensino será um profissional com sólidas competências transversais que lhe permitam organizar

Prognósticos de suporte às estratégias de intervenção na sala de actividades, quer estas sejam preventivas de inêxitos, curativas de disfuncionamentos múltiplos, ou simplesmente remediativas sabendo, em decorrência dessa acção, organizar a Creche, o Jardim de infância ou a Escola como banco de dados interactivo. (Barbosa, 2001, p.140)

Como banco de dados interactivo onde o profissional desenvolva a sua formação interactivamente e contextualizadamente.

Desta forma, há que incentivar o estudo da relação educativa e pedagógica nos diferentes contextos onde se desenrola a acção educativa (seja na sala de aula ou fora dela), para que a organização de projectos educativos passe pelo levantamento de indicadores variados que conduzam à organização de estratégias de desenvolvimento sustentado no local e região, fazendo da instituição um eixo de suporte.

Com base nos argumentos anteriores, Barbosa (2001) preconiza que os profissionais da educação num futuro próximo deverão poder fazer a sua formação nos seus espaços de intervenção, sustentados por uma verdadeira atitude de pesquisa. Para o mesmo autor dever-se-á providenciar que “no interior das organizações educativas, apareçam agentes de ensino que, suportados por práticas de investigação, ultrapassem as dimensões da sua tradicional formação e se afirmem êmbolos de uma formação para a profissionalidade” (idem, p.141), estabelecendo múltiplas parcerias e adquirindo competências transversais.

## **1.4. Princípio do espelhamento**

O espelhamento é uma técnica fundamental na reconfiguração das experiências dos agentes de ensino em formação inicial ou profissional/contextualizada, cujo intuito é o pré-reconhecimento de novos cenários e a antecipação de situações futuras. Sustentado pela reconstrução do saber, permite o emergir do saber em geral, através do reconfigurar das experiências dos espelhados despidos de juízos de valor, num acto partilhado (em reuniões de pares) que faculte não só uma reflexão sobre as temáticas emergentes dos actos e factos pedagógicos, como também do processo de ensino-aprendizagem, orientados para uma pedagogia de ajuda ao outro.

Este é um exercício que, ao permitir a descentração das formas emocionais de abordar a questão – analisar a questão é passar a ver o mundo de uma forma diferente – aceita as opiniões dos vários intervenientes, pondo as pessoas a pensar, a reflectir e a perceber se é ou não possível levar a realidade a ser orientada de determinada maneira, mobilizando vontades para abordar as questões.

Desta forma, a reconfiguração das experiências vai provocar a mudança nos espelhados, passando a haver uma nova atitude no pensar e abordar as questões mais simples, uma visão mais empática e abrangente, ajudando “à redução fenomenológica já que, de análise em análise, de síntese em síntese, se vai descrevendo com mais rigor o que é imanente e, ao mesmo tempo, desvendando o que é transcendente” (Barbosa, 2003, p.77).

O acto de espelhamento implica uma postura atitudinal por parte do investigador e competências ao nível relacional e profissional no sentido de provocar o diálogo no outro, de ouvir as várias opiniões fazendo os indivíduos expressarem aquilo que sentem e sabem e não são capazes de verbalizar e dar apoio, para que as pessoas se sintam mais sólidas nos seus conhecimentos, fazendo com que sigam os seus próprios sonhos e interesses. Esta forma de estar implica um processo formativo e de interiorização necessário à reflexão sobre a acção e à retransmissão de informação construída o que implica uma disponibilidade de estar com o outro, de ajudar à segurança do outro.

“diversos contextos educativos, vários objectos de trabalho e, ainda, que tendo a obrigação de os estudar, façam deles pólos essenciais da sua própria formação” (Barbosa, 2001, p.145).

Desta forma, torna-se emergente que este desenvolva uma compreensão aprofundada, com base nas interpretações dos fenómenos, dos actos e factos que estabelecem a situação educativa/pedagógica e que a partilha entre os pares seja feita de forma dinâmica, sem enquistamentos, sendo cada um sustentado e orientado para o sentido de ajuda ao outro.

Surge então o princípio da **Pedagogia de ajuda**. Com a convicção de introduzir na escola a pedagogia de ajuda ao desenvolvimento humano, está a introduzir-se o desenvolvimento da organização, apostando na necessidade de começar a pensar as organizações educativas modernas enquanto estruturas vivas e em interacção, não obstante terem regimes de funcionamento diferenciados, se deverão ligar numa rede de profundas interactividades, tal como se representa na figura seguinte:

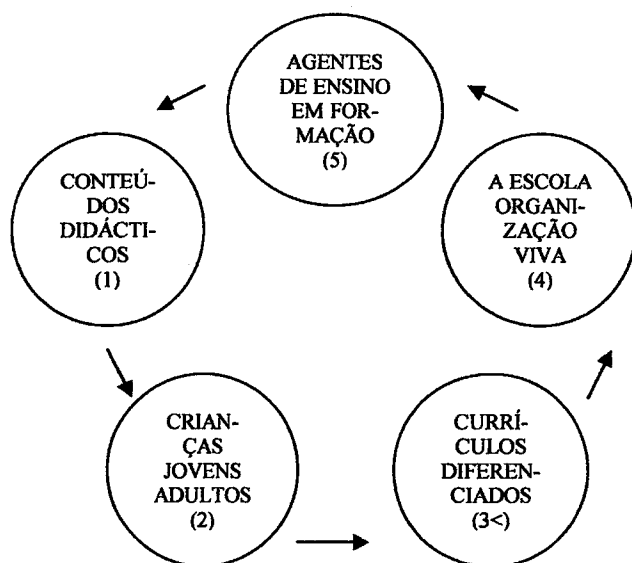


Ilustração 2 - A escola moderna enquanto estrutura viva: interação dos elementos do sistema<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Fonte: Barbosa (2001, p.146).

Legenda:

- (1) Primeiro e mais tradicional objecto de estudo do professor
- (2) Objectos de estudo muito recentes
- (3) Ideias ainda mais recentes
- (4) Descoberta ainda mal importada da Teoria Organizacional
- (5) Objecto de estudo ainda pouco orientado para os anteriores

Defende-se que dentro da escola o conhecimento tem de ter nível, isto é, a escola não é orientada para a mediocridade, mas sim para o progresso, orientada para a excelência servindo-se da investigação para provocar o aumento significativo da acção conducente ao conhecimento, logo, a nova Escola Sensível e Transformacionista, tal como Barbosa (2001), parece-nos susceptível de poder corresponder ao apelo destes ventos de modernidade, pois sustenta-se em estudos e saberes suportados e aplicados na prática, o que permite

Cimentar a convicção de que, se esta funcionar em função de diagnósticos de necessidades que crianças e agentes de ensino possam emitir, as primeiras de carácter educativo e as segundas de índole formativa, mas determinadas em função das anteriores é possível contrariar a dinâmica da organização actual da Escola pondo-a a funcionar em função da criança. (idem, p.148)

O autor preconiza, então, que a nova escola actue dinâmica e sistematicamente em função da criança, como se representa no seguinte esquema:

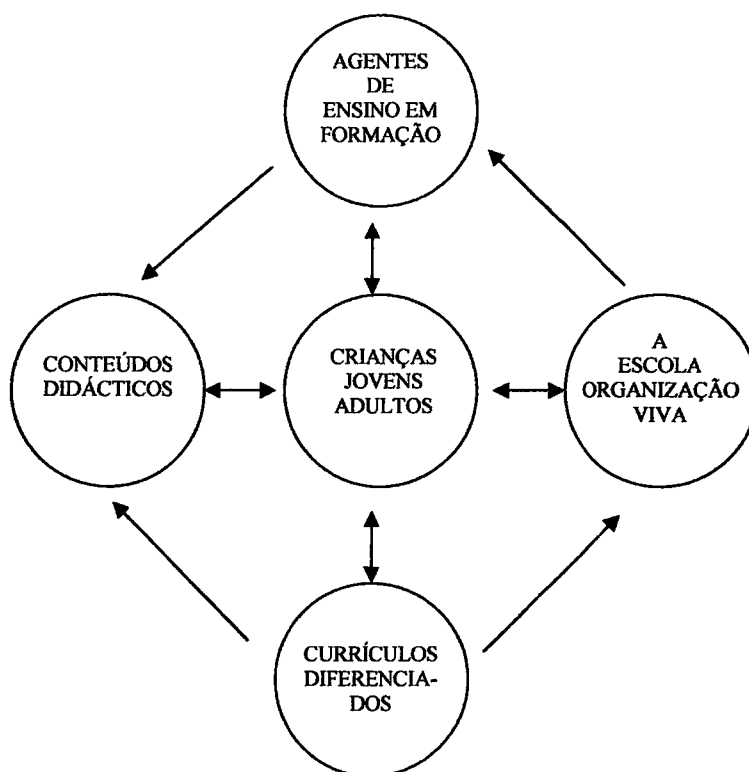


Ilustração 3 – A nova escola em função do aluno<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Fonte: Barbosa (2001, p.148)



Esta pedagogia, que Barbosa defende, é arquitectada no sentido de sustentar o trabalho educativo e pedagógico e, da mesma forma, “suportar as práticas de todos os agentes de ensino e as interações que os diferentes actores desenvolvem no contexto das exigências do processo ensino aprendizagem” (Barbosa, 2001, p.150), e não apenas num contexto de ensino especial junto de crianças, jovens e adultos com dificuldades, nem pensada em torno de intervenções clínicas quando em causa esteja obviar a comportamentos desviantes (Freire, 2002).

A Escola que Barbosa (1997, 2001) preconiza oferece uma pedagogia orientada pelo sentido de ajuda ao outro, de forma a sabermos estar com os alunos e parceiros educativos e, assim, comungar com eles os bons e maus momentos, sendo para tal necessário que o agente educativo tenha um conhecimento e um respeito profundo pelo aluno e pelos pares educativos, criando relações estreitas e empáticas. Neste sentido, a ajuda abrange um cenário alargado no universo educativo:

1. Em primeira instância numa ajuda à criança, para que a olhemos como um indivíduo completo e com influências estruturais diversas (componentes intrínsecas, hereditárias e sociais) e não somente na sua dimensão física, ou, nas suas palavras, para que “ao olha-la, a deixemos de pensar como o tal tubo digestivo que come e dorme” (Barbosa, 2001, p.149). Assim, a ajuda à criança deve ser orientada no sentido de:
  - Ajudá-la superar o seu egocentrismo;
  - A suportar certos fenómenos delicados;
  - A evitar maltratar as outras crianças;
  - A ter atitudes de compreensão para com os outros;
  - A ser respeitadora;
  - A assimilar e utilizar normas;
  - A suportar alguma austeridade;
  - A subordinar-se a princípios normativos (Barbosa, 1997).
2. Num segundo plano de ajuda ao agente educativo, pois, como se referiu anteriormente, este hoje, indo para além da criança como objecto da sua acção educativa, se confronta com a necessidade de ter de centrar a sua atenção em múltiplos universos que passaram a ser da sua responsabilidade integrar de forma eficaz na complexa acção educativa (Barbosa, 1997);

3. Finalmente numa ajuda a colegas, funcionários, pais e encarregados de educação e todos os que interagem no processo educativo, no sentido de lidarem de forma eficiente e sustentada com o universo “que esta nova e turbulenta realidade propõe” (idem).

Podemos dizer que se perspectiva uma escola onde todos são pares e os percursos de aprendizagem são partilhados, conduzindo todos e cada um para um conhecimento mais sábio e mais profundo.

## 2. O agente educativo segundo os princípios da Escola Sensível e Transformacionista

O papel dos agentes educativos que identificámos anteriormente, segundo os princípios da Escola Sensível e Transformacionista, é definido pela mediação de saberes partilhados e formadores (formativos), num processo proactivo de investigação-acção-formação, onde se analisam em conjunto as necessidades detectadas, os problemas a resolver e os aspectos a intervir, sendo que as propostas de aprendizagem imbricam nas necessidades diagnosticadas.

Segundo Spodeck (citado por Vasconcelos, 1993) “os educadores de infância precisam ser indivíduos com uma boa educação e não só treinados em competências e técnicas” (p.7), pois a ele compete a orientação de uma boa educação pré-escolar que possa contribuir para a transformação da sociedade. Nesse sentido, e baseados em Barbosa (1997), que reconhece o educador como um profissional que encara a acção educativa como um todo, de forma holística e multireferencial, identificamos quatro dimensões que fazem parte do lastro de competências que este actor educativo deve não só integrar no seu Fazer, mas também no seu Ser: a dimensão profissional, a dimensão pessoal, a dimensão social e a dimensão estética.

### 2.1. Dimensão Profissional

Todo o agente educativo, deverá ter um domínio excelente da cientificidade do seu campo de ensino, daí necessitar de formação específica para que domine em pormenor como a criança aprende, “quais os mecanismos e processos de aprendizagem que possui, a fim de se conceberem programas de actividades que respeitem as suas necessidades educativas” (Gameiro, 2004, p.158). É assim esperado que o educador de infância possua competências profissionais no sentido de organizar a acção educativa respeitando o desenvolvimento integral da criança nas suas variantes normativa<sup>7</sup> e dinâmica<sup>8</sup> (Radke-Yarrow, 1987, referido por Katz & Chard, 1997), e indo de encontro aos seus interesses e possibilidades evolutivas.

Consequentemente, e suportados nas Orientações Curriculares que contribuem para a concepção do perfil profissional do educador com orientações globais, cujo objec-

---

<sup>7</sup> O que é característico da criança nos diferentes estádios.

<sup>8</sup> Que implica três aspectos inter-relacionados: a forma como a criança **muda** ao longo do tempo e através da experiência, o **impacto diferido**, isto é, a forma como as primeiras experiências podem afectar o desempenho e que diz mais respeito ao desenvolvimento afectivo e da personalidade e o **efeito cumulativo** que se refere ao efeito a longo prazo (benéfico ou pernicioso) que podem ter experiências repetidas ou frequentes.

objectivo é nortear o processo educativo, destacamos seis etapas diferentes que, interligadas, garantem a intencionalidade da acção educativa de competência profissional e, associados a um bom nível de conhecimento, definem o perfil profissional do educador: a **observação**, o **planear**, a **acção**, a **avaliação**, o **comunicar** e o **articular**, sobre as quais nos debruçaremos.

### **2.1.1. A observação**

A prática da observação é uma constante das competências de qualquer docente. O educador, particularmente, deve ter a observação como uma constante do processo educativo, para que possa estar atento às necessidades e êxitos da criança de forma a ajudá-la, e estimulá-la a integrar as suas vivências, a conduzir as aprendizagens, a orientar as execuções, a acompanhar as acções, a superar os seus limites de execução e a avaliar os seus desempenhos (Barbosa, 1997).

Os fenómenos emergentes da observação permitem ao agente educativo o conhecimento individual de cada criança, o que esta sabe e é capaz de fazer e a orientação e guia da aprendizagem, atendendo à sua diversidade. É, também, a partir da observação do contexto familiar, do meio em que a criança vive, que o docente reconhece os saberes da criança e a sua cultura, e, respeitando-a e valorizando-a, vai lançando as bases para novas aprendizagens numa partilha de saberes diversificados proporcionando um “contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos” (Lopes da Silva, 1997, p.19), num processo vivo e dinâmico de construção de conhecimento partilhado.

É competência do educador a observação permanente e adequada durante a acção, observação das crianças e do próprio, tarefa que não é nada fácil se atendermos ainda ao facto deste, por falta de hábito e formação nesse sentido, não trabalhar essa observação. Autores como Barbosa (1997), Alberto Sousa (1997) e Zabalza (1998) alertam para a necessidade deste registar, analisar e trabalhar essa observação para captar as necessidades da criança visando adequar estratégias de ajuda e resposta utilizando e manejando com rigor científico instrumentos de investigação.

A observação, segundo Barbosa (2003, p.12-13), acarreta vários propósitos que o educador deve ter interiorizado: “descrever e caracterizar fenómenos a fim de construir dos mesmos imagens mentais que constituem seguras representações de acontecimentos, processos de trabalho, actividades e tarefas bem como os desempenhos que os mesmos

implicam” (Barbosa, 2003, p.12-13). Ora estas exigências da observação são siamesas do acto educativo, sendo que é com o lastro da observação que o educador tem consciência e é capaz de responder às seguintes questões: O que se observa? Quem se observa? Como se observa? Quando se observa? Em que lugar se observa? Como se registam os dados observados? O que se deve registar? Como se devem analisar os dados? Que uso se deve fazer dos dados analisados? (idem).

É então com base na observação que o educador constrói o diagnóstico das necessidades que lhe permitem programar de acordo com estas e avaliar os resultados. De forma a dar resposta a esta tarefa primordial, veiculados nos princípios do novo modelo da Escola Sensível e Transformacionista (Barbosa, 1997, 2001), propõe-se a **caracterização** como processo chave, onde assenta a acção educativa e donde emerge a construção de **diagnósticos de necessidades diferenciadas de educação**.

Ao construir um diagnóstico das necessidades educativas, necessidades inerentes ao seu desenvolvimento na sua dimensão cognitiva, social, emocional e física, e não de ordem patológica, o educador vai desenvolver um entendimento profundo da criança e passa a actuar em função da satisfação dessas necessidades e não em função de ideias preconcebidas, ou com base em preocupações suas ou das organizações onde actua. Na medida em que entende a criança, onde falha e porquê, vai ajudá-la a refazer operativamente os factos pedagógicos, evitando confrontá-la com o seu insucesso na actividade, transformando o insucesso em factor de sucesso, promovendo a sua auto-estima para que a criança desenvolva capacidades, progrida e se reconheça como capaz.

Esta caracterização da realidade educativa é ainda da máxima importância para o educador pois capacita-o de competências acrescidas no sentido da compreensão do acto educativo, da compreensão da criança e do sistema escolar, tornando-se uma imensa experiência de captação da realidade que começa por provocar efeitos qualitativos de mudança no próprio educador. É ainda extremamente importante para ancorar os vários domínios do processo multireferencial que é a educação.

### **2.1.2. O planear**

Este é um dos aspectos chave da profissionalidade, pois diz respeito a todo o conhecimento e capacidades que o educador detém e domina em termos de programas oficiais (no nosso caso, as Orientações Curriculares), aspectos teóricos do desenvolvimento da criança e respectivas necessidades de desenvolvimento (que Zabalza, 1992,

Zabalza, 1992, organizou em quatro níveis: orético-expressivo; sensorial-psicomotor; sócio-relacional e intelectual-cognitivo, que desenvolveremos no Cap. V), do grupo, do contexto familiar e social, no sentido de, de forma integrada e multireferencial, as contemplar na concepção do currículo, com vista à construção de aprendizagens integradas, “significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (Lopes da Silva, 1997, p.26).

É no acto de planear que, tendo por base as observações que fez dando-lhe acesso ao conhecimento de cada criança e do grupo, do contexto familiar e do meio, o educador organiza as suas intenções educativas em conformidade com as necessidades encontradas e analisadas, considerando as “diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação, bem como a previsão de várias possibilidades que se concretizam ou modificam, de acordo com as situações e as propostas das crianças” (Lopes da Silva, 1997, p.26).

Ao planear o educador antecipa os desafios e prepara a acção (sinais diagnosticados, objectivos a atingir, propostas de actividades, materiais, tempo, local e parceiros) e as estratégias educativas, para que esta decorra organizadamente, de forma segura, com dinamismo, para que possa dedicar toda a atenção às crianças sem que tenha de estar preocupado com os materiais que vai precisar, ou a prepará-los enquanto as crianças esperam, o que pode conduzir a comportamentos caóticos e de instabilidade.

Por outro lado o educador tem de ter em atenção a organização da rotina diária e das actividades de forma equilibrada, evitando correr o risco de situações limite – “trabalho pouco rotinado ou trabalho rotinado em excesso; actividades inconsistentes ou actividades rigidamente planeadas; actividades pouco estruturadas ou actividades demasiado estruturadas” Gameiro (2004, p.168), – que podem levar a desenvolver fenómenos de instabilidade, dependência e ansiedade, entre outros.

### **2.1.3. A acção**

Na educação pré-escolar, o educador não dá lições mas orienta, guia, facilita, apoia e responde aos interesses da criança, tal como diz Claparède (1972) “une leçon ne doit pas être autre chose q’une réponse” (p. 215), permitindo que ela seja a construtora do seu conhecimento. Assim, cabe-lhe a tarefa de, sendo um conhecedor exímio das teorias de desenvolvimento, ser um bom aplicador de métodos e técnicas, tendo em conta que cada criança na sua sala traz todo um percurso, uma história de vida, que afecta o seu desenvolvimento e personalidade, e que cada criança é única.

Assim, o agente educativo terá de, cada vez mais, desencadear a sua acção suportado numa triangulação interactiva e partilhada, representada na seguinte figura,

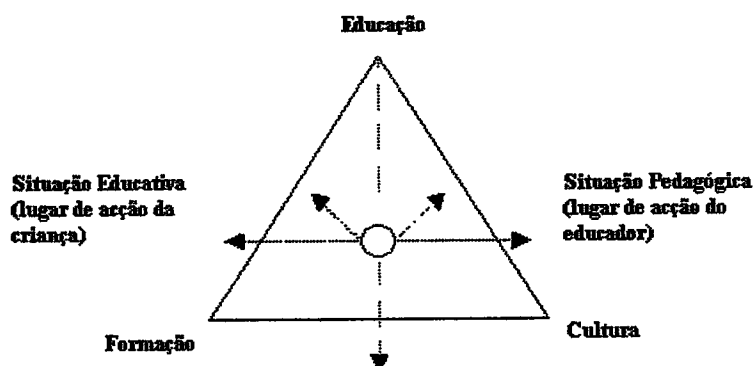


Ilustração 4 – A triangulação partilhada de enquadramento da acção do agente educativo<sup>9</sup>

onde se determinam os campos de acção de cada vértice, ou seja, na Educação deverá constar a Cultura, na Formação deverá constar a Educação e a Cultura, influenciando-se em espiral, para que “os actos e os factos pedagógicos que se organizam no quadro do processo de desenvolvimento de cada criança e por imperativo natural, da sua aprendizagem, consigam manter o triângulo desenhado em permanente estado de equilíbrio” (Barbosa, 2001, p.88). Portanto, o educador, o centro do triângulo, funciona fiel ao seu contexto e, ao mesmo tempo, guiado por um diagnóstico permanente de necessidades que o possibilita criar estratégias educativas para agir contextualizadamente.

No seu palco de acção tem o papel de desenvolver nas crianças o espírito de iniciativa, de pesquisa e descoberta constante das soluções para os problemas práticos, conduzindo-as pelo caminho da autonomia (Mialaret, 1976), permitindo que cada criança tenha as mesmas possibilidades de êxito independentemente da idade e capacidade, e contribuindo assim “para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens” (Lopes da Silva, 1997, p.17). Ciente das necessidades educativas de cada criança o educador deverá conduzir a sua acção no sentido da ajuda à criança, intencionalmente, sem recorrer sistematicamente ao improvisado.

---

<sup>9</sup> Fonte Barbosa (1997, p.31).

Na acção o educador tem de ser “um profissional capaz de actuar, ao mesmo tempo, com riqueza expressiva, flexibilidade de pensamento e originalidade de ideias” (Barbosa, 1997, p.28), de forma a ter o grupo interessado, activo e cooperante, valorizando as propostas das crianças e estimulando-as a participar, contribuindo assim para o enriquecimento do processo educativo.

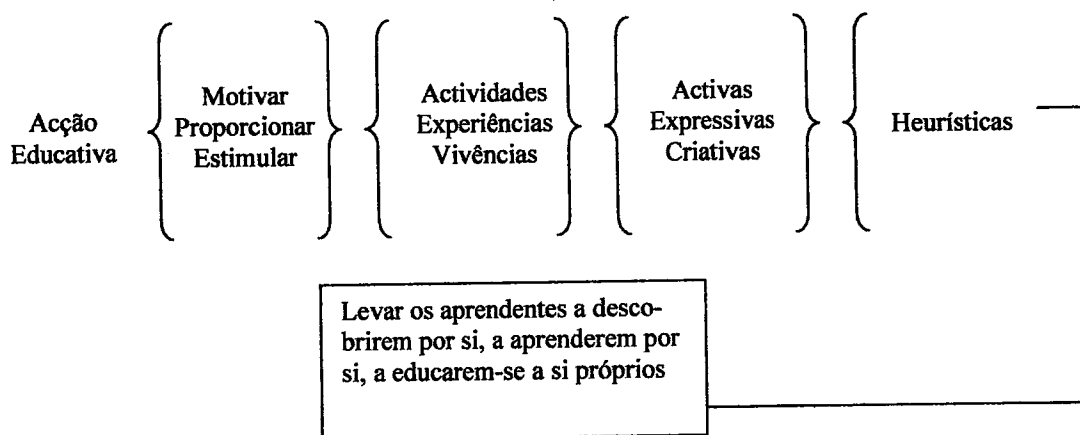


Ilustração 5 – A construção da acção educativa.<sup>10</sup>

#### 2.1.4. A avaliação

Na sequência da acção, vai **avaliando** os processos, as estratégias, as crianças, pela positiva e de forma construtiva. A capacidade de avaliar, tema fulcral desta pesquisa que aprofundaremos no Cap. III, é fundamental para o educador pois capacita-o de mecanismos necessários para acompanhar o grupo e cada uma das crianças para que progridem no seu desenvolvimento global; elaborar um novo projecto educativo adequando os processos, aperfeiçoando-os e projectar a própria actuação criando e recriando estratégias de acção, aperfeiçoando-se.

As *Orientações Curriculares* acentuam a importância que tem uma pedagogia estruturada, pois implicam uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, “exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (Lopes da Silva, 1997, p.18).

<sup>10</sup> Fonte: Barbosa (2001, p.153).



### **2.1.5. O Comunicar**

Comunicar é a base de toda a educação. O educador tem de ter competência para comunicar a dois níveis:

- Com a criança, o educador tem de saber transmitir mensagens adequadamente, com clareza e numa linguagem que, sem se tornar demasiado simples, vá de encontro ao entendimento da criança e ao mesmo tempo lhe permita superar as estruturas prévias, enriquecer o vocabulário, as construções sintácticas e ampliar os conceitos.

- Com os adultos também implicados na educação das crianças, sendo o caso de colegas, familiares, auxiliares, e outros membros da comunidade educativa (grupos de meio ambiente, autoridades locais, centros de saúde, entre outros), partilhando, trocando opiniões de forma a permitir um melhor conhecimento da criança; que a família participe na dinâmica do Jardim de infância; o reconhecimento e o apoio da comunidade; melhorar a qualidade de vida das crianças, ampliando a acção educativa; expandir a sua intervenção no Jardim de infância para a comunidade, tornando-se ele próprio um agente de desenvolvimento comunitário.

### **2.1.6. O Articular**

É cada vez mais importante que os contextos escolares não estejam de costas viradas, mas em constante partilha e articulação. Parece-nos fundamental que a continuidade educativa se faça de forma harmoniosa com uma articulação efectiva entre pré-escolar e ensino básico, no sentido de estarem informados e envolvidos nas duas etapas educativas para que as experiências de aprendizagem do ensino básico se antecipem e os professores deste nível reforcem as anteriores (Nabuco, 1992).

A comunicação entre pais, educadores, professores e crianças deve ser feita de forma a favorecer a adaptação da criança ao contexto escolar seguinte, visando a sua tranquilidade e expectativas positivas na transição que se avizinha sendo que, para tal, os professores dos diferentes níveis devem trabalhar juntos e pensar em conjunto o planeamento a longo prazo (Richards, 1981, referido por Nabuco, 1992), o que tem efeitos positivos também no fortalecimento de rede sociais e no introduzir de mais informação assim como mais materiais.

Como defende Barbosa (2001), os agentes de ensino, deveriam, cada vez mais, envolver-se em projectos de formação contínua numa perspectiva partilhada, englobante, ecléctica, com reuniões interdisciplinares que integrem temas constituídos como objecto

de discussão e conteúdos específicos decorrentes do desempenho quotidiano, como os métodos e as técnicas. É tarefa dos agentes de ensino estimular a criação de um espírito de equipa entre os vários actores, pois o grande objectivo em causa é comum – o desenvolvimento de seres humanos equilibrados e orientados para o sucesso.

Por outro lado, para além de uma participação efectiva, incluir os pais nos debates e nos temas em discussão é uma mais valia para que a transição seja bem sucedida, uma vez que, também estes irão beneficiar de respostas para as suas expectativas e o início de uma boa integração em relação ao ciclo escolar seguinte. Com o envolvimento dos pais podemos ajudar as escolas, levando à redução da alienação e da desconfiança da parte das comunidades e, conseqüentemente, o aumento dos sentimentos de pertença sobre a escola como instituição. Isto poderá implicar benefícios importantes aos próprios pais, tais como um maior apreço pelo seu importante papel, como o aumento dos sentimentos de auto-estima e aumento da eficiência e da motivação para continuarem a sua própria educação podendo ser visto ainda como uma forma de educação de adultos e de desenvolvimento pessoal, que pode ter efeitos sociais e educacionais benéficos, para além do impacto positivo nas crianças.

## **2.2. Dimensão Pessoal e Afectiva**

Para além do perfil da profissionalidade, para além das competências de ordem profissional que podem ser generalizadas aos outros docentes, o educador de infância tem de ser, nas palavras de Barbosa, (1997) “um bom representante da qualidade humana” (p.16) pois a **relação** humana é um dos aspectos privilegiados e fundamentais da actuação deste agente educativo.

Qualquer possibilidade de educação passa pelo estabelecimento de vínculos positivos, associadas a uma relação autêntica, de confiança e credibilidade, que assenta também nas expectativas que o educador transmite à criança e às famílias, devendo estas ser claras e razoáveis para que não haja ambiguidades.

Do seu perfil de competências faz parte “um vasto leque de saberes vocacionados para as exigências adaptativas do estar e agir em sociedade” (Barbosa, 1997, pp.22-23), e a dimensão afectiva deve servir de suporte a outras dimensões porque as competências pessoais dos agentes de ensino influenciam fortemente o seu perfil profissional e moral. Martins (2002), distingue um conjunto de “qualidades humanas que importa exercitar, perseguir e aperfeiçoar” (pp.76-77):

- A abertura ao Outro e à diferença;
- A disponibilidade e o acolhimento criativo;
- A escuta e o relacionamento empático;
- A presença e a afirmação própria;
- O gosto pela interactividade humana;
- O uso da espontaneidade, da sensibilidade, do equilíbrio emocional, da criatividade e do espírito de iniciativa;
- A predisposição para favorecer a entreaajuda, a solidariedade e a cooperação;
- A curiosidade intelectual e artística, o sentido da organização e o estudo metódico;
- O sentido activo da liberdade, da responsabilidade, da tolerância e da paz.

Zabalza (1998) distingue ainda algumas características pessoais do educador, básicas para estabelecer ligações adulto-criança que, apesar de estarem directamente relacionadas com as anteriores, não queremos deixar de destacar:

- Cordialidade, proximidade e calor (em oposição à frieza e ao estabelecimento de distâncias);
- Originalidade, capacidade de quebra de formalidade;
- Ser capaz de se impor, de estabelecer limites, criando um contexto relacional para uma boa e gratificante convivência;
- Ser capaz de manter a estabilidade dos contactos. (Zabalza, 1998, p.27)

Estas características apontam para uma personalidade equilibrada e bem estruturada dominada por uma grande dose de afecto, disponibilidade e razoabilidade. Relações bem sucedidas com os familiares beneficiam não só as crianças, mas também o educador, que pode sempre aprender observando a forma como os pais enfrentam os dilemas básicos da sua relação com os filhos, para além de enriquecer a acção educativa e os próprios pais que se vão apercebendo de aspectos do desenvolvimento das crianças, vão conhecendo melhor os filhos e aprendendo também sobre a forma de os educar e a dar continuidade ao trabalho do educador.

### **2.3. Dimensão Moral**

Subentende-se que estas dimensões se entrosam, se inter accionam umas nas outras. No entanto há que distinguir a dimensão moral, tão importante hoje em dia, que exige do educador um novo pensar sobre a educação.

É na idade pré-escolar, que Claparède (1972) distingue como o período dos interesses gerais, do acordar intelectual (idade do questionamento), que a criança vai tomando consciência do outro, vai relacionando e descobrindo um mundo para além da família, onde está sujeito a normas, valores e critérios diferentes. Vai aprendendo a socializar-se observando e participando e, cada vez mais, tomando consciência do justo e do injusto, do certo e do errado.

Neste sentido, o educador deve dar especial atenção às suas interacções, às suas atitudes com a criança, aos valores que transmite, já que funciona como modelo e a modelagem é uma forma de aprendizagem muito forte (O'Connor, 1969/1972, citado por Katz & McClellan, 1996, p.35). Patrício (1993) refere que os aspectos morais do indivíduo estão intimamente ligados com os racionais. Assim, o papel do educador é fundamental, devendo a sua acção ser pautada por uma atitude de racionalidade da prática social, de respeito pelo outro, de “dar e receber razões” e de preocupações de ajuda.

Por esta razão é imprescindível que o clima relacional do Jardim de infância, como diz Patrício, seja organizado como uma comunidade justa onde “a racionalidade e a liberdade das decisões do sujeito moral devem ser completamente respeitadas”, bem longe “de qualquer estratégia de inculcação, endoutrinação ou manipulação da consciência moral do educando” (idem, p.154).

O mesmo autor, baseado na corrente “método de clarificação de valores” de Raths, Harmin e Simon, assinala quatro pressupostos filosófico-pedagógicos que devem nortear a educação moral:

- Cabe aos alunos criar o seu próprio sistema de valores, sendo eticamente incorrecta qualquer outra postura pedagógica;
- A educação moral deve evitar as metodologias moralistas e adoptar exclusivamente as que assentam na tomada de consciência dos valores;
- Deve estimular-se o desenvolvimento moral espontâneo e livre;

- Deve respeitar-se o código de valores dos outros, bem como das outras sociedades e culturas” (Patrício, 1993, pp.149-150).

Desta forma, o educador deve ter uma postura profissional ancorada em preocupações de ajuda, no sentido de ajudar a criança a regular a sua relação como o outro e com o mundo, a construir representações simbólicas adequadas, respeitando a sua evolução psico-fisiológica, tal como defendemos, ancorados em Barbosa (1997, 2001) no Princípio da Multireferencialidade.

## **2.4. Dimensão Estética**

Concordamos com Patrício (1993) quando afirma que “os valores estéticos são da maior importância educativa” (p.117), visto que implicam todo o desenvolvimento preceptivo e sensível da criança, futuro adulto. A criança é “uma flor que só cresce e se desenvolve se regada essencialmente com boas estimulações sensitivas, emoções equilibradas, estruturas relacionais afáveis, confortantes, estimulantes, abertas e, acima de tudo, em permanente abertura para o BELO” (Barbosa, 1997, p.29), sendo que o BELO se manifesta na experiência sensível.

Patrício (idem) distingue dois níveis de experiências sensitivas: o da sensorialidade e o da sensibilidade. A sensorialidade apenas nos permite aceder à sensação e o da sensibilidade permite-nos aceder à beleza. Assim, o educador deverá oferecer oportunidades à criança de fruir, criar e reflectir sobre o que a rodeia facilitando e estimulando o contacto com o meio envolvente, com a natureza e com a cultura, permitindo que a criança aprecie a beleza em diferentes contextos e situações (Lopes da Silva, 1997).

Noutra perspectiva, a criação de um ambiente físico agradável, confortável e estimulante rico em materiais diversificados e de qualidade, assim como um educador que seja sensível, criativo e desperto para o que o rodeia, permite que a criança tenha inúmeras possibilidades de desenvolver e experienciar vivências significativas que façam emergir a sua sensibilidade e potenciem o seu desenvolvimento pois, tal como diz Barbosa (1997) “o desenvolvimento do indivíduo depende, essencialmente, da forma como esteticamente priva com o universo que o rodeia” uma vez que “toda a dimensão racional e cognitiva é o que a imaginação o permite” (idem, p.27).

### 3. A Escola Sensível e Transformacionista e a formação de professores

Sem se caracterizarem os contextos não pode haver aumento de conhecimento, por outro lado, também não há aumento de conhecimento sem formação. Assim defende-se uma formação orientada para a compreensão do indivíduo em toda a sua plenitude física, moral e cognitiva e orientada para a tomada de decisão. A formação torna-se um instrumento e não uma finalidade.

Defende-se uma formação contextualizada e situada, realizada no contexto educativo ou, em última instância, tendo em conta o contexto educativo. Adoptando a formação numa perspectiva teleológica,<sup>11</sup> (relacionada com a dimensão da vida), esta deve ser emergente em função das características do contexto e das necessidades do situado, sempre orientada para a análise dos contextos educativos.

A investigação não deixa de ser um acto de mero egoísmo de apropriação do mundo, de apropriação do real à nossa maneira, suportada por um discurso que nos é típico. Uma das preocupações do investigador é transformar os objectos em **objectos/objectivados**<sup>12</sup>.

Entendida a formação desta forma, na perspectiva do desenvolvimento humano e organizacional, pressupõe que se deixe na escola o rasto da investigação, se se seguirem os objectivos que se delineiam:

- Criar um observatório de análise dos contextos educativos;
- Formação de professores em contexto, orientados para a análise dos contextos educativos;
- Criação de oficinas de reconfiguração de significados da acção educativa.

Neste sentido, pretende-se que o agente educativo não deixe esgotar a sua acção ao deparar-se com a inércia, disfunções ou patologias escolares, mas, em contrapartida, desenvolva aptidões para gerar, interpretar e gerir informes que conduzam à reformulação da acção e levem à inovação e eficácia educativa.

<sup>11</sup> Teleologia: domínio do conhecimento que procura estudar as finalidades que conglomeram a existência no seu sentido amplo (Barbosa, 2003)

<sup>12</sup> Objectos/objectivados – conceito chave da teoria de Luís Barbosa (2002), resume-se na ideia de que os objectos passam a ter significado a partir do momento em se toma posse desse objecto, passando então a ter significado e transformando-se em objectivo. Este fenómeno impõe 3 determinações:

1. Organização de situações contextualizadas em que os objectos são sujeitos a saturação semântica;
2. Confrontação sistemática da estrutura perceptiva de quem se quer apropriar dos objectos;
3. Investimento constante da imaginação e da intuição para que se vença a opacidade existente (p.79).

Como defende Barbosa (2001), os agentes de ensino, deveriam cada vez mais envolver-se em projectos de formação contínua numa perspectiva partilhada, englobante, ecléctica, com reuniões interdisciplinares que integrem temas constituídos como objecto de discussão e conteúdos específicos decorrentes do desempenho quotidiano, como os métodos e as técnicas. É tarefa dos agentes de ensino estimular a criação de um espírito de equipa entre os vários actores, visto que o grande objectivo em causa é o mesmo – o desenvolvimento de seres humanos equilibrados e orientados para o sucesso.

## **PARTE II – ESTUDO EMPIRICO**





## Capítulo IV – Considerações metodológicas

“...pesquisar é um modo de estar no Mundo que visa passar do entendimento desfocado do Universo, à compreensão profunda do mesmo” (Barbosa, 2002, p.35)

A organização das práticas de investigação, ou metodologia, onde ancoramos a nossa tese, baseia-se nas orientações de Barbosa (2002) que defende uma teoria emergente da prática, como já tivemos oportunidade de referir. Segundo o autor, a análise das práticas de acção educativa assenta numa análise da prática/teoria, do contexto/prática, do contexto/prática/teoria, pressupondo uma dinâmica a nível pessoal e profissional a quem investiga e, por espelho, a quem é investigado.

A prática da investigação confere à educação uma dinâmica efectiva que se pode reflectir na sua qualidade. O fazer e investigar sobre o que se faz é altamente eficaz na dialéctica educacional, implicando o agente educativo ao mais alto nível. Cada vez mais educação se inter-relaciona com investigação, pois educar não é um processo estático e o acto educativo implica que se investigue, que se procurem novas estratégias, que se analise e ainda que se oriente.

Com esta referência, partimos para a investigação tomados por uma inquietude resultante dos nossos questionamentos e confrontações, no sentido de confirmar a hipótese:

1. *Se as grelhas de avaliação utilizadas na maioria das situações educativas são tão pormenorizadas ao avaliar competências específicas de aprendizagem, então as competências transversais ao nível da dimensão afectivo e emocional da criança, escapam à compreensão dos agentes educativos.* Desta hipótese emergiu o cenário **Os instrumentos de avaliação**, desenvolvido na pág.119.

Porém, ao longo da investigação fomos nos apercebendo de outros fenómenos resultantes da análise, pelo que emergiram da primeira leitura duas novas hipóteses, que acabaram por corresponder a mais dois cenários de investigação. A segunda hipótese configurou-se-nos da seguinte forma:

2. *Se a avaliação de competências, é feita unicamente em função dos produtos das aprendizagens e não é feito um diagnóstico das necessidades das crianças, logo, o conhecimento com que o educador fica de cada criança é um conhecimento restrito, que só vai confirmar aquilo que o educador já sabia da criança, descurando os aspectos principais dos comportamentos adaptativos e socioemocionais.* Desta hipótese emergiu o cenário **Necessidades diferenciadas de educação**, desenvolvido na pág.129.
3. *Se o educador de infância não apanha a dimensão holística da criança (onde se enquadram também as sensações e emoções), se isso não é um instrumento do trabalho quotidiano, então ele nunca trabalha sobre as suas necessidades manifestas, logo, as estratégias que desenvolve e aplica satisfazem unicamente os interesses do próprio educador.* O que nos remete para o cenário: **A multiplicidade da acção educativa e necessidades formativas das educadoras**, que desenvolvemos na pág.142.

As hipóteses levantadas remetem-nos para a clarificação do objectivo deste estudo:

**- Criar uma melhor compreensão das dificuldades com que se confrontam os educadores em relação à problemática da avaliação em educação de infância.**

O que, por sua vez, nos orientou para um paradigma de investigação qualitativa, pois, apesar de considerarmos como válida a abordagem quantitativa na investigação em educação, consideramos ser esta a mais adequada no âmbito do estudo a que nos propuemos.

Optámos então pela metodologia qualitativa de natureza interpretativa, cujos resultados são consequência de dados obtidos através de diversas formas e analisados de forma interpretativa. A investigação foi suportada em descritivos dos contextos seleccionados (observação naturalista), na caracterização dos contextos educativos, análise de documentos e na técnica do espelhamento. Um dos pontos-chave deste tipo de pesquisa refere-se à sua natureza interactiva, ou seja, os passos do processo não seguem um percurso linear, mas antes informam-se uns aos outros de forma não sequencial, num constante processo recursivo.

No plano de investigação optámos por recorrer ao método de estudo de caso de observação (Bogdan & Biklen, 1994) pois, dentro das vertentes metodológicas qualitativas, foi o que nos pareceu mais indicado desenvolver. Concordamos com Merrien (1988) ao afirmar que este é o método capaz de fornecer uma descrição analítica de uma realidade particular, acrescentando o facto de ser uma metodologia particularmente útil em estudos que incidem em elementos, vivências e experiências sócio-profissionais, especialmente no que diz respeito à educação.

Desta forma o estudo de caso apresenta-se-nos essencialmente como um método didáctico, activo, que tenta conciliar o que se aprende com o que se vive, o saber teórico com a experiência quotidiana, o que conduz à valorização e revitalização da pessoa do professor, dos métodos e das relações que se estabelecem com o grupo (classe, equipa ou grupo de professores) ou equipa de trabalho.

Este capítulo desenvolve os conceitos metodológicos (estudo de caso, caracterização, observação naturalista e triangulação), inclui a descrição dos procedimentos de estudo e o tratamento e exploração dos dados qualitativos através da análise de conteúdo.

## 1. O estudo de caso

A investigação fenomenológica<sup>26</sup> reúne os princípios da fenomenologia e debruça-se sobre a compreensão dos fenómenos naturais (têm um carácter único e particular, acontecem só uma vez e não se repetem), visando compreendê-los e verificá-los. Desta forma, a fenomenologia defende que podemos ter um conhecimento geral do mundo, mas só podemos ter um conhecimento aprofundado de um fenómeno – cada um deles é uma realidade que não se confunde com outra, não sendo possível fazer previsões sobre os seus comportamentos. Não se analisa do particular para o geral e as conclusões, não podendo ser generalizadas, podem, no entanto, fornecer pistas para outras situações semelhantes.

---

<sup>26</sup> O movimento anti-positivista está representado em sociologia por três escolas de pensamento: fenomenológica, etnometodológica e interaccionismo simbólico. A linha comum às três escolas é a preocupação pelos fenómenos, isto é, o que recebemos directamente através dos nossos sentidos no decorrer das nossas vidas diárias, ou, na denominação aristotélica, o que podemos conhecer pela percepção sensível.

O movimento anti-positivista, defende que a investigação sobre um indivíduo só pode ser entendida se as suas manifestações vierem de dentro para fora e não o contrário, ou seja, a investigação será realizada a partir da experiência directa do indivíduo dentro do seu contexto específico. Isto implicou que se visse a ciência social como um compromisso mais subjectivo. Argumentam ainda que nos devemos usar a nós próprios como chave para o conhecimento dos outros e, inversamente, o conhecimento dos outros como meio de nos encontrarmos a nós próprios (Cohen & Manion, 1990, p. 55, 56).

A fenomenologia apresenta-se como a filosofia da essência, defendendo um ponto de vista teórico cuja linha se orienta pelo estudo da experiência directa e entende o comportamento como determinado pelos fenómenos da experiência em vez da realidade externa, objectiva e fisicamente descrita. Dos seus filósofos, no séc. XIX, o mais importante foi Edmund Husserl, que vai fundar o *existencialismo* (Sousa, 2005).

Dentro dos tipos de investigação fenomenológica inclui-se o estudo de caso<sup>27</sup> que parece ter uma larga tradição em educação, reportando-se à Idade Média, onde, já então, se utilizava “o caso”, “o exercício prático” para a resolução de problemas morais e religiosos” (Serrano, 1994, p.84).

### **1.1. Conceito e características**

Um estudo de caso é a forma mais característica das investigações ideográficas (estudo de caso feito de forma aprofundada), levado a cabo a partir de uma perspectiva qualitativa, sendo actualmente utilizado na investigação de fenómenos nas mais diversas áreas de conhecimento. De acordo com Gil (1996), é “o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objectos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento” (p.58).

O estudo de caso tem de ter interesse reconhecido para ser investigado. Pode ser implementado num curto período de tempo, apesar de alguns estudos, pela sua natureza, poderem exigir mais tempo, e orienta-se para a descrição e análise detalhada de uma realidade singular (família, grupo, comunidade, conjunto de relações ou processos, uma cultura, entre outros), na perspectiva da sua compreensão profunda.

Serrano (1994) defende que o objectivo é provar profundamente e analisar o fenómeno que constitui o ciclo vital da realidade em estudo de forma a estabelecer generalizações acerca da mais ampla população a que pertence. No entanto, na perspectiva de Keeves (1998), num estudo de caso não há interesse em generalizar, interessando muitas vezes a comparação de caso com caso, a comparação de casos extremos – funcionais e de conflito – para depois se obter uma terceira visão. Segundo este autor, é mais um registo de evidências que conduzem à análise.

Pode definir-se ainda como uma metodologia de análise grupal, cujo aspecto qualitativo nos permite extrair conclusões de fenómenos reais ou simulados, numa linha formativa-experimental, de investigação e/ou desenvolvimento da personalidade humana ou de qualquer outra realidade individual e única. Pela sua flexibilidade, é frequentemente utilizado nas fases exploratórias de investigações sendo recomendado “nas

---

<sup>27</sup> As opiniões sobre a origem do estudo de caso são contraditórias. Segundo Gil (1996) e Serrano (1994), foi introduzido no ensino jurídico nos Estados Unidos, no entanto as suas posições não coincidem no que se refere aos autores – Gil diz que foi introduzido por C.C. Laugdell, enquanto Serrano refere que foi graças a Malvin T. Lopland, professor de direito comercial na Universidade de Harvard.

fases iniciais de uma investigação sobre temas complexos, para a construção de hipóteses ou reformulação do problema” (Gil, 1996, p.59).

Algumas características do estudo de caso, baseados em Serrano (1994), que se nos apresentaram como pertinentes para a sua escolha neste estudo, prendem-se com o facto de ser heurístico, ou seja, poder iluminar a compreensão do leitor sobre o objecto de estudo permitindo conduzi-lo à descoberta científica; poder ampliar a experiência do leitor ou confirmar o que se sabe, conduzindo à resolução de problemas; e ainda o ser indutivo, pois ao permitir a generalização de conceitos ou hipóteses partindo dos factos observados, tem a capacidade de gerar hipóteses e descobertas.

Dentro dos tipos de estudo de caso identificados, que se referem ao campo de estudo e à metodologia adoptada, ancoramos este estudo no Observacional – o objecto de estudo é uma organização (escola, aula, entre outros) e baseia-se na observação que pode ser participante (o investigador compromete-se com a mesma actividade que vai investigar) ou não participante (o investigador permanece separado das actividades do grupo que investiga e evita ser membro do grupo) (Cohen & Manion, 1990); e ainda no Estudo de caso educacional por se preocupar não só com a avaliação, mas também com a compreensão da acção educativa, o enriquecimento do pensamento e discurso dos professores, bem como o desenvolvimento de teorias educacionais, através da reflexão sistemática sobre a prática.

Por sua vez, Merriam (1990) tendo em conta a natureza do relatório final, divide o estudo de caso em três grandes tipos: descritivo, interpretativo ou valorativo. Esta definição vai depender de variáveis como a forma de apresentação do o relatório final, da interpretação de dados, dos juízos de valor. Podemos afirmar que este se encontra dentro dos interpretativos/valorativos. Estes tipos são importantes na educação na medida em que são pródigos em explicar os vínculos causais das intervenções na vida real, para mostrar o contexto real em que se realiza a investigação e ainda, como explica Serrano (1994), para “explorar determinadas situações em que a intervenção realizada não alcançou resultados claros” (p.99).

## **1.2. Vantagens e desvantagens**

No que se refere à educação, a grande vantagem a realçar prende-se com a simplicidade dos procedimentos. Oferece ainda vantagens significativas quando se quer verificar, reforçar e ampliar o conhecimento sobre os modos como as crianças apren-

dem, as estratégias que os professores ou as escolas utilizam para alcançar os seus objectivos, nas políticas educativas, no desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, tal como no desenvolvimento da reflexão e do questionamento, podendo estimular para novas descobertas. Tem ainda a vantagem de estar vocacionado para investigações a pequena escala, com um marco limitado de tempo, de espaço e recursos, logo, importando a totalidade (Cohen e Manion, 1990; Gil, 1996; Serrano, 1994; Keeves, 1998).

Em qualquer estudo que se efectue, o investigador depara-se com diversas dificuldades. Estas prendem-se essencialmente com o formular generalizações para outros casos tendo por base os resultados obtidos a partir de um caso singular. Prendem-se ainda, com as formas de actuação a ter em conta a partir do estudo de um caso, sabendo-se que uma só medição não pode ter validade, e ainda com o carácter confidencial dos dados, uma vez que a população alvo é normalmente pequena. Ainda segundo Sousa (2005), o facto de ser uma investigação “*in loco* e no momento” torna difícil que se verifique a informação obtida e perceber se houve distorções na obtenção de dados.

### 1.3. Procedimentos

Os procedimentos do estudo de caso resumem-se no quadro seguinte:

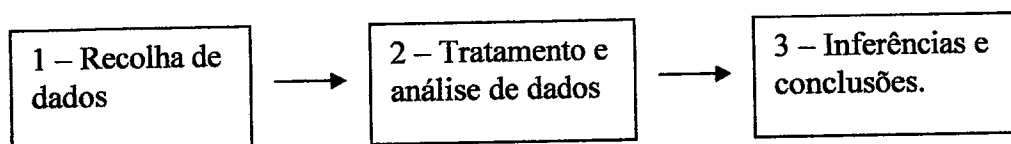


Ilustração 6 – Procedimentos do estudo de caso (Sousa, 2005, p.141)

## **2. Desenho da investigação**

O desenho deste estudo de caso particular articulou-se em várias fases, orientadas de forma progressiva e interactiva, baseados nalgumas regras fundamentadas em Gil (1996), que divide o processo em três fases. No entanto, tendo o objecto de estudo delimitado, pareceu-nos pertinente efectuar algumas alterações, articulando com os procedimentos do estudo de caso, porque assim nos ditou a prática.

1.<sup>a</sup> Fase: reconhecimento, exploração e delimitação do campo a explorar;

2.<sup>a</sup> Fase: que se prende com a relação dos sujeitos ou aspectos por explorar, definição de estratégias, meios e duração do estudo, recolha e organização dos dados.

3.<sup>a</sup> Fase: análise, interpretação de dados, elaboração dos resultados, redacção do relatório e tomadas de posição.

### **2.1. Primeira Fase: Identificação dos sujeitos, negociação.**

#### **Seleção dos casos:**

Nesta fase foi levada a cabo a selecção dos casos, componente fundamental do estudo de caso. A selecção dos casos teve em atenção a expressão do objectivo de estudo. Desta forma, o interesse em entender os processos de avaliação no intuito de melhorar e refinar procedimentos, tendo em conta o desenvolvimento das crianças e do próprio educador, levou-nos a desafiar três educadoras a participar no projecto – Ed. A<sup>28</sup>, Ed. B, Ed. C e Ed. A1<sup>29</sup> – e respectivas salas e crianças dos Jardins de infância.

Os critérios de selecção das educadoras foram, em primeiro lugar, o conhecimento pessoal e profissional da investigadora; em segundo lugar tivemos em atenção o seu grande envolvimento e empenho na educação de infância e na qualidade das suas práticas e em terceiro lugar salientamos a preocupação por elas manifesta no campo da avaliação e ainda ao facto de utilizarem grelhas de avaliação cientificamente validadas. Estes últimos considerámos fundamentais por favorecerem a compreensão do fenómeno.

Para dar início aos trabalhos a investigadora contactou com as três educadoras, separadamente, que de imediato se mostraram receptivas, tendo disponibilizado toda a colaboração possível. As educadoras foram informadas acerca dos objectivos da pesqui-

---

<sup>28</sup> Para garantir o anonimato, optámos por esta designação.

<sup>29</sup> Ed. A1, educadora de apoio, apesar de não participar directamente no estudo, pareceu-nos pertinente ser caracterizada pois aparece muitas vezes referenciada nos protocolos de observação naturalista

sa, tendo-lhes sido facultada informação sobre o âmbito da investigação (estudo de mestrado da investigadora) e sobre o que se pretendia conhecer.

Foi-lhes ainda solicitado que a investigadora permanecesse nas suas salas para realizar observações durante um período de aproximadamente 60 minutos, com uma periodicidade semanal, perfazendo a totalidade de 8 observações por sala. Em relação às observações, esclarecemos as educadoras de que era do nosso interesse que as actividades, durante o período que a investigadora estivesse nas salas, decorressem como usualmente, não havendo necessidade de planearem qualquer actividade específica, e que durante esses momentos estivessem nas salas.

Organizou-se então uma calendarização detalhada dos dias em que a investigadora poderia ir às salas fazer as observações naturalistas e delimitou-se o tempo em que decorreria o processo investigativo, ou seja, no primeiro período do ano lectivo, tendo-se acordado que no final do período as educadoras nos facultariam as respectivas grelhas de avaliação.

## **2.2. Segunda Fase: Opções metodológicas e organização dos dados**

Consoante o tipo de investigação, assim são as estratégias adoptadas e os instrumentos que se utilizam. Geralmente utiliza-se mais de um procedimento. A recolha de dados, segundo Keeves (1998) é denominada trabalho de campo (*fieldwork*) e poderá envolver a observação participante ou não participante e entrevista; a recolha e análise de documentos e estatísticas descritivas e administração de testes ou questionários e ainda o uso de fotografia, filmes ou gravações de vídeo.

Este estudo foi composto por três partes. A primeira parte consistiu no contacto com as educadoras, individualmente, onde se procedeu a uma recolha de dados relativos à situação profissional das educadoras, suas opções curriculares e os dados necessários para a caracterização dos contextos educativos. A segunda parte foi constituída por observações naturalistas (principal fonte de informação da investigação) realizadas nas salas de Jardim de infância e recolha de os dados obtidos no terreno (notas de campo). A terceira parte, após organização e tratamento dos dados, consistiu no espelhamento às educadoras.



Numa tentativa de orientarmos a nossa acção neste processo revestido de uma estimulante complexidade, baseámo-nos no modelo interactivo de análise de conteúdo proposto por Miles & Huberman que consiste em três fluxos concorrentes de actividades, não sequenciais, mas interactivos e cíclicos (Neto, 1998):

1. Condensação (*Data reduction*), ou seja, a fase em que se organizam os dados, se formulam as hipóteses e objectivos, se elaboram indicadores que irão fundamentar a interpretação final.

2. Apresentação (*Data display*), ao que Bardin (1977), chama de “exploração do material”, e que, ainda segundo o mesmo autor, consiste em “operações de codificação, desconto ou enumeração” dos dados, “em função de regras previamente formuladas” (p.101).

3. Elaboração/verificação de conclusões (*Conclusion drawing and verification*), onde os dados são tratados de forma a serem significativos e, então, interpretados e onde o investigador pode “propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (idem, ibidem).

A categorização apresenta-se como o mecanismo de codificação dos dados qualitativos que consiste em “reduzir a ampla informação contida nos dados, diferenciando unidades e identificando os elementos de significado que estas suportam” (Rodriguez Gómez *et al.*, 1996, p.205), ou seja, o processo de organização dos dados em bruto para dados organizados segundo critérios previamente definidos.

Neto (1998) salienta que um sistema de categorias deve possuir um conjunto de duas ou mais categorias significativas para o problema em estudo – que decorrem normalmente das questões investigativas, das hipóteses, conceitos-chave ou temas importantes e um conjunto de regras ou normas para associar os fenómenos estudados às várias categorias.

Segundo Bardin (1977), a categorização apresenta três etapas: a) o inventário, onde os elementos são isolados; b) a classificação, onde os elementos são organizados e a codificação, que é uma actividade subjectiva, pois “o codificador interpreta o significado de acordo com o contexto e com o referencial cognitivo e até afectivo interno” (Neto, 1998, p.328).

Por conseguinte, e retomando a organização dos dados das observações, foram organizados em protocolos de observação baseados em Estrela (1994). Cada protocolo

(Anexo I) foi identificado com o número da observação, o nome da educadora e a data da ocorrência. Posteriormente foi preparado para ser analisado, tendo sido dividido em unidades de análise correspondentes a cada parágrafo no descritivo do protocolo, o que normalmente corresponde a uma acção levada a cabo pelos diversos actores.

A cada unidade de análise foi atribuído um código, que passamos a exemplificar:

(A1.20) – A refere-se à Ed. A; 1 refere-se à primeira observação, e 20 refere-se à posição que a unidade de análise ocupa no texto. Assim pode ler-se que esta unidade pertence à primeira observação realizada na sala da Ed. A e à vigésima posição no decorrer do texto. Esta organização facilita a procura das unidades no caso de tal ser necessário.

Foram levantadas todas as unidades de análise correspondentes a cada criança da sala, o que permitiu construir uma tabela individual onde figuravam os comportamentos observados e as respostas do grupo ou adultos (Anexo II). Essa tabela permitiu-nos coligir que crianças constavam das observações e a frequência das observações. Tendo a necessidade de estreitar o número de casos a estudar para que o estudo não se tornasse demasiado extenso, consideramos que uma amostra de 6 crianças por educadora (18 no total), seria significativo e suficiente.

O passo seguinte foi seleccionar as crianças que constavam das observações. O critério foi o número de observações, ou seja, optámos por escolher crianças que tivessem um maior número de observações para que os dados a cruzar fossem significativos. Para a selecção foi necessário fazer um levantamento da totalidade de vezes que as crianças tinham sido observadas. Com esta tabela pudemos ter a noção da frequência de observações e seleccionar seis casos por educadora.

Seguidamente procedemos à codificação dos nomes para, tal como aconteceu com as educadoras, também aqui poderemos garantir a privacidade e o anonimato das crianças. Assim, exemplificando, às crianças da Ed. A demos a primeira letra A seguida de uma letra do alfabeto, o mesmo acontecendo com as crianças das outras educadoras (exemplo: *Ab, Bc, Cm*).

Esta organização permitiu-nos também inferir sobre os comportamentos observados, não só das crianças como também dos adultos e organizar os comportamentos já inferidos (Anexo IV).

### **2.3. Terceira fase: Análise e interpretação de dados**

Um estudo qualitativo procura identificar e dar a conhecer informação substancial e qualitativa em profundidade. Este tipo de estudo utiliza normalmente procedimentos abertos para a recolha e análise de dados.

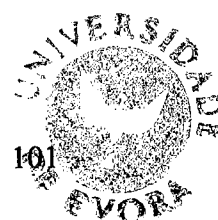
A recolha e análise de dados podem ser igualmente qualitativas e quantitativas. Podem ser consideradas duas situações distintas: uma primeira que se limita a finalizar a pesquisa com a simples apresentação dos dados obtidos ou então, numa segunda situação, partir dos dados directamente para a interpretação, o que pode levar a falsas conclusões, uma vez que a amostra estudada não é significativa. Para que isto seja evitado, Gil (1996) propõe que se faça uma definição antecipada do plano de análise e que se utilizem categorias analíticas que derivem de teorias de valor reconhecido.

A referência à análise de dados qualitativos reporta-nos ao termo análise de conteúdo, que se nos tem revelado como um processo complexo devido a diversos factores. Deles se destacam a natureza e multiplicidade dos dados recolhidos e a escassez de modelos para orientação do investigador.

Segundo Bardin (1977), uma das características da análise qualitativa é o facto do investigador poder tirar inferências que podem ser feitas a partir de indicadores quantitativos ou não. A análise de conteúdo permite a leitura dos discursos e a sua organização à volta de temas (categorias de significação), com vista a um trabalho participativo, sendo possível fazer-se análise de conteúdo com material muito variado que pode ir de textos, produções e registos diversificados, a entrevistas, entre outros, quer tenha sido, ou não, recolhido com o fim de ser analisado.

A utilização da análise de conteúdo ofereceu-nos, numa primeira leitura impressionista, o aparecimento imediato de aspectos evidentes e foi revelando, gradualmente, outros não tão evidentes, que, após tratamento dos dados permitiram uma elaboração que ultrapassou a subjectividade, pelo facto de terem sido conjugados, dinamicamente, aspectos qualitativos e quantitativos da análise.

Da análise dos dados daremos conta no Capítulo VI e, no último capítulo serão elaboradas as conclusões.



### 3. Descrição dos procedimentos

Para evitar qualquer subjectividade na interpretação dos dados recolhidos e de forma a validar a correspondência entre resultados e a realidade, recorreremos a várias fontes de dados: (a) as observações naturalistas realizadas nas salas de Jardim de infância, que constituíram a principal fonte de informação, (b) a análise documental e (c) a técnica de espelhamento.

#### 3.1. A caracterização como prática de análise

A caracterização é uma experiência de captação da realidade importante porque privilegia a análise, conduzindo à organização metacognitiva dos dados que temos acumulados. Entendemos a caracterização como um processo, não como uma técnica, uma vez que implica uma dinâmica de interpretação e reinterpretação da realidade, dos contextos e dos indivíduos onde se vai intervir, tal como diz Barbosa (2002) implica “um sistema de passagem do entendimento à compreensão que, utilizando as capacidades de análise e síntese, permite interpretar primeiro para reinterpretar depois os dados do real” (p.42).

Esta reinterpretação do real facilita a **caracterização**, de forma adequada, da realidade educativa, permitindo a identificação de situações típicas do trabalho diário (actos e factos pedagógicos) e situações profissionais. Como processo, organiza-se em torno de vários procedimentos que induzem, a quem caracteriza, a passagem do entendimento à compreensão dos fenómenos, sustentando-se nas capacidades de análise e de síntese:

1. **descrição** dos fenómenos;
2. **tipificação** (pô-los numa determinada ordem);
3. **identificação** de indicadores de análise;
4. **construção de variáveis de análise;**
5. **categorização** (colocá-los no seu lugar);
6. **organização de diagnósticos** rigorosos das necessidades educativas;
7. **construção de cartas de variáveis de análise;**
8. **construção de cartas de intervenção estratégica.**

A acção educativa, tendo a caracterização como cenário, passa a ser marcada por uma atitude de pesquisa orientada para a busca pelo próprio sentido da acção, fazendo

emergir uma teoria própria e transformar os agentes educativos em agentes técnicos (mas não limitados à técnica) e analistas – **agentes tecno-críticos**<sup>30</sup> – e, sobretudo, com a capacidade de ser mentalmente disponíveis para ouvir o Mundo (Barbosa, 2002).

Essa disponibilidade e a procura sistemática do significado das acções, segundo o mesmo autor, transformam o agente educativo num mediador do conhecimento. Por estes motivos, confere-se à caracterização a capacidade de provocar efeitos de mudança nos próprios investigadores pois, “ao ser cada vez mais objectivo na linguagem com que caracteriza o Mundo e descreve os fenómenos, vai vendo sabiamente que afinal as suas pesquisas, (...), estão em estreita sintonia com as finalidades do seu projecto de vida” (Barbosa, 2002, p.86), sendo que este fenómeno tem um efeito de ricochete dinâmico, atingindo investigados e investigadores.

Esta forma de captar o real terá de ser adaptada ao tipo de contexto onde se vai intervir, sabendo que, e à medida que se vai caracterizando, se vai desenrolando todo o novelo da informação e identificando-se os múltiplos objectos de conhecimento, as suas estruturas e as suas dinâmicas de conflitualidade.

A caracterização dos contextos educacionais, dos processos e produtos, para além de identificar modelos de acção, permite despistar problemas a resolver, situações problemáticas e situações de futuro emergentes (Freire, 2002).

### **3.1.1. A caracterização dos contextos de intervenção**

#### **3.1.1.1. Caracterização dos contextos educativos**

**Jardim de infância A:** O Jardim de infância situa-se num edifício de uma Escola Plano Centenário. É constituído por duas salas de actividades, uma casa de banho comum (crianças e adultos), uma cozinha e um pequeno gabinete adaptado de uma zona de arrumos. As salas têm boa iluminação natural e estão equipadas com lavatórios, quadro preto, estantes divisórias, mesas e cadeiras e restante equipamento de boa qualidade. Tem um espaço exterior amplo mas sem equipamento.

Organização de espaços e materiais: A sala de actividades da Ed. A está dividida por *cantinhos*: (a) *Cantinho dos jogos de construção e garagem*; (b) *Cantinho das almoçadas*, onde se encontram uma estante com livros (que variam entre as histórias e livros informativos, como pequenas enciclopédias); (c) *Casinha das bonecas* que abrange

---

<sup>30</sup> Agente educativo cuja acção é montada a partir da reflexão da prática, organização de situações educativas e pedagógicas para que, através da reconfiguração de experiências, que faz recursivamente, crie cenários que permitam antecipar o futuro (Barbosa, 2001)

*quarto, cozinha, vestir, mercearia e centro de saúde*. Esta área é uma das maiores, estando equipada com material suficiente para o jogo simbólico e permitindo que as crianças interajam entre os vários centros de interesse. O *centro de saúde* é uma área recente, resultante de um projecto anteriormente desenvolvido.

Contém ainda a zona da pintura e expressão plástica que se situa perto do lavatório e dos armários onde se guardam as tintas e todo o material necessário. No centro da sala encontram-se 3 mesas grandes, uma perto da zona de pintura, e duas perto da zona de biblioteca e da estante com jogos de mesa.

As paredes (e as costas de alguns armários) contêm registos das crianças, trabalhos expostos, algumas canções e lenga-lengas registadas e ainda os mapas organizativos como: mapa de presenças, mapa de distribuição de tarefas, mapa de distribuição de actividades, mapa de regras da sala e mapa do tempo.

Esta sala transmite uma sensação agradável e estimulante através da iluminação, da cor, dos materiais bem escolhidos e adequados e pelo conjunto estético. Reflecte alguns referenciais teóricos do M.E.M. (como os mapas organizativos) e ainda da Pedagogia de Projecto (como os registos de projectos em teia).

Rotina diária: Verificam-se algumas regras de organização. Depois da conversa diária sobre o que se fez ou novidades que as crianças tragam de casa, na reunião de grande grupo (no canto das almofadas), as crianças decidem o que vão fazer a seguir respondendo à pergunta fechada “*Para onde queres ir?*”, indo marcar com um cartão com o seu nome no cantinho que escolheu, sendo que os cantinhos têm delimitação do número de crianças.

Segue-se o tempo de actividade em que as crianças se dividem pelas áreas ou trabalham em grupo com a educadora, caso haja trabalho definido para a manhã. Nesta altura também podem acabar os trabalhos do dia anterior. Podem ainda fazer um jogo ou uma sessão de movimento dirigido. A meio da manhã segue-se o lanche (depois de lavarem as mãos), podem ir ao recreio ou ficar na sala a trabalhar em grupos com actividades dirigidas pela educadora. Depois do almoço voltam a fazer a reunião de grande grupo, dedicada à expressão musical e oral (momento da história), e voltam novamente a dividir-se pelas áreas ou a continuar os trabalhos já iniciados.

Esta rotina pode ser alterada com outras actividades planeadas, como visitas de estudo, passeios, entre outros.

Interacção adulto-adulto: Não se verifica uma organização nem uma planificação anterior, do trabalho dos adultos. Pelo facto, verifica-se que, apesar de serem muitos o trabalho de apoio à criança apresenta algumas lacunas.

Interacção adulto-criança: A abordagem de apoio à criança verifica-se mais em situações de trabalho orientado e nem tanto em situações de jogo simbólico. Os adultos assumem, na maior parte das vezes, uma postura atenta ao cumprimento de regras e à mediação de conflitos.

### **Jardim de infância B:**

Esta sala revela-nos claramente a sua forte influência no Modelo Curricular High/Scope, traduzindo-se na organização da sala os pressupostos teóricos e princípios do modelo.

Organização de espaço e materiais: A sala apresenta uma divisão clara das áreas (área da casa, dos blocos, dos brinquedos, dos jogos de mesa, da leitura e da escrita, dos fantoches e jogos dramáticos, das almofadas, área da arte, área da música e área do computador). Outros aspectos, como a areia e a água desenvolvem-se no exterior com material adequado, dispondo ainda, a instituição, de um pequeno ginásio onde se desenvolvem as actividades motoras.

Todas as áreas estão identificadas com palavras e imagens, o mesmo acontecendo com os materiais (etiquetados com palavra escrita, imagens referentes e/ou sombra), o que permite o ciclo de escolha-uso-arrumação. Os materiais são em número suficiente, são variados, em boas condições de conservação, sendo bastante ricos em termos de funcionalidade, permitindo diversos tipos de exploração e actividades.

A sala está decorada com os trabalhos das crianças espalhados pelas paredes de forma organizada e agradável, existem móveis pendurados do tecto e constata-se o cunho das crianças em todos os cantos da sala, sendo uma sala esteticamente convidativa e estimulante.

Rotina diária: Em termos da sua organização, as crianças têm um momento para planear o que querem fazer, sendo divididas em dois pequenos grupos onde cada grupo planeia com um adulto. O plano é feito a partir da pergunta aberta: o que queres fazer hoje?" e as crianças descrevem o que querem ir fazer e com que materiais. No final revêem, tal como preconiza o modelo. Não existe limitação de crianças nas diversas

áreas, mas a organização das mesmas permite que não se atropelem e que possam integrar de área para área sem dificuldades.

Interação adulto-adulto: Os adultos adoptam uma estratégia de trabalho em equipa, responsabilizando-se cada um por um pequeno grupo. Realizam reuniões semanais onde reflectem e organizam a acção educativa, avaliando e planificando, sendo a auxiliar da acção educativa implicada no processo, mediante indicações da educadora.

Interação adulto-criança: Os adultos adoptam uma abordagem de apoio à criança, partindo dos seus interesses e valorizando-os.

### **Jardim de infância C:**

Esta sala, em termos do seu desenho, divide-se em três espaços distintos o que sugere de imediato uma divisão do tipo de actividade a desenvolver. Assim, um dos espaços é dedicado ao jogo simbólico, com as áreas da “casa”, das “almofadas”, dos “jogos”, do “vestir e despir” e “música”, o outro, por ter um quadro preto na parede e janelas que ocupam toda uma parede, sugere as artes plásticas, estando contempladas a pintura, o desenho e todas as actividades de expressão artística que se desenvolve no Jardim de infância. No outro espaço, adaptado, está o computador e a área dos blocos de construção e garagem, espaço este muito bem equipado em termos de materiais. No entanto, não permite que o adulto, noutra qualquer espaço, possa visualizá-lo.

Verifica-se também nesta sala a influência dos princípios organizativos do Modelo Curricular High/Scope, designadamente:

Organização de espaços e materiais: as áreas estão bem demarcadas (apesar de não oferecerem todas uma boa visibilidade), estando identificadas com palavras e imagens, assim como os materiais (etiquetados com palavra escrita, imagens alusivas e/ou sombra), o que permite o ciclo de escolha-uso-arrumação. Os materiais, em número suficiente e variados, apresentam boas condições de conservação.

Rotina diária: Em termos da sua organização, o planear das actividades acontece com o grupo todo reunido, pelo que a educadora recorre a um quadro de actividades onde as crianças visualizam as actividades a desenvolver e procedam à sua escolha. O facto de não haver uma auxiliar na sala impede que se faça o plano a partir da pergunta aberta: “o que queres fazer hoje?”, assim como a revisão. Também aqui não existe limi-



tação de crianças nas diferentes áreas, à excepção da área dos blocos e garagem, devido à organização das mesmas.

Interacção adulto-criança: a educadora adopta a abordagem de apoio à criança, partindo dos seus interesses, valorizando-os, mas tendo em conta as suas limitações em termos de rácio, por se encontrar só na sala.

### 3.1.1.2. Caracterização das educadoras de infância

A caracterização das educadoras de infância foi feita de forma individual, com um conjunto de questões que lhes foram colocadas, sobre a sua situação profissional e outro conjunto de questões sobre o grupo de crianças, conforme notas de campo de conversa informais com as educadoras que, depois de sintetizadas, deram origem ao seguinte quadro:

Docente	Idade	Escola de Formação	Formação complementar	Situação Profissional	Tempo serviço (anos)	Tempo neste J.I. (anos)
Educadora A	42	Magistério Primário de Évora	Complemento de formação/ E.S.E <sup>31</sup> . de Portalegre	Educadora Q.E <sup>32</sup> / titular do lugar com funções de coordenação	19	10
Educadora A1	42	Magistério Primário de Évora	Não tem	Educadora Q.E./ em apoio	19	2
Educadora B	36	Magistério Primário de Évora	CESE <sup>33</sup> /Universidade de Évora	Educadora. Efectiva numa IPSS	15	15
Educadora C	50	Magistério Primário de Évora	CESE /Universidade de Évora	Educadora Q.E.	31	1

Quadro 3 – Caracterização das educadoras de infância

As educadoras de infância que se disponibilizaram a participar neste estudo tinham feito a sua formação inicial na Escola do Magistério Primário de Évora, tendo depois percursos profissionais distintos. Como profissionais preocupadas e competentes que são, foram-se formando e mantendo actualizadas, tendo as três completado as suas licenciaturas e sendo activas e intervenientes no campo da educação de infância.

**Ed. A:** Esta educadora, apesar de, durante 9 anos ter estado sujeita à mobilidade docente, há 10 anos que está numa situação de estabilidade, pelo facto de se ter efectiva-

<sup>31</sup> Escola Superior de Educação

<sup>32</sup> Quadro de Escola

<sup>33</sup> Curso de Estudos Superiores e Especializados

do no Quadro Único da rede pública do Ministério da Educação, no Jardim de infância onde lecciona e que fica na cidade onde habita. Presentemente é coordenadora pedagógica do mesmo estabelecimento. Tem sido educadora cooperante da Universidade de Évora, recebendo, pontualmente, estagiárias na sua sala.

Sobre as suas teorias implícitas (conhecimentos e crenças), baseando-se nos seus valores e na sua prática, diz adoptar pressupostos do M.E.M. e ainda da Pedagogia de Projecto. A sua prática dá-nos alguns indicadores dessa opção. Relativamente à Pedagogia de Projecto, recolhemos alguns dados através do Projecto Educativo, principalmente na parte que dizia respeito à implicação de pais e comunidade nos projectos programados e “que contribuem como recursos do processo de aprendizagem” (Lopes da Silva, 1998, p.97) e ainda à construção e montagem de projectos de acção educativa.

A sua postura e acção educativa, através de indicadores observáveis como o facilitar e organizar os materiais e equipamentos, pareceu-nos conducente tanto com a Pedagogia de Projecto como com o MEM. Podemos então afirmar que esta educadora vai gerindo a sua acção educativa inspirada nos dois modelos.

**Ed. B:** Educadora há 15 anos, após a formação inicial, formou uma associação com um grupo de colegas e abriram um Centro Infantil com as valências de Creche, Jardim de infância e ainda Tempos Livres, que tem vindo a ganhar nome e referência pelo excelente trabalho, onde trabalha desde então, acumulando o cargo de coordenadora pedagógica.

É Educadora Cooperante da Universidade de Évora abrindo as portas da sua sala também a estagiárias dos cursos de Psicologia e Auxiliares da Acção Educativa da Escola Profissional Região Alentejo (EPRAL).

Da sua equipa educativa fazem parte uma auxiliar de educação a quem a própria educadora tem dado formação, contextualizadamente no espaço da acção, e que segue os pressupostos teóricos do modelo, sendo um suporte efectivo em termos da implementação da rotina diária, da avaliação e do apoio que dá às crianças na sala.

Esta educadora tem acompanhado a maior parte deste grupo desde a creche.

Fez formação no Modelo Curricular High/Scope que adoptou, participa e também dinamiza um grupo de formação partilhada com outras educadoras que também contextualizam o modelo. É visível na sua organização educativa, os princípios básicos da estrutura curricular do modelo. Nas rotinas diárias, na organização dos espaços e materiais,

no tipo de interacção adulto/criança, adulto/adulto, pese embora o facto de utilizar alguns instrumentos organizativos de inspiração MEM (quadro de presenças).

**Ed. C:** Desde que se formou, esta educadora integrou uma instituição privada, onde se manteve efectiva durante 28 anos e onde foi coordenadora pedagógica. Concorreu há dois anos para os quadros do Ministério de Educação onde tem estado desde então, sujeita a mobilidade. Sendo efectiva de Lugar de Escola (antigo Quadro Único), não preenche o seu lugar pela distância a que se encontra do seu local de residência, pelo que concorreu à preferência conjugal, tendo conseguido a aproximação.

Fez formação no Modelo Curricular High/Scope, mas presentemente não contextualiza os pressupostos teóricos do modelo por não ter uma equipa educativa de suporte, não ter auxiliar na sala e não se sentir com condições para ter uma rotina organizada e sistemática como o modelo defende.

### 3.1.1.3. Caracterização das crianças em estudo

Salas	N.º total de crianças	Idades (até Dezembro)			N.º de anos com a mesma Ed.				Sexo	
		3	4	5	1	2	3	4	F	M
Sala Ed. A	24	2	10	12	2	10	12	0	6	18
Sala Ed. B	22	-	22	-	-	9	13	-	9	13
Sala Ed. C	20	-	-	20	20	-	-	-	9	11

Quadro 4 – Caracterização dos alunos em estudo

Como se pode verificar, as observações incidiram em 66 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade. No entanto, deste total de crianças resumimos o estudo para 18 alunos, ou seja, 6 alunos de cada educadora. Pudemos perceber que as crianças da Ed. C estão com esta educadora pela primeira vez, o que influencia o conhecimento que esta educadora tem do grupo nesta altura do ano. O mesmo já não acontece no caso das outras educadoras, que acompanham algumas crianças há 3 anos (a Ed. A tem 12 crianças que acompanham há 3 anos e a Ed. B, tem 13 crianças de 4 anos). Os grupos das Ed. B e C são homogéneos no que se refere às suas idades, enquanto o grupo de crianças da Ed. A é heterogéneo (dos 3 aos 5 anos), sendo os cinco anos a idade predominante.

### 3.1.1.4. Caracterização das crianças/caso

A caracterização das crianças/caso resume-se no seguinte quadro:

	Ed. A						Ed. B						Ed. C					
Criança	Aa	Ae	An	Am	Ac	Aj	Bd	Bl	Bo	Bu	Bm	Bn	Ce	Cb	Ca	Cf	Cd	Ce
Idade	5	5	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5
Sexo	F	M	F	M	M	F	F	M	F	M	F	F	F	F	M	M	F	M
Nº anos com Ed.	3	3	2	1	3	3	3	3	3	2	3	2	1	1	1	1	1	1

Quadro 5 – Caracterização das crianças/caso

### 3.1.1.5. Caracterização dos instrumentos de avaliação (Anexo V)

A. “Planificação do Trabalho no Jardim de infância” (PTJI) – este instrumento de avaliação das criança foi desenvolvido por Cardona (1990), docente na Escola Superior de Educação de Santarém, no âmbito do seu trabalho com os alunos de formação inicial (curso de 86/89). Na concepção deste instrumento tiveram em conta os domínios definidos pela Psicologia do Desenvolvimento, modelos de educação infantil, autores de Psicologia do Desenvolvimento e testes psicológicos. Os seus itens correspondem às principais condutas/conhecimentos que devem ser adquiridos pelas crianças de 5/6 anos.

Os itens desta grelha foram traduzidos e apresentados segundo os domínios culturais definidos por Traldi (Cardona, 1990, p.56), que vão ao encontro dos grandes domínios das Orientações Curriculares: (a) Educação para a cidadania; (b) Educação física/higiene e segurança pessoal; (c) Língua; (d) Matemática; (e) Ciências; (f) Música e Artes.

Tratando-se de uma lista de verificação ou controlo, foi sujeita a utilizações experimentais para o estudo da “garantia”, tendo sido utilizada a técnica de dois observadores e mantido apenas os itens que revelaram uma concordância de pelo menos 80% (Cardona, 1990, p.63).

B. “COR” (Child Observation Record) – Como já tivemos oportunidade de referir, o COR é um instrumento de avaliação desenvolvido para responder aos reptos teóricos do Modelo Curricular High/Scope, inspirado em Piaget e baseado no paradigma

cognitivo-desenvolvimentista, defende que a criança é construtora da sua aprendizagem, aprendendo activamente.

É através da observação e do registo diário das experiências-chave efectuado pela equipa educativa, das reuniões e discussão sistemáticas sobre o observado e registado, que trimestralmente se preenche o COR. Os procedimentos para a realização do COR incluem o observar e registar os incidentes críticos ou anedotários, que seguem algumas regras: (a) devem ser breves mas com informação suficiente que ajude a reconstruir a acção mais tarde, caso seja necessário; (b) devem incluir todos os elementos necessários; (c) devem estar datados para que se conheça a evolução da criança ao longo do tempo (d) devem ser registos descritivos e não interpretativos; (e) regista-se fundamentalmente os comportamentos iniciados pelas crianças durante as actividades, excepto nos itens que pretendem avaliar respostas das crianças a indicações do adulto. É ainda baseado em elementos das crianças, como desenhos, histórias, registos, entre outros (High/Scope Press, 1992).

Os comportamentos a observar estão organizados em seis categorias de desenvolvimento (High/Scope Press, 1992):

- Iniciativa, que se refere à capacidade da criança para iniciar e continuar o desenvolvimento de tarefas. É o poder de tomar e levar adiante decisões e relaciona-se com a autoconfiança e a iniciativa que a criança desenvolve à medida que vai interagindo com materiais e pessoas;
- Relações sociais, que diz respeito ao relacionamento com os outros, sejam crianças ou adultos e à forma como a criança começa a lidar com o conflito, a saber estar nas situações, a saber cooperar, trabalhar para um objectivo comum, saber expressar os seus sentimentos de forma natural e correctamente e saber quando tomar iniciativas;
- Representação criativa, que se relaciona com a capacidade das crianças interpretarem e registarem as suas experiências através do desenho, pintura, construções, dramatizações, etc., pois observar como as crianças desenhavam, pintam e pulam, é para os adultos uma forma de se darem conta do que elas conhecem do meio que as rodeia;
- Música e Movimento, que se refere a aquisições que as crianças fazem à medida que se movimentam de muitas maneiras, desenvolvendo capacida-

des físicas importantes ao tomarem consciência do que os seus corpos são capazes de fazer quando se movimentam com ou sem objectos;

- Linguagem e competência na leitura e na escrita, refere-se às diversas capacidades linguísticas – a capacidade da criança falar sobre o que faz, o que sente, cantar, ouvir e contar histórias, ajudando os adultos a avaliar as suas capacidades e os seus níveis de competência e desenvolvimento em cada um desses diversos aspectos da comunicação;
- Lógica e Matemática, que se refere às capacidades desenvolvidas pelas crianças nas áreas da classificação, seriação, número, espaço e tempo, sendo estas experiências importantes para a criança na sua compreensão da relação entre as coisas, pessoas e materiais.

Cada categoria tem de três a oito itens e cada item inclui cinco comportamentos específicos que correspondem a níveis diferentes e sucessivos. Em cada comportamento encontram-se descritas uma série de experiências-chave que guiam as observações e os registos e, no final de cada item, encontra-se um espaço para anotações. A síntese das notas e a pontuação final é posteriormente efectuada.

### **3.2. A observação naturalista**

Uma teoria da prática não se funda então em conceitos mas sim nas inferências que cada síntese enquanto pré-conhecer permite. (Barbosa, 2002, p.46)

Já largamente abordámos aqui a observação, uma vez que esta desempenha um papel fulcral em toda a metodologia experimental e, como tal, deverá ser a primeira etapa de uma “intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p.29). Interessa-nos agora especificar o seu interesse enquanto método de recolha de dados na investigação em educação.

A observação em investigação reúne várias funções, segundo os seus objectivos, tal como define Damas e DeKetele (1985): pode ser (a) descritiva, se se observa para descrever um fenómeno ou situação; (b) formativa se se observa para retroagir e retroage-se para formar, utilizando-se em situações de formação (autoscopia, micro-ensino); (c) avaliativa – observa-se para avaliar, avalia-se para decidir, decide-se para agir; (d) heurística – ou observação invocada, quando a actividade é orientada para a emergência de hipótese pertinentes que serão submetidas ulteriormente a actividade de

verificação, e (e) de verificação quando a observação é provocada – uma situação é provocada ou manipulada a fim de verificar uma hipótese (a observação verifica as variáveis).

Ainda segundo Estrela (1994), a observação pode ser participante se se tiver em conta a situação ou atitude do observador. Entende-se por observação participante aquela em que o observador participa na vida do grupo estudado. Este autor, no entanto, opta pela definição de observação participada, à qual associa uma técnica diferente de recolha de dados. Assim a observação participada corresponde a uma actividade em que o observador participa na vida do grupo, mas sem perder o seu estatuto de observador.

A observação, neste caso, desenvolve-se segundo o seguinte esquema: (a) a observação é feita através de uma técnica naturalista e (b) o observador pode intervir ocasionalmente no trabalho de quem está a ser observado, visando “o esclarecimento de pistas levantadas por observação directa (ou por outros processos) e o levantamento de novas pistas explicativas” (Estrela, 1994, p.35). Ainda quanto ao observador, este pode ser caracterizado por *independente*, quando observa um grupo sem nele se integrar ou *participante*, quando se integra no grupo e na vida deste (Damas e DeKetele, 1985).

Se entendermos a observação quanto ao seu processo, esta pode ser ocasional, sistemática e naturalista. Sobre as duas primeiras, já referimos anteriormente no Capítulo II, quando abordámos as técnicas de observação em avaliação, pelo que não nos detemos mais sobre as mesmas. Interessa-nos sim, nesta altura do estudo, caracterizar a observação naturalista por a termos elegido como o método que melhor se adaptava à recolha de dados na investigação. As observações naturalistas, que decorreram em contextos naturais nos quais os actores estão naturalmente a participar, seguiram, tal como recomenda Estrela (1994), o decurso normal dos acontecimentos quotidianos (reportando-nos ainda ao método de pesquisa que Piaget desenvolveu nos seus estudos sobre o desenvolvimento). As observações foram feitas pelo investigador, tendo a totalidade do grupo como observatório, com a duração aproximada de 60m. Foram feitas numa média de 8 observações por sala, o que correspondeu a 8 horas por educador, perfazendo a totalidade de 24 horas de observação.

Este tipo de observação caracteriza-se por não ser uma observação selectiva – visa a acumulação de dados e posterior análise rigorosa – preocupando-se com a compreensão dos comportamentos inseridos no meio natural, ou seja, a contextualização dos

fenómenos. A selecção dos acontecimentos é arbitrária e o exercício da continuidade possibilita que se infiram significados válidos, sendo pelo registo e pela análise do *continuum* que se obtém a significação intrínseca dos comportamentos (Estrela, 1994).

A observação naturalista, como forma atenta de olhar o real e descrevê-lo, é largamente aplicada na investigação com crianças pelo seu carácter **natural**, pois dificilmente seriam observados os comportamentos das crianças em laboratórios ou contextos ficcionados. Por ser uma observação não sistemática, o observador, normalmente observador participante, tem como objectivo a compreensão do sentido da acção, dos processos e das relações sociais que os sujeitos desenvolvem (Parente, 2002).

As informações recolhidas nas observações, depois de compiladas em forma de protocolos de avaliação e notas de campo, foram tratadas de forma a serem identificadas unidades de registo, tendo sido sujeitas a sistemáticas matrizes compreensivas visando a compreensão mais fina dos dados, que serão descritas ao longo da análise.

Feitas as observações, que coincidiram com o final do período lectivo, as educadoras procederam à avaliação (procedimento este que já fazia parte da sua acção educativa) tendo-nos facilitado a grelha de avaliação;

A partir da análise dos protocolos de observação, e através de sínteses parcelares, foi-nos possível obter dados relativos ao comportamento das crianças e às estratégias dos educadores numa procura de explicação do **como**, interpretando-o através de esquemas subjectivos e do cruzamento das várias interpretações subjectivas, das inferências – deduções lógicas –, de forma a garantir a validade da explicação.

Tal como Barbosa (2002), o processo de inferência capacita a quem investiga, a capacidade de mergulhar no entendimento sendo a inferenciação uma actividade de desvendamento, de desocultação de relações complexas para que melhor se entenda o significado das coisas. O processo de inferenciação funda-se na “necessidade de articular adequadamente a intencionalidade com a significância da acção” (idem, p.90).

Inferir é então tornar mais claras as características estruturais dos objectos aproveitando o funcionamento numérico para ir transformando esses objectos em objectos do existir. (Barbosa, 2002, p.47)

Através da análise de conteúdo e inferenciação foi-nos possível uma síntese conclusiva com integração dos resultados e a percepção mais íntima dos intervenientes no processo e dos seus contextos educativos, induzindo-nos na (re)teorização sobre a prática,



permitindo-nos construir teoria a partir do entendimento profundo dos fenómenos e do significado das acções.

### **3.3. A análise documental**

A análise documental, pretendendo sustentar alguns aspectos relacionados com questões de natureza curricular, reportou-se à análise das notas de campo realizadas pela investigadora, instrumentos organizadores da acção educativa (mapa de presenças, mapa de tarefas, entre outros, projecto educativo e instrumentos de avaliação, assim como suportes para a sua realização, tais como registos anedotários) e ainda produções das crianças, que permitiram um entendimento mais profundo dos contextos que estávamos a investigar.

Incidu também à consulta das fichas de inscrição das crianças, no sentido de caracterizá-las quanto à idade, anos de frequência no Jardim de infância, contexto familiar e outros aspectos pertinentes para a caracterização.

Referiu-se ainda à análise dos instrumentos de avaliação utilizados pelas educadoras de infância.

### **3.4. O espelhamento**

O espelhamento aos docentes da amostra, como já foi referido, foi realizado individualmente após ter sido elaborada a síntese da análise e encontradas as necessidades diferenciadas de educação. O espelhamento, segundo preconiza Barbosa (2003) surge pela necessidade de recolher e confrontar a opinião dos educadores que participam no estudo indo viabilizar a reconfiguração das experiências, despertando uma nova atitude no sentido de melhorar as práticas educativas e pedagógicas.

Do espelhamento tentou-se que resultassem dados de interpretação das estratégias que obrigassem à sua compreensão e também incutir nas educadoras uma atitude de pesquisa e a tomada de consciência para fenómenos e competências da *terceira dimensão*. Este conceito começa a tomar forma com Barbosa e representa a leitura sistemática que o agente educativo faz da realidade e de si próprio de modo a poder intervir proactivamente. Defende o autor que estas competências devem ser marcadas por uma abertura de espírito e uma atitude de aceitação do outro, tal como ele é; por equipar-se com capacidades para desenvolver estratégias de intervenção, em tempo útil e capacidades para desenvolver, junto da criança (e de outros), uma **relação de proximidade**.

Ou seja, o espelhamento orientou-nos uma preocupação mais abrangente que ultrapassou o enfoque em torno do instrumento de avaliação. Assim foi orientado para 4 preocupações:

1. Trazer à memória uma experiência passada;
2. Provocar a assimilação de conceitos – (o espelhado é colocado perante o escrito e a oralidade);
3. Provocar transferes de conhecimentos – (apresentando a matriz que foi construída pelo investigador para que, em conjunto, se reinterprete o significado do que foi feito e dos resultados);
4. Sensibilizar para as necessidades emergentes das crianças e a relação pedagógica que se cria em torno das mesmas.

Tendo o foco nestas preocupações, realizou-se uma sessão individual com cada educadora e uma conferência final, objectivando a reconfiguração das experiências, a validação do método e ainda com o intuito de provocar uma nova atitude no sentido de melhorar as práticas educativas e pedagógicas, de olhar a criança com competências de *terceira dimensão*, especialmente no campo da avaliação, despertando o interesse pela investigação.

Para realizar o espelhamento a investigadora reuniu-se com cada educadora individualmente, tendo combinado uma hora e um local onde a mesma pudesse decorrer com privacidade e bem-estar. Com duas educadoras decorreu numa sala da Universidade de Évora, com outra decorreu numa sala do Jardim de infância.

Num primeiro momento relembámos os objectivos do estudo e esclarecemos as educadoras sobre a confidencialidade dos dados. A investigadora manteve uma postura de cumplicidade, possível pelo facto de manter uma proximidade e empatia com as mesmas, o que propiciou um clima de ajuda. Os encontros não tiveram à partida, um aspecto nem formal nem de rigidez científica, o que se deveu também ao que já foi referido anteriormente relativamente às relações de proximidade entre educadores e investigadora, mas também porque, ao longo dos momentos de observação, houve oportunidades de se conversar sobre as crianças, sobre o que ia acontecendo, trocar impressões sobre uma ou outra situação.

Por outro lado, o objectivo que se perseguia era transpor os aspectos formais da grelha de avaliação, e levar as educadoras a tomar consciência, como, por outras palavras, foi atrás referido no ponto 4, para as competências da *terceira dimensão*, não se cingindo a um trabalho só em volta da grelha de avaliação, da avaliação propriamente dita, obrigando-as a descentralizarem-se da minuciosidade das mesmas.

Com base nestes pressupostos, organizámos uma matriz que nos permitiu identificar a forma como as educadoras espelhadas revêem os actos educativos e triangular com os dados obtidos, quer pelos protocolos de observação, quer pelas notas de campo. Foram distribuídas cópias dos resultados das observações e da análise de dados enquanto se esclareceu o processo da investigação, a estrutura dos protocolos e o processo de análise, para que estas pudessem ter acesso directo a todo o trabalho desenvolvido e este fosse transparente. Seguidamente foi pedido às educadoras que fizessem uma leitura individual dos protocolos de observação, tendo essa leitura sido acompanhada em simultâneo. As educadoras à medida que liam os protocolos iam tecendo comentários explicando os porquês de algumas situações, recordando-as e reconfigurando-as.

Tendo por base as suas intervenções, discutiram-se os quadros síntese da análise, sustentados nas seguintes questões:

- Em que medida as educadoras se lembram dos factos?
- Em que medida reavivaram os factos apagados da sua memória?
- As educadoras rejeitam os factos?

Analisados os protocolos e os elementos da análise foi pedido às educadoras que comparem as suas grelhas de avaliação com os quadros de análise. Discutiram-se as inferências com as educadoras, ouvimos a sua opinião e, conjuntamente, fez-se uma reflexão sobre o processo de avaliação.

Da sessão de espelhamento as educadoras reconfiguraram as experiências, certificaram a fidelidade das observações, e pudemos apurar as suas opiniões que foram sintetizadas, tendo ainda sido recolhidas as suas sugestões que apresentaremos sintetizadas nas páginas 150 e 160.

Resultante destas sessões individuais sentiu-se a necessidade de, num segundo momento, se realizar uma sessão em conjunto com as três educadoras participantes no projecto, de debate e reflexão, tendo como ponto de partida um guião com seis questões

orientadoras (Anexo X). Da conferência foram tiradas notas que apresentaremos no Anexo XI.

### **3.5. A triangulação dos dados**

Segundo Cohen & Manion (1990), o uso de dois ou mais métodos de recolha de dados chama-se triangulação. A triangulação pode utilizar métodos múltiplos, como técnicas normativas ou interpretativas, ou pode ainda usar métodos de ambos e combiná-los, sendo especialmente utilizada no contexto dos estudos de caso.

Nas ciências sociais, as técnicas triangulares tendem a explicar, de maneira mais completa, a riqueza e complexidade do comportamento humano, estudando mais de um ponto de vista e utilizando dados tanto quantitativos como qualitativos, contribuindo assim para aumentar a credibilidade das interpretações.

Tendo sido esta a perspectiva da utilização da triangulação, permitiu-nos, ao combinar os dados dos diferentes métodos (observações, entrevista, notas de campo e instrumentos de avaliação), uma maior consistência dos factos e a emergência de uma variedade de perspectivas presentes no estudo, possibilitando assim clarificar as evidências e interpretá-las. Permitiu-nos ainda fazer convergir as linhas de investigação resultantes da prática, nos cenários emergentes.

### **3.6. Validade e fiabilidade**

Numa investigação qualitativa, pelas razões já apresentadas, torna-se necessário assegurar a **validade e fiabilidade** assim como a precisão das investigações que passam, muitas vezes, pela combinação de abordagens no mesmo estudo. Assim, quanto mais contrastam os métodos entre si, maior é a confiança dos investigadores. A validade, que diz respeito à correspondência entre os resultados e a realidade, pode ser testada a partir da utilização de várias fontes de dados, através da discussão dos resultados obtidos com outros investigadores e envolvendo os participantes no processo, visando verificar se os dados obtidos estão em concordância com as respostas dos participantes e se a sua interpretação foi feita correctamente.

No que diz respeito à fiabilidade (garantir que os resultados obtidos sejam os mesmos, caso o estudo se volte a efectuar), esta pode ser assegurada pela descrição detalhada dos processos, uma explicação aprofundada das teorias e pela a exposição rigorosa do processo de recolha e obtenção de dados.

## Capítulo V – Análise e discussão dos dados

Uma primeira leitura dos dados recolhidos, permitiu-nos identificar fenómenos que posteriormente, numa análise mais fina, nos fizeram deparar com uma multiplicidade e riqueza de informação tal que, de algum modo, nos deixou deslumbrados mas, simultaneamente, apreensivos. Esta identificação permitiu-nos uma recolha de sinais que, depois de devidamente identificados, tipificados e caracterizados nos ofereceram um manancial de dados referente aos contextos e à acção educativa (nas suas vertentes organizacionais, relacionais, pedagógicas e de interacção com a família), às necessidades emergentes das crianças e ao seu desenvolvimento (nos aspectos físicos, emocionais e cognitivos), para além do aspecto que constitui o enfoque desta investigação, ou seja, o processo de avaliação onde tudo vem desembocar.

Assim, desta dinâmica investigativa, da interpretação e (re)interpretação que nos facultou o entendimento e uma compreensão mais profunda das coisas, emergiram três cenários:

Cenário 1 – O instrumento de avaliação.

Cenário 2 – As necessidades diferenciadas de educação das crianças.

Cenário 3 – A multiplicidade da acção educativa e necessidades formativas das educadoras.

### 1. Cenários emergentes da (re)interpretação

#### 1.1. Cenário: Os instrumentos de avaliação

Para que fosse possível cruzar os dados das observações naturalistas com os dados dos instrumentos de avaliação utilizados pelas educadoras, tivemos primeiramente de fazer um exercício fino de análise de forma a conseguir traduzir os comportamentos emergentes da observação e compará-los com os indicadores dos instrumentos de avaliação.

Partindo dos dados dos protocolos de observação, organizámos um protocolo individual, referente a cada criança, onde constavam os comportamentos observados, ao mesmo tempo que registávamos as acções/respostas dos diversos intervenientes (Anexo II).

Aa – Ed. A					
Data	Contexto	Comportamentos observados	Estratégia do educador	Outros	Comentários
29-10	Na sala de actividades as crianças brincam na área da casa.	Aa, que entretanto teve o bebé, vai abraçar a “mãe”, mostrando contentamento por ter tido um bebé e depois vai buscar o bebé que estava com a “médica”. (A1.102)			A Ed. não está presente

Quadro 6 – Protocolo individual de observação

Posteriormente, a partir do exercício da análise e inferência, pudemos cruzar os dados. Vejamos:

No protocolo de observação aparece este comportamento: “*Aa, que entretanto teve o bebé, vai abraçar a “mãe”, mostrando contentamento por ter tido um bebé e depois vai buscar o bebé que estava com a “médica”. (A1.102)*” que traduzimos e organizámos numa matriz de inferências:

Inferência: *Aa brinca ao faz-de-conta, representando um papel que é baseado naquilo que sabe, pondo em acção imagens mentais sobre a situação, recreando-a, imitando a realidade e participando numa actividade altamente social.*

Perante este indicador, procurou cruzar-se com os dados de avaliação (PTJI). Assim, pudemos encaixar este comportamento na Área da Expressão Dramática, focalizámos o comportamento e encaixámo-lo como competência no item

6.3.3. *Consegue criar os seus próprios “jogos” /”brincadeiras” na área do faz de conta*

Assim, sucessivamente, fomos cruzando informações, atendendo ao facto de, por vezes, um comportamento poder traduzir uma ou várias áreas desenvolvimentais. Na medida em que o registo avaliativo se reporta à ausência ou presença de comportamentos, não se regista qualquer informação sobre a qualidade, duração ou descrição desses mesmos comportamentos.

Finalizado este processo, procurámos verificar a frequência das competências concordantes<sup>34</sup> e discordantes, observadas e cruzadas com os instrumentos de avaliação. O objectivo deste exercício foi confirmar a hipótese:

*Se as grelhas de avaliação utilizadas na maioria das situações educativas são tão pormenorizadas ao avaliar competências específicas de aprendizagem, então as competências transversais ao nível da dimensão afectiva e emocional da criança, escapam à compreensão dos agentes educativos.*

Esta hipótese, por sua vez, levantou-nos a seguinte questão:

*Se as grelhas de avaliação utilizadas na maioria dos casos são tão finas no domínio das competências, será então que todas as situações de desenvolvimento nelas se encaixam?*

Para tal importava, numa primeira abordagem, perceber de que forma encaixavam os comportamentos observados, traduzi-los em competências nas grelhas de avaliação, perceber que comportamentos ficavam de fora para, posteriormente, fazer o levantamento das situações de desenvolvimento que não encaixavam.

Esta estratégia metodológica foi eleita com o objectivo de ser montada dentro da técnica do espelhamento, para que, levando as educadoras a espelhar a dicotomia entre os dados da observação e os dados obtidos nas avaliações por elas efectuadas, fosse possível aumentar a tomada de consciência relativamente ao objecto do estudo – a avaliação. Assim, o cruzamento dos dados dos vários procedimentos permitiu-nos chegar a três patamares de análise, decorrentes do processo:

### **1.1.1. Primeiro: (Des)Nível de concordância**

Numa primeira análise, condensámos, identificamos e categorizamos os dados da observação e cruzamos com os dados da avaliação relativos às crianças/caso. Relativamente à Ed. A verificámos um panorama equilibrado em que os dados concordantes eram a maioria e os dados discordantes a minoria, o que nos diz que a avaliação feita pela educadora divergia pouco dos dados obtidos através da observação.

---

<sup>34</sup> Comportamentos concordantes referem-se aos comportamentos observados pela investigadora e que esta fez coincidir com itens dos instrumentos de avaliação. Comportamentos discordantes, referem-se da mesma maneira, a comportamentos que a investigadora observou e não encontrou contemplados nos instrumentos de avaliação ou, então, estando contemplados não corresponderam ao observado.

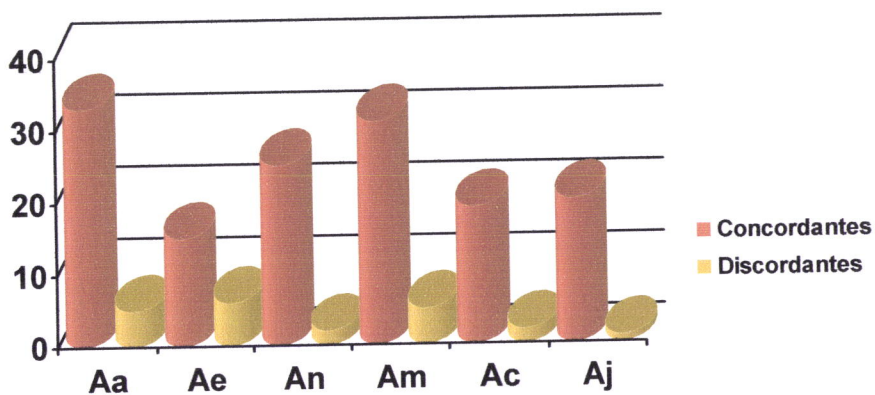


Gráfico 1 – Síntese dos dados da avaliação – Ed. A

Relativamente aos dados da Ed. B verifica-se que os dados da análise apresentam algum desequilíbrio no que se refere a dados concordantes e discordantes. Vejamos: B1 apresenta 6 itens coincidentes com a avaliação e 14 não coincidentes, contrariamente aos restantes casos que apresentam uma maioria de dados coincidentes. Parece-nos que esta criança escapa pela grelha de avaliação.

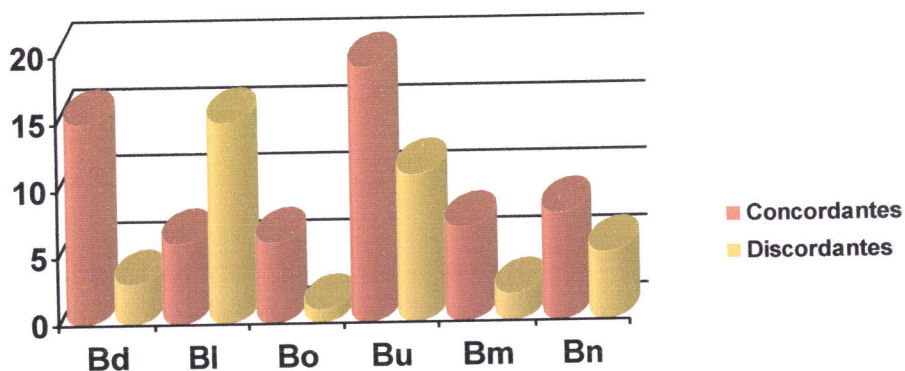


Gráfico 2 – Síntese dos dados de avaliação – Ed. B

No caso da Ed. C a situação também é distinta. Apesar da maioria dos dados serem coincidentes, verifica-se algum desequilíbrio. Por exemplo, no caso de Cb e Cd os dados são todos concordantes e em Ca e Cf há percentagens muito elevadas de dados discordantes. No caso de Ce já os dados concordantes são quase tantos quanto os discordantes.



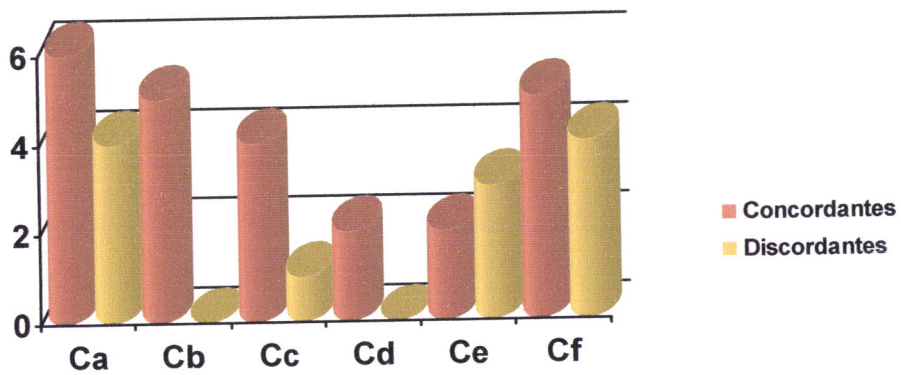


Gráfico 3 – Síntese dos dados da avaliação – Ed. C

Perante este cenário, pudemos comparar os dados das três educadoras e observar o seguinte resultado:

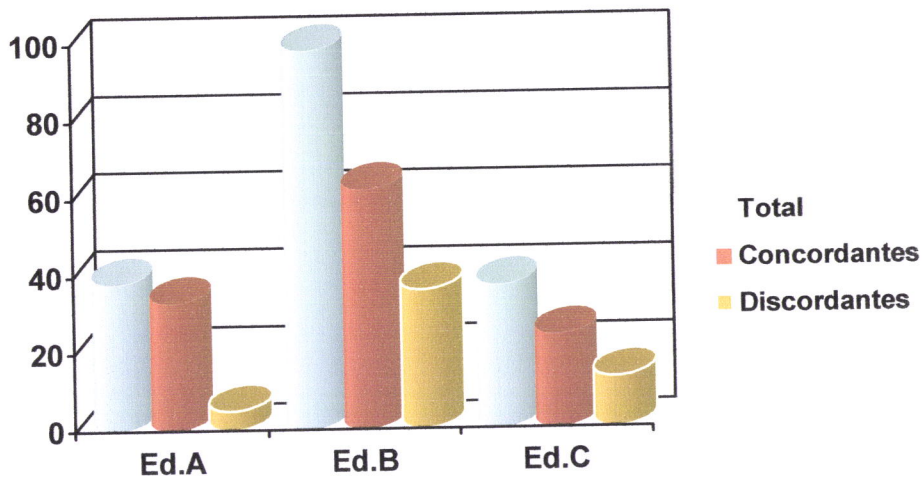


Gráfico 4 – Síntese do cruzamento dos dados da avaliação

Através deste gráfico podemos verificar que o número total de itens verificados na observação é maior relativamente à educadora A, que utiliza o COR (baseado na observação) do que nas educadoras B e C. Estas, por sua vez, apresentam um valor muito idêntico de itens que puderam ser cruzados.

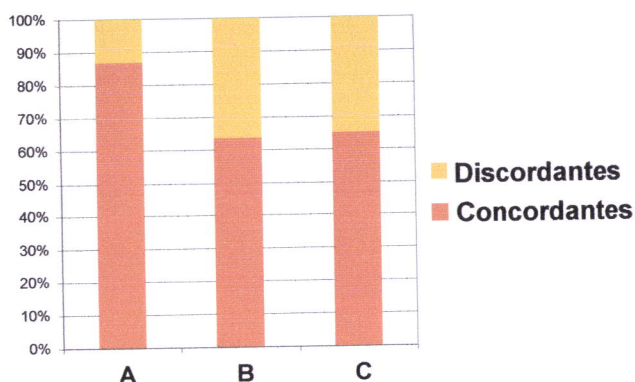


Gráfico 5 – Síntese de dados por educadora

No entanto ao traduzir os dados para percentagens, verifica-se que as educadoras B e C têm valores de dados coincidentes muito próximos (63,2% e 64,8% respectivamente) e assim como de não coincidentes (36% e 35,1% respectivamente), enquanto a educadora A difere percentualmente tanto nos valores de dados coincidentes em maior número (86,8%), como nos valores dos dados não coincidentes (13,2%).

Desta forma damos visibilidade ao desnível dos dados concordantes e discordantes da avaliação com os dados da observação, o que nos permite inferir:

1. Concordantes: Os resultados apurados do cruzamento das observações com as avaliações, dão-nos valores significativos relativamente à avaliação da Ed. B (62 resultados concordantes e 36 discordantes) para uma totalidade de 98 itens que se conseguiram cruzar com as observações.

O mesmo já não acontece com as Ed. A e C. Estes resultados estão próximos em termos da totalidade de dados apurados, ou seja, as unidades observadas que se conseguiram cruzar com os dados das grelhas de avaliação estão equiparadas (38 para a Ed. A e 37 para a Ed. C), sendo o número de dados coincidentes maior para a Ed. A (33) e menor para a Ed. C (24). Estes valores são significativos pois permitem-nos confirmar que os dados observados conseguem mais facilmente ser ajustados a um instrumento de avaliação baseado na observação, sendo os dados mais qualitativos e mais abrangentes, que a um instrumento que é mais focalizado nas competências, numa resposta de *sim* ou *não*.

2. Discordantes: Verificou-se que, por um lado, nem sempre os elementos apurados na observação se puderam cruzar com as grelhas de avaliação realizadas pelas

educadoras; por outro lado, aparecem elementos observados que não coincidiam com as competências avaliadas pelas educadoras. Este fenómeno acontece pelo facto dos instrumentos avaliarem maioritariamente competências e aptidões.<sup>35</sup>

Assim, os dados relativamente à Ed. A revelam que, para uma totalidade de 98 itens encontrados, 13% eram discordantes, em contraste com os coincidentes. Relativamente à Ed. B, verificam-se, para um total de dados observados (98), 36 não coincidem, em contraste com um total de 62 coincidentes. No entanto, nivelando a totalidade dos dados observados, a relação de grandeza entre as educadoras B e C é equitativa.

### **1.1.2. Segundo: Opinião das educadoras sobre o suporte de avaliação**

Ao serem espelhadas com as matrizes de análise, as educadoras adquiriram um outro nível de consciência em relação aos seus suportes de avaliação pelo que se revelou muito importante este patamar no exercício de espelhamento. Assim, a educadora A toma consciência que a sua acção educativa é muito centrada nas competências das crianças, pelo que a PTJI lhe serve os objectivos. Contudo, por ser tão específica, a educadora apercebe-se que

*(A35) para preencher as grelhas está com cada criança individualmente, prejudicando o resto do grupo, caso contrário, não seria capaz.*

*(A37) quando tinha dívidas, chamava um de cada vez e aproveitava exactamente o tempo do jogo simbólico.*

Logo, tem de abandonar o grupo, desvalorizando o brincar e remetendo-o para segundo plano, para verificar as realizações dos meninos, o que quer dizer que no quotidiano não é assim tão simples de utilizar, pois põe em causa o acompanhamento do grupo.

De que forma a Ed. C que está sozinha na sala toma consciência da avaliação? De uma forma geral refere-se mais à qualidade do PTJI do que propriamente à sua utilização:

*(C16) esta é tão pormenorizada que perde as certezas.*

*(C18) só avaliam as capacidades das crianças*

*(C19) em termos emocionais, sinais de bem estar, de contentamento ou descontentamento que sentem, que trazem de casa, esses aspectos escapam nestas grelhas.*

---

<sup>35</sup> “A aptidão é uma coisa que se ensina ou para a qual se criam oportunidades, e não algo por que simplesmente se espera” (Meisels *et al.*, 2002, p.632)

*(C20) Alguns aspectos na avaliação não estão contemplados.*

*(C21) as grelhas não mostram as necessidades que as crianças têm em termos do seu desenvolvimento emocional, que é muito importante*

*(C22) não dão espaço de manobra para se dizer como é a criança, em que situação é que reage de determinada maneira,*

*(C23) pois numa situação pode agir duma forma e noutra não e tem que se ter em conta os contextos, a vida familiar...*

Por sua vez a Ed. B ao reorganizar a sua experiência avaliativa reconhece que

*(B24) faz falta na avaliação algo que faça referência ao desenvolvimento afectivo e pessoal da criança.*

De uma forma geral as educadoras não se mostram totalmente em desacordo com as grelhas, pois têm a ideia que o facto de preencher com cruzinhas lhes facilita a tarefa, tal como se pode ver na opinião da Ed. C, era

*(C51) muito importante que se fizesse um guião com os vários aspectos do desenvolvimento da criança para que não houvesse dispersão*

*(B25) concorda que as grelhas de avaliação sejam compartimentadas, ou corre-se o risco de quem as preenche se dispersar.*

Consideram que se estas servirem como ponto de referência, como suporte, não se correria o risco de dispersão, pois mesmo observando tudo

*(C24) ... as grelhas de cruzinhas não dizem tudo, são muito incompletas.*

Outro aspecto importante verificado na análise dos instrumentos de avaliação prende-se com o facto de nem sempre dizerem a verdade, isto é, as próprias educadoras referem que muitas vezes não têm a certeza dos aspectos que assinalam, são preenchidas de cor com ideias pré-concebidas que podem decorrer do conhecimento que já têm das crianças de anos anteriores, ou de ideias com que ficam. Desta forma as três educadoras manifestam dúvidas quanto ao processo avaliativo.

No cruzamento dos dados feitos com as grelhas de avaliação e os protocolos de observação verificou-se ainda que a maior parte dos itens da avaliação não são normalmente verificados, ou seja, no quotidiano do Jardim de infância, grande parte desses itens só são verificados se se fizerem exercícios específicos.

Não obstante, importa relembrar que as observações foram efectuadas num curto período de tempo (45m), foram feitas uma média de 8 observações e em tempos de acti-

vidade diferentes, logo, não poderiam compreender todas as situações, nem todas as competências que as grelhas pedem para avaliar.

Apesar disso, é nossa convicção que, se fossem feitas mais observações, esta tendência se manteria, uma vez que experienciámos a dificuldade extrema que se tem ao observar uma sala com 22 crianças activas e tentar observar o mais possível. Há ainda a acrescentar o facto de, tendo em conta a organização do contexto educativo, quando as crianças estão divididas pelas várias actividades e áreas, só se pode observar um grupo de crianças de cada vez. Por estas razões muitas crianças escapam à observação o que nos leva a concluir que, da mesma forma, escapam à educadora, reafirmando assim que só trabalhando com cada criança individualmente se consegue verificar a maior parte dos itens.

### **1.1.3. Terceiro: (In)Adequação dos instrumentos de avaliação**

Como refere Pinto (1989) a construção do processo de avaliação, as técnicas e os instrumentos que se utilizam, encaminham-se para constatar factos, ou seja, se num determinado comportamento esperado, em função da idade, nível de desenvolvimento ou nível de ensino se manifesta ou não.

Da análise dos dois tipos de instrumentos deu para perceber que o COR é um instrumento que, por partir da observação, consegue abarcar mais elementos para caracterizar a criança, sintetizando-os. Outro aspecto de maior importância é o facto de ser uma avaliação sistemática e partilhada, feita com a equipa educativa “*diariamente através das observações do grupo e das crianças individualmente*” (Ed. B), procedimentos estes que validam a avaliação. Contudo, realizar o COR na prática diária e atendendo às condições existentes na maioria dos jardins-de-infância (rácio adulto-criança, equipa educativa, que já largamente apresentamos), levanta dificuldades às educadoras, dificuldades essas que levam, como o caso da Ed. C, a desistir da sua utilização por falta de condições.

No caso da Ed. B, o mesmo não acontece, mas as dificuldades mantêm-se, não sendo a sua concretização de forma desejável (não podemos deixar de atender ao facto de que este instrumento foi concebido para contextos educativos especiais que pouco têm a ver com a realidade portuguesa).

Neste patamar pudemos encontrar três aspectos fundamentais que nos leva a considerar que a utilização dos instrumentos de avaliação é desajustada ou, pelo menos, com alguma inutilidade para a acção educativa:

1. Inadequação face à acção educativa: Não serve à planificação: Todas as educadoras concordam que a avaliação depois de efectuada não é utilizada para delinear estratégias de acção. Os educadores, apesar de terem consciência do facto, ainda não têm interiorizado um processo de avaliação baseado na observação da criança e análise da observação, o que iria incidir num diagnóstico de necessidades, que respondesse então à questão levantada, em jeito de reflexão, pela Ed. B: *“porque é que isto está assim e o que é que eu vou fazer a seguir para isto ficar melhor?”*. Ainda segundo a mesma educadora este diagnóstico faz-se de uma forma implícita, mas não se faz com rigor.

A Ed. C acrescenta que a avaliação poderia ser utilizada para tentar intervir no sentido da melhoria de alguns aspectos da sua acção, definir estratégias, por exemplo, mas afirma que lhe falta tempo para analisar individualmente cada aluno e inclusivamente para discutir sobre os resultados com a agravante de não ter com quem os discutir, pois acredita e defende que *“após ser feita a avaliação deveria ter sido feita uma reflexão cooperada com a pessoa que está na sala para se definirem estratégias”*, o que nos reporta ao isolamento sentido pelos educadores.

2. Desajustamento face às necessidades das crianças: Pudemos verificar que, principalmente a PTJI, não estabelece diferenças entre as várias faixas etárias das crianças, o que, numa leitura transversal pode induzir em erro, comparativamente com os resultados de uma criança de mais idade. Já o COR, por ser valorativo, pode discriminar os comportamentos entre os 3 e os 6 anos de idade, o que o torna mais fiável.

Por outro lado, as educadoras ao serem espelhadas sentiram que o instrumento de avaliação não apanha as necessidades da criança, pois não faz referência a aspectos afectivos e do seu desenvolvimento emocional, o que o torna incompleto, apesar de extenso, só registando as capacidades das crianças e limitando o que se pode dizer da criança por uma resposta em cruz ou de “sim ou não”. Daí que sintam necessidade de um outro suporte mais qualitativo para no final do ano poderem apresentar aos pais. Entendemos esta tomada de consciência por parte das educadoras significativa ao nível das suas percepções das necessidades afectivas, emocionais, ou seja, do seu meta-entendimento da criança.

Ainda se pôde verificar que não acontece uma relação entre aquilo que se escolhe para avaliar e aquilo que se valoriza nas escolhas das nossas crianças. Será que é realmente importante testar os conhecimentos das crianças relativamente a saberem reconhecer o triângulo, utilizar a tesoura, entre outras competências? Esta forma de avaliar parece-nos que serve o propósito de indicar potenciais cirurgões e nada mais.

Neste sentido concordamos com Bredkamp (1987) quando afirma que “a avaliação de crianças pequeninas deve estar profundamente ligada ao resultado das observações do seu desenvolvimento, assim como a dados descritivos” (p.14). A tomada de consciência destas educadoras revelou-nos profissionais detentoras de uma visão que reflecte uma preocupação sobre a avaliação já no sentido da ajuda da criança, ou seja, a avaliação como um meio de conhecer e entender a criança, os seus interesses, curiosidades e necessidades para posteriormente ser utilizada a favor da própria criança. Passam a entender a criança numa forma holística e não somente um ser capaz de fazer isto ou aquilo.

## **1.2. Cenário: Necessidades diferenciadas de educação**

Ao longo da análise das observações fomos nos apercebendo de alguns sinais emitidos pelas crianças. Sensibilizados para a questão do diagnóstico das necessidades educativas, que defendemos e partilhamos com Barbosa (1997) autor pioneiro na defesa do conceito, partimos para a confirmação se, de facto, numa análise deste tipo eram ou não evidentes as manifestações das mesmas. Por sua vez, tornou-se emergente a seguinte hipótese:

*Se a avaliação de competências, é feita unicamente em função dos produtos das aprendizagens e não é feito um diagnóstico das necessidades das crianças, logo, o conhecimento com que o educador fica de cada criança é um conhecimento restrito, que só vai confirmar aquilo que o educador já sabia da criança, descurando os aspectos principais dos comportamentos adaptativos e sócio-emocionais.*

Zabalza<sup>36</sup> (1992) defende que a acção educativa não se deveria reduzir à mera transmissão de conhecimentos. Deveria sim, visar a ampliação do “espectro da sua função educativa para além do nível intelectual e do âmbito dos conhecimentos para traba-

---

<sup>36</sup> Este autor defende uma teoria psicodidáctica (defende a pluridimensionalidade de direcções relativamente à acção educativa), sustentando o desenvolvimento da criança dos 0 aos 12 anos de idade em quatro níveis de necessidades diferenciadas de educação já referidas no corpo do trabalho.



lhar educativamente também, outras áreas como a sensorial, a motora, a relacional e a dos afectos-pulsões interiores da criança, entre outras” (p.83).

É neste sentido que Barbosa (1997, 2001) defende o conceito de Necessidades Diferenciadas de Educação, autonomizando-o do conceito de Necessidades Educativas Especiais no âmbito da Educação Especial, para o qual o agente educativo terá de operacionalizar uma Carta de Sinais como estratégia para chegar ao Diagnóstico de Necessidades Educativas individual, como tivemos oportunidade de apresentar no Cap. III deste estudo.

Esta metodologia preconiza, da parte do agente educativo, o conhecimento da história de vida de cada criança; a sua sensibilidade aos sinais de conforto e desconforto das crianças; a sua formação, de qualidade, no sentido de avaliar e reformular a acção (caracterização das acções educativas, descrição dos fenómenos e tipificação dos factos e actos educativos), capacitando-o no desenvolvimento de metodologias e técnicas educativas que possibilitem uma melhor eficácia no processo de ensino/aprendizagem e no processo de avaliação. Assim, para compensar as necessidades de desenvolvimento da criança, o educador terá de ser capaz de identificar os seus sinais e, cimentado num conhecimento técnico e científico das componentes sensoriais, psicomotoras, cognitivas, afectivas, sociais e comunicativas, responder adequadamente.

Não sendo objectivo principal deste trabalho o estudo minucioso das necessidades diferenciadas de educação emitidas pelas crianças, mas tendo sido um processo emergente do processo investigativo, interessa-nos sobretudo perceber e provar até que ponto estas crianças emitem sinais que não têm repercussões ao nível da avaliação e consequente reconfiguração da acção educativa.

Baseados em Zabalza (1992), Barbosa (2001), Gameiro (2004) e Maximino (2004) partimos para a análise dos indicadores e a sua categorização dentro das quatro dimensões do desenvolvimento infantil. Cada dimensão subdivide-se em subcategorias, das quais Gameiro inferiu necessidades correspondentes. Cada subcategoria relaciona-se com o desenvolvimento da criança, o que, se for traduzida na forma de objectivos, permite ao educador ter uma base importante para a construção da acção educativa.

Desta forma, colando-nos às necessidades inferidas por Gameiro (2004), identificámos e categorizámos (Anexo VIII) os sinais emitidos pelas crianças ao longo do dia,



inerentes ao seu próprio desenvolvimento, manifestações do seu mundo pessoal enquanto projecto em formação.

### 1.2.1. Categoria: Afectivo-emocional

Segundo Zabalza (1992) o nível oréctico-expressivo refere-se à expressão das necessidades, ao mundo pessoal, às pulsões e componentes profundos da criança enquanto sujeito. O desenvolvimento afectivo-emocional é um dos componentes do nível oréctico-expressivo e reporta-se à necessidade que a criança tem de sentir confiança em si, de sentir segurança no outro, de ser aceite.

Este tipo de necessidade, segundo o autor, está intimamente ligado à experiência relacional (vinculação) que a criança desenvolveu com a mãe e na forma como foram satisfeitas as suas necessidades básicas, podendo manifestar-se através de sentimentos e comportamentos (como choro, zangas, negação) que variam, dependendo do estilo da cada criança, uma vez que a criança nestas idades não tem capacidade de verbalizar ou fazer-se compreender.

Em educação de infância não se pode ignorar as condutas da criança, uma vez que é um espaço de “livre expressão das emoções e dos desejos naturais das crianças” devendo ter em conta no projecto educativo o planejar actividades e estímulos no sentido de suscitar, fomentar e aperfeiçoar as “emoções desejadas” (Zabalza, 1992, p.177).

A categoria Afectivo-emocional subdivide-se em seis subcategorias, donde são inferidas, partindo das condutas e sinais emitidos pelas crianças, necessidades diferenciadas, que passamos a analisar:

Restabelecer o equilíbrio: Para esta subcategoria Gameiro (2004) inferiu a *Necessidade de actividades simbólicas de descarga (tensão acumulada)*. A criança tem uma necessidade, que lhe é natural, de expandir a sua energia, os seus estados de ânimo. Foi identificado uma totalidade de 53 indicadores, 18 na sala da Ed. A, 7 na sala da Ed. B e 18 na Ed. C.

Ao longo do dia a criança vai reprimindo e acumulando essa energia o que gera manifestações e comportamentos diferenciados, tais como regressões, explosões emocionais, o que pode provocar, citando a mesma autora “uma clivagem na própria relação pedagógica/educativa e a criança vá naturalmente desenvolvendo mecanismos de defesa” (idem, p.132). A criança necessita de encontrar formas de canalizar essa necessidade

de descarga em actividades que o educador proporcione para que o equilíbrio se restabeleça.

Optimizar o controlo emocional: afecto: (*Necessidade de carinho*). Nesta categoria foram identificados 20 indicadores, dividindo-se 6 para as Ed. A e B e 8 para a Ed. C. Para que o seu desenvolvimento se faça de forma harmoniosa e a sua personalidade se construa equilibradamente, a criança tem necessidade de afecto, de atenção genuína, de um olhar cúmplice. Ao longo do dia a criança emite sinais, aos quais o educador não pode ser alheio, pois a dinâmica pessoal de cada criança depende da resposta que este lhe der, da sistematização que fizer dos fenómenos e do prazer que essa sistematização lhe proporcionar (Barbosa, 1997).

Optimizar a confiança/segurança: Na continuidade do que se disse anteriormente, a criança tem *Necessidade de sentir segurança e confiança* em si mesma. Tem necessidade de se sentir aceite, tem necessidade de uma resposta positiva às solicitações, de forma a poder enfrentar “relativamente livre de terrores, o risco da relação aberta com os outros, sem medo de ser rejeitado” (Zabalza, 1992, p.19), estabelecendo uma relação com confiança e reforçando assim o seu sentimento de identidade pessoal e auto-estima, eixos fundamentais na estruturação da personalidade. Identificámos 12 sinais que inferimos como necessidade de sentir segurança e confiança em si, referindo-se 3 às crianças da Ed. A, 6 às da Ed. B e 13 para a Ed. C.

Controlar a actividade pulsional: (*Necessidade de auto-afirmação e agressividade*). As pulsões são a base sobre a qual se organiza toda a vida emocional e afectiva da criança pelo que se deve permitir que esta as manifeste (Gameiro, 2004). A criança deve ser ajudada a melhorar o seu controlo e a canalizá-las através de actividades que, segundo Zabalza (1992), podem passar por actividades físicas violentas, actividades simbólicas de descarga (jogos, pinturas, dramatizações, etc.) e actividades de *catarsis* directa (aceitação que a criança chore e destrua). Dentro desta subcategoria identificámos uma totalidade de 31 indicadores, sendo 17 referente à sala da Ed. A, 4 à Ed. B e 10 à Ed. C.

Interligar o real e o simbólico: (*Necessidade de fantasia*). O mundo da fantasia é fundamental no desenvolvimento da criança uma vez que lhe proporciona respostas e explicações sobre si própria, sobre a realidade que a rodeia, sobre a cultura e o outro, indo ao encontro da sua, ainda limitada, capacidade de entendimento do Mundo.

Zabalza (2004) refere que a grande virtude didáctica do fantástico reside no facto de, através da ambiguidade (sua principal característica), se poderem atingir “estruturas subjectivas do sujeito que não são abordáveis pela via directa das coisas “como são” e pudermos relacionar o mundo inter-subjectivo da cultura (...) com o mundo interior, intra-subjectivo (...)” (p.179). Isto é, a criança através do que lhe é proposto, reelabora os seus fantasmas interiores, passando a fazer parte deles, o que lhe pode oferecer uma melhor compreensão da cultura e, ainda, funcionar como uma libertação dos seus medos e receios daquilo que não é capaz de objectivar e compreender.

Nesta subcategoria os sinais manifestados pelas crianças não foram significativos, sendo 1 na sala da Ed. A, 0 na sala da Ed. B e 2 na sala da Ed. C.

Expressar e criar livremente os seus ritmos próprios: (*Necessidade de expressão musical*). Nesta subcategoria foi identificado 1 sinal de necessidade de expressão musical na sala da Ed. A, 0 na sala da Ed. B e 2 na sala da Ed. C. Como se verifica, os conteúdos da categoria afectivo-emocional expressam-se através de um grande número de manifestações e actividades. De entre estas, a música e a dança ganham importância de maior nestas idades pois, através delas, a criança pode expressar-se e libertar-se das suas cargas emocionais e afectivas, relacionar-se com o outro, descobrir-se a si própria, para além do prazer que lhe é inerente.

Assim, importa salientar a importância que estas actividades têm pelo que devem ser desenvolvidas com o objectivo, não meramente de processamento cognitivo e de memorização, mas fundamentalmente de processamento emocional dos conteúdos (Zabalza, *idem*).

Educadoras	Criança	NECESSIDADES / CATEGORIA AFECTIVO-EMOCIONAL						Total
		Necessidade de actividades simbólicas de descarga	Necessidade de carinho	Necessidade de sentir segurança e confiança	Necessidade de auto-afirmação e agressividade	Necessidade de fantasia	Necessidade de expressão musical	
Ed. A	Aa	1	0	0	1	3	0	5
	Ac	3	0	0	2	1	1	7
	Ae	3	0	0	2	2	0	7
	Aj	4	0	0	4	2	0	10
	Am	6	3	2	8	3	0	22
	An	1	3	1	0	3	0	8
Sub-total		18	6	3	17	14	1	59
Ed. B	Bd	1	1	1	2	0	0	5
	Bl	3	5	4	2	0	0	14
	Bm	1	0	0	0	0	0	1
	Bn	1	0	1	0	2	0	4
	Bo	0	0	0	0	0	0	0
	Bu	1	0	0	0	1	0	2
Sub-total		7	6	6	4	3	0	26
Ed. C	Ca	3	1	2	2	1	0	9
	Cb	3	1	1	0	2	1	8
	Cc	5	3	3	2	0	1	14
	Cd	3	0	2	3	3	0	11
	Ce	2	1	2	1	2	0	8
	Cf	2	2	3	2	1	0	10
Sub-total		18	8	13	10	9	2	60

Quadro 7 – Categoria Afectivo-emocional

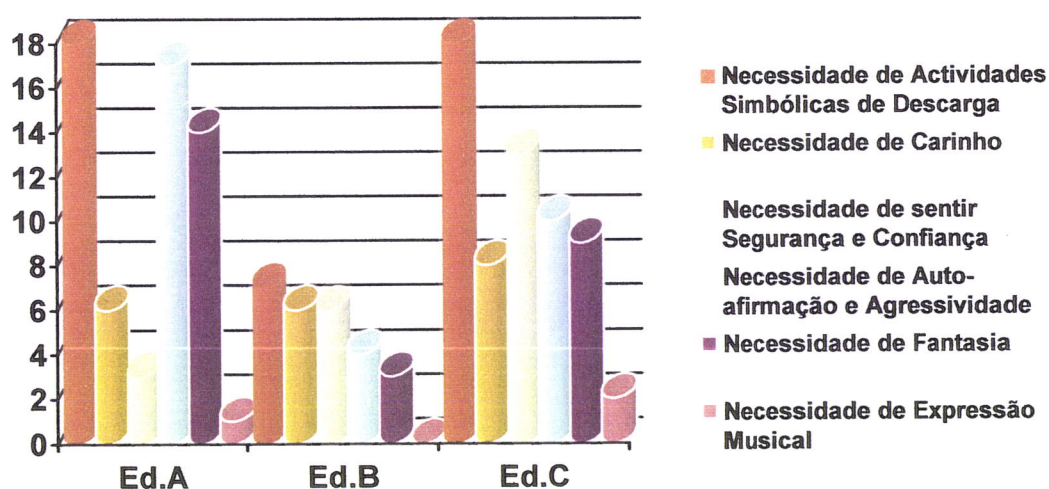


Gráfico 6 – Síntese da categoria Afectivo-emocional

### 1.2.2. Categoria: Sensorial-psicomotor

Este conteúdo relaciona-se com a aquisição e “desenvolvimento das destrezas, estruturas e qualidades motoras e sensoriais” (Zabalza, 1992, p.18) da criança. Sobre a psicomotricidade relacional, o mesmo autor diz-nos centrar-se nos processos psíquicos relacionados com o desenvolvimento motor da criança e nas relações que se verificam entre emotividade e condutas motoras e ainda nas “características afectivas e variáveis

de personalidade implicadas nas actividades de aprendizagem; modos de expressão corporal e condutas adoptadas pela dinâmica interna de cada sujeito” (idem, p.192).

A psicomotricidade refere-se à totalidade do sujeito, mente e corpo, psíquico e físico, não podendo isolar-se uma da outra no desenvolvimento global (e integrador) da criança. Desta forma, as necessidades apresentadas referem-se à visão psicodinâmica da motricidade e dividem-se nas seguintes subcategorias:

Interiorizar o seu esquema corporal (*Necessidade de mostrar a sua aparência física*), que se refere à forma como a criança vive o seu corpo, uma vez que nestas idades o corpo assume um papel importante de conhecimento, e instrumento para novos conhecimentos, tornando-se uma “unidade psicossomática que actua como coluna vertebral de toda a experiência da criança e no reconhecimento do próprio esquema corporal (...) – como sou, como me vejo, como me visto” (Gameiro, 2004, p.140).

Satisfazer exigências da psicodinâmica da motricidade (*Necessidades quebra de envolvimento ou escapes da situação*) – resulta da “procura de segurança afectiva através de actividades que domina melhor relativamente às que lhe propõem” (Zabalza, 1992, p.34), e podem ser expressas por atitudes ou comportamentos como inibição, falta de atenção, oposição sistemática, agitação exagerada, palhaçadas, entre outras.

Educa- doras	Criança	NECESSIDADES / CATEGORIA SENSORIAL-PSICOMOTOR		Total
		Necessidade de mostrar a sua aparência física (como está vestida)	Necessidades Quebra de envolvimento ou Escapes da situação	
Ed. A	Aa	0	1	1
	Ac	0	4	4
	Ae	0	1	1
	Aj	0	2	2
	Am	0	5	5
	An	0	2	2
Sub-total		<b>0</b>	<b>15</b>	<b>15</b>
Ed. B	Bd	0	0	0
	Bl	0	3	3
	Bm	0	0	0
	Bn	0	0	0
	Bo	0	0	0
	Bu	0	0	0
Sub-total		<b>0</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
Ed. C	Ca	1	4	5
	Cb	0	2	2
	Cc	0	0	0
	Cd	0	1	1
	Ce	0	1	1
	Cf	0	1	1
Sub-total		<b>1</b>	<b>9</b>	<b>10</b>

Quadro 8 – Categoria Sensorial-psicomotor



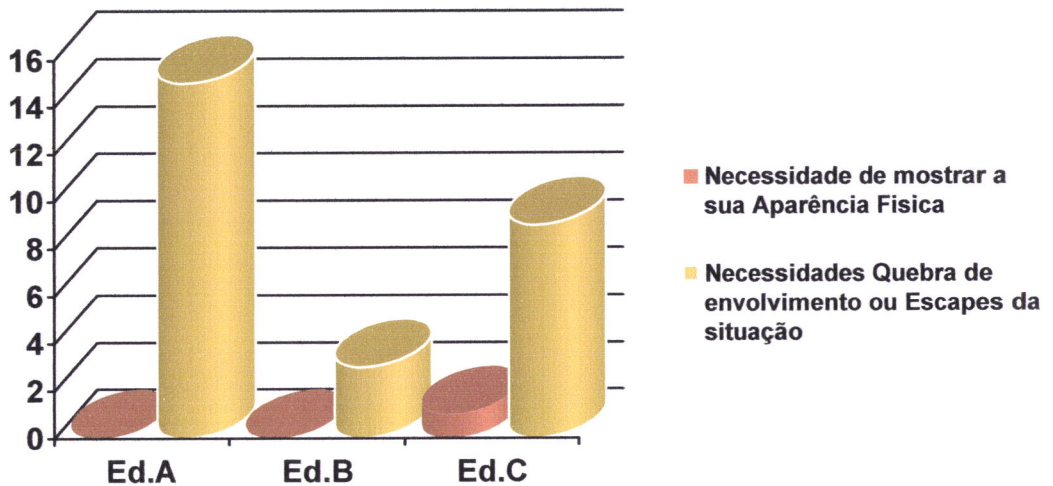


Gráfico 7 – Síntese da categoria Sensorial-psicomotor

### 1.2.3. Categoria: Intelectual-cognitivo

Esta categoria refere-se, em linhas gerais, a dois tipos de estruturas intelectuais do desenvolvimento: a capacidade prática da criança – fazer coisas – e a capacidade simbólica – pensar e falar” (Zabalza, 1992, p.273). Em concreto, incide em duas estruturas básicas, a acção (capacidade da criança operar sobre o meio – inteligência prática) e a linguagem (capacidade da criança se referir ao meio a partir de si própria – inteligência discursiva) que, por sua vez implica/depende, nas suas estruturas internas, do pensamento. Por sua vez, é influenciada e depende dos estímulos do meio ambiente, das relações interpessoais (reforço que a criança obtém das suas condutas, auto-conceito e capacidade de controlo), e da personalidade da criança (no que se refere à sua motivação e capacidade de encarar as coisas).

Nesta categoria fizeram-se corresponder cinco subcategorias:

Desenvolver a inteligência prática, que se manifesta através da *Necessidade de construir e manipular objectos*, que podem ser jogos (de mesa, de construção, entre outros), utilizar materiais para fazer de conta – criar espaços e utilizar o jogo simbólico. São actividades que se referem ao processo mental de armazenamento de informação simbólica, informação esta codificada dos conhecimentos e experiências que a criança realiza (Gameiro, 2004).

Inteligência figurativa, donde se infere a *Necessidade de estímulo ao nível da expressão gráfica – necessidade de se exprimir graficamente*. Refere-se ao desejo que a

criança tem de representar graficamente as imagens que processa mentalmente através de ideogramas (desenhos ou sinais que exprimem directamente ideias). Diz respeito ainda à capacidade que a criança tem de elaboração da realidade, que vai sendo gradualmente mais abstracta, e que está directamente relacionada com o seu desenvolvimento intelectual figurativo.

Optimizar a aprendizagem discursiva onde a *Necessidade que seja estimulado o seu discurso – necessidade de se exprimir ao nível do discurso*, são indicadores do processo de interiorização, descodificação e elaboração que a criança faz da realidade, tanto da acção como do espaço envolvente e espacio-temporal, manifestando-se através da expressão linguística (discurso verbal da própria acção), e reflectindo o seu desenvolvimento cognitivo.

Desenvolver a inteligência imitativa donde a *Necessidade de um modelo expressivo atitudinal*, se refere à necessidade que a criança tem de, através da acção e do fazer-conta (como por exemplo, brincar aos pais ou aos médicos), construir e apropriar-se do real “fazendo com que obtenha um conhecimento intuitivo do seu corpo, sentimentos e atitudes, assim como das atitudes e sentimentos dos outros” (Gameiro, 2004, p.145).

A inteligência imitativa é um dos aspectos mais importantes do desenvolvimento da criança, uma vez que esta aprende e elabora o real através dos comportamentos que observa e imita, assim como toma consciência e enriquece as suas faculdades motoras e mentais, pois obriga a exercitar e pôr em prática capacidades diferenciadas como: (a) a observação; (b) a expressividade; (c) a organização da acção imitativa a nível sintáctico, pragmático e semântico. Grande parte das aprendizagens básicas que a criança realiza nesta fase do seu desenvolvimento, tais como falar, comer, vestir-se, lavar-se, entre outras, advêm da inteligência imitativa.

Reforçar a atitude de enfrentamento que se resume na *Necessidade de atenção do educador sobre o estilo atitudinal de cada criança*, e reporta-se à resolução de problemas e persistência na tarefa. Zabalza (1992) desenvolve o conceito de *enfrentamento*, baseando-se em Brunner, como uma atitude em oposição à atitude de *defesa* e às importantes consequências cognitivas que esta exerce. Reporta-nos à capacidade que a criança tem de ultrapassar a frustração de não ser capaz, enfrentando o desafio novamente, sem desistir, sugerindo que o educador desenvolva essa capacidade através do potenciar a “flexibilidade operativa” da criança, incentivando-a e guiando-a a fazer as coisas de



outras formas, promovendo uma atitude de “ensaio interior” permanente, tendo em atenção o estilo atitudinal que cada criança adopta na resolução de problemas (idem, ibidem).

Educadoras	Crianças	NECESSIDADES / CATEGORIA INTELECTUAL-COGNITIVO					Total de manifestações
		Necessidade de construir e manipular objectos	Necessidade de estímulo ao nível da expressão gráfica	Necessidade que seja estimulado o seu discurso	Necessidade de um modelo expressivo atitudinal	Necessidade de atenção do educador sobre o estilo atitudinal de cada criança	
Ed. A	Aa	0	5	5	0	1	11
	Ac	0	4	4	0	1	9
	Ae	0	3	4	0	1	8
	Aj	0	3	1	0	1	5
	Am	2	1	6	0	1	10
	An	0	3	9	0	3	15
<b>Sub-total</b>		<b>2</b>	<b>19</b>	<b>29</b>	<b>0</b>	<b>8</b>	<b>58</b>
Ed. B	Bd	0	3	0	0	0	3
	Bl	2	2	0	4	0	8
	Bm	0	2	5	1	0	8
	Bn	0	4	4	0	0	8
	Bo	2	0	0	0	1	3
	Bu	3	2	1	1	1	8
<b>Sub-total</b>		<b>7</b>	<b>13</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>38</b>
Ed. C	Ca	4	3	2	0	3	12
	Cb	0	1	4	2	2	9
	Cc	4	1	2	0	2	9
	Cd	4	2	0	1	1	8
	Ce	1	3	1	0	5	10
	Cf	2	1	3	0	4	10
<b>Sub-total</b>		<b>15</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>17</b>	<b>58</b>

Quadro 9 – Categoria Intelectual-cognitivo

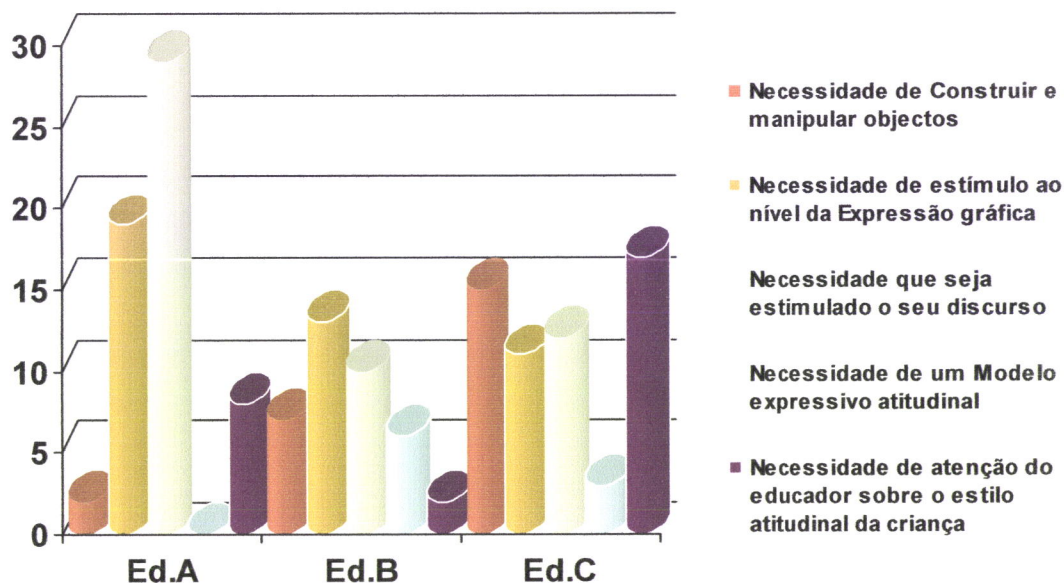


Gráfico 8 – Síntese da categoria Intelectual-cognitivo

### 1.2.4. Categoria: Social-relacional

O Jardim de infância, no prolongamento da família, representa o principal agente de socialização da criança, convertendo-se o educador no substituto dos pais ao



assumir o papel de cuidados, educação e controlo. A criança descobre “o outro” e descobre um mundo para além da família, que lhe era alheio até então, “mais aberto e menos seguro, mais centrado nas actividades e menos na afectividade, menos auto-regulado e mais sujeito a normas e critérios estranhos” (Zabalza, 1992, p.219). Desta forma a criança depara-se já com a necessidade de integração, de ser aceite pelo outro, de pertença, que a vai acompanhar ao longo da vida.

As aprendizagens sociais são fundamentais nesta etapa da vida da criança, influenciando o seu desenvolvimento cognitivo e a sua estruturação psíquica. A educação de infância, articulando-se ecologicamente com os sistemas envolventes (meso e macro), vai constituir-se “em agente de mediações e intervenções para perseguir aquilo que, em cada passo, é considerável como desejável” (idem, p.221), gerando um processo de intervenção formativa.

Esta intervenção formativa deve ser considerada a dois níveis: do funcionamento grupal e do desenvolvimento pessoal. Relativamente ao funcionamento grupal devem considerar-se um lastro de aprendizagens sociais: normas, disciplina, adaptação mútua, auto controlo, entre outras. Relativamente às aprendizagens sociais pessoais, deve considerar-se o percurso que a criança faz ao nível da segurança (que lhe permite sentir-se protegida e capaz de aceitar riscos), da autonomia (auto-afirmação e independência) e do desenvolvimento gradual das suas capacidades e competências.

Esta categoria encontra-se dividida em seis categorias, que passamos a desenvolver:

Experienciar a relação/comunicação com os adultos: *Necessidade de consolidar os novos padrões relacionais, tanto com o adulto como com as crianças*. Esta necessidade diz respeito, como tivemos oportunidade de referir, à “exigência” com que a criança se depara de reconfigurar as suas referências sociais, os seus padrões relacionais e de adaptação.

A criança, por vezes, desenvolve angústias e depressões e manifesta comportamentos veiculados a padrões relacionais e comunicacionais que lhe são eficazes no seio familiar. No entanto, ainda necessita de desenvolver a sua afirmação e confiança pessoal. A educação de infância tem por missão complementar estes “estilos de relação”, oferecendo-lhe situações de aprendizagem que possibilitem a aquisição

ção/consolidação de novos padrões relacionais, tanto com os adultos como com os pares (Zabalza, 1992).

Ter adultos como referentes: “Adultos significativos”: *Necessidade de proximidade do adulto (educadora substitui a mãe)*. Na sequência do que se disse anteriormente, os adultos têm um papel muito importante no desenvolvimento pessoal e do auto-conceito da criança. Contudo, nem todos os adultos detêm o mesmo grau de significância e protagonismo para a criança. Os educadores fazem parte desse grupo de adultos significativos por estarem mais próximos da criança, mais presentes, mantendo uma relação formativa e de modelo a imitar, sendo por isso natural que a criança procure o educador numa relação de continuação cronológica da mãe, não obstante o contexto.

Aprender regras/hábitos/disciplina: *Necessidade de “descobrir-se”*. O período de educação de infância é primordial para a criança aprender a estar em sociedade, na medida em que vai assimilando os modos de comportamento habituais ao seu meio ambiente. Esta aprendizagem é feita pelo reforço dos adultos em geral, e pela imitação.

Numa tentativa de descobrir-se e testar os outros, a criança vai pôr à prova o ambiente em que vive, protagonizando, por vezes, comportamentos destrutivos e desafiadores, ao que o educador deverá responder com uma postura positiva, mesmo que estas não sejam de acordo com as regras, pois faz parte da sua aprendizagem e afirmação pessoal.

Recrutar condutas de disciplina: *Necessidade de intervenção da educadora*. Esta subcategoria refere-se à manifestação de condutas de âmbito conflituoso por parte das crianças, que levam a uma intervenção por parte do adulto.

As situações de conflito são comuns em crianças destas idades, que vivem muito o seu egocentrismo e a dependência do adulto, tal como Piaget (1997) demonstrou. Um dos objectivos da educação é ajudar a criança a descentrar-se e a amadurecer na sua relação com o meio, superando esse egocentrismo e adquirindo condutas pró-sociais.

Desta forma, a disciplina é entendida com o propósito de criar um “contexto relacional em que a convivência seja possível e gratificante” (Zabalza, 1992, p.232), o que, por sua vez, vai dar segurança à criança pois sabe o que se espera que faça em cada momento. Como refere Gameiro (2004), a disciplina deverá ser encarada como uma

aprendizagem, reforçada com carinho e simpatia, de forma a levar as crianças a sentirem-se bem por cumprirem regras, sendo o objectivo ensinar e não punir, ajudando a criança a controlar os seus impulsos e se auto-disciplinar. Desta forma, uma atitude não autoritária por parte do adulto, não deve ser entendida como a permissividade total, mas como uma postura que deixa à criança espaço para explorar, descobrir e criar, dentro de um clima social positivo e construtivo.

Reforçar o seu mundo interior – “eu”. Desta subcategoria Gameiro (2004) destacou duas necessidades: *Necessidade de falar do próprio mundo individual* e *Necessidade de utilizar objectos pessoais para poder usufruir com os seus colegas como prolongamento do seu próprio ser*. Estas necessidades referem-se ao dilema que a criança enfrenta ao deixar o ambiente familiar protegido e ingressar num grupo de iguais, e todo o processo de adaptação, de criação de novas estruturas relacionais, no estabelecimento de novos vínculos emocionais que essa transição implica. Vai depender de cada criança e da sua estrutura emocional erigida pela sua experiência relacional familiar.

Assim, nesta passagem, a criança tem necessidade de trazer o seu mundo individual consigo, tem necessidade de encontrar no Jardim de infância um prolongamento da sua família, de forma a estabelecer relações de confiança e segurança, progredindo a nível sócio-pessoal e na sua caracterização pessoal, num processo não linear, através do aparecimento de aspectos qualitativamente diferentes em fases descontínuas e recorrentes definidas como “forças vitais do eu” (Gameiro, 2004).

Reforçar o seu mundo de relações – “nós”: *Necessidade de actividades que apelem à partilha de jogos*. Na construção de novos mundos relacionais, a criança vai dando os primeiros passos na sua integração social, revelando o interesse em se agrupar, em interagir com os pares, de forma espontânea, para brincar, construir ou montar jogos. Por vezes pode enfrentar situações problemáticas como a dependência, sentimentos de rejeição, abandono, entre outros. O desenvolvimento social da criança vai depender, por um lado, da correcta abordagem do educador no sentido dos conteúdos e estratégias na transmissão dos dados sociais, por outro, na capacidade deste em reconhecer cada criança como **única** (com expressão ao nível dos desejos, sentimentos, pensamentos e acções) e lidar com os aspectos sócio-relacionais emergentes.

Educadoras	Crianças	NECESSIDADES / CATEGORIA SOCIAL-RELACIONAL						Total
		Necessidade de consolidar novos padrões relacionais	Necessidade de proximidade do adulto	Necessidade de “Descobrir-se”	Necessidade de Intervenção da educadora	Necessidade de Falar do mundo individual	Necessidade de Actividades que apelem à partilha	
Ed. A	Aa	1	0	0	2	0	0	3
	Ac	2	0	0	1	0	0	3
	Ae	0	0	0	2	0	1	3
	Aj	0	1	0	1	0	0	2
	Am	1	0	0	2	0	2	5
	An	1	0	0	1	0	0	2
<b>Sub-total</b>		<b>5</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>18</b>
Ed. B	Bd	1	1	0	0	0	1	3
	Bl	6	5	0	2	9	4	26
	Bm	0	0	0	0	0	0	0
	Bn	0	1	0	1	0	0	2
	Bo	1	0	0	1	0	1	3
	Bu	0	0	0	1	0	3	4
<b>Sub-total</b>		<b>8</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>48</b>
Ed. C	Ca	2	1	0	2	0	3	8
	Cb	2	0	0	1	3	1	7
	Cc	4	3	0	4	0	3	14
	Cd	0	1	2	1	0	4	8
	Ce	2	0	0	0	0	0	2
	Cf	3	0	0	0	0	0	3
<b>Sub-total</b>		<b>13</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>11</b>	<b>42</b>

Quadro 10 – Categoria Social-relacional

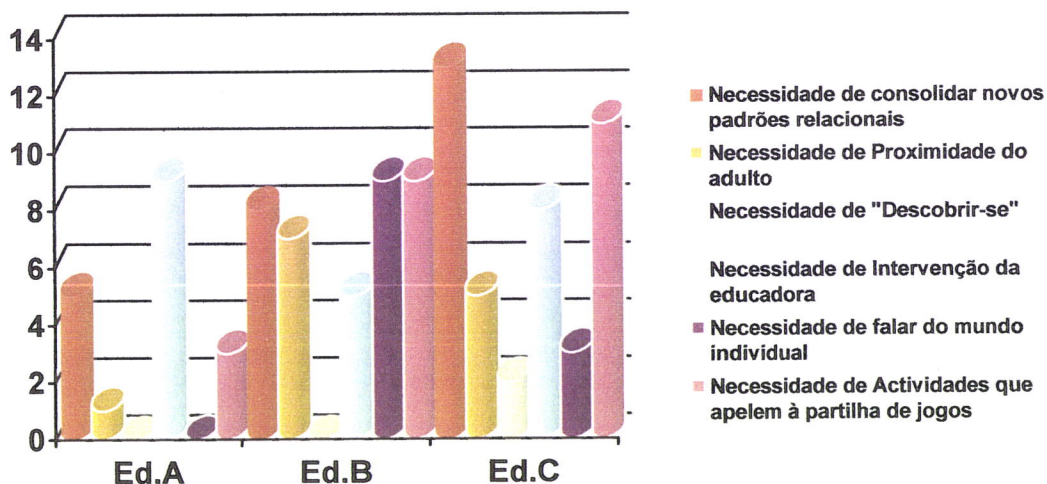


Gráfico 9 – Síntese da categoria Social-relacional

### 1.3. Cenário: A multiplicidade da acção educativa e necessidades formativas das educadoras.

Este cenário é montado com base na hipótese que emerge da análise do cenário anterior:

*Se o educador de infância não apanha a dimensão holística da criança (onde se enquadram também as sensações e emoções), se isso não é um instrumento do trabalho quotidiano, então ele nunca trabalha sobre as suas necessidades manifestas, logo, as estratégias que desenvolve e aplica satisfazem unicamente os interesses do próprio educador*

Partindo da organização da *Tabela individual/síntese de observação*, e Notas de Campo, foi-nos possível desmontar algumas estratégias que os educadores e equipa educativa desenvolvem com o grupo de crianças. Para fazer a ponte com a carta de necessidades inicialmente construída, encaixamos essas estratégias dentro das categorias levantadas para as *Necessidades Diferenciadas de Educação*, com o objectivo de perceber que estratégias as educadoras apresentam, ou não, relativamente aos sinais que as crianças emitem.

Pudemos identificar duas grandes dimensões de análise que fizemos corresponder à **dimensão relacional/pedagógica** e **dimensão contextual/organizacional**. A primeira relaciona-se com a acção educativa no domínio das relações, da **proximidade**<sup>37</sup> que o adulto mantém entre pares e com as crianças, dos aspectos comportamentais desenvolvidos no seio do Jardim de infância. A segunda diz respeito aos aspectos de carácter organizacional contextualizados pelos agentes educativos que se reflectem, bidireccionalmente, em termos das condições de vida do próprio educador.

### **1.3.1. Dimensão relacional/pedagógica**

Assim, a análise das observações permitiu-nos ainda identificar indicadores referentes a estratégias que o adulto desenvolve na sua acção educativa. Tendo por base o “Protocolo individual de comportamentos” e a “Tabela de inferências” foi-nos possível construir as relações e interacções desenvolvidas no Jardim de infância, e analisar a resposta dos educadores e outros adultos no seio da sala de actividades.

Tendo em conta que o adulto é o elemento vital de uma sala de Jardim de infância, quer pela riqueza e variedade de intercâmbios que facilita, quer pelo modelo que é para a criança no seu período de descobrimento do outro, não podemos descurar a sua postura e estilo de relação e o trabalho formativo que desenvolve, assim como as estratégias a que recorre enquanto agente educativo e modelo, no sentido de controlar e modificar os padrões relacionais inadequados, integrar as crianças no grupo e velar pelo

---

<sup>37</sup> Entende-se por relação de proximidade a capacidade que o adulto detém de desenvolver, junto da criança e outros, uma presença efectiva e afectiva.

seu desenvolvimento afectivo, aprendizagens sociais e desenvolvimento da identidade própria, entre outros.

Pela sua emergência e visando confirmar que *as estratégias* que o educador *desenvolve e aplica satisfazem unicamente os interesses do próprio educador*, pareceu-nos pertinente para o estudo fazer o levantamento das estratégias comportamentais, tendo sido considerados os comportamentos do adulto em termos do seu apoio à criança e da relação desenvolvida durante a realização das actividades na sala, o que nos permitiu, por sua vez, cruzar e encaixar nas categorias previamente enumeradas e estabelecer as seguintes subcategorias:

Cate- gorias	Afectivo-emocional	Social-relacional	Intelectual-cognitivo	Sensorial – psi- comotor
Subcategorias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajuda à criança</li> <li>-Comportamentos de afecto</li> <li>-Resposta às solicitações das crianças</li> <li>- Participação no jogo simbólico</li> <li>-Actividades de descarga</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforço positivo</li> <li>- Reforçar o mundo interior</li> <li>- Organização do espaço físico e materiais</li> <li>- Resolução de conflitos/ autonomia</li> <li>-Estratégias de manuseamento e normas de disciplina</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogo simbólico (Estratégias lúdicas)</li> <li>- Actividades de Expressão gráfica</li> <li>- Solicitações das crianças</li> <li>- Estratégias de incentivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoio aos interesses das crianças</li> </ul>

Quadro 11 – Estratégias – categorias e subcategorias.

Assim, dentro da **categoria Afectivo-emocional** considerámos todas as interacções e estratégias que o adulto desenvolve no sentido de apoiar, ajudar e de suporte à necessidade que a criança tem de sentir confiança em si, de sentir segurança no outro, de ser aceite. Esta necessidade da criança vai exigir do educador uma postura de proximidade, de cumplicidade, empatia e muita disponibilidade emocional. Fomos encontrar algumas estratégias que, por sua vez, sub-categorizámos de forma a encaixarem nas necessidades diferenciadas de educação anteriormente enumeradas:

Ajuda à criança – Nesta subcategoria encaixamos todos os comportamentos que se referiam à ajuda à criança, designadamente nas tarefas que esta concretiza e na sua necessidade de autonomização.

Comportamentos de afecto – A criança tem necessidade de afecto, de atenção para desenvolver a sua personalidade equilibradamente. Nesta subcategoria incluímos todas as manifestações de proximidade e afecto que o adulto oferece, ao longo do dia, perante os sinais que a criança emite.

Resposta às solicitações das crianças – Entendemos esta subcategoria como uma resposta à *Necessidade de sentir segurança e confiança* da criança. Assim, contemplamos todas as respostas positivas do adulto que induzissem ao estabelecer de uma relação de confiança e ao reforço do sentimento de identidade pessoal e auto-estima da criança.

Participação no jogo simbólico – O jogo simbólico é um dos componentes do currículo mais importante nestas idades, uma vez que o mundo da fantasia é fundamental no desenvolvimento da criança e na construção do seu entendimento sobre o mundo, ao proporcionar-lhe todo um conjunto de respostas e explicações sobre si própria, sobre a realidade exterior, sobre a cultura e o outro. Considerámos todas as estratégias levadas a cabo nesse sentido, como contar e dramatizar histórias, participar no jogo simbólico desenvolvido na sala e o seu envolvimento nas diversas áreas onde esse se desenvolve.

Actividades de descarga – A criança deve ser ajudada a melhorar o seu controlo sobre as emoções e a canalizá-las através de actividades físicas violentas, actividades simbólicas de descarga (jogos, pinturas, dramatizações, etc.) e actividades de *catarsis* directa. Assim, para esta categoria, considerámos os comportamentos reactivos positivos do adulto relativamente às manifestações da criança, através da aceitação dos seus comportamentos (de choro e destruição, por exemplo) assim como das estratégias por ele desenvolvidas nesse sentido.

**Categoria Social-relacional:** As aprendizagens sociais são fundamentais no desenvolvimento cognitivo e na estruturação psíquica da criança. Por tudo isto, considerámos todas as estratégias e intervenções formativas levadas a cabo pelo educador tanto no funcionamento do grupo, como no desenvolvimento individual da criança, designadamente no que se refere a aprendizagens sociais: normas, disciplina, adaptação mútua, auto controlo, desenvolvimento da autonomia e reforço das suas capacidades e competências.

Reforçar o mundo interior – Entendemos nesta subcategoria as estratégias utilizadas pelo agente educativo que tornem possível controlar e modificar os padrões relacionais inadequados das crianças, nomeadamente complementando os seus “estilos de relação” (diversificação de posturas relacionais por parte do educador); refere-se ainda ao criar de situações que tornem possível a consolidação de novos padrões relacionais com adultos e crianças, ao que subjaz uma implicação efectiva de todos os adultos.

Organização do espaço físico e materiais – que se referem a estratégias que implicam a organização do espaço e o introduzir ou retirar materiais, consoante as necessidades das crianças e do grupo e, ainda, a diversidade, a sua adequação e qualidade. O espaço e os materiais (como abordamos no Cap. I, 1.4.3), têm uma importância muito grande no desenvolvimento social e emocional da criança, bem como na riqueza de descobertas e interações que lhe proporcionam e, nesse sentido, o adulto é responsável por estar atento às suas necessidades, preocupando-se em manter um espaço atraente e adequado para que se desenvolvam individual e socialmente.

Estratégias de manuseamento e normas de disciplina – Referem-se à criação de um clima positivo (que se reflecte no modo de dar instruções, tom de voz, movimentos pausados, ritmos imposto às actividades) e à **proximidade** das relações com as crianças (a procura de actividades que respondam às necessidades e desejos das crianças, os reforços positivos, evitar o rebaixamento, o pôr em evidência, envergonhar e ridicularizar ou atribuir a culpa), estando ainda relacionadas com a manutenção de um nível adequado de satisfação e produtividade (Zabalza, 1992). Referem-se ainda à utilização de recursos preventivos das condutas desviantes (dimensão restritiva e de controlo da disciplina), que pode ser manifestada por uma intensificação ostensiva da vigilância (presença, contacto visual, físico, diálogo, apoio, pergunta sobre o que se passa, sugestões...), por reconduzir o interesse da criança através da mudança da actividade, da introdução de recursos, da reestruturação da situação através de actividades ou rotinas que, para o efeito, constituem um hábito (reunir o grupo para fazer uma roda, ouvir uma história, entre outros).

Resolução de conflitos/autonomia – entendemos nesta subcategoria as estratégias utilizadas pelo educador para enfrentar situações de conflito de forma não punitiva, mas procurando clarificá-las assinalando a razão por que isto ou aquilo não se deve fazer, como podemos fazer para entender melhor as condutas dos outros, entre outros. No mesmo sentido, considerámos o tom da voz, gestos ou movimentos em tom de reprovação, mas combinados com gestos de aceitação e confiança; o separar crianças numa dada situação, a que Zabalza (1992) chama o “desterro” não punitivo – orientando-as para outras actividades ou mantendo-as perto de si; o castigo explícito – a criança tem de compreender o porquê, que o considere justo e quem castiga deve ter consideração pela criança e acreditar que vai ajudá-la a melhorar a sua conduta.



**Categoria Intelectual-cognitivo** – Em concreto, incide nas estratégias que o educador desenvolve no sentido de ajudar, estimular a criança a desenvolver as suas estruturas básicas: a acção (capacidade da criança operar sobre o meio – inteligência prática) e a linguagem (capacidade da criança se referir ao meio a partir de si própria – inteligência discursiva e simbólica) que, por sua vez implica e depende do pensamento.

Relaciona-se com os estímulos do meio ambiente, as relações interpessoais, o reforço que a criança obtém das suas condutas, a atenção que o educador dá à criança no sentido de lhe enriquecer o auto-conceito e desenvolver a sua capacidade de controlo, ajudando-a, assim, a desenvolver a sua personalidade (no que se refere à sua motivação e capacidade de encarar as coisas). Tem a ver com as aprendizagens básicas que a criança deverá desenvolver no seu crescimento, para as quais a educação de infância está especificamente orientada, que lhe vão dar um lastro cognitivo para as aprendizagens posteriores. Destacamos as subcategorias:

O jogo simbólico (Estratégias lúdicas) – Que se referem especialmente a todas as estratégias que a educadora utiliza com recurso ao jogo simbólico, assim como a sua participação (área da casa, jogos, dramatizações, etc.)

As actividades de Expressão gráfica – Estas são actividades privilegiadas em educação de infância. Estando presente diariamente pela sua importância no desenvolvimento global, oferece um dos maiores contributos para o desenvolvimento da representação criativa, da observação, da sua descoberta e da descoberta do outro, do meio que a rodeia e na organização da sua acção imitativa tanto a nível sintáctico, pragmático como semântico.

As solicitações às crianças – Que se referem ao desenvolvimento de acções, interacções e estratégias no sentido de solicitar a criança a exprimir-se, favorecendo o desenvolvimento da linguagem, da inteligência discursiva e da aprendizagem de conceitos num âmbito mais geral.

As estratégias de incentivo – Referem-se à capacidade do educador estimular e incentivar a criança a ultrapassar a frustração, a enfrentar o desafio, a não desistir da tarefa, potenciando a sua flexibilidade operativa, incentivando-a e guiando-a a realizar as tarefas de outras formas tendo em atenção o seu estilo atitudinal.

**Categoria sensorial – psicomotor:** Como é sabido qualquer aprendizagem exige um bom desenvolvimento sensorial e uma boa psicomotricidade, pelo que a aprendi-

zagem das crianças terá de ser feita através da acção. Neste sentido toda e qualquer actividade que o educador proponha terá de ir de encontro a este princípio sendo o seu domínio muito extenso, relacionando-se com todas as manifestações aqui contempladas. Assim, destacámos uma única subcategoria:

Apoio aos interesses das crianças – Destacamos esta subcategoria pois refere-se à atenção que o adulto dedica às crianças individualmente e enquanto grupo, oferecendo estratégias que estejam de acordo com as necessidades pontuais das mesmas, e que se revelem significativas e promotoras de uma aprendizagem activa. Por exemplo, o experienciar, o manipular materiais de vários tipos, desenvolver actividades que não sejam demasiado difíceis para que a criança se sinta segura, e ainda todas as respostas que este oferece perante atitudes ou comportamentos de quebra de envolvimento (oposição, agitação exagerada, palhaçadas, entre outras) e actividades que envolvam o próprio corpo e o desenvolver a consciência de si, entre outras.

Partindo da matriz do “Protocolo individual de comportamentos”, fizemos o levantamento das respostas e estratégias dos adultos (contemplámos também auxiliares e educadoras de apoio) perante as manifestações de cada criança. Tivemos em conta as estratégias desenvolvidas para o grupo e as estratégias desenvolvidas para cada criança. Chegámos aos seguintes resultados:

Categ.	Sub-categorias	Ed. A	Ed.A 1	Aux.	Ed. B	Aux.	Ed. C	Total
Afectivo-emocional	Ajuda à criança	9	1	-	6	-	4	20
	Comportamentos de afecto	1	-	-	-	-	-	1
	Resposta às solicitações às crianças	1	-	-	6	-	6	13
	Participação no jogo simbólico	-	-	1	-	1	-	2
	Actividades de descarga	1	-	1	1	-	1	4
Social-relacional	Reforçar o mundo interior	3	-	-	3	-	1	7
	Organização do espaço físico e materiais	1	-	-	2	-	2	5
	Estratégias de manuseamento e normas de disciplina (Reforço positivo)	6	-	-	4	-	6	16
	Resolução de conflitos/ autonomia	2	-	-	2	-	2	6
Intelectual-cognitivo	Jogo simbólico (Estratégias lúdicas)	2	-	-	3	-	-	5
	Actividades de Expressão gráfica	6	-	-	6	-	7	19
	Solicitações às crianças	6	-	-	2	-	4	12
	Estratégias de incentivo	-	-	-	1	-	2	3
Sensori-psicomotor	Apoio aos interesses das crianças	-	-	-	1	-	-	1
<b>Total de manifestações</b>		<b>38</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>37</b>	<b>1</b>	<b>35</b>	

Quadro 12 – Estratégias comportamentais 1

Relativamente à especificidade das estratégias encontradas, podemos verificar que a “ajuda à criança”, é a que surge com maior número de unidades de análise (20), seguido as “actividades de expressão gráfica” (19), “Estratégias de manuseamento e normas de disciplina (Reforço positivo)” com 16 indicadores, “respostas às solicitações das crianças” com 12 e “solicitações às crianças” com 13 unidades de análise. Uma inferência que podemos fazer dirige-se à interacção e à qualidade da mesma e à directividade. Assim, as estratégias mais observadas referem-se à orientação verbal, ao questionamento e às estratégias didácticas. Na análise destes dados importa referir que ocorrem mais vezes comportamentos directivos que responsivos e a ajuda à criança ocorre, na maior parte das vezes, pontualmente nas actividades de expressão plástica e noutras actividades de pequeno e grande grupo dirigidas pelas educadoras.

Verifica-se ainda um grande número de indicadores de manuseamento de normas de disciplina, contra um baixo de estratégias de actividades de descarga, o que também nos parece ser um sinal de falta de reflexão sobre a criança e as suas necessidades.

Por fim, as estratégias com menos unidades reportam-se a “apoio aos interesses das crianças” e “comportamentos de afecto”, ambos com 1 unidade cada e ainda a “participação no jogo simbólico” com 2 e “estratégias de incentivo” com 3 indicadores. Este último conjunto de estratégias que surgem com menor frequência pode querer indicar que as educadoras se envolvem pouco na brincadeira com as crianças apenas pelo prazer de brincarem com elas, mais uma vez, sendo essencialmente directivas. Exceptua-se aqui a Ed. B que ainda assim é a que responde mais aos interesses das crianças. Este facto também se pode explicar, a nosso ver, à luz das condições humanas dos seus contextos.

Por outro lado, também nos apercebemos que muitas vezes o adulto não está presente, e que há uma falta de acompanhamento às crianças durante o período normal ao qual fomos sensíveis e que nos levou por sua vez a registar. Assim aparece-nos um segundo quadro ao qual denominámos de *estratégias comportamentais 2*, que se refere à ausência de estratégia adequada para o grupo e, por outro lado, ao facto de serem poucos adultos para um grande número de crianças:

	Ed. A	Ed.A1	Aux.	Ed. B	Aux.	Ed. C	Total
Situações em que se verifica falta de apoio dos adultos	13	1	-	2	-	4	20
O adulto não está presente	5	-	-	-	-	2	7
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>6</b>	

Quadro 13 – Estratégias comportamentais 2

É interessante verificar que, mesmo sendo um maior número de adultos na sala da Ed. A, esta apresenta maior número de situações em que se verifica a falta de apoio do adulto e a sua ausência. Ora, sendo um contra senso, também se pode explicar pelo delegar de responsabilidades dos elementos de uma equipa que não está estruturada. Por outro lado é a própria educadora que diz que não liga muito ao jogo simbólico e é muito mais directiva no seu estilo de actuação. Estes resultados induzem-nos a levantar as seguintes questões:

- Se não se identificam os sinais que as crianças emitem, como responder com estratégias adequadas e direccionadas às suas necessidades?

- Se o educador não identifica as necessidades, como construir um diagnóstico?

### 1.3.2. Dimensão Contextual/Organizacional

No espelhamento realizado às educadoras, estas, ao reconfigurarem as suas práticas, permitiram-nos fazer o levantamento de um conjunto de problemáticas manifestas com forte incidência na organização e contexto educativo. Por sua vez, a conferência que realizámos posteriormente veio confirmar esses dados, assim como acrescentar e ajudar a desenvolvê-los.

Sustentados nos seus resultados, organizámos o seguinte quadro, como síntese das questões com que as educadoras se confrontam no dia-a-dia e que, segundo elas, se apresentam como fortes opositoras a um trabalho de qualidade no qual se inclui a avaliação propriamente dita:

	Ed. A	Ed. B	Ed. C
<b>Causas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos humanos deficitários (educadoras).</li> <li>- Dificuldades em realizar um diagnóstico de necessidades, por falta de tempo.</li> <li>- Grupos muito numerosos.</li> <li>- “Problemas” em grande número e de gravidade cada vez mais complexa (famílias disfuncionais, alterações de comportamento, deficiências,...)</li> <li>- Dificuldades no diagnóstico de necessidades.</li> <li>- Espaços físicos inadequados.</li> <li>- Informação e formação insuficiente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grelha de avaliação não faz referência a aspectos afectivos e de desenvolvimento emocional</li> <li>- A avaliação depois de feita não é utilizada para delinear estratégias de acção.</li> <li>- Falta de tempo:               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. para observar e reflectir.</li> <li>2. para realizar um diagnóstico de necessidades</li> </ol> </li> <li>- Falta de formação e treino na observação, registo e análise</li> <li>- Isolamento no sentido de não ter com quem discutir resultados e quem apoie na observação.</li> <li>- Dificuldade de estar em actividade, observar e registar ao mesmo tempo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A grelha de avaliação só regista as capacidades das crianças e falha nos aspectos de desenvolvimento emocional.</li> <li>- Grelhas de avaliação incompletas, limitando o que se quer dizer (sim ou não).</li> <li>- Falta de condições para fazer uma observação</li> <li>- Aponta problemas de ordem da “organização dos contextos educativos”, nomeadamente:               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. as salas sem espaço para grupos tão grandes</li> <li>2. poucos contactos de qualidade com os pais</li> <li>3. falta de auxiliar na sala (que se prende com a organização específica desta instituição)</li> <li>4. isolamento</li> </ol> </li> </ul>

Quadro 14 – As educadoras reconfiguram as experiências 1

Cruzando estes dados (sustentados nos dados da análise apresentados às educadoras) com os dados da conferência, foi-nos possível organizar quatro grandes dimensões direccionadas para a organização que, quanto a nós, influenciam directamente os contextos educativos, confirmando as teorias revistas na primeira parte deste estudo (Cap. I - 1.4): Equipa educativa; Rácio adulto-criança; Organização do tempo e Necessidades formativas. Estas, por sua vez, vão ancorar no enquadramento conceptual do Cap. III.

1. Equipa educativa: Um dos problemas apresentados pelas educadoras tem a ver com a necessidade que estas sentem de um apoio mais efectivo na sala. Este apoio prende-se não só com apoio às actividades, que normalmente é dado pelas auxiliares, mas também apoio na observação, no detectar de necessidades das crianças, apoio ao nível da reflexão sobre o trabalho, sobre o currículo, a planificação, a receptividade do grupo, o desenvolvimento das crianças.

As auxiliares, de uma forma geral, não participam de facto na organização diária, isto é, apoiam a educadora, mas ficam muito relevadas para um segundo plano, quase sempre de auxiliar de limpeza. No entanto, aquelas que participam mais activamente (são principalmente as auxiliares mais novas, muitas delas já têm curso de auxiliar) nas actividades educativas ao longo do dia, também não avançam muito mais.

Com as nossas educadoras constatámos três situações singulares:

No caso da educadora A, a equipa educativa seria uma equipa formada por uma educadora de apoio, e duas auxiliares, que, trabalhando em horários diferentes, em determinadas alturas estão igualmente na sala, ficando quatro adultos na sala. Apesar disto, o que se verifica é que esta educadora

*(A9) reconhece que não existe um trabalho preparado, organizado*

*(A13) ela é a única pessoa que tem um trabalho mais empenhado e conseguido*

*(A14) as crianças só a reconhecem a ela como educadora, solicitando-a mais frequentemente”*

*(A10) todos se apoiam muito nela*

A Ed. A vivencia uma situação que não abona em favor do que se prevê como um bom exemplo de recursos humanos num Jardim de infância pois quando não existe um trabalho organizado, planeado e assimilado pelas várias partes, pode tornar-se caótico e perverter o que seria positivo. O que nos leva a inferir que se não houver uma cultura organizacional dentro das próprias instituições, se se relegar para segundo plano aspectos como organizar, gerir e intervir nas instituições educativas, tal como defende Barbosa (2001) não se consegue avançar numa dinâmica sensível e criativa, pelo contrário, vai dar lugar ao conflito que oprime.

Segundo o mesmo autor, e conforme defendemos no Cap. III os agentes educativos devem adquirir competências que lhes permitam fazer uma articulação das dimensões macro, meso e micro sistémicas da acção educativa, mesmo quando os actos e factos que a caracterizam se enquadram fora dos cenários do ensino formal. A Ed. A foi especialmente sensível a este aspecto afirmando referindo a *(A20) dificuldade que tem em gerir a educadora de apoio na sua sala*, e reconhecendo que

*(A22) as próprias educadoras precisam de saber como funcionar com educadoras de apoio e outro pessoal*

Apoiando-nos nas palavras da educadora, reforçamos a importância da organização e caracterização do processo de ensino aprendizagem, assim como a formação permanente de educadores e professores em contexto como instrumentos de transformação organizacional.

Já o caso da educadora B é mais conseguido uma vez que esta educadora, tendo feito formação no Modelo Curricular High/Scope, que privilegia o trabalho em equipa educativa, suporta-se numa avaliação abrangente da acção e contexto educativo através

do PIP, o que permite o enriquecimento, a reformulação da acção, reconfiguração e assimilação do sentido da profissionalidade. Por outro lado tem uma auxiliar efectiva há mais de treze anos, o que (neste caso) é benéfico, que a própria tem vindo a formar em contexto num *(B6) processo de formação e relacional*, o que favorece uma articulação entre as duas verdadeiramente em equipa, permitindo *(B7) ... trabalhar em consonância uma com a outra*.

Esta educadora, com a sua equipa (auxiliar), consegue uma organização que se interpenetra, adoptando uma rotina diária consistente e equilibrada, o que favorece a criação e manutenção de um clima de bem-estar permeável ao grupo. Desenvolve estratégias de organização da equipa onde *(B4) realiza reuniões semanais*, sendo que *(B5) a auxiliar de acção educativa participa no processo de avaliação através do registo das observações e respectiva análise*.

No entanto conseguimos perceber que, sendo esta uma situação ideal, nem sempre é cumprida como veremos mais adiante quando analisarmos a dimensão tempo. Por outro lado não é suficientemente satisfatória, pois a educadora ainda refere que sente falta de pares para poder discutir e reflectir pois *(B28) o número de crianças por adulto é muito grande e a auxiliar, apesar de tudo, carece de formação mais científica*, pelo que acaba por reconhecer *(B33) não ter com quem discutir os resultados das observações*.

O caso da educadora C é de todo inusitado e incompreensível pois não se percebe que tipo de organização está por detrás de uma lógica que permita que as auxiliares se mantenham à parte da acção educativa, guardando-se para tarefas unicamente de apoio pontual (casa de banho, abrir a porta, dar lanches...), ficando a educadora sozinha numa sala com 20 crianças. Variadíssimas vezes esta educadora salientou o facto de estar sozinha com o grupo, com a agravante da sala não ter condições, como um factor de constrangimento não só para a avaliação, como também para toda a acção educativa:

*(C9) há sempre aspectos que escapam a uma pessoa só com um grupo daquelas dimensões;*

*(C2) devido às condições organizacionais (grupo, falta de auxiliar, entre outros) vê-se impedida de seguir o modelo a cem por cento;*

*(C6) pesa ainda o facto de serem muitas crianças e estar sozinha na sala fazendo com que não possa dar atenção a tudo;*

*(C45) pelo facto de estar sozinha na sala é impedida de responder (...);*

*(C56) fazer um registo diário, sozinha, para um grupo de 25 crianças (...).*

Evidenciam-se indicadores comuns que revelam uma necessidade de diálogo e apoio sentido pelas educadoras, sugerindo estas que deveria haver mais do que um educador na sala ou, ainda, sentindo a necessidade da presença de um supervisor, o que revela já uma visão mais avançada sobre o sentido da supervisão e a mais valia no apoio à observação e reflexão sistemática:

*(A81) uma ajuda exterior é muito importante para a reflexão e o crescimento profissional;*

*(B46) este é um trabalho de supervisão que deveria existir em todos os níveis de ensino;*

*(B47) permite que os professores, ao reflectir com pares, reconfigurem as suas práticas e evoluam no sentido da qualidade;*

*(C46) Se os educadores estivessem receptivos a isto e aceitassem numa perspectiva de melhorar o seu trabalho, quem vinha a beneficiar eram as crianças;*

*(C49) deveria ser uma prática a ser implementada;*

*(C50) ... oportunidade de se confrontar com aspectos da sua acção que de outra forma escapavam.*

Ainda a propósito, Zabalza (1998) defende o trabalho em grupo como um dos aspectos que pode dar origem a processos de aperfeiçoamento da qualidade das escolas, pois parece haver um “maior envolvimento dos indivíduos em objectivos colectivos do que nos individuais” (p.56), vindo assim dar consistência ao problema de isolamento com que normalmente os educadores se defrontam, sendo na maior parte das vezes atribuído à predominância de jardins de infância de lugar único, mas nem só, como se pode verificar nestes contextos, o que prejudica a avaliação dos educadores com outros intervenientes (confirmando o exposto no Cap. I (1.4) sobre a estrutura e condições da educação pré-escolar). Por outro lado, o isolamento tem ainda consequências inibitórias ao nível do estímulo no educador para reflectir sobre a sua prática, sobre as estratégias, sobre as crianças, enfim, sobre a acção educativa.

Pelo exposto, defendemos a conveniência de haver grupos de cooperação onde fossem criadas formas alternativas, experimentais, onde se desenvolvessem processos de investigação-acção e partilha dentro do grupo e com outros grupos. Dialogando. A renovação tem de ser feita num constante movimento dialogante em que os processos de reconfiguração da acção ultrapasassem o mero quotidiano e se alcancem níveis meta-cognitivos. No entanto, os contextos e o sistema podem ou não ajudar, podem ou não permitir essa dinâmica.



2. Rácio adulto-criança: esta é uma realidade que se verifica essencialmente nos grandes centros e não só na rede privada, mas também na rede pública, sendo uma tendência actual das políticas educativas. Em nosso entender, o número de alunos por sala (uma média de 22) e a forma como se processa a rotina diária na educação de infância, para além da falta de uma equipa de trabalho organizada, prejudicam gravemente:

a) A atenção que o educador pode dar a cada criança individualmente. As educadoras são unânimes no seu testemunho:

*(A68) o grande número de crianças por sala impede que as educadoras possam dar uma atenção individualizada às crianças e estar atenta às suas necessidades;*

*(A27) o grupo ser muito grande devendo a isso o facto de estar tempo demasiado com as crianças na área das almofadas;*

*(B28) O número de crianças por adulto é muito grande e a auxiliar, apesar de tudo, carece de formação mais científica.*

b) A possibilidade do educador fazer uma observação minuciosa de cada criança;

*(C6) pesa ainda o facto de serem muitas crianças e estar sozinha na sala fazendo com que não possa dar atenção a tudo;*

*(C9) há sempre aspectos que escapam a uma pessoa só com um grupo daquelas dimensões;*

*(A17) o número de crianças que se tem por sala impede que se consiga ter uma visão muito objectiva das crianças e, mais grave ainda, poder ajudar cada criança individualmente;*

*(A18) Cada vez mais se torna difícil o acompanhamento individual das crianças;*

*(A32) aqueles que têm mais dificuldades que precisam de mais atenção vão a reboque porque não há tempo para se dar uma atenção mais individualizada.*

c) A dificuldade de estar em actividade, observar e registar ao mesmo tempo:

*(C56) fazer um registo diário, sozinha, para um grupo de 25 crianças...*

*(C45) pelo facto de estar sozinha na sala é impedida de responder sempre da melhor forma e de estar mais atenta;*

*(B27) (dificuldade em) tomar nota de todas as observações e analisá-las no final da semana, como se defende no Modelo que segue.*

Tudo isto são indicadores inibidores da aposta numa educação de infância de qualidade sendo um dos factores apontados como podendo levar a efeitos perversos ao

nível da qualidade de vida dos educadores (tal como exposto no Cap. I, 2.2) no sentido de poder influenciar um desgaste físico grande com consequências de *burnout*, tal como apresenta Gameiro<sup>38</sup> (2004).

No entanto, também concordamos com Zabalza (1998) quando afirma que pensar que é possível dar atenção a cada criança de maneira separada durante todo o tempo é uma fantasia, nomeadamente no nosso contexto, onde uma única educadora, normalmente, atende um grupo de 15 a 25 crianças por sala de aula. Logo, o educador tem de desenvolver estratégias no sentido de, pelo menos, manter contactos individuais com cada criança diariamente (idem). Como se pode verificar, nem sempre onde há mais adultos há maior número e mais diversificadas estratégias de ajuda à criança.

3. Organização do Tempo: as educadoras são unânimes em apontar a falta de tempo como uma das dificuldades para levar a cabo uma avaliação de qualidade. Esta falta de tempo diz respeito ao tempo para desenvolver com qualidade:

a) O registo e observação da criança:

*(A69) o Ministério da Educação ter retirado os períodos para a avaliação aos educadores é prejudicial pois entende que deveria, pelo menos uma vez por trimestre, fazer-se uma pausa para reflexão apurada sobre o desenvolvimento de cada criança;*

*(B19) falta de tempo para observar, registar e analisar;*

*(C8.1) Mesmo fazendo uma observação sistemática em que se definisse o que observar, mesmo assim acredita que teria dificuldades.*

b) A reflexão:

*(B32) falta tempo para analisar individualmente cada aluno e inclusivamente para discutir sobre os resultados;*

*(A67) reconhecer não ter tempo de estar atenta e pensar em cada um deles individualmente.*

c) A planificação:

*(A48) Ocasionalmente surge um projecto que tem a ver com os interesses demonstrados pelas crianças, mas só muito ocasionalmente pois não sobra muito espaço;*

*(A82) sobrecarregarem os educadores com burocracia (ofícios, mapas de leite, etc.) o que rouba muito tempo útil para planificar...*

---

<sup>38</sup> Em português significa “perder o fogo”, “perder a energia” ou “exaustão emocional ou desgaste profissional”. É um síndrome pelo qual “o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho de forma que fica indiferente a tudo e qualquer esforço lhe parece inútil” (Gameiro, 2004, p.38).

*(C31) planificando mentalmente de forma a dar resposta ao que está estabelecido.*

Esta falta de tempo deve-se também a um conjunto de dificuldades que surgem, para além do empenhamento que as educadoras devotam à acção educativa (mesmo não tendo cargos acrescidos há que preparar material de véspera para iniciar as actividades, correndo o risco de não cumprir adequadamente, de ter o grupo disperso e desorientado) o empenhamento e atenção devotados às crianças pela especificidade das suas idades, o alargamento e especificidade da função docente, designadamente no que diz respeito ao desafio que a nova escola de massas colocou aos professores em termos dos múltiplos papéis que estes são obrigados a desempenhar, e ainda, dentro deste leque, o ter de gerir adequadamente a equipa educativa, como se pode verificar no testemunho das educadoras:

*(A82) sobrecarregarem os educadores com burocracia (ofícios, mapas de leite, etc.) o que rouba muito tempo útil para planificar, para reunir a equipa, sendo muito desgastante, para além da sobrecarga de cargos (Conselho de Docentes, Assembleia de Escola, Conselho Pedagógico, Projectos levados a cabo pelos Agrupamentos, etc.);*

*(B8) número de crianças e os cargos que a educadora acumula são aspectos que prejudicam;*

*(B29) facto de ter outros cargos acrescidos (coordenadora pedagógica) lhe ocupa também muito tempo em actividades e pelo facto muitas vezes não se dedica a planificar aprofundadamente;*

*(C56)... quando tem que se preparar materiais, fazer compras, e quando não se tem mais ninguém na sala torna-se complicado e, conseqüentemente, não se faz.*

Estas sucessivas tomadas de consciência, consequência da análise, impulsionam o fenómeno da *extensabilidade de si* defendido por Barbosa (2002), e a organização interior levando, neste caso concreto as educadoras, a tornar os fenómenos educativos próximos, uma vez que deixam de ser latentes e passam a ser explícitos pois confrontam-se com eles, mesmo não sabendo como os solucionar.

Ou seja, a análise dos contextos educativos leva a uma meta-comunicação, que por sua vez vai fazer subir o nível de preocupações e obrigá-los a descolar-se do empirismo. Daí surgirem questões que ultrapassam os objectivos de qualquer investigação mas são impossíveis de tornear, como as próprias reflectem :

*(A79) as instâncias superiores deveriam perceber essa necessidade pois parece ter havido um retrocesso no entendimento sobre educação de infância;*

*(A69) Ministério da Educação ter retirado os períodos para a avaliação aos educadores é prejudicial pois entende que deveria, pelo menos uma vez por trimestre, fazer-se uma pausa para reflexão apurada sobre o desenvolvimento de cada criança;*

*(A31) não pode estar em todas as actividades ao mesmo tempo, pelo que menospreza o jogo simbólico;*

*(A30) é complicado gerir democraticamente a situação;*

*(C54) seria importante fazer um registo diário, tomar notas diárias;*

*(C55) se não se regista todos os dias esquece-se e isso é uma questão de brio profissional;*

*(C62) Muitas vezes olha-se para as competências e não se olha para o bem-estar das crianças.*

4. Envolvimento dos pais: Outro dos aspectos salientes da análise foi a importância que as educadoras dão ao relacionamento com a família. Não só no sentido estrito de uma ligação relacional, da importância dada ao enraizamento sociocultural da criança e no papel do Jardim de infância como extensão desse enraizamento, como também no sentido mais alargado do entendimento da família como parceira enquanto sujeitos avaliadores. Assim, retomando os testemunhos das educadoras, pudemos verificar de que forma envolvem os pais na avaliação.

A educadora A valoriza muito esses encontros e desenvolve um trabalho com a família, chamando-os muito a participar, envolvendo-os em projectos e convidando-os a partilhar como parceiros nas visitas de estudo que se realizem e também nas festas de final de ano:

*(A51) chama-os muito a participar;*

*(A52) envolvê-los em projectos;*

*(A53) envolvê-los em perguntas que se façam na sala, remetendo-os muitas vezes para os pais;*

*(A54) Cada projecto, cada saída que realiza com o grupo, aproveita sempre os recursos dos pais assim como nas festas de final de ano.*

No que diz respeito à avaliação também reconhece os pais como parceiros e elementos importantes trocando impressões com eles sempre que necessário, apesar de ter horário de atendimento, privilegiando uma boa relação e apostando nessa relação através de estratégias de “sedução”, como as referidas anteriormente, e ainda valorizando a boa relação e a disponibilidade para trocar impressões independentemente do horário de atendimento. Mais formalmente envia aos pais no final do ano lectivo, a avaliação formal, adoptada pelo Agrupamento, somatório das avaliações periódicas. Esta por sua

vez é utilizada também para, na transição da criança de ciclo, facilitar aos professores que o solicitarem.

*(A56) Tem uma boa relação com os pais;*

*(A55) troca impressões com os pais sempre que necessário, apesar de ter horário de atendimento;*

*(A57) deter um conhecimento muito profundo das suas crianças pelo facto de se relacionar muito com os pais;*

*(A58) Saliencia a importância do conhecimento dos contextos familiares das crianças para poder compreendê-las melhor.*

A educadora B, por sua vez valoriza também a manutenção de boas relações,

*(B22) Através de conversas com os pais tenta também indicadores que permitam aumentar o conhecimento acerca de cada criança;*

*(B38) mantém um contacto próximo e regular com os pais;*

*(B39) participar muito na vida do jardim de infância através de festas, eventos, projectos;*

*(B40) estão sempre convidados a ir à instituição às horas que lhes forem mais convenientes;*

*(B41) Privilegia também os momentos de chegada e de saída das crianças para poder falar com os pais.*

O mesmo se pode dizer da educadora C. Segundo esta é muitas vezes nas reuniões de grande grupo que os educadores se apercebem de aspectos importantes das necessidades da criança, pois naquele momento da conversa estas dão sinais importantes. O problema é que depois não se regista e por vezes esses sinais não são o que parecem, pois é necessário contextualizar a criança. Daí que a aproximação à família seja muito importante mas, normalmente, as oportunidades que os educadores têm não são muitas. Reconhece que a relação e o diálogo com os pais é muito importante, privilegiando os momentos da chegada e saída, apesar de estar estipulado um momento específico para o atendimento aos pais, no entanto, tendo em conta o seu contexto, reconhece que esses momentos não são os mais indicados e considera que as reuniões de pais (uma por período) são insuficientes para uma verdadeira troca.

*(C36) oportunidades não são muitas porque na maioria das vezes é só à entrada e à saída;*

*(C38) muitas vezes a correr e nem sempre serem os pais que os vêm trazer e levar.*

5. Necessidades Formativas: Outra plataforma surge desta análise fina e desta tomada de consciência e relaciona-se com as necessidades formativas: as educadoras na sua “viagem interior” ao organizar e contextualizar os factos e actos educativos, confrontam-se com a própria estrutura perceptiva e apercebem-se que não foram preparadas para utilizar instrumentos de avaliação, sentindo a necessidade urgente de formação adequada que vá de encontro às necessidades das crianças mas também das suas, vencendo a opacidade. Assim toma vulto a necessidade de se capacitarem de competências nesse campo e também no sentido da procura de um instrumento de avaliação, que preencha ou acumule as funções de validar, aferir e diagnosticar o desenvolvimento e as necessidades da criança e do grupo, dos próprios contextos, assim como permita uma fácil utilização, pelo que passamos a denominar de *instrumento soft*.

É desta forma que a necessidade de formação surge, das necessidades que estavam latentes e passam a ser explicitadas, tal como defende Barbosa (2002), os objectos passam a objectivados, isto é, passam a ter significado a partir do momento em que se toma posse desse objecto, transformando-se em objectivo.

A formação é também um dos aspectos que Zabalza (1998) aponta como um dos contributos para a qualidade da escola. No entanto, o mesmo autor tem consciência de que a formação baseada nas necessidades institucionais é mais rentável que a formação baseada nas individuais, pois servem objectivos que se relacionam com a instituição, sendo uma formação em contexto que responde aos interesses da escola.

Temos consciência de que a formação dos educadores de infância deve ser predominantemente baseada num modelo de auto e hetero-formação, onde se invista na experiência, na reflexão individual e colectiva, na análise e crítica, no sentido da reformulação e adequação das práticas, para além de favorecer o desenvolvimento de processos metacognitivos, num crescer pessoal e profissional.

Assim, como defendemos no Cap. III (3), a formação do agente educativo deverá ser uma formação contextualizada e situada, ou seja, feita no contexto educativo ou tendo-o em conta, devendo esta ser emergente em função das características desse contexto e das necessidades do situado, sempre orientada na e para a análise dos contextos educativos.

As educadoras, sensíveis à mudança, transmitiram-nos sugestões e propostas através do espelhamento e conferência, em que nos baseámos e que organizámos no seguinte quadro:

	Ed. A	Ed. B	Ed. C
<b>Sugestões/Propostas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupos mais reduzidos.</li> <li>- Colocação de duas titulares de sala, em regime colaborativo, de forma a prestarem uma resposta individualizada, mais eficaz e permanente.</li> <li>- Formação adequada que vá ao encontro das necessidades das crianças e dos educadores:               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como trabalhar em equipa na sala de aula?</li> <li>2. Como construir um instrumento fácil e ao mesmo tempo abrangente?</li> </ol> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mais do que um educador na sala (devia haver um trabalho de equipa)</li> <li>- Avaliação cooperada:               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Importância da reflexão</li> <li>2. Apoio na definição de estratégias</li> <li>3. Apoio na reflexão</li> <li>4. Haver mais imparcialidade</li> </ol> </li> <li>- Formação sobre a importância da observação para uma avaliação rigorosa e como observar.               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Construção de um diagnóstico de necessidades</li> </ol> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Um supervisor regular na sala para uma reflexão sistemática</li> <li>- Construção de um instrumento de avaliação mais atento às necessidades das crianças</li> <li>Investigação/acção/formação:               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desenvolver um instrumento de avaliação</li> <li>2. Reflexão sobre os aspectos práticos da avaliação</li> <li>3. Partilha</li> </ol> </li> </ul>

Quadro 15 – As educadoras reconfiguram as experiências 2

Podemos afirmar que este estudo confirma a necessidade de formação que os educadores têm ao nível da avaliação (e documentos para efectivarem o processo de avaliação), da observação, de forma a ganharem competências para a análise e avaliação em contexto.

## 2. Discussão dos dados

Uma das primeiras dificuldades com que nos deparamos, e não nos surpreendeu, foi a observação do grupo de crianças numa sala de actividades de Jardim de infância. Apesar de ter sido realizada por um elemento que está na sala unicamente com essa função, este é um procedimento difícil por vários factores como o número de crianças, a diversidade de espaços, de realizações e interações. Por estes motivos, mais difícil se torna ao educador, enquanto actor na classe, pois terá de articular o seu papel com o de espectador. Por outro lado, o seu papel activo não favorece uma observação imparcial da qual é importante ter consciência no momento da análise das observações.

Assim, pudemos verificar *in loco* que a observação na classe, extremamente importante como defendemos, pede muita disponibilidade de tempo a quem observa, pede formação muito específica, correndo-se o risco de, na maior parte das vezes, aparecer como uma sobrecarga quando quem observa é o próprio agente educativo.

Passamos então a analisar os dados recolhidos através da observação naturalista, notas de campo, espelhamento e conferência. Para uma melhor compreensão, e partindo da triangulação dos dados, agrupámos os resultados em 6 categorias: relativamente ao processo de avaliação, relativamente aos instrumentos, diagnóstico de necessidades diferenciadas de educação, o contexto educativo, participação dos pais e as necessidades formativas dos educadores.

### 1. Relativamente ao processo de avaliação

A Ed. A encontra-se num processo de experimentação tentando encontrar um modelo de avaliação que responda às suas necessidades e às necessidades das crianças. No decorrer desta investigação encontrava-se a usar a PTJI. Conforme nos relatou, preenche a grelha no final de cada período, com cada criança individualmente.

Por sua vez, a Ed. B, utiliza o COR fazendo a observação das crianças na sala, diariamente, através dos momentos de planeamento, acção, e revisão e de outros momentos decorrentes da rotina diária. Socorre-se ainda da opinião dos pais através de conversas o que lhe dá indicadores que permitem aumentar o conhecimento acerca de cada criança, partilhando com estes os resultados no final do ano lectivo.

Apesar de ser suportada por um referencial teórico, esta educadora reconhece que realiza a avaliação de uma forma implícita, mas não com rigor, condicionada por



questões organizacionais (desempenho de outros papéis e rácio adulto-criança). A educadora é sensível ao trabalho de equipa, referindo que este é importante para a imparcialidade dos juízos de valor. No Modelo Curricular High/Scope em que se parte da observação para avaliar, tendo em conta a realidade nacional onde predominam as salas com muitas crianças para poucos adultos, tem que ser feito um esforço muito grande para levar avante essa tarefa pelo que, reconhece a educadora, se torna extremamente complexo estar em actividade, fazer observação e registar ao mesmo tempo.

A Ed. C também utiliza a PTJI e, da mesma forma detém cargos, apesar de menores, que lhe roubam tempo para dedicar com mais atenção à observação, registo, análise e planificação. Esta educadora é sensível ao facto das crianças precisarem de uma avaliação mais aprofundada, que tenha em conta as suas necessidades de desenvolvimento.

Pela distância apurada entre a matriz da avaliação e a matriz dos dados observados, pudemos perceber que na maior parte das vezes, as educadoras preenchem os protocolos de avaliação por mera rotina, criando por vezes uma distorção dos factores de avaliação, por serem feitos por memória, ou então, para serem exactas testam as competências das suas crianças fora de contexto, o que pode nem sempre oferecer uma visão correcta da criança.

A inexistência de um diagnóstico de necessidades cria um constrangimento à volta do problema essencial, ou seja, o desenvolvimento global e harmonioso da criança e, por outro lado, a falta de formação dos agentes educativos e falta de predisposição e sintonia com o currículo, leva a que se passe por cima dos verdadeiros interesses e necessidades das crianças e se avalie unicamente para um resultado final, ou uma medição do aproveitamento final, cuja finalidade seja dar aos pais (mas sem que, na maior parte dos casos, se verifique um trabalho com estes) e arquivar, sem previsão para o desempenho futuro ou sem que tenha um impacto positivo na tomada de decisões educativas. Muitas vezes pouco mais fazem que confirmar aquilo que os educadores já sabiam sobre as crianças.

Desta forma, relativamente à adequação, importa referir ainda que a avaliação, como em qualquer grau de ensino, não tem sentido em si própria, pois as suas práticas ou os seus modos de aplicação variam em função dos seus objectivos e das suas finalidades implícitas ou explícitas. Assim importa ter focalizado o objectivo da avaliação “Para que vou avaliar?”, donde a pertinência da questão se mantém

*- Se não há articulação entre as estratégias utilizadas pelo educador (para dar resposta às necessidades educativas das crianças) e a análise da avaliação, então qual o sentido da avaliação?*

Por outro lado, verificámos que, na avaliação com as crianças, somente a educadora B mantém uma prática avaliativa no momento em que revê com as crianças. Nos outros dois casos, os momentos que pudemos inferir como avaliativos foram momentos pontuais em que se fala em grupo de algumas actividades levadas a cabo e onde é solicitada a opinião das crianças, procedimento este que verificámos ao analisarmos os trabalhos expostos nas paredes das salas (cartazes de texto livre, desenhos alusivos, entre outros) e observando na rotina os momentos de grande grupo e de impressões trocadas com as educadoras.

**2. Relativamente aos instrumentos:** O COR (instrumento baseado na observação e recolha de incidentes críticos) que, pela forma como está estruturado, consegue ser mais abrangente em termos dos comportamentos e desenvolvimento das crianças, o que se verifica pela quantidade de aspectos que puderam ser cruzados com as observações. Também por este motivo se tornou mais fácil o seu cruzamento com os dados da observação.

Relativamente aos outros dois instrumentos, dificilmente se puderam encaixar os dados da observação, tendo em conta o número de itens referentes a competências, apresentados, muito específicas, e tendo em conta também o tipo de avaliação feita, ou seja, baseada nas ideias pré concebidas das educadoras e ainda no preenchimento individual, testando cada criança.

A reflexão feita pelas educadoras revela dois tipos de opiniões contraditórias: por um lado referem a facilidade na utilização: continuam a ser de mais fácil preenchimento. Não obstante também reconhecem que se corre o risco de se preencher com a ideia pré-concebida que se tem do aluno (fantasmas), o que pode ser uma falsa visão.

Por sua vez referem que as grelhas são muito extensas, o que dificulta o preenchimento, na medida em que nem sempre se lembram dos factos e, no entanto, “*há coisas que escapam nas grelhas*” (Ed. C). A pesar o facto de, para confirmarem determinadas competências, terem de fazer exercícios individuais com cada criança, roubando tempo a outras actividades importantes.

Segundo a Ed. A, para preencher as grelhas, está com cada criança individualmente, prejudicando o resto do grupo e, ainda assim, há aspectos que fogem ao seu

conhecimento. Tendo em conta os elementos recolhidos na reflexão realizada na conferência pudemos verificar que as educadoras A e C para conseguirem realizar a avaliação das crianças utilizaram como estratégia “entrevistar” cada criança individualmente, o que explica o nivelamento dos resultados.

Sintetizando, constatámos que as avaliações são um procedimento dilemático pois, se por um lado pecam por excesso de dados (referentes a competências), por outro pecam por defeito de dados, ou seja, a criança real permanece ausente das avaliações.

Como já tivemos oportunidade de referir e verificar, este tipo de avaliação diz-nos muito pouco acerca de cada criança, e conseqüentemente, dos modos como a podemos ajudar. Concordamos então com Gameiro (2004) quando afirma que “para que o educador possa intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar, ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas. Intervir e avaliar serão acções conseqüentes das etapas precedentes” (p.96).

Na verdade, a maior parte dos instrumentos de avaliação têm pouca influência nos educadores, pois avaliam um leque de comportamentos pedagógicos, ou competências, omitindo os principais comportamentos adaptativos e socioemocionais das crianças. Por outro lado apercebemo-nos da falta de conhecimentos de base das questões da observação, ou, ainda, mesmo sendo sensíveis a elas, os constrangimentos que os actuais contextos educativos apresentam, designadamente a sua massificação e multiplicidade de papéis que os agentes educativos detêm.

Realça aqui a necessidade que o educador tem de trabalhar com instrumentos transversais, com a globalidade, para dominar o todo da criança.

No caso das educadoras A e C cujas grelhas de avaliação eram mais coincidentes com os dados das observações, verificou-se que, no levantamento das necessidades, são essas crianças que apresentam um maior número de manifestações de necessidades. Pelo contrário, podendo parecer que a Ed. B tinha uma maior dificuldade em avaliar as suas crianças, verifica-se que é aquela que, como parte da observação das crianças, consegue dar mais resposta. Ainda o facto de trabalhar em equipa com a auxiliar permite que as duas profissionais, dentro das suas competências, se organizem e articulem de forma a responder melhor às necessidades das crianças.

O facto de a Ed. A ter um maior número de adultos na sala não abona ao apoio dado às crianças, sendo este pontual no desenrolar das actividades, não se verificando

um trabalho orientado e organizado, facto que a própria educadora vem a reconhecer como um constrangimento.

As educadoras manifestam interesse e preocupação pela observação e seu registo, pelo planeamento e avaliação, o que nos leva a confirmar que para elas ficou claro o papel que a interligação entre estes componentes da intencionalidade educativa, onde a observação e registo desempenham um papel fundamental. Parece-nos no entanto que a questão reside no nível da concepção prática das actividades a desenvolver tendo em conta as propostas conceptuais das organizações curriculares.

### **3. Relativamente ao diagnóstico de necessidades diferenciadas de educação**

De uma forma geral, pudemos verificar que as crianças da Ed. B são as que menor percentagem de necessidades apresentam, seguindo-se as da Ed. C e, por fim as da Ed. A. Destacamos a “*Necessidade de actividades simbólicas de descarga (tensão acumulada)*” a qual maior número de indicadores apresenta, tanto na Ed. A como na Ed. C, já o mesmo não se verificando para as crianças da Ed. B. Parece-nos que, pelo facto da Ed. A ter uma rotina diária estruturada que contempla actividades de muito movimento intercaladas com actividades mais calmas, permite que estas crianças tenham espaço para canalizar essa necessidade de descarga que lhes é inerente, encontrando-se um maior equilíbrio no grupo.

Também na subcategoria “*Necessidade de sentir confiança e segurança*” aparecem-nos a Ed. C com maior número de indicadores (13), seguida da Ed. B (6) e Ed. A com (3). É de notar que no caso da Ed. B, as unidades registadas representam maioritariamente uma criança (B1), enquanto na Ed. A representam duas crianças (An e Am). Por sua vez no grupo da Ed. C estas manifestações são generalizadas ao grupo de crianças. Estes valores são significativos na medida em que, como se verifica, B1 foi uma criança que “*escapou*” na avaliação da Ed. B, e que apresentava um comportamento de quebra de partilha, apesar de nesta sala o trabalho de equipa estar muito bem coordenado.

Por sua vez as duas crianças da Ed. A, assinaladas com maior número de necessidades são crianças cujo ambiente familiar não tem sido favorável, como se veio a verificar na sessão de espelhamento; já no caso da Ed. C, isto pode justificar-se pela incapacidade desta, sozinha, poder dar um apoio e uma atenção mais individualizada e de qualidade, apesar de se esforçar ao máximo para tal.

Destacamos ainda a “*Necessidade de fantasia*” – subcategoria “Interligar o real e o simbólico” – que apresenta um elevado número de indicadores nas crianças da Ed. A (16), em contraste com as das outras educadoras. É interessante verificar que esta educadora refere, aquando do espelhamento, que não dá muita atenção ao jogo simbólico, apesar de oferecer um bom espaço e materiais para o seu desenvolvimento.

Contrasta a “*Necessidade de expressão musical*” com menor número de indicadores apresentados pelas 3 educadoras, destacando ainda a Ed. B que não apresenta nenhum indicador. De facto parece que a expressão livre, a criação de ritmos próprios e todas as actividades que podem contribuir para a função expressivo-libertadora, são actividades com expressão nos contextos estudados.

Reportando-nos à “*Necessidade de actividades simbólicas de descarga (tensão acumulada)*”, podemos inferir que a existência deste número de indicadores nos permite confirmar que, relativamente à avaliação, esta não serve para detectar estas questões relativas ao mundo pessoal das crianças. A criança vai acumulando energia que, se não é descarregada ao longo do dia, pode desencadear comportamentos diversos passíveis de serem entendidos de formas menos razoáveis, podendo gerar clivagens na própria relação adulto/criança, criança/adulto, levando a que a criança desenvolva mecanismos de defesa, com repercussões posteriores.

Por exemplo, numa tentativa de pensar democraticamente no grupo enquanto unidade, os educadores, tendem a relegar para segundo plano as necessidades de cada criança, forçando a massificação. Apercebemo-nos que as crianças passam horas sentadas nas almofadas porque a educadora tem de ouvir a opinião de todos e as actividades que ali se desenvolvem vão-se acumulando. Desta forma é natural que estes momentos se tornem violentos para as crianças. No entanto, confrontadas com esta situação, são as próprias educadoras que ficam constrangidas pois também elas reconhecem que é demasiado. Ora, se isto acontece é porque, de facto, a avaliação não oferece uma retroacção das questões que se relacionam com o porquê de determinados comportamentos, logo, não ajudam na planificação e organização de estratégias em conformidade.

O diagnóstico ajudaria a repensar a acção educativa de forma equilibrada, flexível, de forma a responder à necessidade que as crianças nestas idades têm de se relacionar dinamicamente com o meio envolvente, facilitando uma rotina diária que intercalasse momentos vocacionados para a criança expandir a sua energia pulsional.

Relativamente à categoria **Sensorial-psicomotor**, não sendo muito expressiva a “*Necessidade de mostrar a sua aparência física*”, pode atribuir-se ao facto de, em educação de infância, designadamente no caso específico destas educadoras, se trabalhar muito todos os aspectos ligados ao esquema corporal através de actividades diversificadas, sendo este um objectivo de referência, pela compreensão que detêm da sua importância no desenvolvimento infantil.

Já no que se refere à necessidade “*Quebra de envolvimento ou Escapes da situação*”, o contraste é evidente, verificando-se uma discrepância grande no que concerne à Ed. A, com 15 indicadores de sinais emitidos pelas crianças. No entanto, se analisarmos por criança, verificamos que os indicadores estão especialmente concentrados mais uma vez em Am (5), que revela um número elevado de comportamentos de escape em relação ao adulto, às actividades e aos próprios colegas, apesar de se verificarem muitas manifestações nas outras crianças. Na sala da Ed. B todos os indicadores (3) pertencem a B1, enquanto na Ed. C, 4 de 10 indicadores 5 são manifestados por Ca, e os outros são equilibradamente repartidos pelas outras crianças.

Mais uma vez se pode fazer um paralelismo entre os contextos organizacionais das três salas de Jardim de infância e do estilo de acção educativa das próprias educadoras.

Na categoria **Intelectual-cognitiva** o desenvolvimento intelectual-cognitivo da criança refere-se às aquisições, dados, informações ou situações que permitem à criança conhecer, de forma mais alargada, a realidade que a rodeia e a partir desse conhecimento, refazer a sua estrutura mental. Está em causa o *fazer* (capacidade prática) e o *pensar/falar* (capacidade simbólica) e, segundo Piaget é a assimilação e acomodação de dados novos e a reestruturação dos esquemas mentais prévios que a levam a passar de um estágio para o outro.

No entanto, o desenvolvimento infantil não é um desenvolvimento linear, nem mensurável cronologicamente, pois é influenciado e condicionado por factores ambientais, estruturais e genéticos. Assim, importa ao docente ter as capacidades inatas da criança em atenção, e tal como defende Zabalza (1992, p.270), actuar na *diferenciação* (os esquemas reactivos básicos vão-se especializando cada vez mais e diversificando as suas modalidades de acção) e na *integração* (as acções vão-se relacionando entre si, coordenando-se e configurando sistemas cada vez mais estruturados).

Desta forma cabe à educação de infância intervir no campo intelectual da criança, diferenciadamente, de forma a favorecer o seu desenvolvimento global, equilibrado e integrado, proporcionando-lhe situações estimulantes de aprendizagem activa. Mais uma vez a dificuldade apresenta-se-nos pelo número de crianças na sala o que impede essa diferenciação. Como exemplo, podemos verificar na subcategoria Optimizar a aprendizagem discursiva donde se elege a *Necessidade que seja estimulado o discurso da criança – necessidade de se exprimir ao nível do discurso*, o que acontece na maioria das vezes é que a criança se manifesta mas, muitas vezes, em vez de se otimizar as suas necessidades, impede-se a criança de se exprimir, o que se deve à dimensão dos grupos que não facilitam um atendimento individualizado.

*O Ca está de dedo no ar, mas a Ed. pede ao Cs para começar (C4.27);*

*An vai ter com a Ed. e diz-lhe baixinho “coitadinha da An que ainda não disse nada” (A8.12).*

Por esse motivo muitas vezes se verifica uma desadequação entre as necessidades diferenciadas manifestadas pelas crianças e as estratégias educativas utilizadas pelos educadores.

Na **Categoria Social-relacional** e relativamente à necessidade de falar do mundo individual, através da utilização de objectos que trazem de casa como prolongamento desta e da família, verificámos que no caso da Ed. A, as crianças não traziam brinquedos de casa para dentro da sala, ficando nos cabides no hall de entrada, caso trouxessem. Logo esta necessidade não foi observável. No caso da Ed. B esta tinha como estratégia uma caixa mesmo à entrada da sala à qual as crianças tinham acesso sempre que quisessem, permitindo a B1 (9) recorrer constantemente aos brinquedos que trazia da sua casa. No caso da Ed. C também esta permitia que as crianças trouxessem os brinquedos para a sala.

É interessante verificar que tanto B1 como Cb (3) são as crianças que mais necessidades apresentam ao longo deste estudo, que mais “escapam” às educadoras e que revelam mais dificuldade na sua adaptação ao grupo, na criação de novas estruturas relacionais e estabelecimento de vínculos emocionais, que a transição família/Jardim de infância implica. Ora este é um dos aspectos que está ausente dos instrumentos de avaliação utilizados pelas educadoras.

A subcategoria “*Necessidade de consolidar novos padrões relacionais tanto com o adulto como com as crianças*” é das que apresenta valores mais elevados, verificando-se mais uma vez que contribuem para esses valores B1 (6), Cc (4) e Cb (2). As crianças da Ed. A são as que apresentam menos valores nesta categoria. Mais uma vez é B1 quem apresenta maior número de indicadores no que diz respeito ao reconfigurar as suas referências sociais, os seus padrões relacionais e de adaptação. O facto de terem mais espaço (em termos da organização da rotina diária) para interagirem com o outro permite-lhes desenvolver a sua afirmação e confiança pessoal.

Pode acontecer exactamente o contrário, se não se detectam os sinais, com crianças que têm mais dificuldade em desenvolver os novos padrões de relação, como acontece com B1, precisando de uma atenção mais individualizada para se afirmarem e desenvolverem a sua auto-estima e confiança, como se verifica na subcategoria “*Necessidade de proximidade do adulto*”, é esta criança que apresenta um número de indicadores mais elevado (5) assim como necessita mais da intervenção da educadora (2). Esta criança tem manifestamente uma necessidade de desenvolver as suas competências sociais (normas, disciplina, adaptação mútua, auto-controlo, entre outras) assim como a sua segurança e autonomia.

Aquando da sessão de espelhamento, estes sinais foram uma surpresa para a educadora, assim como se revelou surpresa para as outras duas educadoras, apesar de menos evidente. Acreditamos que se deve, por um lado, ao facto da avaliação de competências não fazer referência a aspectos do comportamento, aspectos sociais e afectivos. Por outro lado, o estilo de cada educadora também pode ajudar a que se não se estiver atento, se não houver um diagnóstico, alguns sinais poderem “escapar” à forma como as educadoras tomam consciência das situações, a importância que tem o ser-se ajudado na acção, ajudar a olhar, a reconfigurar. O ouvir o outro, o exercício de se ver através das palavras e da escrita do outro, de uma análise assertiva, no sentido de não ser negativa, não ser somente para realçar o que é negativo e, para além disso, ser construtivo.

É impossível aceitar que, em educação de infância não sejam equacionados os domínios das relações e das emoções quando estas fazem parte e influenciam o crescimento e desenvolvimento saudável e harmonioso das crianças. Assim, podemos aperceber de um fenómeno dominante: a criança escapa pelas grelhas.



Um dos aspectos salientes neste estudo é a importância e utilidade da observação estruturada, enquanto instrumento de suporte das práticas avaliativas, pela abrangência analítica que nos permite. A partir da observação, como demonstrámos, podem montar-se vários cenários que compõem o acto educativo: criança, agente educativo, acção educativa, organização educativa, espaço educativo, sendo que o actor principal é o agente educativo. Tal é a importância com que se reveste que nos parece fundamental que o próprio se auto-avale. Entendemos que o diagnóstico de necessidades educativas não se destina unicamente à criança, mas também ao adulto e ao próprio ambiente escolar para que “nem o avaliado se sinta peça fora da máquina afectiva e cognitiva do avaliador nem este se coloque perceptivamente distante daquele que avalia” (Barbosa, 2006, p.19).

Assim urge fazer emergir uma atitude diagnóstica, urge formar o agente educativo no sentido de se qualificar e armar de competências que essa atitude exige.

#### **4. Relativamente ao contexto educativo**

A Ed. B tem uma situação melhor controlada pelo facto de desenvolver um trabalho de equipa com a auxiliar e fazer a avaliação partindo de uma observação, o que lhe dá um conhecimento mais próximo do seu grupo de crianças e do desenvolvimento de cada uma em particular.

Por outro lado, no caso da Ed. A verifica-se que, na totalidade dos dados observados que se puderam cruzar, apresenta uma percentagem mais alta de dados coincidentes. No entanto, comparativamente com a Ed. B, os dados observados foram em percentagem menor. Podemos inferir que os fenómenos observados não tiveram muita tradução efectiva de forma a encaixar nos itens da grelha de avaliação. Daqui podemos concluir que esta grelha de avaliação, por ser uma lista de verificação organizada à volta das competências, se torna mais restritiva e pouco se pode encaixar do desenvolvimento das crianças.

Uma vez que a educadora, como refere mais tarde, trabalha mais em função das competências das crianças, é normal que os dados coincidentes se traduzam na maioria, para além de esta educadora referir que chamava as crianças à parte para verificar se conseguiam realizar determinadas competências das quais não tinha a certeza. Verifica-se com este cenário que esta educadora realmente trabalha virada para as competências, tendo uma visão das mesmas muito aproximada.

Relativamente à Ed. C, uma vez que utiliza a mesma lista de verificação, reportamo-nos às evidências inferidas para a Ed. A, com a particularidade de os dados coincidentes serem em menor número, o que podemos explicar com o facto do seu contexto educativo ser mais problemático, uma vez que nem tem uma auxiliar na sala, o que prejudica a avaliação.

Foi-nos dado a observar variados indicadores de conforto das crianças, a par de alguns indicadores de desconforto e também indicadores que reflectem uma boa integração das crianças na vida do Jardim de infância, ou o contrário. Alguns elementos que pudemos constatar que também se referiam a competências e não se encontram nas grelhas “*O instrumento de avaliação não refere competências adquiridas no computador*”, ou ainda, “*Não refere a competência para “ler” ou seguir mapas ou instruções*” o que se pode traduzir como uma lacuna nos tempos que correm.

No entanto, temos consciência de que as observações realizadas não foram suficientes para abarcar todos os elementos de competências que as grelhas de avaliação designam, sendo uma limitação do estudo, residindo também aqui a dificuldade em encaixar alguns elementos observados.

**5. Relativamente à participação dos pais no processo avaliativo**, podemos concluir que esta se remete a algumas conversas informais e a receber o documento no final do ano. Com isto não queremos menosprezar essas conversas informais, antes pelo contrário, queremos valorizar, pois são uma forma de se partilharem informações, uma oportunidade de se conhecer melhor as crianças e de uns e outros se irem apercebendo de aspectos do seu desenvolvimento. É ainda uma oportunidade de se desenvolverem e estabelecerem relações de proximidade entre ambas as partes e de se constituírem como parceiros levando a que os pais aprendam a educar os seus filhos e a dar continuidade ao trabalho do educador. As festas, os projectos e outras actividades desenvolvidas com os pais são também bastante importantes na ligação do Jardim de infância à família.

No entanto, não nos parece ser suficiente pois, por um lado pode dar-se o caso de só os pais verdadeiramente preocupados ou aqueles que têm facilidade de horário, se poderem encontrar com o educador. Por outro lado, esses momentos, tal como refere a Ed. C normalmente coincidem com o tempo em que decorrem as actividades, o que rouba qualidade, assim como interrompe a acção educativa.

Os agentes educativos têm um papel muito importante na manutenção de um clima positivo com os pais sendo que estes têm que ser parceiros permanentes. Esta parceria tem dois objectivos: por um lado, a explicitação sistemática do que se faz, porque se faz e, por outro lado, a compreensão do significado desse fazer para a evolução da própria aprendizagem, no sentido de tornar visível o esforço e intencionalidade educativa no Jardim de infância. Isto remete-nos para a necessidade de se instituírem mecanismos de avaliação que sejam capazes de ser lidos e reflectidos em comum.

Cruzando os dados dos instrumentos de avaliação, a forma de avaliação e os contextos educativos das educadoras, podemos ainda verificar que a avaliação realizada é, na maior parte das vezes, um processo solitário, o que se revela limitativo pois como pudemos aqui verificar, a avaliação e o trabalho de equipa são os melhores instrumentos para detectar necessidades educativas específicas, revestindo-se de grande importância na ponderação das práticas pedagógicas, na correcção de eventuais erros que o impeçam de se adaptar à especificidade e diversidade dos seus alunos.

Por isso, é importante que, na formação dos professores, haja a preocupação de desenvolver a capacidade para avaliar e para trabalhar em equipa, criando nos docentes uma atitude reflexiva e que, a limite, os torne nos agentes técnico-críticos assumindo uma postura de ajuda ao outro.

#### **6. Relativamente às necessidades formativas dos educadores de infância**

Foi um aspecto muito saliente da análise, a necessidade de formação que as educadoras apresentam. Este desocultar da acção educativa permitiu-nos sintetizar e organizar, tendo em conta os resultados do espelhamento e da reflexão feita, alguns aspectos que se apresentam como necessidades formativas das educadoras:

- a) Saber observar para uma avaliação rigorosa;
- b) Como trabalhar em equipa na sala de aula;
- c) Como construir um instrumento de avaliação mais atento às necessidades das crianças;
- d) Como realizar um diagnóstico de necessidades.

Destes resultados emerge a necessidade de um instrumento que seja de fácil manuseamento e, ao mesmo tempo, que preencha as necessidades das crianças e dos educadores. Concordamos com Sousa (2004), quando afirma que

Uma educação voltada para a formação do ser necessita não só de se basear em profundos conhecimentos do desenvolvimento da personalidade, como de possuir os indispensáveis instrumentos para verificar os níveis de desenvolvimento em cada um dos factores da personalidade. (Sousa, 2004, p.121)

Reiteramos ainda o mesmo autor quando este afirma que os testes psicológicos, “pela sua complexidade de aplicação, dificuldade de cotação e morosidade de interpretação” (idem, ibidem), não satisfazem as necessidades e as capacidades dos educadores tendo em conta os contextos educativos. Por outro lado, também não é nossa intenção avaliar patologias, mas sim o normal desenvolvimento da criança.

A propósito, Sousa (idem) apresenta-nos uma proposta de Perfil de Desenvolvimento muito interessante e completa. Parece-nos ainda bastante interessante a proposta de avaliação do grupo/turma a partir desse mesmo perfil, a fim de se construir o Plano de Estratégia Programática. A nível global parece-nos que este documento “Avaliação do desenvolvimento da criança dos 3 aos 10 anos”, poderá ser um suporte de partida muito útil para os agentes educativos basearem a sua avaliação e intervirem na acção educativa valorizando justamente a dimensão humana da criança a quem dedicam a sua acção. O problema põe-se na continuidade dessa avaliação. Não nos parece que este documento seja de fácil utilização e manuseamento para uma avaliação contínua da criança, que por sua vez informe o processo de ensino/aprendizagem.

Foi também saliente o facto das educadoras não utilizarem a avaliação como base para a planificação e adequação da acção educativa. Já Lopes da Silva (2005), num inquérito realizado três anos após a publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, afirma

Não pode deixar de se notar que o interesse pela observação e pelo registo é inferior ao manifestado, quer relativamente ao planeamento, quer, sobretudo, à avaliação, o que levanta a questão de saber se, para alguns educadores, será menos clara a interligação entre estas três componentes da intencionalidade educativa, em que a observação e registo desempenham um papel fundamental. (idem, pág. 122).

Pudemos confirmar o que aqui se afirma ao verificar que, de facto, uma das grandes falhas da avaliação que se pratica e que se traduz na acção educativa, refere-se ao desajustamento que se verifica entre avaliação e suas implicações, designadamente na observação e registo, na planificação de actividades e na adequação de estratégias

## Capítulo VI – Conclusões

Trying to understand the place of assessment in education makes moral and philosophical demands on our thinking. The practice of effective assessment requires a thorough understanding and acceptance of the concepts of rights, responsibility and power, lying at the heart of our work as teachers. In searching for ways to make our assessment practices more effective, we are committing ourselves to recognising children's rights, shouldering our responsibilities towards them, and striving to use our power wisely and well. (Drummond, 2003, p.11)

Como referimos na introdução, tivemos como suporte a linha de investigação de Barbosa e o novo modelo de escola ao qual aderimos por convicção e identificação, a **Escola Sensível e Transformacionista**. Iluminados pelos seus princípios, propusemo-nos realizar uma investigação em três salas de Jardim de infância que utilizam dois instrumentos de avaliação, cientificamente validados e considerados de qualidade, optando pela metodologia do estudo de caso, como forma possível para estudar e aprofundar as práticas avaliativas das educadoras.

Os objectivos deste estudo foram criar uma melhor compreensão e desvendar as dificuldades com que se confrontam os educadores em relação à problemática da avaliação em educação de infância, para que o educador tome consciência do sentido das suas tomadas de decisão (Barbosa, 1997), sensibilizando-os para a importância da avaliação, e ajudando-os na resolução de problemas apresentados por este aspecto no desempenho profissional.

Assim, baseados na nossa experiência como educadores de infância preocupados com esta problemática, e na atitude de questionamento que nos norteou ao longo deste estudo, foi-nos permitido formular uma primeira hipótese:

*Se as grelhas de avaliação utilizadas na maioria das situações educativas são tão pormenorizadas ao avaliar competências específicas de aprendizagem, então as competências transversais ao nível da dimensão afectivo e emocional da criança, escapam à compreensão dos agentes educativos.*

Tendo esta hipótese como ponto de partida, o avanço na investigação foi-nos abrindo pistas para outros fenómenos decorrentes da acção e resultantes da análise, pelo

tendo em conta as necessidades diagnosticadas, o que vem comprometer em grande medida a intencionalidade educativa.

É por ter este facto em conta que investimos na tentativa de conseguir que em educação de infância não só se façam “diagnósticos de necessidades educativas a partir dos sinais emitidos pelas crianças e registados em *cartas de sinais* pelos agentes educativos mas, também, se promova a organização de *cartas de intervenções estratégicas* a partir da informação registada nas anteriores” (Barbosa, 2006, p.18).

É importante que o educador se auto-avalie, de si para si, em ordem à melhoria do seu desempenho, preocupado em identificar problemas e fazer uma aprendizagem aprofundada e contextualizada do seu desenvolvimento enquanto profissional, das suas competências docentes e melhoria das práticas de ensino/aprendizagem e do desenvolvimento organizacional, atendendo ao bem-estar das comunidades educativas. No entanto, subscrevemos Day (1999) quando diz que o desenvolvimento profissional não pode ser forçado. Os professores não podem ser desenvolvidos (passivamente) mas podem desenvolver-se (activamente). Neste sentido será relevante afirmar que esta auto-avaliação é necessariamente uma medida que terá implicações no progresso e bem-estar das crianças e não uma medida de consequências normativas, que vá afectar negativamente o processo educativo por implicações de outra ordem.

que foram emergindo outras hipóteses e, imbuídos do espírito investigativo, sentimo-nos impelidos a estudar, pois como actores da cena da educação, somos nela fortemente implicados, subscrevendo Barbosa quando defende o aparecimento de uma teoria emergente da prática e confirmando-a.

Levou-nos então a montar três cenários distintos mas recorrentes. A primeira hipótese encaminhou-nos para a montagem do cenário “*Os instrumentos de avaliação*”. Os dados recolhidos e analisados permitiram-nos verificar que, uma vez que as habilidades motoras, cognitivas, de linguagem, emocionais e sociais da criança podem progredir a uma velocidade diferente, é útil avaliar através da observação o nível em que cada um se encontra nas respectivas áreas.

No entanto, normalmente os educadores avaliam as competências, os produtos no sentido de fazer um balanço, através de grelhas muito estruturadas (na perspectiva dos pré-requisitos), no final do ano ou, excepcionalmente, no final de cada período e, posteriormente, não se reflecte num diagnóstico das necessidades das crianças ou na própria organização educativa, não havendo implicações visíveis em termos da reorganização e enriquecimento do currículo e enriquecimento das interações e das respostas educativas no seu todo.

Os conteúdos das observações recolhidas no contexto natural e no decorrer das actividades quotidianas nos jardins de infância, permitiram-nos por sua vez constatar que há pouca observação registada, documentada, e, conseqüentemente, pouca planificação com base na observação da criança. A planificação é feita, na maior parte das vezes, com ideias implícitas que vêm da psicologia do desenvolvimento, do que os educadores desejam para as crianças e não da observação directa da criança e do levantamento das suas necessidades manifestas.

Assim, este estudo importou-se com, para além do foco na avaliação, perceber tudo o que nela está implicado e vice-versa, pelo que não só se abordou a avaliação do desenvolvimento humano das crianças sujeitas à acção dos educadores, mas também se teceram considerações, porque assim nos ditou a prática da investigação, a propósito da forma como estes intervêm ao longo da acção educativa. Daí questionarmo-nos:

*Se se faz unicamente uma avaliação de competências, avaliando-se os produtos, não se faz o diagnóstico no sentido de planear estratégias diferenciadas tendo em conta as necessidades de cada criança?*

Através da análise das observações foi-nos dado a perceber alguns sinais emitidos pelas crianças. Sensibilizados para a questão do diagnóstico das necessidades educativas, que defendemos e partilhamos com Barbosa (1997), e o questionamento sistemático, fomos à procura de confirmar se neste tipo de análise eram ou não evidentes as manifestações das mesmas. Desta forma nos orientámos para a segunda hipótese, que se nos configurou da seguinte forma:

***Se a avaliação de competências, é feita unicamente em função dos produtos das aprendizagens e não é feito um diagnóstico das necessidades das crianças, logo, o conhecimento com que o educador fica de cada criança é um conhecimento restrito, que só vai confirmar aquilo que o educador já sabia da criança, descurando os aspectos principais dos comportamentos adaptativos e socioemocionais.***

Sustentados na evidência, montámos o segundo cenário, o qual denominámos “*Necessidades diferenciadas de educação*”, sem ser, como fizemos questão de justificar, objectivo principal deste trabalho o estudo minucioso das necessidades diferenciadas de educação emitidas pelas crianças. Procurámos então fazer um levantamento dos sinais que as crianças emitem reveladores das suas necessidades de desenvolvimento, para os quais o educador tem de, cimentado num conhecimento técnico e científico, ter capacidade de avaliar nas suas componentes sensoriais, psicomotoras, cognitivas, afectivas, sociais e comunicativas, afim de responder adequadamente.

Desta forma a actuação dos educadores e equipa educativa, como referimos anteriormente e fundamentámos na primeira parte, deverá ir para além da planificação e da preocupação com o grupo, de modo a começar a ver cada criança individualmente. Não obstante, como tivemos oportunidade de verificar, muitas situações de desenvolvimento escapam pelas grelhas de avaliação, correndo-se o risco dos educadores passarem a trabalhar em função de cumprir parâmetros apresentados pela avaliação específica e não para o desenvolvimento harmonioso da criança.

Em nosso entender, as grelhas de avaliação *também têm gente lá dentro*. Isto significa que, ao longo da análise, nos apercebemos que não se pode entender os instrumentos de avaliação como uma folha de cálculo (sim/não, adquiriu/não adquiriu...). O educador não se pode abstrair do facto de, por trás daquelas constatações, estar um ser humano que apresenta manifestações emocionais de desconforto, de frustração, de alegria..., que não são possíveis de encaixar em grelhas de avaliação construídas nos termos das competências.

Em educação de infância lida-se com sensibilidades, com fragilidades, com seres em construção e em formação. Facilmente se avaliam competências, se testam, mas e o desenvolvimento global? E as necessidades de cada criança individualmente? Emocionais? Educativas? Como é possível uma avaliação holística?

Quando se trata de emoções torna-se muito subjectivo de avaliar. No entanto, quando esta avaliação se faz entre pares, permite que se reflecta, que se discuta os porquês e que se troquem informações, pois uma pessoa só não dispõe dos elementos todos para avaliar o que exige uma grande percepção e sensibilidade.

Entendemos que a avaliação das aprendizagens tenha uma dimensão sumativa, mas, fundamentalmente, formativa, não aceitando no entanto, que se possam implementar estas duas formas de avaliar sem que se façam avaliações diagnósticas que permitam prognósticos e predições. Esta última maneira de entender a avaliação afigura-se crucial, pelo que defendemos, sustentados em Barbosa (2006), que “o tema “avaliação” se deve estudar tendo em conta a sua estreita relação com práticas investigativas de largo espectro” (p.17) para as quais se revela imprescindível o domínio da técnica da observação e da caracterização.

*Se o educador de infância não faz uma avaliação partindo do diagnóstico das necessidades educativas das crianças, então as estratégias que aplica correspondem unicamente aos interesses do próprio educador?*

*Se não há articulação entre as estratégias utilizadas pelo educador (para dar resposta às necessidades educativas das crianças) e a análise da avaliação, então qual o sentido da avaliação?*

Ora para quem como nós defende a necessidades de se trabalhar na Escola tendo em conta as necessidades específicas de cada criança, parece-nos que optar por estratégias de ensino homogeneizantes ou heterogeneizantes não resolve pois, independentemente das estratégias de intervenção que os agentes educativos se possam socorrer, há que aceitar que cada um tenha da criança uma ideia muito própria, partindo da indubitável verdade que não há duas crianças iguais. Pelo facto, concordamos com Barbosa (2006) quando defende que “temos opções a fazer no modo como construímos a nossa compreensão do que é ser uma criança, como vemos as crianças enquanto pessoas e quais as características que nelas consideramos mais importantes” (p. 14).



Desta forma, partindo mais uma vez do questionamento que a todo o momento se nos impunha, emergiu a terceira hipótese,

***Se o educador de infância não apanha a dimensão holística da criança (onde se enquadram também as sensações e emoções), se isso não é um instrumento do trabalho quotidiano, então ele nunca trabalha sobre as suas necessidades manifestas, logo, as estratégias que desenvolve e aplica satisfazem unicamente os interesses do próprio educador.***

Foi-nos possível identificar um conjunto de dificuldades que contribuem para que a avaliação seja marcadamente orientada para o levantamento das competências da criança e, conseqüentemente, o planeamento de actividades ir basicamente ao encontro do interesse do educador:

- Por um lado a insuficiente ligação da avaliação com a planificação, não se repercutiu na mudança ou adaptação de estratégias e na reestruturação do ambiente educativo;

- A insuficiente ligação dos critérios de avaliação com as necessidades e interesses especiais de cada criança;

- O desconhecimento do diagnóstico de necessidades educativas da criança e sua importância no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem;

- A reduzida diversidade na utilização de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação, predominando as grelhas de avaliação utilizadas meramente no final do período;

- A pouca eficiência ao nível da organização da equipa educativa (educadores, educadores de apoio e auxiliares de educação) e formação adequada, ou, por outro lado, o isolamento dos educadores de infância;

- A reduzida colaboração parental e o processo de comunicação (entre pares, equipa educativa, família) muito ausente;

- A ausência de práticas de auto-avaliação e de regulação do trabalho pedagógico.

Não querendo pôr em causa a avaliação, importa ter consciência de que esta acarreta fortes conseqüências para todos os actores envolvidos, pais, educadores, professores, e, muito especialmente, para a própria criança (Pinto, 1989). Assim, urge pedir

a reformulação daquilo que se faz. Urge conhecer de verdade quem está por detrás do papel, quem se encontra no meio das entrelinhas, saber como e em que circunstância se usa uma grelha de cotejo ou um instrumento mais abrangente que revele a criança que está por trás no seu desenvolvimento global. É urgente, então, criar instrumentos de diagnóstico simples onde se possam facilmente detectar as necessidades das crianças.

Numa perspectiva desenvolvimental defende-se que se avalie para que a intervenção se faça individualmente, no grupo e no contexto, logo, a avaliação tem de ser naturalmente contínua e tem que informar sistematicamente o próprio processo educativo ou não tem sentido. Nunca poderemos entender a avaliação em educação de infância como um processo final e é importante que o agente educativo se saiba posicionar com as suas crianças em função de um quadro de referência que é o currículo de forma a estruturar a acção educativa e dessa forma oferecer mais segurança não só à criança, mas também ao próprio e assim influenciando positivamente todo o contexto educativo.

Só através da avaliação se consegue essa estrutura, na medida em que esta nos dá uma leitura situada e permite que se avance e se reinterprete a acção oferecendo-lhe significado e tornando-a significativa.

Não foi nossa intenção fazer uma crítica à estrutura das grelhas de avaliação do ponto de vista científico, mas sim sublinhar a necessidade de se construírem instrumentos que permitam de forma eficiente e rápida registar, ao nível do trabalho corrente, o universo das sensações e emoções sentidos pelos educadores face aos sinais emitidos pelas crianças e que configurem este universo das sensações e emoções sentidas pelas crianças enquanto sujeitos a actos concretos de ensino e aprendizagem.

Destas evidências, e do testemunho das educadoras, pudemos inferir que existe uma grande falha ao nível da formação dos educadores de infância em avaliação, não obstante existir um verdadeiro interesse na matéria, nomeadamente ao nível dos Agrupamentos de Escola. Assim, evidenciam-se um conjunto de factores que podem ser determinantes para que se possa concretizar uma concepção da avaliação orientada para a melhoria das aprendizagens, pelo que, através deste estudo nos foi possível enumerar um conjunto de sugestões a ter em conta em termos das políticas educativas:

1. Investir na formação contínua, específica e científica dos educadores de infância, resultante de um adequado equilíbrio e uma ligação estreita entre investigação, formação e práticas, tal como enumerámos na discussão de resultados.

2. Investir na construção de instrumentos que permitam ligar o que o educador sente, enquanto adulto, com o que sente a criança – construir “*instrumentos soft*”, sensíveis e facilitadores – no intuito de tornar emergente e organizar, ao nível do dia a dia, a acção educativa e sua análise subsequente, de modo a fazer face, de forma transversal, a um trabalho articulado, ponderado, profícuo e facilitador de um diagnóstico de necessidades, onde possa ser avaliado o essencial, responder às necessidades dos educadores de infância e ao tipo de funcionamento da educação de infância no contexto actual e nacional.

3. Investir na implementação de equipas de Supervisores formados nos princípios da Escola Sensível e Transformacionista, nos princípios da Pedagogia de Ajuda, sabendo-se que este modelo pressupõe a ajuda ao outro, através da convergência dos princípios de ajuda com os da intervenção educativa multireferenciada. Esta postura ao ajudar a quebrar o isolamento do educador, conduzindo a uma co-responsabilização na qualidade do acto educativo ao ser partilhado com os outros intervenientes da acção educativa, enfatiza ainda a dimensão aprendente das instituições educativas no sentido de, a partir do seu interior, colocarem “os processos de avaliação ao serviço da melhoria das suas práticas, dando assim sinais de inteligência organizacional e de construção de efectivas comunidades de aprendizagem” Cardoso & Jales, (2005, p.6).

Existe a necessidade da intervenção de outros agentes, que poderão ajudar os docentes a examinar as suas percepções, por exemplo, a comparar as suas intenções (o que querem atingir) e as suas práticas (como se comportam). Defendemos que para uma avaliação bem sucedida devem ser consideradas várias variáveis como por exemplo, o conhecimento, a experiência e expectativas do educador, o contexto escolar, o contacto profissional e o debate fora da escola, pois a aprendizagem dos agentes educativos estará muito limitada se tiver de se cingir à interioridade das suas salas de aula.

Destacamos assim a técnica do Espelhamento por nos parecer essencial que os educadores deixem de se sentir isolados e beneficiem de quem os possa ajudar a (re)interpretar estratégias, actos e factos pedagógicos, levando-os à sua meta compreensão, inculcando-lhes uma atitude de pesquisa e sensibilizando-os para as necessidades emergentes das crianças e para a relação pedagógica que se cria em torno das mesmas.

O sucesso dos processos de inovação dependem da adesão às novas ideias, bem como da vontade e capacidade dos educadores aderirem e as integrarem na sua prática. Desta forma, as reflexões realizadas a partir do espelhamento às educadoras e, à poste-

riori, na conferência realizada, demonstraram que as educadoras foram tomando consciência do quanto é importante a análise do trabalho e a análise do processo de ensino/aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento de processos metacognitivos.

O nosso esforço foi no sentido de que as educadoras se “habituem a avaliar aquilo que as crianças fazem, não em função de um padrão que pensam poder ser aplicado a todas as crianças com quem diariamente privam, mas respeitando o crescimento e desenvolvimento típico de cada uma” Barbosa (2006, p.47), sendo, quanto a nós o princípio fundamental para “a indução de valores de respeito pela individualidade humana a partir da qual se habitua a criança a respeitar os outros e o grupo onde todos os dias actua” (idem, ibidem).

Estas palavras do autor, confirmam e reforçam o nosso sentir, convicções e a nossa postura neste final de dissertação, assim como a tomada de consciência para as **competências da terceira dimensão**, conceito que se começa a desenvolver.

Assim parece-nos estar perante uma mudança de paradigma na avaliação em educação de infância que coloca desafios muito interessantes aos profissionais de educação. Constatamos que se tem trabalhado com modelos de avaliação muito centrados na avaliação de competências individuais, entendidas individualmente, e tomando como referência quadros psicológicos, e este facto tem marcado sistematicamente o pensar e o agir em avaliação. Sobretudo a partir dos anos 90 torna-se muito claro que quando falamos em avaliação em educação de infância, falamos de uma avaliação de desempenhos em situação (situação escolar), isto é, falamos de indivíduos, sujeitos, que estão num contexto concreto e esse contexto é o Jardim de infância.

Este salto paradigmático é muito importante para a pedagogia se assumir como uma ciência constituindo-se também num desafio muito interessante para os profissionais de educação no sentido de encontrarem mecanismos de avaliação, validados cientificamente, que lhes permita ultrapassar o empirismo.

Assim, para futuras investigações parece-nos imprescindível que se invista num novo modelo de formação “**Investigação/Ação/Formação**”, defendido por Barbosa (2002) e sua equipa de investigadores e analistas da acção educativa, com o objectivo prático de simplificar a avaliação, desmistificando-a e ainda criar nas organizações uma permanente atitude de pesquisa sustentada num duplo olhar sobre a realidade. Este olhar exige uma dinâmica interpretativa e espiralada (interpretar e [re]interpretar), afirmando-se como “uma estratégia fundamental de aquisição da sabedoria” (idem, p.18).

Neste sentido deverão ser implicados actores e formadores ligados ao currículo do pré-escolar e à avaliação, estando a formação ligada à investigação e à prática, enquadrada e contextualizada dando real significado a todo o conjunto de perspectivas teóricas, saberes, estratégias, atitudes e reflexões. Defende-se assim a criação de “uma cultura de avaliação incrustada nas práticas individuais e institucionais” (Costa & Ventura, 2005, p.151), que deverá começar por ser desenvolvida na formação inicial através de processos de significação da acção partilhados e espelhados, de forma a possibilitarem a melhor compreensão da teoria na e para a acção.

Por sua vez acreditamos que se deverá incentivar investigações de carácter longitudinal, integrando equipas de formadores, supervisores e educadores que, contextualizando e reconfigurando a experiência, a análise da prática educativa e dos saberes científicos, possam criar novos olhares e novas dimensões para a avaliação em educação de infância no sentido que estes se habituem a observar e a investigar as características específicas de cada criança com quem irão privar a fim de as avaliar segundo os esforços que façam para efectivamente aprender o que quer que seja.

Acreditamos ainda que, ao nível das políticas nacionais em torno da educação se deva consciencializar que o rácio adulto-criança é um factor determinante na qualidade da educação de infância, e se deva repensar as disposições actuais que, por questões economicistas, tendem a massificar o ensino, prejudicando a inclusão e colocando entraves à equidade, pelo que se deveria investir em reduzir o número de crianças por adulto capacitando as instituições em que isso se verifica, de pessoal em número suficiente e com formação científica abrangente e de qualidade.

Para nós as questões da avaliação e da investigação em seu redor são transversais a todos os níveis do Sistema de Ensino e não menos transversal é pensar que toda e qualquer actividade formativa dos agentes de ensino implica directamente com as mesmas. Acreditamos que para avaliar quem quer que seja, e sobretudo aquilo que faz, não chega saber aplicar boas grelhas de avaliação, pois está ultrapassada a ideia de que certo tipo de aprendizagens não exigem ao Homem mais do que a sua aplicação e concordamos com Damásio (2000) quando afirma que antecedendo não só a construção da aparelhagem cognitiva mas, também, a sua aplicação, está sempre presente a dimensão afectiva.

Para concluir, consideramos que este estudo encerra algumas limitações, que passamos a referir, esperando com isso contribuir com pistas e sugestões para futuros trabalhos na área da avaliação do desenvolvimento.

A primeira limitação prende-se com, que já oportunamente justificámos, o carácter específico e inacabado do método de estudo seguido na nossa investigação – o estudo de caso – que não permite tirar conclusões definitivas, mas somente fazer generalizações, constituindo uma limitação óbvia. Tal limitação não obstante, não foi nem será impeditiva de contribuir como base para outros estudos mais aprofundados e, mais especificamente, para enriquecer as conclusões a que chegámos no presente trabalho de dissertação de mestrado.

Como é referido no capítulo dedicado à metodologia adoptada, os instrumentos de análise e os dados obtidos, foram recolhidos, construídos e analisados exclusivamente por nós, sendo as conclusões apresentadas resultado da diversidade de técnicas e instrumentos de recolha de dados que permitiram uma triangulação dos mesmos, de modo a validar toda a investigação. Não obstante os esforços que envidámos para garantir a neutralidade ao longo da investigação, não nos foi possível afastar por completo a interferência da sua subjectividade.

Uma outra limitação ao estudo prende-se com a nossa imaturidade e inexperiência no que diz respeito às técnicas de observação, verificando-se, ao longo das mesmas, um crescer em termos qualitativos. Essas limitações impediram-nos de estudar mais aprofundadamente, e porque nos pareceu emergente no decorrer da investigação, o nível de interacções das educadoras/crianças, da equipa educativa e ainda das educadoras/famílias. Esta temática, por si só, daria uma investigação de considerável interesse para o enriquecimento da reflexão dos agentes educativos.

Ainda o facto de não terem sido estudados e analisados outros instrumentos de avaliação, tais como a utilização de portefólios, pareceu-nos limitativo, pelo que contamos, num posterior trabalho, considerar esta informação. Não nos parece, no entanto, que fosse adiantar muito aos resultados atingidos.

Estando conscientes do carácter exploratório deste estudo, não pretendemos ter atingido respostas definitivas nem absolutas para as questões colocadas, procurámos sim contribuir para o desenvolvimento da investigação e da reflexão na área da avaliação.

Apesar das limitações referidas, nós próprios experimentámos um fenómeno de mudança ao longo do estudo, tendo passado a ver a nossa própria acção educativa com um outro olhar. Fomos igualmente sensibilizados para a necessidade e urgência da avaliação e do diagnóstico de necessidades educativas da criança, assim como da organização de toda a acção educativa face aos resultados de uma pedagogia estruturada e intencional, graças à reflexão que fomos obrigados a fazer à medida que o estudo se foi desenvolvendo.

Esta experiência permitiu-nos compreender melhor, do ponto de vista científico, a realidade da educação de infância e a complexidade da relação pedagógica e da avaliação, bem como nos ajudou a adoptar uma atitude mais reflexiva face à nossa própria prática. Assim, como consequência, acreditamos ser cada vez mais agentes críticos activos do nosso papel de educador, preocupados com o aprender através do erro no sentido de melhorar e diminuir o mesmo, passível de ser identificado devido a uma melhor caracterização da situação pedagógica em que nos encontramos envolvidos.

Consideramos portanto que a informação aqui apresentada foi fundamental para o nosso trabalho enquanto educadores, já que nos serviu como ferramentas para poder interpretar e avaliar diversas condutas das crianças, convertendo-nos, desta forma, em melhores docentes enquanto facilitadores e orientadores das nossas crianças, brindando-as com experiências significativas de aprendizagem, bem-estar para que desenvolvam uma personalidade sã e entusiasmo pelo percurso escolar.

Por tudo isto acreditamos ser-nos já permitido considerar este estudo proveitoso e inovador, uma vez que se trata de uma linha de investigação que se vem afirmando sob orientação do professor Doutor Luís Barbosa, no sentido de, recordamos, criar um novo modelo de escola, a Escola Sensível e Transformacionista, a funcionar a partir de diagnósticos de necessidades educativas das crianças e formativas dos agentes de ensino, determinadas em função das anteriores e sustentada por uma pedagogia de ajuda ao aluno e às suas aprendizagens, aos agentes de ensino, auxiliares e pais num esforço mútuo de tornar a estrutura educativa numa organização viva, inovadora e criadora.

## Bibliografia

- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Afonso, A. (1997). Para uma análise sociológica da avaliação nas políticas educativas. A reforma educativa em Portugal e a avaliação pedagógica no ensino básico (1985-1995). Dissertação de mestrado não publicada, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga.
- Bairrão, J. e Tietze, W. (1995). *A Educação Pré-Escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar?: alguns resultados acerca da qualidade da educação pré-escolar em Portugal. In Ministério da Educação. (Ed.). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. (pp.41-88). Lisboa: Ministério da Educação.
- Barbosa, L.M. (1997). *Pensar a escolar e seus actores*. Mem Martins: Associação de Professores de Sintra.
- Barbosa, L.M. (1999). *A avaliação e a supervisão, instrumentos de gestão estratégica das organizações educativas*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Barbosa, L.M. (2001). *A análise de contextos educativos e da criança enquanto objecto de estudo à escola sensível e transformacionista*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Barbosa, L.M. (2002). *Ensaio sobre o desenvolvimento humano. De uma teoria emergente da prática ao mundo como implicação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Barbosa, L.M. (2003). *Ensaio sobre fenomenologia do conhecimento. Do espelhamento à transcendência*. Évora: Universidade de Évora.
- Barbosa, L.M. (2006). *Avaliar investigando, investigar avaliando - Reflexões sobre a forma como as práticas de avaliação são sustentadas pela investigação em contextos de Educação Pré-Escolar*. Documento policopiado não editado: Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia, Évora.



- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bennett, H. & Pitman, T. (1998). A idade pré-escolar – 3 a 5 anos. Lisboa: Temas e Debates.
- Bergstrom, G.A.(1912). Jardim-Escola João de Deus. *Boletim de Propaganda da Associação de Escolas Móveis e Bibliotecas Ambulantes e Jardins-Escolas*, 9, 93.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bravo, M.P.C. (2000). Evaluación educativa: panorama científico e nuevos retos. In T.G. Ramirez (coord.), *Evaluación e gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Málaga: Ediciones Algibe.
- Bredenkamp, S. (1987). Prática adequada em termos do desenvolvimento em programas para a 1ª e 2ª infância, *Cadernos de Educação de Infância*, 13, 17.
- Cardinet, J. (1988). *Évaluation scolaire et pratique*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael s.a.
- Cardona, M. J. (1990). A planificação do trabalho no jardim de infância. *Revista da ESES*, 2, 55-63.
- Cardona, M.J. (2005). Editorial, *Revista do GEDEI*, 7, 3.
- Cardoso, A. P. & Ribeiro, E. J. (2005). Nota de apresentação. *Revista do GEDEI*, 7, 5-6.
- Carmo, H., Ferreira, M.M., (1998). *Metodologia de Investigação – Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Claparède, E. (1972). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale I - Le développement mental*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- Cohen, L., Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Costa, J. A. & Ventura, A. (2005). Avaliação e desenvolvimento organizacional. *Revista do GEDEI*, 7, 148-161.
- Damas, J., DeKetele, J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina
- Damáσιο, A. (2000). *O sentimento de si*. Publicações Europa-América: Lisboa

- Day, C. (1999). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela & A. Nóvoa, (Orgs.), *Avaliações em educação: novas perspectivas*. (pp.95-114). Porto: Porto Editora.
- Debesse, M. (1974). *As etapas da educação*. São Paulo: Editora Nacional.
- Delors, J. (1997). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o séc. XXI*. (3.<sup>a</sup> Ed.) Porto: Edições Asa.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Drummond, M.J. (2003). *Assessing Children's Learning*. London: David Fulton Publishers
- Drummond, M. J. (2005). Avaliar a aprendizagem das crianças. *Revista do GEDEI*, 7, 7-21.
- Epstein, A.S. (1993). *Training for quality: improving early childhood programs through systematic in service training*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.
- Eurydice. (1997). *A educação pré-escolar na união europeia. Política e ofertas actuais*. Lisboa: Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A., Estrela, M. T. (1978). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Editorial Estampa, Lda.
- Estrela, A., Nóvoa, A. (Orgs.) (1999). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora
- Freinet, É., (1978). *Nascimento de uma pedagogia popular – os métodos Freinet*. Lisboa: Editorial Estampa.

- Freire, J.M.C. (2002). *A escola como observatório de necessidades educativas de alunos e formativas dos professores – Organização de cartas de intervenção estratégica visando a caracterização dos actos e factos educativos como ancoragem de uma pedagogia de ajuda, rumo à Escola Sensível e Transformacionista*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Aberta, Lisboa.
- Freire, J.M.C. (2005). *A escola como observatório de necessidades educativas de alunos e formativas dos professores*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Gameiro, F.P. (2004). *Factores de constrangimento nas práticas educativas no jardim de infância*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Gil, A. C. (1996). *Como Elaborar Projectos de Pesquisa*. S. Paulo: Editora Atlas.
- Goulart, I. B. (1999). *Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor*. (15ª Ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Guerreiro, M. (2000). Ao encontro de uma identidade curricular. A contextualização do Modelo Curricular High/Scope em três jardins de infância do distrito de Évora. Trabalho final de CESE não publicado. Universidade de Évora, Évora.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- High/Scope Educational Research Foundation. (1989). *Program implementation profile: PIP*. Ypsilanti, Michigan: The High/Scope Press.
- High/Scope Educational Research Foundation. (1992). *Manual Child Observation Record: COR*. Ypsilanti, Michigan: The High/Scope Press.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família. As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1995). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (1997a). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & McClellan, D. (1996). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In J. Oliveira-Formosinho. (Org.). (1996). *Educação pré-escolar – a construção social da moralidade*. (pp.11-48). Lisboa: Porto Editora.

- Katz, L. (1998). Cinco perspectivas sobre a qualidade. In Ministério da Educação (Ed.). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. (pp.13-40). Lisboa: Ministério da Educação.
- Keeves, J.P. (ed.) (1998). *Educational Research, Methodology and Measurement. An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press.
- Leite, C. (1993). Um olhar curricular sobre a avaliação. In C. Leite (Org.), *Avaliar a avaliação*. (pp. 7-23). Porto: Edições Asa.
- Lemos Carvalho, I. (1996). *Educação pré-escolar em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lopes, C.C.P. (2005). *Caracterizar a acção educativa para ensinar a partir do aluno*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Lopes da Silva, I. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. (DEB/NEPE). Lisboa: M. E..
- Lopes da Silva, I. (1998). Projectos em educação pré-escolar e projecto educativo em estabelecimento. In Ministério da Educação. (Ed.). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp.89-122). Lisboa: Ministério da Educação.
- Lopes da Silva, I. (2005). Orientações curriculares para a educação pré-escolar: um balanço três anos depois. *Revista do GEDEI*, 7, 109-131.
- Machado, C. (1996). *Tornar-se professor – da idealidade à realidade*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação, Évora
- Marques, R. (1986). *A criança na pré-escola – Efeitos e programas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1996). Prefácio. In J. Oliveira Formosinho (Org.). *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade* (pp.5-7). Lisboa: Texto Editora.
- Martins, A. (2002). *Didáctica das Expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Matos M. (2001). Desafios actuais para o educador de infância. In Actas do VII Encontro Nacional da APEI (Org. APEI), (pp. 33-40)

- Maximino, M.P. (2000) O modelo curricular do movimento da escola moderna numa sala de jardim de infância – um percurso de formação reflexiva e cooperada. Trabalho final de CESE não publicado. Universidade de Évora, Évora.
- Maximino, M.P. (2004). O diagnóstico de necessidades diferenciadas de educação em contexto de supervisão pedagógica. A transversalidade educativa e pedagógica. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade de Évora, Évora.
- Merriam, B. (1990). *Case Study: Research in Education. A Qualitative Approach*. (3ª edição). San Francisco: Jossey Publisher.
- Meisels, S. & Steele, D.& Quinn-Leering, K., (2002). Testes, rastreio e retenção das crianças: uma análise da investigação e da política social. In B. Spodeck (Org.). *Manual de investigação em educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Mialaret, G. (1976). *A educação pré-escolar no mundo*. Lisboa: Moraes Editores
- Ministério da Educação (2001). *Perfis de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: INAFOP.
- Miranda, F. B., & Bernardes, C., (2003). *Portfolio uma Escola de Competências*, Porto: Porto Editora.
- Moita, M. (1989). O acto pedagógico e a avaliação. *Cadernos de Educação de Infância*, 3, 19-21.
- Nabuco, M. E. (1992). A transição do pré-escolar para o ensino básico. *Inovação*, 5, 81-93.
- Nabuco, M. E. (1997). Três currículos de educação pré-escolar em Portugal. *Inovação*, 10, 73-87.
- Neto, A. (1998). *Resolução de Problemas em Física: conceitos, processos e novas abordagens*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Neto, A. (2002). *A análise de conteúdo: suporte fundamental da investigação qualitativa*. Documento policopiado não publicado, Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia, Évora.

- Niza, S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola Moderna Portuguesa. In J. Formosinho (Org.). *Modelos curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Noizet, G. & Caveri, J. (1985). *Psicologia da avaliação escolar*. Coimbra: Coimbra Editora, Limitada.
- Oliveira, F. (2003). *Olhares sobre a avaliação em educação pré-escolar: a opinião e as práticas dos educadores de infância*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação, Coimbra.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996a). A Construção social da moralidade pela criança pequena: o contributo do projecto infância na sua contextualização do modelo High/Scope. In J., Oliveira-Formosinho, (Org.). *Educação pré-escolar: a construção social da moralidade* (pp. 51-74). Lisboa: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996b). A contextualização do modelo curricular High/Scope no âmbito do projecto infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos curriculares para a Educação de Infância* (pp. 51-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A avaliação alternativa na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Parente, C (2005). Para uma Pedagogia da Infância ao Serviço da Equidade: O *Portfolio* como Visão Alternativa da Avaliação. *Revista do GEDEI*, 7, 22-46.
- Pacheco, J.A. (1998). A avaliação da aprendizagem. In L.S. Almeida & J. Tavares (Org.), *Conhecer, aprender, avaliar*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. & Moreira, E. (1993). E o 1.º ciclo? In C. Leite (Org.), *Avaliar a avaliação*. (pp. 7-23). Porto: Edições Asa.
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

- Parente, C. (2004). A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia de infância: sete jornadas de aprendizagem. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Minho, Instituto de Estudos da Criança, Braga.
- Patrício, M. (1993). *Lições de axiologia educacional. Temas educacionais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Piaget, J. (1970). *A psicologia*. Amadora: Livraria Bertrand, 4ª Edição.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1997). *A psicologia da criança*. Porto: Edições Asa, 3ª Edição.
- Pinto, J. (1989). Avaliar para inovar. *Cadernos de Educação de Infância*, 12, 14-16.
- Portugal, G. (1998). Família, educação pré-escolar e desenvolvimento cognitivo. Uma abordagem ecológica. In L.S. Almeida & J. Tavares (Org.), *Conhecer, aprender, avaliar*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, A.C. (1999). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Rosa, J. (1994). *Observação e registo do desenvolvimento da criança em jardim de infância*. (DEB/NEPE). Lisboa: Ministério da Educação.
- Scweinhart, L., & Barnes, H., & Weikart, D.(1993). *Significant benefits – the High/Scope Perry Preschool Study through age 27*. Ypsilanti, Michigan: The High/Scope Press.
- Serrano, G.P. (1994). *Investigación qualitativa. Retos e interrogantes – I. Métodos*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Silva, M.G. (1993). *Avaliação*. Lisboa: CNS
- Sousa, A.B. (1997). *Programação e avaliação desenvolvimental na pré-escolaridade e no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A.B. (2004). *Avaliação do desenvolvimento da criança dos 3 aos 10 anos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A.B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, F.R. (1998). Decisão sobre os efeitos da avaliação dos alunos: uma situação dilemática a abordar na formação de professores do 1.º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11, 99-108.

- Spodeck, B. (1993). Quais são as origens do currículo na educação pré-escolar? *Cadernos de Educação de Infância*, 28, 8-14.
- Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando... para melhorar a aprendizagem*. Amadora: Plátano Editora.
- Vasconcelos, T. (1993). Entrevista com Bernard Spodeck. *Cadernos de Educação de Infância*, 28, 4-7.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa. Pedagogia de projecto em educação pré-escolar em Portugal. In Ministério da Educação. (Ed.). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp.123-158). Lisboa: Ministério da Educação.
- Vigotsky, L.S. (1997). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zabalza, M.A. (1987). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M.A. (1989). *Áreas, medios e evaluación*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.
- Zabalza, M.A. (1997). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

### **Artigos consultados na Internet**

Ministério da Educação (2005). *Avaliação na educação pré-escolar. Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da educação pré-escolar*. Disponível na Internet via:

WWW.URL:<http://min-edu.pt/> Arquivo capturado em 20 de Abril de 2006.

Parente, C. (s.d.) *Avaliação na educação pré-escolar. Um percurso de transformações*. Disponível na Internet via:

WWW.URL:[http://sprc.pt/paginas/cadernos\\_pedagogicos/avaliacao\\_preescolar3.html](http://sprc.pt/paginas/cadernos_pedagogicos/avaliacao_preescolar3.html). Arquivo capturado em 1 de Junho de 2004.

Katz, L. (1997b). A Developmental Approach to Assessment of Young Children. Disponível na Internet via:



WWW.URL:<http://ecap.crc.uiuc.edu/eearchive/digests/1997/katz97.html>. Arquivo  
capturado em 2 de Junho de 2004.

## **Legislação**

**Lei N.º 5/97 de 10 de Fevereiro – *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*:** Considera a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família.

**Decreto-Lei N.º 147/97 de 11 de Junho – *Regime jurídico do desenvolvimento da educação pré-escolar*:** Estabelece o regime jurídico do desenvolvimento e expansão da educação pré-escolar e define o respectivo sistema de organização e financiamento.

**Decreto-Lei N.º 241/2001 de 30 de Agosto – *Perfil específico do desempenho profissional do educador de infância*:** Define o perfil do desempenho do educador de infância.

**ANEXOS**



**ANEXO I – Protocolo de Observação Naturalista**

## PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO NATURALISTA

<p><b>Situação:</b> As crianças estão reunidas em grande grupo, sentadas em almofadas num círculo.</p>		
<p><b>1.º Observação</b>  <b>Observador:</b> Educadora M.G.  <b>Duração da Observação:</b> das 14:15 às 15:00  <b>Data:</b> 29/10/2002  <b>N.º de crianças:</b> 25 <b>Idades:</b> 4-5-anos  <b>Educadora:</b> A</p>		
Contexto/hora	Descrição (situações e comportamentos)	Notas complementares e inferências
<p>Área das almofadas 14:15h</p> <p>História "A Maria Castanha"</p>	<p>As crianças estão reunidas com a educadora em círculo, e o tema de conversa são "as castanhas". (A1.1) A educadora mostra ouriços fechados e abertos e pergunta se as cr. se lembram de quantas castanhas crescem dentro de cada ouriço ao que a maioria responde "3" e vão verificar dentro do ouriço a sua veracidade. (A1.2) Abrem o ouriço e contam "Um, dois, três" (A1.3)</p> <p>A educadora movimenta-se no meio do círculo, em pé e vai mostrando os ouriços a cada um: (A1.4)</p> <p>"De que cor são?" (A1.5) " - Verde!" (A1.6) As crianças estão atentas à explicação da educadora. (A1.7)</p> <p>(Ao mesmo tempo está a passar uma imagem de um castanheiro pelas crianças) (A1.8)</p> <p>Seguidamente a educadora vai dando os ouriços para que as crianças pudessem sentir a sua textura e como picavam. (A1.9) A Daniela não quis segurar no ouriço: (A1.10)</p> <p>"Tem medo", comentam os colegas mais próximos entre eles. (A1.11) (Por seu lado, a educadora tinha preparado um ouriço com os picos cortados que deixou passar de mão em mão pois já não picava tanto.) (A1.12)</p> <p>"Já todos viram?" pergunta a educadora. (A1.13) A situação parece estar a terminar. (A1.14) A Mariana interrompe, pois quer contar um sonho. (A1.15) A educadora diz-lhe que quando acabar a história que vai contar, ela poderá contar o seu sonho. (A1.16)</p> <p>"A Daniela tem medo! Não mexeu no ouriço cortado?" dizem as crianças próximas da Daniela à educadora. (A1.17) (A1.18) A ed. vai perto dela e insiste: "olha que este tem as pontinhas todas cortadas com uma tesoura... experimenta lá, abre a tua mão que eu ponho-te na palma da mão" (A1.19) - a Daniela lá recebe o ouriço e diz que não dói. (A1.20)</p> <p>"Então e a cabeça do ouriço?" - pergunta o André. (A1.21) A educadora responde "isto não é um animal. (A1.22) Há</p>	<p>A educa. utiliza uma linguagem correcta, e explora uma situação que é simultaneamente de Matemática e Ciências, relacionada com a estação do ano (observação da Natureza). Explora, ao mesmo tempo, os sentidos das crianças -visual e tacto. A ed. explora uma situação muito rica a vários níveis, apresentando elementos da Natureza para ilustrar o tema que desenvolve e estimula as crianças a manipular, sendo uma situação de aprendizagem activa.</p> <p>A Daniela revela medo dos picos do ouriço mas a ed. tenta delicadamente que esta perca o receio.</p>

<p><i>um animal que também se chama ouriço, mas não é isto!</i>" (A1.23) E explica que se chama ouriço pois é parecido com o animal ouriço. (A1.24)</p> <p>A ed. lê a história da "Maria Castanha". (A1.25) Lê pausadamente e expressivamente e todos estão a prestar atenção. (A1.26) Uma criança tenta interromper, mas a ed. levanta o tom de voz a contar a história, abafando-o. (A1.27) A Joana está sentada numa cadeira junto à educadora e mexe-se na cadeira, parecendo inquieta, mas mostra estar atenta à história. (A1.28) As crs. mantêm-se interessadas e atentas à história até ao final, apesar de esta ser grande. (A1.29)</p> <p>No final a ed. perguntou ao Filipe do que é que ele tinha gostado mais na história... (A1.30) o Filipe não responde... (A1.31) "o Filipe não sabe", diz um colega... (A1.32) A ed. diz "Quem já sabe põe o dedo no ar". (A1.33) Começam a falar de supetão (A1.34)</p> <p>"Tive um bocadinho de medo" (A1.35)</p> <p>"Não achei piada ao nome" (A1.36)</p> <p>"não gostei do pássaro" diz a Mariana (A1.37)</p> <p>A ed. põe ordem: "A Marta quer dizer o que gostou mais ou menos?" (A1.38) A Marta responde: "Menos", (A1.39) "Então o que foi?" (A1.40) "- Da Maria Castanha", (A1.41) "Porquê?" (A1.42) "- Não sei!" (A1.43)</p> <p>"E o Nuno?" (A1.44) "- gostei mais da Maria Castanha", (A1.45) "Porquê?" (A1.46) "- Porque fez os favores todos aos duendes!" (A1.47)</p> <p>"Ana Rita" ... não responde... (A1.48)</p> <p>"Joana" (A1.49) "- Achei mal tirarem-lhe as castanhas" (A1.50)</p> <p>"João" (A1.51) "- Gostei mais do nome do pássaro" (Crock) (A1.52)</p> <p>Ed.: "Ao contrário da Mariana" (A1.53) (A ed. Volta a dirigir-se à Ana Rita) (A1.54) "Ana Rita..." (A1.55) "- Também não gostei do nome do pássaro!" (A1.56) "Porquê?" (A1.57) "- Acho estranho" (A1.58) "Pois é... Rui?" ... (A1.59) silêncio... (A1.60) "O Rui tá a pensar." Diz a ed. "vai pensar mais um bocadinho? E o Gui?" (A1.61) "- Gostei mais do nome dos duendes" (A1.62) "Tinham nome de quê?", pergunta a ed. (A1.63) "De cores!", responde o Gui. (A1.64)</p> <p>O Gonçalo e a Daniela gostaram de tudo mas o Kiko ainda acrescenta que gostou que os senhores roubassem as castanhas. (A1.65) "Porquê?" pergunta a ed., (A1.66) O Kiko responde "Porque eu antes fazia isso!" (A1.67)</p> <p>(O André não parava quieto e a ed. mandou-o sair e ir-se sentar a uma mesa) (A1.68)</p> <p>"Fazias a quem?" insiste a ed. (A1.69) "- às pessoas!", (A1.70) Uma cr. intervém "- e as pessoas ficavam tristes,</p>	<p>As crianças já estão sentadas nas almofadas há pelo menos 35 minutos.</p> <p>Ao contar a história a ed. não permite que interrompam</p> <p>A ed. faz perguntas de resposta aberta.</p> <p>A ed. vai perguntando uma a uma e cada cr. dá a sua opinião.</p> <p>Criança fora da actividade</p>
---	---

<p>não?" (A1.71) O João Pedro diz: " - podias ser preso..." (A1.72)</p> <p>Ed.: "O que gostavas de tirar?" (A1.73) " - umas folhas..." (A1.74) "Que folhas?" (A1.75) " - folhas de papel" (A1.76)</p> <p>A ed. chegou à conclusão que "se calhar gostava de tirar folhas à mãe porque queria fazer desenhos..." (A1.77)</p> <p>Continuou a perguntar às crianças "Marta..." (A1.78) " - gostei do avô!", (A1.79) "Porquê?" (A1.80) " porque a Maria Castanha gostava dele e também não gostei do nome do passarinho" (A1.81)</p> <p>"Mariazinha..." (A1.82) "Gostei do nome da Maria Castanha, não gostei do nome do pássaro" (A1.83)</p> <p>A Ed. deu por terminada a história(A1.84)</p> <p>"Os meninos, como ontem não arrumaram os cantinhos, hoje não têm cantinhos... ou prometem que hoje arrumam tudo?" (A1.85)</p> <p>"Prometemos!", respondem todos. (A1.86)</p> <p>A Ed. lembra-se "Ah, é verdade, a Mariana queria contar o sonho..." (A1.87)</p> <p>Mariana: "Sonhei com os meus colegas e tava a dormir e a dizer o nome dos meus colegas e também sonhei com o Mickey com o nariz queimado..." (A1.88)</p> <p>Ed. "Amanhã toda a gente conta os sonhos, está bem?" (A1.89)</p> <p>" -eu tenho sonhos horríveis!", diz o Joao Pedro (A1.90)</p> <p>Ed. "Isso são pesadelos! Então amanhã, fica combinado, vamos tentar lembrar e contar os sonhos." (A1.91)</p> <p>A ed. passa a dizer o que se pode fazer a seguir : casinha, garagem, centro de saúde, jogos, pinturas, desenhos, construções, massa de cores... (A1.92) A massa de cores está estragada - foram buscá-la e todos cheiraram - estava estragada! (A1.93) As crianças já estão inquietas. (A1.94)</p> <p>A ed. vai perguntando a cada um para onde quer ir e á medida que vão dizendo, vão-se encaminhando para os cantos ou tarefas escolhidos. (A1.95) Cada criança tem um cartão com a sua fotografia que vai colar no quadro que está afixado na respectiva área e que determina o número de crianças que pode estar por área. (A1.96)</p> <p>Na área da casa estão cinco meninas que, à medida que vai chegando uma vão fazendo a relação com o número de cartões que estão no quadro e o número de lugares que este disponibiliza. (A1.97)</p> <p>As crs. brincam ao faz-de-conta. (A1.98) A Luisinha veste-se e põe um boneco debaixo do vestido e dirigindo-se depois para o centro de saúde. (A1.99) Deitando-se na marquesa improvisada. (A1.100)</p>	<p>A ed. solicita crianças individualmente</p> <p>Regra implícita</p> <p>A ed. solicita a criança sobre vivências exteriores</p> <p>A ed. dá a escolher às crianças as actividades</p> <p>Instrumento organizativo inspirado no MEM</p> <p>As crianças fazem correspondências espontâneas</p> <p>Jogo simbólico</p>
<p>14:50 - as crianças distribuem-se pelas várias áreas da sala</p> <p>Área da casa</p>	



**ANEXO II – Protocolo Individual de Comportamentos**

## BI- Ed. B

Data	Contexto	Comportamentos observados	Estratégia do educador	Outros	Inferências
30-10		<p>BI está na área das construções e aproxima-se de mim para que eu veja o boneco que traz consigo. (B.2.1)</p> <p>BI aproxima-se da ed. para que o ajude a montar um fantoche. (B.2.15)</p> <p>BI sai. (B.2.17)</p> <p>Neste momento o Guilherme está sozinho na área dos fantoches a brincar, e tem os fantoches todos espalhados pelo chão. (B.2.25) Foi a correr chamar um amigo que estava na área das construções e metem-se os dois atrás do biombo. (B.2.26) Mas o amigo saiu quase a seguir deitando o BI outra vez sozinho. (B.2.27)</p> <p>BI continua nos fantoches, agora com mais três que saíram da massa de cores e da pintura. (B.2.47)</p>		<p>(Entra a mãe do BI para o levar, que está doente)</p> <p>(B.1.39)</p>	
6-11		<p>BI saiu dos fantoches e está deitado na área da casa a observar os outros. (B.2.57) O Guilherme, que entretanto tinha ido para as construções, vai para perto da educadora e apela-se a seu lado também a assistir. (B.2.62) Traz dois bonecos na mão e começa a brincar com o António que está ao pé dele. (B.2.63) Saem e vão juntos para a área das construções mas começam a brincar separados. (B.2.64) Pouco tempo depois o BI volta para o pé da educadora enquanto o António fica a brincar na área das construções. (B.2.65) Logo depois aproxima-se da mesa da massa de cores e fica a observar o que os outros estão a fazer. (B.2.66) Sai e vai sozinho</p>	<p>A ed. diz-lhe que vá pedir a um colega que o ajude pois agora estava a trabalhar com este grupo. (B.2.16)</p> <p>A ed. repara e vai ter com eles para que eles decidam quem vai ficar por trás do biombo. (B.2.48)</p> <p>A educadora mais uma vez vai organizar o grupo dos fantoches. (B.2.53)</p>	<p>Decidem que saem a Biba e o António e a ed. vem-se embora. (B.2.49)</p> <p>O António queixa-se que o BI o magoou. (B.2.52)</p>	



		<p>à casa de banho. (B.2.67)</p>		<p>A porta da sala está sempre aberta. (B.2.68)</p>	
7-11					
13-11		<p>BI anda pela sala com um pião que trouxe de casa e atira-o ao chão. (B4.1)                  BI continua a não se fixar em área nenhuma nem a interagir com os colegas, brincando com o seu pião e, de vez em quando, vai chamar a atenção da ed. (B4.7)                  BI e aproxima-se. (B4.9)                   BI anda com os pés em cima de blocos de madeira rectangulares que ficaram deixados no chão, como se fossem patins. (B4.20) Emprestou o pião à Biba. (B4.21)                   Põe uma tábua em cima da mesa e começa a martelar só com uma. (B4.23) A seguir põe a tábua que estava em cima da mesa no chão e começa a martelar ora na mesa, ora em cima da tábua. (B4.24) Acaba de martelar e põe as duas tábuas debaixo do braço e aproxima-se da área da casa para observar o que duas meninas estão a fazer, depois vai para a casinha espreitar à janela e começa a martelar aí. (B4.25)                   Este sai e leva as tábuas para a área das construções. (B4.27) Pega no seu pião aí abandonado e vai buscar papel higiénico e começa a limpá-lo. (B4.28) Aproxima-se da mesa onde está a ed. a jogar e fica a observar. (B4.29)</p>	<p>A ed. está com o grupo de crianças que se encontra no computador, apoiando o jogo em que todos participam (B4.8)                   A ed. chama-o à atenção e ele sai de cima dos blocos e com eles na mão, aproxima-se de uma mesa e começa a bater nos pés de mesa como se estivesse a martelar. (B4.27)                   A ed. então chama-o à atenção gritando "BI!". (B4.26)</p>	<p>As crianças circulam de área em área livremente. (B4.6)</p>	

	<p>Chegam à sala a Joana, a Beatriz, BI o e o Tiago afofegados e excitados da sua aula de ginástica, e logo se preparam outros cinco que começam a despir os bibes. (B5.13)</p> <p>BI e anda de um lado para o outro com o Tiago. (B5.18)</p> <p>...mas o BI levanta-se e vai para perto dos que estão a fazer pintura. (B5.19)</p> <p>O BI riscar uma folha com força, em ríscos circulares com lápis, e mostra à ed. dizendo que o seu desenho é às cores "só cores!". (B5.26)</p> <p>O BI pede à ed. para andar na sua trotinete, mas a ed. diz-lhe que só será possível quando estiverem só dez meninos na sala. (B5.30)</p> <p>Volta novamente para a mesa, mas a ed. pede-lhe para ir contar com o G. se estão só dez meninos na sala pois o G. continua a insistir que quer ir andar de trotinete. (B5.32)</p> <p>O BI volta a pedir à ed. para andar na trotinete na sala. (B5.44)</p> <p>Todos observam o percurso e o primeiro a andar vai ser o BI porque a trotinete pertence-lhe. (B5.55)</p> <p>O BI vai muito depressa e todos riem. (B5.58)</p>	<p>A ed. traz os dois para a mesa para fazerem um desenho, mas o BI levanta-se e vai para perto dos que estão a fazer pintura. (B5.19)</p> <p>A ed. senta-o novamente à mesa e dá-lhe uma folha. (B5.21)</p> <p>A ed. diz-lhe para pedir à Patrícia que conte os meninos que estão na sala. (B5.45) A P. não sabe e a ed. então conta os meninos e diz ao G. que ainda não. (B5.46)</p> <p>A ed. vai então buscar a trotinete e organiza os rapazes para irem andar de trotinete, mas todos se levantam porque também querem andar. (B5.50)</p> <p>A ed. diz que não podem andar todos ao mesmo tempo. (B5.51) Então, organiza uma corrida. (B5.52) Manda-os sentar e diz que quem quer andar tem que ficar sentado. (B5.53)</p> <p>A ed. organiza o espaço da sala e demonstra como vai ser. (B5.54)</p> <p>Organizam-se claque e todos gritam pelo menino que vai na trotinete. (B5.60) A ed. dinamiza. (B5.61)</p>	<p>Logo, o Miguel Alexandre queira-se à ed. dizendo que o BI não o deixa trabalhar. (B5.20)</p> <p>O Paulo vem-se queizar à ed. que o BI lhe fez "assim...". (B5.49)</p>	
--	---	---	--	--

<p>28-11</p>	<p>A ed. está a trabalhar com o Guilherme e com o Francisco, num cartaz de Natal. (B6.16) Pincelam de cola letras e a ed. cola, compondo o cartaz. (B6.17)</p> <p>O Guilherme acaba o trabalho e vai mexer no cesto onde estão os brinquedos que trazem de casa. (B6.32) Tira uma tenaz de plástico e vai brincar com ela. (B6.33) O G. arruma a tenaz e vai buscar o "homem-aranha" que trouxe de casa. (B6.36) O Guilherme anda de lugar em lugar e não se concentra nem se envolve muito tempo nas brincadeiras com os outros, ou mesmo sozinho. (B6.41) Empresta o boneco ao Francisco. (B6.42)</p> <p>O Guilherme não liga e anda a brincar sozinho com brinquedos da área da casa que encontrou no chão. (B6.46)</p> <p>O Guilherme continuou a sua brincadeira no chão até a ed. o chamar para ir rever. (B6.52) Deixa os brinquedos no chão e vai para o seu grupo de rever. (B6.53)</p> <p>No grupo da aux. está o Guilherme e quando esta lhe pergunta se arrumou, responde que fica muito cansado. (B6.62)</p>	<p>A ed. chama o Miguel para ir marcar o tempo de arrumar e este vai tocar tambor e anuncia. (B6.43) O Miguel toca entusiasmado e todas as crianças começam a arrumar. (B6.44)</p>	<p>A ed. apanha os brinquedos e não diz nada. (B6.54)</p> <p>A ed. põe os brinquedos que apanhou do chão e aproveita a oportunidade para dizer aos meninos que alguns deles não arrumaram nada e o exemplo disso são os brinquedos que apanhou do chão. (B6.60)</p> <p>O Francisco levanta-se e oferece-se para arrumar. (B6.61)</p>
--------------	---	--	--

**ANEXO III – Tabela de Inferências**

## Ed. B

Data	BI	Estratégia do ed.
30-10		
6-11	<p>O BI procura constantemente a ajuda da ed.. Não pára em actividade nenhuma, saltitando de uma para outra sem se demorar muito tempo. Procura os colegas para brincar mas não consegue ficar muito tempo a brincar com esse colega.</p> <p>BI mantém mais uma postura de observador que de actor, ou seja observa mais o que se passa à sua volta, com os colegas, brincadeiras e formas de agir, do que intervém. Procura muitas vezes a educadora.</p>	<p>A ed. canaliza a atenção do BI para um colega com a desculpa que não pode ser interrompida.</p> <p>A ed. está atenta ao que se passa na sala e vai ajudando as crianças a organizarem-se.</p>
7-11		
13-11	<p>BI traz brinquedos de casa e só brinca com estes. Não se fixa em actividade nenhuma e pouco interage com os colegas. Procura muitas vezes a educadora revelando uma grande dependência do adulto e alguma insegurança.</p> <p>Revela capacidade de representação criativa, mas não mede as consequências dos seus actos, nem assimilou pelo menos a regra da sala referente ao barulho.</p> <p>Ao ser alertado pela educadora, muda de situação, mas continua a fazer barulho com as tábuas, revelando que não percebeu a admoestação da educadora.</p> <p>Não obedece à ed.</p>	<p>L.2</p> <p>A educadora chama-o à atenção, mas não vai ao pé dele explicar porque é que não pode fazer o que está a fazer.</p> <p>Ao verificar que BI continua a fazer barulho a ed. grita o seu nome.</p>

<p>21-11</p>	<p>O Bl continua a mudar de um lado para o outro sem se fixar em nenhuma actividade. <i>rotinas</i> Bl vai para a pintura.</p> <p>Bl faz um desenho com riscos circulares, explorando as cores, mas sem muito interesse, a despachar. <i>desenho</i></p> <p>Quer brincar com o que trouxe de casa e pede à ed. que o deixe andar de trotinete na sala, tornando-se insistente. Parece revelar alguma incapacidade em se desligar da sua casa.</p> <p>O Bl enquanto espera desocupado vai implicando com as outras crianças que por sua vez vão fazer queixas à ed. <i>Não resolve o seu conflito pessoal, implicando com os outros.</i></p>	<p>A ed. apercebe-se que Bl anda de um lado para o outro e vai buscá-lo para fazer desenho.</p> <p>A ed. senta-o novamente à mesa e dá-lhe uma folha insistindo com ele para que este se concentre na actividade.</p> <p>A ed. não diz que não, mas impõe uma condição – quando estiverem poucos meninos na sala e vai contando os meninos.</p> <p>A ed. então organiza as crianças e a sala para andarem de trotinete e organiza um jogo.</p>
<p>28-11</p>	<p>Depois do trabalho vai buscar os brinquedos que trouxe de casa. Não se envolve nas actividades e brincadeiras dos outros espontaneamente e as interacções com as outras crianças são pontuais.</p> <p>Não arruma o que desarruma, revelando pouca interiorização das regras da sala, pouca maturidade e pouca autonomia.</p> <p>Quando lhe perguntam se arrumou responde que fica muito cansado.</p> <p>Arranja estratégias para resolver conflitos com a ed.</p>	<p>A ed. trabalha com Bl para que este esteja concentrado.</p> <p>A ed. apanha os brinquedos que estavam no chão e relembra a todas as crianças que têm que arrumar o que desarrumaram, sem se dirigir directamente ao Bl evitando assim humilhá-lo.</p>

**OBS:**

Pede muito a atenção da ed. apresentando grande dependência do adulto, tenta chamar a atenção do adulto com comportamentos de desobediência e não cumprindo com as rotinas o que revela insegurança.

Não consegue relacionar-se com os colegas mais do que superficialmente.

Observa muito os outros, mantendo uma atitude mais de observador que de actor o que pode revelar desconforto, quebra de partilha, dando por vezes a impressão que se sente deslocado, apesar do interesse com que observa tudo à sua volta. A confirmar isto, acrescenta-se o facto de Bl parecer muito pouco interessado nos materiais da sala, que são em número suficiente e bastante ricos e variados, preferindo brincar sempre com o que traz de casa.

Não parece ter interiorizado as regras de funcionamento da sala.

**ANEXO IV – Instrumentos de Avaliação: Planificação do Trabalho no Jardim de infância” (PTJI) e Child Observation Record (COR)**

## FICHA DE OBSERVAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

Jardim de infância \_\_\_\_\_ Idade das crianças \_\_\_\_\_ N.º de crianças observadas \_\_\_\_\_  
 Observador \_\_\_\_\_ Período de observação \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ a \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

IDADE	NOME	T
<b>COMPORTAMENTOS</b>		
<b>LEDCUÇÃO PARA A CIDADANIA</b>		
1.1. Identificação		
1.1.1. Sabe dizer o nome completo		
1.1.2. Sabe dizer a idade		
1.1.3. Sabe dizer o sexo a que pertence		
1.1.4. Sabe dizer o nome da rua ou da terra onde mora		
1.2. Temporalidade		
1.2.1. É capaz de dizer se é manhã/de tarde/ou de noite		
1.2.2. É capaz de distinguir o que se passa hoje, do que se passou ontem, do que se passará amanhã		
1.2.3. Sabe o nome das quatro estações do ano (pode não saber a sequência certa)		
1.2.4. Sabe o nome dos dias da semana (domingo...) (pode não saber a sequência)		
1.3. Formas de estar em grupo		
1.3.1. Geralmente, não demonstra comportamentos agressivos		
1.3.2. Não fica passivo perante a agressividade do outro		
1.3.3. Na maioria das vezes, resolve sozinho os seus problemas		
1.3.4. É escolhido pelos amigos para brincar/trabalhar/jogar		
1.3.5. Escolhe amigos para jogar/trabalhar/brincar		
1.3.6. É capaz de respeitar as regras dos jogos (em grande grupo/pequeno grupo)		
1.3.7. É capaz de jogar/trabalhar em equipa (com divisão de tarefas) num grupo de 4/5 crianças		



IDADE	NOME	COMPORTAMENTOS	T
		1.4. Familiarização com a situação escolar	
		1.4.1. Actividades livres	
		1.4.1.1. Escolhe sozinho o que vai fazer	
		1.4.1.2. Sabe ir buscar sozinho os materiais de que precisa	
		1.4.1.3. Começa a trabalhar sozinho	
		1.4.1.4. Persiste na tarefa sozinho	
		1.4.1.5. Leva a tarefa até ao fim	
		1.4.1.6. Arruma o que desarruma espontaneamente	
		1.4.1.7. Limpa o que suja espontaneamente	
		1.4.2. Actividades de grande grupo	
		1.4.2.1. Participa por iniciativa própria	
		1.4.2.2. É capaz de esperar pela sua vez para falar/participar	
		1.4.2.3. Participa dando ideias	
		1.4.2.4. Respeita as decisões tomadas em grande grupo	
		1.4.2.5. Responsabiliza-se pelo cumprimento das tarefas que lhe são confiadas	
		1.4.3. Familiarização com a rotina diária	
		1.4.3.1. Chama a atenção que está na hora de...	
		<b>II. EDUCAÇÃO FÍSICA/HIGIENE E SEGURANÇA</b>	
		<b>PESSOAL</b>	
		2.1. Despir/Vestir	
		2.1.1. Veste-se e despe-se sozinho (excepto abotoar-se atrás)	
		2.1.2. É capaz de dar laços (dos sapatos, por exp.)	
		2.2. Higiene individual	
		2.2.1. Trata de si quando vai à casa de banho	
		2.3. Conhecimento do seu esquema corporal	
		2.3.1. Identifica pelos nomes, as diferentes partes do seu corpo	
		2.4. Coordenação da motricidade larga	
		2.4.1. Sobee escadas em corrida	
		2.4.2. Salta a pés juntos	
		2.4.3. Salta ao pé coxinho	
		2.5. Lateralização	
		2.5.1. Está definida a mão dominante	
		2.6. Noções espaciais	
		2.6.1. Identifica a sua mão direita e a sua mão esquerda	
		2.6.2. Tem noção de "em cima/em baixo"	

IDADE	NOME	T
<b>COMPORTAMENTOS</b>		
2.6.3. Tem noção de "ao centro/ao meio"		
2.6.4. Tem noção de "atrás/à frente"		
2.6.5. Tem noção de "ao lado de"		
2.6.6. Tem noção de "aberto/fechado"		
<b>2.7. Jogos de construção</b>		
2.7.1. Cria as suas próprias formas para representar os objectos		
<b>2.8. Jogos de mesa</b>		
2.8.1. Consegue realizar jogos de encaixe (simples)		
2.8.2. Consegue realizar enfiamentos (simples)		
2.8.3. Consegue construir puzzles (simples)		
2.8.4. É capaz de fazer correspondências com as fig. do loto		
<b>III. LINGUA</b>		
<b>3.1. Desenvolvimento da linguagem</b>		
3.1.1. Conta histórias com princípio, meio e fim, de forma perceptível		
3.1.2. Reconta uma história (que já conhece) a partir das imagens		
3.1.3. Tem um vocabulário fluente		
3.1.4. A sua articulação é correcta		
<b>3.2. Aquisições para as primeiras aprendizagens</b>		
3.2.1. Pode para aprender os nomes/a escrita das letras		
3.2.2. Gosta de ver livros e pede que lhe leiam histórias/poesias		
3.2.3. Dita histórias/novidades para o educador escrever		
3.2.4. Sabe que o sentido da leitura/escrita é da esquerda para a direita		
3.2.5. Diferencia os números e letras		
3.2.6. É capaz de copiar o seu primeiro nome		
<b>IV. MATEMÁTICA</b>		
<b>4.1. Raciocínio lógico-matemático</b>		
4.1.1. É capaz de agrupar pela igualdade/semelhança (objectos.)		
4.1.2. Tem noção de "mais/menos"		
4.1.3. Tem noção de "muito/pouco"		
4.1.4. Tem noção de "curto/comprido"		
4.1.5. Tem noção de "fino/grosso"		
4.1.6. Tem noção de "leve/pesado"		
4.1.7. Tem noção de "vazio/cheio"		
4.1.8. Tem noção de "lento/rápido"		
4.1.7. Tem noção de "áspero/liso"		

IDADE	NOME	T
<b>COMPORTEMENTOS</b>		
4.1.8. Tem noção de "amargo/doce"		
4.2. Aquisições para as primeiras aprendizagens		
4.2.1. É capaz de copiar um círculo		
4.2.2. É capaz de copiar um triângulo		
4.2.3. Conhece o nome do círculo/ quadrado/ triângulo/ retângulo		
4.2.4. Consegue medir/pesar (com o corpo, com instrumentos existentes na sala)		
<b>V. CIÊNCIAS</b>		
5.1. Faz perguntas sobre o que o rodeia		
5.2. Experimenta diferentes formas de utilização dos materiais		
<b>VI. MÚSICA E ARTES</b>		
6.1. Expressão Musical		
6.1.1. Consegue saltar/ correr/ bater palmas segundo um ritmo		
6.1.2. Num jogo, consegue estar atento a mudanças de ritmo ou de som		
6.1.3. Pedre para cantar/ dançar/ ouvir música		
6.2. Expressão Plástica		
6.2.1. Pega correctamente no lápis/ pincel		
6.2.2. Pega correctamente na tesoura		
6.2.3. É capaz de recortar figuras simples		
6.2.4. Desenha a fig. humana com cabeça /tronco e membros (de forma reconhecível)		
6.2.5. O céu e a terra aparecem diferenciados nos seus desenhos		
6.2.6. É capaz de representar gráficamente uma história /um acontecimento criando as suas próprias formas		
6.2.7. Os seus desenhos /pinturas apresentam fig. reconhecíveis		
6.2.8. Conhece as cores básicas		
6.2.9. É capaz de modelar fig. reconhecíveis (utilizando barro/plasticina...)		
6.2.10. Preocupa-se com a apresentação dos seus trabalhos		
6.2.11. Escolhe frequentemente actividades de expressão plástica		
<b>6.3. Expressão Dramática</b>		
6.3.1. Consegue utilizar a mimica quando conta uma história		
6.3.2. É capaz de representar um personagem numa peça		
6.3.3. Consegue criar os seus próprios "jogos" /"brincadeiras" na área do faz de conta		









**ANEXO V – Cruzamento dos Dados Observados com Itens  
dos Instrumentos de Avaliação**



		<b>Total parcial</b>	4	1
17-12	A Aa acaba o trabalho e vai brincar, envolvendo-se na brincadeira e tomando algumas atitudes de liderança perante o grupo.  No entanto não permanece muito tempo na brincadeira, acabando por a deixar e ir para uma actividade de expressão plástica.	A ed. não está presente na actividade de faz-de-conta	6.3.3 6.3.2 6.2.1.1 6.2.1 6.2.2 6.2.3 1.4.2.3 1.3.2	1.4.1.5
		<b>Total parcial</b>	8	1
		<b>TOTAL</b>	33	5

Data	Ae	Estratégia do ed.	Avaliação	
			Coincide	N Coincide
29-10	Ae não responde quando a ed. o questiona	As crianças já estão sentadas nas almofadas há pelo menos 35 minutos.  A ed. explora uma situação muito rica a vários níveis, apresentando elementos da Natureza para ilustrar o tema que desenvolve e estimula as crianças a manipular, sendo uma situação de aprendizagem activa.  A ed. faz perguntas de resposta aberta: "do que gostaram mais?"  A ed. interpela Ae e, percebendo que este não quer falar, não insiste.	1.3.1	
		<b>Total parcial</b>	1	0
4-11	Ae entende o conceito de "ontem".  Ae fala de acontecimentos e experiências significativas para si e vai respondendo às perguntas da ed. com interesse.	A ed. ajuda Ae na compreensão de "ontem".  A ed. ao ajudar Ae a lembrar-se dos acontecimentos, questionando-o, vai de encontro aos seus interesses, partilhando ideias.	1.2.2 1.4.2.2 3.1.3	3.1.4
		<b>Total parcial</b>	3	1
12-11	Revela à vontade e autonomia nas actividades. Vai buscar o material sozinho.	O material está acessível às crianças. A ed. cria um ambiente educativo de forma a que as crianças sejam autónomas e se sintam seguras.  A ed. ajuda Ae a encher o frasco de tinta, apoiando Ae.	1.3.3 1.4.1.1 1.4.1.2 1.4.1.3 1.4.1.4 2.5.1 6.2.1	1.4.1.5 6.2.11
		<b>Total parcial</b>	7	2
19-11	Ae mostra interesse pelos livros, provocando, com a curiosidade e manipulação, a sua queda.  Revela uma boa destreza manual e psicomotora.	A ed. arruma-os sem repreender, mostrando compreensão pelo interesse de Ae.  A actividade era demasiado exigente para a maioria das crianças do grupo, levando algumas a desistirem e a não conseguirem.	1.3.1 3.2.2	
		<b>Total parcial</b>	2	0

**ANEXO VI – Comportamentos não Identificados nos Ins-  
trumentos de Avaliação**

<b>Educadora B</b>
--------------------

<b>Crianças</b>	<b>Situações de desenvolvimento observadas que não constam na grelha de avaliação</b>
<b>Bd</b>	
<b>Bo</b>	→ Bo revela sentido de pertença à vida do Jardim de Infância e boa integração
<b>Bl</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ A dependência do adulto que Bl apresenta revela insegurança</li> <li>→ Ser mais observador que actor revela desconforto e quebra de partilha</li> <li>→ O facto de Bl recorrer sistematicamente aos brinquedos que traz de casa parece revelar pouco vinculo ao Jardim de Infância.</li> <li>→ Bl desobedece à ed. e não cumpre as regras parecendo revelar necessidade de chamar a atenção, quebra de partilha.</li> </ul>
<b>Bu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Bu revela sentido de pertença à vida do Jardim de Infância, boa integração e conforto.</li> <li>→ Bu é uma criança criativa</li> <li>→ Bu é autónomo na sua higiene pessoal</li> <li>→ Bu percebe a finalidade da leitura no que diz respeito à construção de jogos de encaixe</li> </ul>
<b>Bm</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Bm movimenta-se autonomamente na sala.</li> <li>→ Bm toma iniciativas.</li> <li>→ Percebem-se sinais de desconforto na sala, parecendo que Bm não manifesta interesse na actividade.</li> <li>→ O tempo que Bm fica a desenhar, olhando para as outras crianças, é indicador de desconforto e quebra de partilha.</li> </ul>
<b>Bn</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Bn revela sinais de conforto, mas por vezes esses sinais são difusos, mantendo-se à parte do resto do grupo.</li> <li>→ O problema fisico de Bn dificulta-lhe a tarefa de desenhar.</li> </ul>

**ANEXO VII – Tipificação e Categorização das Necessidades  
Diferenciadas de Educação**

Necessidades Diferenciadas de Educação  
Ed. B

Categoria: Afetivo-Emocional

1. Necessidade de atividades simbólicas de descarga (tensão acumulada)

Aluno	Indicadores	f
Bd	Na pintura, a Bd dá, literalmente, uma "sora" na folha com o esfregão. (B.2.29)* O BI anda pela sala com um pão que trouxe de casa e atrai-o ao chão. (B4.1) * O BI anda com os pés em cima de blocos de madeira retangulares que ficaram deixados no chão, como se fossem patins. (B4.20) *	1
BI	Todos observam o percurso e o primeiro a andar vai ser o BI porque a <i>troisième</i> pentece-lhe. (B5.55) O BI vai muito depressa e todos riem. (B5.58)*	3
Bm	A Bm dá uma pincelada na pintura da Bn e a Bn faz-lhe o mesmo. (B.1.86) "Páral" e começam novamente batendo-se nas brincando. (B.1.87) Estas resolvem acabar as pinturas. (B.1.89)*	1
Bn	Br: "Agora vamos pintar <i>sensagedad</i> " (B.1.84) <i>Agora pára com a malaguiza</i> " (B.1.85) A Bm dá uma pincelada na pintura da Bn e a Bn faz-lhe o mesmo. (B.1.86) "Páral" e começam novamente batendo-se nas brincando. (B.1.87) Estas resolvem acabar as pinturas. (B.1.89)*	1
Bo		0
Bu	O Bu, Bi, o Bx, o Bs e o BI andam na sala a brincar às letras. (B5.47) *	1
Total		7

2. Necessidade de carinho

Aluno	Indicadores	f
Bd	A Bd deixa a leitura e vai espregar a A. M. que está a pintar e depois vai fazer um desenho para a mesa, perto da Bm. (B5.28)*	1
BI	O BI aproxima-se da ed. para que o ajude a montar um fantoche. (B.2.15) Foi a correr chamar um amigo que estava na área das construções e metem-se os dois atrás do biombo. (B.2.24) * O BI está na área das construções e aproxima-se de mim para que eu veja o boneco que trez consigo. (B.2.1) * O BI, que entretanto tinha ido para as construções, vai para perto da educadora e apela-se a seu lado também a assistir. (B.2.62)* Pouco tempo depois o BI volta para o pé da educadora enquanto o A. fica a brincar na área das construções. (B.2.65)* O BI continua a não se fixar em área nenhuma nem a interagir com os colegas, brincando com o seu pão e, de vez em quando, vai chamar a atenção da ed. (B4.7)A ed. está com o grupo de crianças que se encontra no computador, apoiando o jogo em que todos participam (B4.8) O BI aproxima-se. (B4.9)* Emprestou o pão a B. (B4.21)*	7
Bm		0
Bn		0
Bo		0
Bu		0
Total		8

3. Necessidade de sentir segurança e confiança

Aluno	Indicadores	f
Bd	A Bd fica sozinha à mesa a copiar as letras com muito cuidado e depois de acabar vai à procura da educadora que tinha saído da sala para atender o telefone. (B.1.78)* O BI aproxima-se da ed. para que o ajude a montar um fantoche. (B.2.15) * Foi a correr chamar um amigo que estava na área das construções e metem-se os dois atrás do biombo. (B.2.26)* O BI, que entretanto tinha ido para as construções, vai para perto da educadora e apela-se a seu lado também a assistir. (B.2.62)* Pouco tempo depois o BI volta para o pé da educadora enquanto o A. fica a brincar na área das construções. (B.2.65)* O BI continua a não se fixar em área nenhuma nem a interagir com os colegas, brincando com o seu pão e, de vez em quando, vai chamar a atenção da ed. (B4.7) * A ed. está com o grupo de crianças que se encontra no computador, apoiando o jogo em que todos participam (B4.8) O BI aproxima-se. (B4.9)*	1
BI		6
Bm		0
Bn	A Bn está sentada ao pé da avulvar e vai fazer um desenho. (B5.36)	1
Bo		0
Bu		0
Total		8

4. Necessidade de auto-afirmação e agressividade

Aluno	Indicadores	f
Bd	A Bd entretanto decide ir trabalhar com a ed. e levanta-se falando muito alto. (B.1.53) *	2
BI	Na pintura, a Bd dá, literalmente, uma "sora" na folha com o esfregão. (B.2.29) * O BI riscou uma folha com lapa, em riscos circulares com lápis, e mostra à ed. dizendo que o seu desenho é às cores "só cores". (B5.26)* O Bu vem-se queimar à ed. que o BI lhe fez "assim...". (B5.49)*	2
Bm		0
Bn		0
Bo		0
Bu		0
Total		4

5. Necessidade de fantasia

Aluno	Indicadores	f
Bd		0
Bl		0
Bm		0
Bn	A Bm e a Bg estão na massa de cores e brincam ao faz-de-conta. (B.3.6) Enfeitam-se com massa de cores e saem da mesa, andando por cima das cadeiras, vão para a área da casa e voltam novamente à massa de cores. (B.3.7) Esta situação repete-se e elas vão dialogando entre si, recriando uma situação de mãe e filha que encontram um lobo. (B.3.8)* Na área da casa, a Bu veste-se e enfeitam-se com colares. (B6.18)*	2
Bo	Na área da casa o Bu brinca com o Bi ao faz-de-conta. (B.3.14) Fazem o jantar, põem a mesa — o Bi põe a mesa e o Bu traz a comida. (B.3.15) O Bi organiza melhor a mesa e põe uma colher em cada prato e tudo o que estava a mais vai pôr no seu lugar. (B.3.16) O Bu vai buscar o secador e faz que seca o cabelo ao Bi (B.3.17)*	1
	Total	3

6. Necessidade de expressão musical

Aluno	Indicadores	f
Bd		0
Bl		0
Bm		0
Bn		0
Bo		0
Bu		0
	Total	0

Categoria: Sensorio-Psicomotor

7. Necessidade de mostrar a sua aparência física (como está vestida)

Aluno	Indicadores	f
Bd		0
Bl		0
Bm		0
Bn	Na área da casa, a Bn veste-se e enfeitam-se com colares. (B6.18)	1
Bo		0
Bu		0
	Total	1

8. Necessidade de regressões ou escapes da situação

Aluno	Indicadores	f
Bd		0
Bl	O Bl continua a não se fixar em área nenhuma nem a interagir com os colegas, brincando com o seu pão e, de vez em quando, vai chamar a atenção da ed. (B4.7)* O Bl acaba o trabalho e vai meter no cesto onde estão os brinquedos que trazem de casa. (B6.37) Tira uma tenaz de plástico e vai brincar com ela. (B6.33) O Bl arruma a	3

Aluno	Indicadores	f
Bm	tenaz e vai buscar o "homem-aranha" que trouxe de casa. (B6.34)* O Bl anda de lugar em lugar e não se concentra nem se envolve muito tempo nas brincadeiras com os outros, ou mesmo sozinho. (B6.41)*	0
Bn		0
Bo		0
Bu		0
	Total	3

Categoria: Intelectual-Cognitiva

9. Necessidade de construir e manipular objectos

Aluno	Indicadores	f
Bd	A Bd vai para trás do bimbó, —(B.2.55)* O Bl aproxima-se da ed. para que o ajude a montar um fantoche. (B.2.15)*	1
Bl	Traz dois bonecos na mão e começa a brincar com o A. que está ao pé dele. (B.2.63)* O Bl anda com os pés em cima de blocos de madeira rectangulares que ficaram deixados no chão, como se fossem patins. (B4.20)*	3
Bm		0
Bn	A Bm e a Bg estão na massa de cores e brincam ao faz-de-conta. (B.3.6) Enfeitam-se com massa de cores e saem da mesa, andando por cima das cadeiras, vão para a área da casa e voltam novamente à massa de cores. (B.3.7) Esta situação repete-se e elas vão dialogando entre si, recriando uma situação de mãe e filha que encontram um lobo. (B.3.8)*	1
Bo	Enquanto a ed. fica a colar, vai para a área das construções e começa a fazer uma torre com blocos de madeira que caíam, pelo que fez várias tentativas. (B4.4) Finalmente consegue fazer uma torre e acrescenta mais duas, mas acaba por cair tudo, mas não desiste. (B4.5)*	1
Bu	A fazer construções de lego estão o Bu, o Bq, e o Bc. (B4.10) O Bu e o Bq fazem torres em altura e estão a ver quem faz a torre mais alta. (B4.11) O Bu e o Bh brincam na mesa com bonecos. (B6.8)* O Bu acaba a brincadeira na mesa e vai arrumar os bonecos. (B6.27) Vai buscar uma caixa de legos e traz para a mesa. (B6.28) Olha para o folheto do jogo e pergunta ao Bc "és capaz de fazer isto?". (B6.29) Ficam os dois a observar o folheto de instruções e começam a dar volta à caixa, à procura de peças. (B6.30)*	2
	Total	8

11. Necessidade de estimulação ao nível do discurso  
a. Necessidade de se exprimir ao nível do discurso

Aluno	Indicadores	f
Bd		0
Bi	"- <i>Saber o que isto é Amarelo?</i> " pergunta a Bm. (B.1.58) "O Sol" diz a Bm. (B.1.60) "Saber o que estou a fazer agora com o amarelo?" pergunta novamente a Bm. (B.1.61) começam a tirar disparates. (B.1.63) Vão pintando, seguram bem no pincel, e misturam as cores na folha fazendo manchas de cor e vão conversando simultaneamente. (B.1.64) Bm: "Bem pintadinha!" (B.1.66) Nisee(B.1.67)*	1
Bm	Bm: "Tenho que pintar isto bem... isto bem pentadinho..." (B.1.65) Bm: "B, a Bm pintou a madeira?" (B.1.68) A e a Bm continuam a pintar e a brincar uma com a outra. (B.1.83) Bm: "Agora vamos pintar sossagadas!" (B.1.84) <i>Agora pára com a maliquice</i> * "- É a história da princesa Rapunzel e da Barba", diz a Bm. (B.1.17) "Quem quiser põe a bolinha na caixa de castete que quiser ver", diz a Bm. (B.1.34) O Bm põe o dedo no ar. (B.1.20) O Bm: "Belaia voadora na água de fogo que usam para o fogo" (B.1.77)	1
Bn		1
Bo		1
Bu		1
	Total	4

12. Necessidade de um modelo expressivo atitudinal

Aluno	Indicadores	f
Bd		0
Bi	No grupo de aux. está o Bi e quando esta lhe pergunta se arramos, responde que fica muito cansado. (B6.62)*	1
Bm		0
Bn		0
Bo		0
Bu		0
	Total	1

10. Necessidade de estimulação ao nível da expressão gráfica  
a. Necessidade de se exprimir graficamente

Aluno	Indicadores	f
Bd	A Bd fica sorrieta à mesa a copiar as letras com muito cuidado e depois de acabar vai à procura da educadora que tinha saído da sala para atender o telefone. (B.1.78)* A Bd vai então para a pintura. (B.1.90)* A Bd vai mudando rapidamente de cor, e pede à ed. que lhe dê outra cor. A Bd tenta preencher a folha toda com a mesma cor. (B.2.27) Na pintura, a Bd dá, literalmente, uma "sopa" na folha com o esfregão. (B.2.29)* A Bd deixa a leitura e vai espregar a A. M. que está a pintar e depois vai fazer um desenho para a mesa, perto da Bm. (B5.28)*	4
Bi	A ed. traz os dois para a mesa para fazerem um desenho, mas o Bi levanta-se e vai para perto dos que estão a fazer pintura. (B5.19) A ed. senta-o novamente à mesa e dá-lhe uma folha. (B5.21) O Bi riscou uma folha com força, em riscos circulares com lápis, e mostra à ed. dizendo que o seu desenho é às cores "só cores". (B5.26)* A ed. está a trabalhar com o Bi e com o F., num cartaz de Natal. (B6.16) Pincelam de cola letras e a ed. cola, composto o cartaz. (B6.17)*	2
Bm	A Bm entretanto também se levanta e vai-se sentar juntamente com a Bm. (B.1.50) Depois levantam-se as duas: "B, podemos fazer pintura?" (B.1.51) As duas ... ficam a fazer pintura com as folhas na vertical. (B.1.57)*	1
Bn	Depois levantam-se as duas: "B, podemos fazer pintura?" (B.1.51) As duas ... ficam a fazer pintura com as folhas na vertical. (B.1.57)* Vai ver os meninos a desenhar, depois vai ver os que estão na pintura. (B5.25)* A Bn está sentada ao pé da auxiliar e vai fazer um desenho. (B5.36) A Bn faz desenho usando a mão direita. (B5.43) A Bn passa o lápis para a mão esquerda e continua a desenhar com movimentos controlados e lentos. (B5.46)*	3
Bo		0
Bu	O Bu experimenta duas espumas ao mesmo tempo e na mesma mão e vai fazendo riscos, deslizando-os na folha, com tinta branca e diz com ar satisfeito "Uma pintura". (B.2.38)* O Bu pede à ed. para fazer pintura e a ed. diz-lhe que sim. (B5.31)*	2
	Total	12

13. Necessidade de fantasia		f
Indicadores		
Aluno		0
Bd		0
Bl		0
Bm		
Bn	A Bm e a Bg estão na massa de cores e brincam ao faz-de-conta. (B.3.6) Enfeitam-se desenhando-os na folha, com tinta branca e diz com ar satisfeito "Uma pintar". (B.2.38)* Na área da casa o Bu brinca com o Bi ao faz-de-conta. (B.3.14) Fazem o jantar, põem a mesa — o Bi põe a mesa e o Bu traz a comida. (B.3.15) O Bi organiza melhor a mesa e põe uma colher em cada prato e tudo o que estava amais vai por no seu lugar. (B.3.16) O Bu vai buscar o secador e faz que seca o cabelo ao Bi (B.3.17)* O Bu vai sentar-se junto da Bb a ver um livro. (B.5.24)* O Bu e o Bi brincam na mesa com bonecos. (B.6.8)* Vai buscar uma caixa de legos e traz para a mesa. (B.6.28) Olha para o folheto do jogo e pergunta ao Bc "és capaz de fazer isto?". (B.6.29) Ficam os dois a observar o folheto de instruções e começam a dar volta à caixa, à procura de peças. (B.6.30)*	2
Bo	Na área da casa, a Bn veste-se e enfeitam-se com colares. (B.6.18)*	0
Bu	O Bu experimenta duas esponjas ao mesmo tempo e na mesma mão e vai fazendo riscos, desenhando-os na folha, com tinta branca e diz com ar satisfeito "Uma pintar". (B.2.38)* Na área da casa o Bu brinca com o Bi ao faz-de-conta. (B.3.14) Fazem o jantar, põem a mesa — o Bi põe a mesa e o Bu traz a comida. (B.3.15) O Bi organiza melhor a mesa e põe uma colher em cada prato e tudo o que estava amais vai por no seu lugar. (B.3.16) O Bu vai buscar o secador e faz que seca o cabelo ao Bi (B.3.17)*	2
Total		4

Categoria: Social-Relacional

14. Necessidade de consolidar os novos padrões relacionais, tanto com o adulto como com as crianças

14. Necessidade de consolidar os novos padrões relacionais, tanto com o adulto como com as crianças		f
Indicadores		
Aluno		1
Bd	A Bd deixa a leitura e vai esperar a A.M. que está a pintar e depois vai fazer um desenho para a mesa, perto da Bm. (B.5.28)* O Bi aproxima-se da ed. para que o ajude a montar um fantoche. (B.2.15)* Foi a correr chamar um amigo que estava na área das construções e metem-se os dois atrás do biombo. (B.2.76)* O Bi está na área das construções e aproxima-se de mim para que eu veja o boneco que traz consigo. (B.2.1)* O Bi, que entretanto tinha ido para as construções, vai para perto da educadora e ajelha-se a seu lado também a assistir. (B.2.62)* Traz dois bonecos na mão e começa a brincar com o A. que está ao pé dela. (B.2.63)* A ed. está com o grupo de crianças que se encontra no computador, apoiando o jogo em que todos participam (B.4.8) O Bi aproxima-se. (B.4.9)* Emprestou o pião à B. (B.4.21)* O Bi ajuda de um lado para o outro com o I. (B.5.18)* Empresta o boneco ao F. (B.6.47)*	9
Bl	E começam a dizer disparatas. (B.1.63) Vão pintando, seguram bem no pincel, e misturam as cores na folha fazendo manchas de cor e vão conversando simultaneamente. (B.1.64)* De vez em quando fica a observar o que se passa à sua volta. (B.5.39)*	2
Bm	A Bn entretanto também se levanta e vai-se sentar juntamente com a Bm. (B.1.50)* Bn: "B, a Bm pintou a madeira" (B.1.68) A Bn e a Bm deixam as suas pinturas e brincam uma com a outra, rindo e dando-se palmadas. (B.1.76) Vão novamente pintar. (B.1.77)*	4

15. Necessidade de proximidade do adulto (educadora substitui a mãe)

15. Necessidade de proximidade do adulto (educadora substitui a mãe)		f
Indicadores		
Aluno		2
Bd	A Bd entretanto decide ir trabalhar com a ed. e levanta-se falando muito alto. (B.1.53)* A Bd fica sentada à mesa a copiar as letras com muito cuidado e depois de acabar vai à procura da educadora que tinha saído da sala para atender o telefone. (B.1.78)* O Bi aproxima-se da ed. para que o ajude a montar um fantoche. (B.2.15)* O Bi está na área das construções e aproxima-se de mim para que eu veja o boneco que traz consigo. (B.2.1)* O Bi, que entretanto tinha ido para as construções, vai para perto da educadora e ajelha-se a seu lado também a assistir. (B.2.62)* Pouco tempo depois o Bi volta para o pé da educadora enquanto o A. fica a brincar na área das construções. (B.2.65)* O Bi continua a não se fixar em área nenhuma nem a interagir com os colegas, brincando com o seu pião e, de vez em quando, vai chamar a atenção da ed. (B.4.7) A ed. está com o grupo de crianças que se encontra no computador, apoiando o jogo em que todos participam (B.4.8) O Bi aproxima-se. (B.4.9)*	4
Bm		0
Bn	A Bn está sentada ao pé da auxíliar e vai fazer um desenho. (B.5.36)*	1
Bo		0
Bu	O Bu vem-se queixar à ed. que o Bi lhe ler "assim...". (B.5.49)	1
Total		8

16. Necessidade de "descobrir-se"

16. Necessidade de "descobrir-se"		f
Aluno		0
Bd		0
Indicadores		



BI		0
Bm		0
Bn		0
Bo		0
Bu		0
Total		0

17. Necessidade de intervenção da educadora

Aluno	Indicadores	f
Bd	A Bd fica sorinha à mesa a copiar as letras com muito cuidado e depois de acabar vai à procura da educadora que tinha saído da sala para atender o telefone. (B.1.79)*	1
BI	O BI aproxima-se da ed. para que o ajude a montar um fardoche. (B.2.15)* A ed. traz os dois para a mesa para fazerem um desenho, mas o BI levanta-se e vai para perto dos que estão a fazer pintura. (B5.19)A ed. senta-o novamente à mesa e dá-lhe uma folha. (B5.21)* O BI pede à ed. para andar na sua <i>travésse</i> , mas a ed. diz-lhe que só será possível quando estiverem só <i>dez</i> meados na sala. (B5.30)*	3
Bm		0
Bn	Bu: "B, a Bm pintas a madeira" (B.1.68) *	1
Bo	A Bo está na área da casa e vai com uma caixinha de iogurte pedir à ed. que a arranje pois tinha-se descolado "fôo foi eu, foi ela sorinha". (B4.3)*	1
Bu	O Bu vem-se queimar à ed. que o BI lhe faz "assim...". (B5.49)*	1
Total		7

18. Necessidade de falar do próprio mundo individual

- a. Necessidade de utilizar objectos pessoais para poder usufruir com os seus colegas como prolongamento do seu próprio ser

Aluno	Indicadores	f
Bd		0
BI	Traz dois bonecos na mão e começa a brincar com o A. que está ao pé dele. (B.2.63)* O BI anda pela sala com um pão que trouxe de casa e afira-o ao chão. (B4.1) O BI continua a não se fixar em área nenhuma nem a interagir com os colegas, brincando com o seu pão e, de vez em quando, vai chamar a atenção da ed. (B4.7)* O BI pede à ed. para andar na sua <i>travésse</i> , mas a ed. diz-lhe que só será possível quando estiverem só <i>dez</i> meados na sala. (B5.30) O BI volta a pedir à ed. para andar na <i>travésse</i> na sala. (B5.44) * O BI acaba o trabalho e vai mexer no cesto onde estão os brinquedos que trazem de casa. (B6.32) Tira uma teaz de plástico e vai brincar com ela. (B6.33)* O BI arrama a teaz e vai buscar o "homem-aranha" que trouxe de casa. (B6.36) O BI anda de lugar em lugar e não se concentra nem se envolve muito tempo nas brincadeiras com os outros, ou mesmo sozinho. (B6.41) Empresta o boneco ao f. (B6.42) *	5
Bm		0
Bn		0
Bo		0
Bu		0
Total		5

19. Necessidade de actividades que apelem à partilha de jogos

Aluno	Indicadores	f
Bd	A Bd vai para trás do biombo, ... (B.2.55)* Foi a correr chamar um amigo que estava na área das construções e metem-se os dois atrás do biombo. (B.2.26)*	1
BI	Traz dois bonecos na mão e começa a brincar com o A. que está ao pé dele. (B.2.63)* Emprestou o pão à B. (B4.21)* O BI anda de um lado para o outro com o I. (B5.18) *	4
Bm		0
Bn		0
Bo	O M. e a Bo aproximam-se para jogar. (B4.19) A fazer construções de lego estão o Bu, o Bq e o Bc (B4.10) O Bu e o Bq fazem torres em altura e estão a ver quem faz a torre mais alta. (B4.11)*	1
Bu	O Bu e o Bb. brincam na mesa com bonecos. (B6.8)* Vai buscar uma caixa de legos e traz para a mesa. (B6.28) Olha para o folheto do jogo e pergunta ao Bc "és capaz de fazer isto?". (B6.29) Ficam os dois a observar o folheto de instruções e começam a dar volta à caixa, à procura de peças. (B6.30)*	3
Total		8

**ANEXO IX – Notas de Campo**

## NOTAS DE CAMPO

## Educatória A

29-10	<p>A grelha de avaliação não apresenta aspectos de avaliação do conteúdo das Orientações Curriculares “Educação para a cidadania”.</p> <p>O trabalho de equipa não parece funcionar. A ed. poderia ter indicado a outro adulto que acompanhasse a criança que pede ajuda e assim teria tempo de apoiar as crianças na área da casa. As crianças passam muito tempo sentadas nas almofadas, verificando-se sinais visíveis de desconforto.</p> <p>As conversas que se têm no grande grupo poucas vezes dão oportunidade para se aprofundar questões do foro íntimo das crianças. A questão dos sonhos seria interessante para a ed. explorar.</p>
4-11	<p>Nem a ed. (nem nenhum outro adulto) apoiam as crianças ou brincam com estas na área da casa em situações de faz-de-conta. Desvalorizam os momentos de faz-de-conta, privilegiando aspectos mais didácticos.</p> <p>Não se percebe que as crianças tenham consciência de uma rotina diária consistente. É a ed. que os manda para as actividades, sendo que as crianças não têm um plano de trabalho, daí que, ao abandonar as actividades, fiquem sem saber o que fazer a seguir.</p> <p>A grelha de avaliação não apresenta aspectos de avaliação do conteúdo das Orientações Curriculares “Educação para a cidadania”</p> <p>A educadora parece dar especial interesse a actividades de carácter mais escolar e cognitivo, o que se pode dever ao facto de ser o ano pré-escolar deste grupo de crianças.</p> <p>A ed. providencia situações significativas para a utilização da aprendizagem. Guia a criança, foca a sua atenção e partilha experiências.</p> <p>A ed. providencia oportunidades de aprendizagem e exploração activa, introduzindo novos materiais.</p>
12-11	<p>As crianças passaram de uma actividade calma, em que estavam sentados à mesa a fazer jogos, para outra actividade calma nas almofadas, o que contabiliza muito tempo e vai conta as necessidades deste grupo etário</p>
19-11	<p>Os alunos não fazem o seu plano de trabalho, implicando que, acabada a actividade, fiquem sem orientação.</p>
27-11	<p>a educadora parece dar especial interesse a actividades de carácter mais escolar e cognitivo, o que se pode dever ao facto de ser o ano pré-escolar deste grupo de crianças.</p>
6-12	<p>As crianças passaram de uma actividade calma, em que estavam sentados à mesa a fazer jogos, para outra actividade calma nas almofadas, o que contabiliza muito tempo e vai conta as necessidades deste grupo etário.</p>

---

10-12	<p>As crianças revelam necessidade de serem mais apoiadas no seu jogo simbólico, de forma a enriquece-las com ideias e materiais. Por outro lado verifica-se a necessidade de um planeamento por parte das crianças.</p> <p>As crianças não fazem o seu plano de trabalho, implicando que, acabada a actividade, fiquem sem orientação.</p> <p>Os adultos raramente apoiam o jogo simbólico das crianças, valorizando mais as actividades de carácter cognitivo.</p>
17-12	<p>Não se verifica uma rotina muito definida, deixando um pouco ao sabor do que vai acontecendo ao longo do dia</p> <p>An tem necessidade de chamar a atenção do adulto, precisa de uma atenção mais individualizada</p> <p>Verificam-se alguns constrangimentos da acção educativa ao nível da organização da equipa educativa</p>

**ANEXO X – Protocolo Individual da Conferência**

**Educadora C**

**Guião de questões orientadoras para Conferência com as educadoras de infância**

1. Projecto educativo
2. Equipa de trabalho
3. Avaliação (instrumento, periodicidade, consequências – estratégias, planificação)
4. Participação dos pais
5. Opinião sobre o espelhamento
6. Que mudanças?

**1. Projecto educativo**

A educadora (C1) teve formação no Modelo Curricular High-Scope, e tem trabalhado ultimamente sob as directrizes desse modelo. Este ano, excepcionalmente, (C2) devido às condições organizacionais (grupo, falta de auxiliar, entre outros) vê-se impedida de seguir o modelo a cem por cento. (C3) Avaliava através do COR, mas sozinha não consegue fazê-lo, não é capaz de observar as crianças e registar regularmente e o (C3.1) facto de não ter com quem reflectir e partilhar também a inibe. No entanto (C4) no seu projecto educativo segue os princípios da aprendizagem activa. (C5) Refere-se à avaliação trimestral e final.

**2. Equipa de trabalho**

Por outro lado (C6) pesa ainda o facto de serem muitas crianças e estar sozinha na sala fazendo com que não possa dar atenção a tudo. Diz que (C6.1) por vezes também acontece haver coisas que se pensa que eles já fazem, mas depois noutras situações não fazem e ficam as dúvidas acrescentando o facto de, mais uma vez, (C6.2) a educadora estar sozinha na sala. (C6.3) Nem sempre chega o facto de proporcionar actividades e estar com eles para nos apercebermos de certas coisas a todos os níveis, não só ao nível das capacidades. Por outro lado refere que (C7) o espaço também não tem condições para um grupo tão grande.

**3. Avaliação**

Sobre a avaliação que a ed. utiliza comenta que (C8) há aspectos que não consegue avaliar, nem observar tudo. (C8.1) Mesmo fazendo uma observação sistemática em que se definisse o que observar, mesmo assim acredita que teria dificuldades pois (C.9) há sempre aspectos que escapam a uma pessoa só com um grupo daquelas dimensões. Daí que, apesar de tudo, (C10) prefira ter uma grelha como apoio, que lhe permita ir olhando para a grelha e optar por observar determinados aspectos dessa grelha e depois fazer uma descrição dos aspectos mais relevantes. (C11) Ter uma grelha com os vários aspectos do desenvolvimento da criança para ter as coisas presentes e (C12) tendo isso como base fazer uma descrição daquilo que se observa da criança, ou seja, (C13) acredita que nem sempre as crianças são aquilo que aparentam.

(C14) Muitas vezes reagem de determinadas maneiras, produto do tipo de interacção que tem com o outro, ou por reacção ao outro, não podendo ser por isso rotuladas. (C15) Podem ter comportamentos pontuais.

**Instrumento de avaliação:** A educadora explica que por vezes quando preenche a grelha de avaliação, (C16) esta é tão pormenorizada que perde as certezas. Por outro lado, explica que (C17) as crianças por vezes revelam determinados comportamentos em determinadas situações e noutras esses comportamentos já não aparecem, havendo “coisas” que nos escapam.

A educadora revela que há muitas situações nas grelhas de avaliação, (C18) que só avaliam as capacidades das crianças, mas depois (C19) em termos emocionais, sinais de bem estar, de contentamento ou descontentamento que sentem, que trazem de casa, esses aspectos escapam nestas grelhas. (C20) Alguns aspectos na avaliação não estão contemplados.

Conclui dizendo que (C21) as grelhas não mostram as necessidades que as crianças têm em termos do seu desenvolvimento emocional, que é muito importante, e também (C22) não dão espaço de manobra para se dizer como é a criança, em que situação é que reage de determinada maneira, (C23) pois numa situação pode agir duma forma e noutra não e tem que se ter em conta os contextos, a vida familiar... (C24) Considera que as grelhas de cruzinha não dizem tudo, são muito incompletas.

**Periodicidade:** Avalia (C25) uma vez por período (no final) e (C26) no final do ano faz um registo compreensivo de cada criança para entregar aos pais.

**Estratégias:** (C27) Não recorre à avaliação para adequar estratégias mas (C28) é a observação que faz no quotidiano que lhe dá pistas para perceber se determinada estratégia ou actividade está a ser aceite, é adequada ou se tem que a alterar. (C29) Não regista a observação.

**Planificação:** depois de (C30) definir o Plano de Actividades, no início do ano, vai (C31) planificando mentalmente de forma a dar resposta ao que está estabelecido. Por vezes (C32) são as crianças que mostram determinados interesses e aí faz os possíveis para dar resposta e planear com elas o que fazer.

#### **4. Participação dos pais**

A educadora afirma que muitas vezes (C33) é nas reuniões de grande grupo que os educadores se apercebem de coisas, pois naquele momento da conversa as crianças dão sinais importantes. (C34) O mal é que depois não se regista e, por outro lado, às vezes os sinais não são o que parecem – as crianças por vezes parecem doentes mas podem ser questões familiares, ou sono... Daí que (C35) a conversa com os pais também seja muito importante e as (C36) oportunidades não são muitas porque na maioria das vezes é só à entrada e à saída. (C37) O facto de haver um horário de atendimento não muda muito as coisas pois o que funciona é mais a hora da chegada e da saída, com a agravante de ser (C38) muitas vezes a correr e nem sempre serem os pais que os vêm trazer e levar.

(C39) Faz uma reunião com todos no início do ano para acertarem ideias, regulamentos e o funcionamento, (C40) uma reunião no segundo período e no final do ano, o que pode coincidir com festas.

#### **5. Opinião sobre o espelhamento**

A educadora considera que (C41) foi muito importante ter uma pessoa que fosse à sala, observasse e reflectisse com o educador destes aspectos da forma que aconteceu pois (C42) permitiu que, a partir

daí, passasse a estar mais atenta aos aspectos verificados e analisados. Achou (C43) muito importante o facto de, lado a lado, se poder encontrar estratégias e soluções (porque os educadores têm muitas falhas) para a qualidade da acção educativa pois (C44) através do ser observada reparou em coisas que sozinha não se teria apercebido... e isto foi muito importante especialmente no seu caso particular, em que (C45) pelo facto de estar sozinha na sala é impedida de responder sempre da melhor forma e de estar mais atenta

(C46) Se os educadores estivessem receptivos a isto e aceitassem numa perspectiva de melhorar o seu trabalho, quem vinha a beneficiar eram as crianças. E (C49) deveria ser uma prática a ser implementada.

(C50) O espelhamento trouxe-lhe ainda a oportunidade de se confrontar com aspectos da sua acção que de outra forma escapavam (o facto de se ter espantado por verificar que esteve 1 hora na área das almofadas).

## **6. Que mudanças?**

A educadora aponta como (C51) muito importante que se fizesse um guião com os vários aspectos do desenvolvimento da criança para que não houvesse dispersão, depois ter a oportunidade de escrever sobre a criança num discurso corrido. (C52) Na sua opinião este exercício seria feito por trimestre para poder comparar, se houve evolução, se alterou o comportamento porque, segundo a educadora, os educadores geralmente sabem, mas podem não ter certezas.

Ainda segundo a educadora, (C53) para não se tornar tão limitativo, deveria ser construído um instrumento de avaliação que fosse comum e que permitisse posteriormente fazer-se uma descrição. Acrescenta que (C54) seria importante fazer um registo diário, tomar notas diárias, pois (C55) se não se regista todos os dias esquece-se e isso é uma questão de brio profissional.

No entanto (C56) fazer um registo diário, sozinha, para um grupo de 25 crianças, quando tem que se preparar materiais, fazer compras, e quando não se tem mais ninguém na sala torna-se complicado e, conseqüentemente, não se faz.

A concluir a educadora diz que (C57) gostaria de participar num grupo de investigação/formação que se preocupasse em construir uma grelha de avaliação pois seria uma situação de aprendizagem importante. Diz sentir a (C58) necessidade de que hajam encontros em que se trabalhem os aspectos práticos da avaliação, (C59) em que se fale da realidade, das vivências (sem ser como as reuniões dos agrupamentos), (C60) espaços de formação que trouxessem acrescentos à profissão e à valorização profissional, (C61) encontros com objectivos específicos onde se pudesse depois partilhar com os outros.

(C62) Muitas vezes olha-se para as competências e não se olha para o bem-estar das crianças (porque também é muito importante ter a sala bem aquecida, ter cuidado com os tapetes porque podemos ter crianças alérgicas...).



**ANEXO XI – Matriz de Análise dos Dados Recolhidos na  
Conferência**

<b>1. Categoria: Projecto Educativo/ Acção educativa</b>	
<b>Ed. A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (A6) princípios de organização curricular do M.E.M.,</li> <li>- (A7) segue também alguns princípios da Pedagogia de Projecto</li> <li>- (A8) Nele faz referência a uma avaliação trimestral e final.</li> <li>- (A1) pedagógica privilegia os aspectos mais didácticos ao jogo simbólico</li> <li>- (A2) tendência para valorizar os aspectos mais didácticos e menos os lúdicos</li> <li>- (A3) com o grupo numeroso que tem é muito difícil dedicar-se aos aspectos lúdicos porque as crianças estão sempre a exigir a sua presença.</li> <li>- (A4) Apesar de valorizar as outras situações afirma que não interage nelas dando muito mais importância aos aspectos mais didácticos</li> <li>- (A5) tenta compensar o não estar presente nessas actividades, que são importantes, dando-lhes afecto e sendo meiga e carinhosa para com as crianças</li> <li>- (A33) este nível educativo é aquele que dá mais atenção individualizada pois é mais experimental</li> <li>- (A49) As estratégias que utiliza têm a ver com a sua forma de trabalhar e crenças educativas e pedagógicas</li> <li>- (A50) Segue muito a linha do diálogo.</li> </ul>
<b>Ed. B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (B1) contextualiza o modelo curricular High-Scope</li> <li>- (B2) valorizando a aprendizagem activa da criança e os seus interesses</li> <li>- (B3) avalia segundo dois instrumentos – o COR e o PIP.</li> </ul>
<b>Ed. C</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (C1) teve formação no Modelo Curricular High-Scope</li> <li>- (C3) vê-se impedida de seguir o modelo a cem por cento</li> <li>- (C4) no seu projecto educativo segue os princípios da aprendizagem activa</li> <li>- (C5) Refere-se à avaliação trimestral e final</li> </ul>

<b>2. Categoria: Contexto Educativo</b>	
<b>2.1. Sub-categoria: Equipa educativa</b>	
<b>Ed. A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (A9) reconhece que não existe um trabalho preparado, organizado e que</li> <li>- (A10) todos se apoiam muito nela,</li> <li>- (A11) as crianças quando necessitam de algo venham sempre ter com ela,</li> <li>- (A12) o que lhe prejudica a atenção mais dedicada a uma criança ou a um grupo</li> <li>- (A13) ela é a única pessoa que tem um trabalho mais empenhado e conseguido com a agravante que</li> <li>- (A14) as crianças só a reconhecem a ela como educadora, solicitando-a mais frequentemente.</li> <li>- (A20) dificuldade que tem em gerir a educadora de apoio na sua sala,</li> <li>- (A22) As próprias educadoras precisam de saber como funcionar com educadoras de apoio e outro pessoal.</li> </ul>
<b>Ed. B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (B4) realiza reuniões semanais</li> <li>- (B5) a auxiliar de acção educativa participa no processo de avaliação através do registo das observações e respectiva análise</li> <li>- (B6) processo de formação e relacional</li> <li>- (B7) permite trabalhar em consonância uma com a outra</li> </ul>
<b>Ed. C</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (C2) devido às condições organizacionais (grupo, falta de auxiliar, entre outros) vê-se impedida de seguir o modelo a cem por cento.</li> <li>- (C45) pelo facto de estar sozinha na sala é impedida de responder sempre da melhor forma e de estar mais atenta</li> <li>- (C56) fazer um registo diário, sozinha, para um grupo de 25 crianças, (...) quando não se tem mais ninguém na sala torna-se complicado (...)</li> <li>(C6) pesa ainda o facto de serem muitas crianças e estar sozinha na sala fazendo com que não possa dar atenção a tudo.</li> <li>(C6.2) a educadora estar sozinha na sala.</li> </ul>

<b>2. Categoria: Contexto Educativo</b> <b>2.2. Sub-categoria: Espaço educativo</b>	
<b>Ed. A</b>	
<b>Ed. B</b>	
<b>Ed. C</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (C7) o espaço também não tem condições para um grupo tão grande.</li> <li>- (C62) Muitas vezes olha-se para as competências e não se olha para o bem-estar das crianças (porque também é muito importante ter a sala bem aquecida, ter cuidado com os tapetes porque podemos ter crianças alérgicas...).</li> </ul>

<b>3. Categoria: Avaliação</b>	
<b>Ed. A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (A23) não faz diagnóstico de necessidades das crianças</li> <li>- (A24) Faz normalmente um levantamento de aptidões, uma avaliação de competências e não um diagnóstico de necessidades afectivas e emocionais,</li> <li>- (A28) considera que esses momentos de partilha são dos mais importantes para se conhecer as crianças e estabelecer diálogo entre cada uma e com o grupo</li> <li>- (A34) ainda há aspectos que fogem ao seu conhecimento</li> <li>- (A44) mostrar aos pais e para as crianças que transitam para o nível de ensino seguinte</li> <li>- (A45) levarem para o professor que os vai receber ter conhecimento</li> </ul>
<b>Ed. B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (B9) para haver uma avaliação rigorosa tem que ser feita uma observação e uma reflexão também rigorosa</li> <li>- (B10) acontece aferir inconscientemente a avaliação pelo ano anterior e por isso haver falhas.</li> <li>- (B11) há episódios que nos marcam e persistem nas nossas impressões e, quando se está a avaliar, inconscientemente, esses episódios marcam, sobrepondo-se.</li> <li>- (B12) o momento das avaliações pode coincidir com alturas em que a criança está mais fragilizada, ou, pelo contrário, com mais iniciativa, o que também pode interferir com uma ideia objectiva e exacta.</li> <li>- (B13) objectivos da avaliação são uma planificação adequada;</li> <li>- (B14) a reformulação da acção educativa</li> <li>- (B15) gradual conhecimento do grupo e de cada criança,</li> <li>- (B16) permitindo adequar a acção às suas necessidades e interesses específicos.</li> <li>- (B21) avalia observando, na sala, diariamente, através dos momentos de planeamento, acção e revisão e de outros momentos decorrentes da rotina diária</li> <li>- (B22) Através de conversas com os pais tenta também indicadores que permitam aumentar o conhecimento acerca de cada criança.</li> </ul>
<b>Ed. C</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (C8) há aspectos que não consegue avaliar, nem observar tudo. (C8.1) Mesmo fazendo uma observação sistemática em que se definisse o que observar, mesmo assim acredita que teria dificuldades</li> <li>- (C10) prefira ter uma grelha como apoio, que lhe permita ir olhando para a grelha e optar por observar determinados aspectos dessa grelha e depois fazer uma descrição dos aspectos mais relevantes</li> <li>- (C11) Ter uma grelha com os vários aspectos do desenvolvimento da criança para ter as coisas presentes</li> <li>- (C12) tendo isso como base fazer uma descrição daquilo que se observa da criança</li> <li>- (C13) acredita que nem sempre as crianças são aquilo que aparentam.</li> <li>- (C14) Muitas vezes reagem de determinadas maneiras, produto do tipo de interacção que tem com o outro, ou por reacção ao outro, não podendo ser por isso rotuladas</li> <li>- (C15) Podem ter comportamentos pontuais.</li> <li>- (C25) uma vez por período (no final)</li> <li>- (C26) no final do ano faz um registo compreensivo de cada criança para entregar aos pais.</li> </ul>

<b>3. Categoria: Avaliação</b>	
<b>3.1. Sub-categoria: instrumento de avaliação</b>	
Ed. A	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (A35) para preencher as grelhas está com cada criança individualmente, prejudicando o resto do grupo, caso contrário, não seria capaz.</li> <li>- (A36) esta grelha de facto lhe serve os objectivos porque trabalha muito centrada nas competências de cada um</li> <li>- (A37) quando tinha dúvidas, chamava um de cada vez e aproveitava exactamente o tempo do jogo simbólico</li> <li>- (A38) Se houvesse esse tal momento de avaliação aí poderia avaliar os dados e planificar em termos das necessidades de cada um.</li> </ul>
Ed. B	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (B23) omisso no que diz respeito aos aspectos afectivos e pessoais</li> <li>- (B24) faz falta na avaliação algo que faça referência ao desenvolvimento afectivo e pessoal da criança.</li> <li>- (B25) concorda que as grelhas de avaliação sejam compartimentadas, ou corre-se o risco de quem as preenche se dispersar.</li> <li>- (B26) ser baseado na observação permite que se tenha uma visão muito alargada da criança, o que não impede que na síntese se valorize mais as competências adquiridas</li> </ul>
Ed. C	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (C16) esta é tão pormenorizada que perde as certezas.</li> <li>- (C17) as crianças por vezes revelam determinados comportamentos em determinadas situações e noutras esses comportamentos já não aparecem, havendo “coisas” que nos escapam.</li> <li>- (C18) só avaliam as capacidades das crianças</li> <li>- (C19) em termos emocionais, sinais de bem estar, de contentamento ou descontentamento que sentem, que trazem de casa, esses aspectos escapam nestas grelhas.</li> <li>- (C20) Alguns aspectos na avaliação não estão contemplados.</li> <li>- (C21) as grelhas não mostram as necessidades que as crianças têm em termos do seu desenvolvimento emocional, que é muito importante</li> <li>- (C22) não dão espaço de manobra para se dizer como é a criança, em que situação é que reage de determinada maneira,</li> <li>- (C23) pois numa situação pode agir duma forma e noutra não e tem que se ter em conta os contextos, a vida familiar...</li> <li>- (C24) Considera que as grelhas de cruzinha não dizem tudo, são muito incompletas.</li> </ul>

<b>3. Categoria: Avaliação</b>	
<b>3.2. Sub-categoria: consequências – planificação</b>	
Ed. A	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (A47) A planificação que faz segue muito os projectos que surgem do Agrupamento, projectos do estabelecimento e projectos que ela considera serem importantes para dar resposta aos conteúdos das Orientações Curriculares.</li> <li>- (A48) Ocasionalmente surge um projecto que tem a ver com os interesses demonstrados pelas crianças, mas só muito ocasionalmente pois não sobra muito espaço</li> </ul>
Ed. B	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (B30) fazer semanalmente um plano geral do que vai desenvolver.</li> <li>- (B31) depois de fazer a avaliação não a utiliza</li> <li>- (B35) ajuda-a a perceber algumas necessidades do grupo e a adequar a sala e o espaço, em termos de materiais e actividades, às exigências das crianças</li> <li>- (B36) O modelo em que trabalha também a ajuda a fazer uma avaliação (PIP) do espaço e materiais muito útil na sua prática</li> <li>- (B37) Sempre que identifica a inadequação da acção educativa face aos interesses e necessidades das crianças tenta reformulá-la e adequá-la de acordo com os resultados dessa avaliação.</li> </ul>
Ed. C	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (C30) definir o Plano de Actividades, no início do ano</li> <li>- (C31) planificando mentalmente de forma a dar resposta ao que está estabelecido</li> <li>- (C32) são as crianças que mostram determinados interesses e aí faz os possíveis para dar resposta e planear com elas o que fazer.</li> </ul>

<b>3. Categoria: Avaliação</b>	
<b>3.3. Sub-categoria: consequências – estratégias</b>	
<b>Ed. A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (A25) é afectiva com as crianças e está desperta para as suas manifestações afectivas</li> <li>- (A26) é naturalmente afectiva com as crianças, mas não que esteja preocupada com esse tipo de necessidades</li> <li>- (A28) considera que esses momentos de partilha são dos mais importantes para se conhecer as crianças e estabelecer diálogo entre cada uma e com o grupo</li> <li>- (A29) quando elas começam a contar, ela estabelece diálogo provocando e questionando-as.</li> <li>- (A37) quando tinha dúvidas, chamava um de cada vez e aproveitava exactamente o tempo do jogo simbólico</li> <li>- (A49) As estratégias que utiliza têm a ver com a sua forma de trabalhar e crenças educativas e pedagógicas</li> <li>- (A50) Segue muito a linha do diálogo.</li> </ul>
<b>Ed. B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (B31) depois de fazer a avaliação não a utiliza</li> <li>- (B34) após ser feita a avaliação deveria ser feita uma reflexão cooperada com a pessoa que está na sala para se definirem estratégias.</li> <li>- (B35) ajuda-a a perceber algumas necessidades do grupo e a adequar a sala e o espaço, em termos de materiais e actividades, às exigências das crianças</li> <li>- (B36) O modelo em que trabalha também a ajuda a fazer uma avaliação (PIP) do espaço e materiais muito útil na sua prática</li> <li>- (B37) Sempre que identifica a inadequação da acção educativa face aos interesses e necessidades das crianças tenta reformulá-la e adequá-la de acordo com os resultados dessa avaliação.</li> </ul>
<b>Ed. C</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (C27) Não recorre à avaliação para adequar estratégias</li> <li>- (C28) é a observação que faz no quotidiano que lhe dá pistas para perceber se determinada estratégia ou actividade está a ser aceite, é adequada ou se tem que a alterar.</li> <li>- (C29) Não regista a observação.</li> </ul>

<b>3. Categoria: Avaliação</b>	
<b>3.4. Sub-categoria: periodicidade</b>	
<b>Ed. A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (A42) No final de cada período tem uma grelha preenchida</li> <li>- (A43) No final do ano lectivo, então preenche uma outra ficha de avaliação mais compreensivo</li> <li>- (A46) só faz a avaliação no final do período, o que não quer dizer que não esteja atenta às crianças e não "avalia" o seu desenvolvimento, mas de forma mais empírica</li> </ul>
<b>Ed. B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (B21) avalia observando, na sala, diariamente, através dos momentos de planeamento, acção e revisão e de outros momentos decorrentes da rotina diária</li> <li>- (B51) Preenche o COR no final de cada período</li> <li>- (B52) No final do ano faz um registo para entregar aos pais.</li> </ul>
<b>Ed. C</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (C25) uma vez por período (no final)</li> <li>- (C26) no final do ano faz um registo compreensivo de cada criança para entregar aos pais.</li> </ul>

<b>4. Categoria: Constrangimentos da Avaliação</b>	
<b>4.1. Rácio adulto-criança</b>	
<b>Ed. A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (A17) o número de crianças que se tem por sala impede que se consiga ter uma visão muito objectiva das crianças e, mais grave ainda, poder ajudar cada criança individualmente</li> <li>- (A18) Cada vez mais se torna difícil o acompanhamento individual das crianças</li> <li>- (A27) o grupo ser muito grande devendo a isso o facto de estar tempo demasiado com as crianças na área das almofadas</li> <li>- (A32) aqueles que têm mais dificuldades que precisam de mais atenção vão a reboque porque não há tempo para se dar uma atenção mais individualizada.</li> <li>- (A67) reconhecer não ter tempo de estar atenta e pensar em cada um deles individualmente</li> <li>- (A68) o grande número de crianças por sala impede que as educadoras possam dar uma atenção individualizada às crianças e estar atenta às suas necessidades</li> </ul>
<b>Ed. B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (B28) O número de crianças por adulto é muito grande e a auxiliar, apesar de tudo, carece de formação mais científica</li> </ul>
<b>Ed. C</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (C2) devido às condições organizacionais (grupo, falta de auxiliar, entre outros) vê-se impedida de seguir o modelo a cem por cento</li> <li>- (C6) pesa ainda o facto de serem muitas crianças e estar sozinha na sala fazendo com que não possa dar atenção a tudo.</li> <li>- (C45) pelo facto de estar sozinha na sala é impedida de responder sempre da melhor forma e de estar mais atenta</li> <li>- (C56) fazer um registo diário, sozinha, para um grupo de 25 crianças, quando tem que se preparar materiais, fazer compras, e quando não se tem mais ninguém na sala torna-se complicado e, consequentemente, não se faz.</li> <li>- (C.9) há sempre aspectos que escapam a uma pessoa só com um grupo daquelas dimensões</li> </ul>

<b>4. Categoria: Constrangimentos da Avaliação</b>	
<b>4.2. Tempo</b>	
<b>Ed. A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (A38) Se houvesse esse tal momento de avaliação aí poderia avaliar os dados e planificar em termos das necessidades de cada um.</li> <li>- (A69) Ministério da Educação ter retirado os períodos para a avaliação aos educadores é prejudicial pois entende que deveria, pelo menos uma vez por trimestre, fazer-se uma pausa para reflexão apurada sobre o desenvolvimento de cada criança.</li> </ul>
<b>Ed. B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (B19) falta de tempo para observar, registar e analisar</li> <li>- (B27) (dificuldade em) tomar nota de todas as observações e analisá-las no final da semana, como se defende no Modelo que segue</li> <li>- (B29) facto de ter outros cargos acrescidos (coordenadora pedagógica) lhe ocupa também muito tempo em actividades e pelo facto muitas vezes não se dedica a planificar aprofundadamente</li> <li>- (B32) falta tempo para analisar individualmente cada aluno e inclusivamente a para discutir sobre os resultados</li> <li>- (B33) não ter com quem discutir os resultados</li> </ul>
<b>Ed. C</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (C56) fazer um registo diário, sozinha, para um grupo de 25 crianças, quando tem que se preparar materiais, fazer compras, e quando não se tem mais ninguém na sala torna-se complicado e, consequentemente, não se faz.</li> </ul>

<b>4. Categoria: Constrangimentos da Avaliação</b> <b>4.3. Formação insuficiente</b>	
<b>Ed. A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (A31) não pode estar em todas as actividades ao mesmo tempo, pelo que menospreza o jogo simbólico.</li> <li>- (A30) é complicado gerir democraticamente a situação</li> <li>- (A66) diagnóstico de necessidades a educadora afirma que não sabe como fazê-lo, para além de reconhecer não dispor de tempo suficiente.</li> </ul>
<b>Ed. B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (B17) queixa-se que a avaliação não satisfaz os seus objectivos, porque não consegue realizá-la convenientemente.</li> <li>- (B18) observação e do respectivo registo,</li> <li>- (B20) formação que considera insuficiente</li> <li>- (B27) (dificuldade em) tomar nota de todas as observações e analisá-las no final da semana, como se defende no Modelo que segue</li> <li>- (B32) falta tempo para analisar individualmente cada aluno e inclusivamente a para discutir sobre os resultados</li> </ul>
<b>Ed. C</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (C57) gostaria de participar num grupo de investigação/formação que se preocupasse em construir uma grelha de avaliação pois seria uma situação de aprendizagem importante</li> <li>- (C58) necessidade de que hajam encontros em que se trabalhem os aspectos práticos da avaliação,</li> <li>- (C59) em que se fale da realidade, das vivências (sem ser como as reuniões dos agrupamentos),</li> <li>- (C60) espaços de formação que trouxessem acrescentos à profissão e à valorização profissional,</li> <li>- (C61) encontros com objectivos específicos onde se pudesse depois partilhar com os outros.</li> </ul>

<b>4. Categoria: Constrangimentos da Avaliação</b> <b>4.1. Questões burocráticas</b>	
<b>Ed. A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (A69) Ministério da Educação ter retirado os períodos para a avaliação aos educadores é prejudicial pois entende que deveria, pelo menos uma vez por trimestre, fazer-se uma pausa para reflexão apurada sobre o desenvolvimento de cada criança.</li> <li>- (A82) sobrecarregarem os educadores com burocracia (ofícios, mapas de leite, etc.) o que rouba muito tempo útil para planificar, para reunir a equipa, sendo muito desgastante, para além da sobrecarga de cargos (Conselho de Docentes, Assembleia de Escola, Conselho Pedagógico, Projectos levados a cabo pelos Agrupamentos, etc.).</li> <li>- (A80) apesar da legislação fazer referência à avaliação, não se dá conta da real necessidade da avaliação sistemática – referindo que não pode ser só no final do período, tem que ser sistemática e com grupos muito grandes não se vai lá.</li> <li>- (A79) as instâncias superiores deveriam perceber essa necessidade pois parece ter havido um retrocesso no entendimento sobre educação de infância,</li> </ul>
<b>Ed. B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (B8) número de crianças e os cargos que a educadora acumula são aspectos que prejudicam</li> <li>- (B29) facto de ter outros cargos acrescentados (coordenadora pedagógica) lhe ocupa também muito tempo em actividades e pelo facto muitas vezes não se dedica a planificar aprofundadamente</li> </ul>
<b>Ed. C</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (C56) fazer um registo diário, sozinha, para um grupo de 25 crianças, quando tem que se preparar materiais, fazer compras, e quando não se tem mais ninguém na sala torna-se complicado e, conseqüentemente, não se faz.</li> </ul>

<b>4. Categoria: Participação dos pais</b>	
<b>Ed. A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (A44) mostrar aos pais e para as crianças que transitam para o nível de ensino seguinte</li> <li>- (A51) chama-os muito a participar</li> <li>- (A52) a envolvê-los em projectos</li> <li>- (A53) a envolvê-los em perguntas que se façam na sala, remetendo-os muitas vezes para os pais</li> <li>- (A54) Cada projecto, cada saída que realiza com o grupo, aproveita sempre os recursos dos pais assim como nas festas de final de ano.</li> <li>- (A55) troca impressões com os pais sempre que necessário, apesar de ter horário de atendimento</li> <li>- (A56) Tem uma boa relação com os pais</li> <li>- (A57) deter um conhecimento muito profundo das suas crianças pelo facto de se relacionar muito com os pais</li> <li>- (A58) Salienta a importância do conhecimento dos contextos familiares das crianças para poder compreendê-las melhor</li> </ul>
<b>Ed. B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (B22) Através de conversas com os pais tenta também indicadores que permitam aumentar o conhecimento acerca de cada criança</li> <li>- (B38) mantém um contacto próximo e regular com os pais</li> <li>- (B39) participar muito na vida do jardim de infância através de festas, eventos, projectos</li> <li>- (B40) estão sempre convidados a ir à instituição às horas que lhes forem mais convenientes</li> <li>- (B41) Privilegia também os momentos de chegada e de saída das crianças para poder falar com os pais</li> <li>- (B42) Faz reuniões periódicas e extra sempre que é necessário.</li> </ul>
<b>Ed. C</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (C35) a conversa com os pais também seja muito importante</li> <li>- (C36) oportunidades não são muitas porque na maioria das vezes é só à entrada e à saída.</li> <li>- (C37) O facto de haver um horário de atendimento não muda muito as coisas pois o que funciona é mais a hora da chegada e da saída</li> <li>- (C38) muitas vezes a correr e nem sempre serem os pais que os vêm trazer e levar.</li> <li>- (C39) Faz uma reunião com todos no início do ano para acertarem ideias, regulamentos e o funcionamento,</li> <li>- (C40) uma reunião no segundo período e no final do ano, o que pode coincidir com festas.</li> </ul>

<b>5. Categoria: Espelhamento</b>	
<b>Ed. A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (A15) Esta investigação, na opinião da educadora foi muito importante porque a ajudou a concretizar a ideia que já tinha sobre a acção da equipa na sala.</li> <li>- (A23) não faz diagnóstico de necessidades das crianças</li> <li>- (A59) confirmou os aspectos de desenvolvimento encontrados na análise que foi feita, valorizando-os</li> <li>- (A60) crianças suas que escapavam à sua observação</li> <li>- (A61) após o espelhamento, ficou alertada</li> <li>- (A62) observação muito exacta das crianças.</li> <li>- (A63) considera o espelhamento uma necessidade nos contextos de educação nos dias que correm.</li> <li>- (A64) reconhece muitas das necessidades das crianças,</li> <li>- (A65) a investigação lhe está a dar uma ajuda valiosa no detectar de mais necessidades das crianças, que ainda não se tinha apercebido</li> <li>- (A66) diagnóstico de necessidades a educadora afirma que não sabe como fazê-lo, para além de reconhecer não dispor de tempo suficiente.</li> <li>- (A81) uma ajuda exterior é muito importante para a reflexão e o crescimento profissional.</li> </ul>
<b>Ed. B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (B43) verificou que se confirmava o que estava na análise feita</li> <li>- (B44) ajudou-a a definir estratégias e planos de acção que lhe permitissem trabalhar com aquela criança em particular e sobre as suas necessidades.</li> <li>- (B45) foi muito importante um olhar exterior sobre o grupo, as crianças e a própria acção</li> <li>- (B46) este é um trabalho de supervisão que deveria existir em todos os níveis de ensino</li> <li>- (B47) permite que os professores, ao reflectir com pares, reconfigurem as suas práticas e evoluam no sentido da qualidade.</li> </ul>
<b>Ed. C</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (C41) foi muito importante ter uma pessoa que fosse à sala, observasse e reflectisse com o educador destes aspectos da forma que aconteceu</li> <li>- (C42) permitiu que, a partir daí, passasse a estar mais atenta aos aspectos verificados e analisados</li> <li>- (C43) muito importante o facto de, lado a lado, se poder encontrar estratégias e soluções (porque os educadores têm muitas falhas) para a qualidade da acção educativa</li> <li>- (C44) através do ser observada reparou em coisas que sozinha não se teria apercebido... e isto foi muito importante</li> <li>- (C46) Se os educadores estivessem receptivos a isto e aceitassem numa perspectiva de melhorar o seu trabalho, quem vinha a beneficiar eram as crianças</li> <li>- (C49) deveria ser uma prática a ser implementada.</li> <li>- (C50) O espelhamento trouxe-lhe ainda a oportunidade de se confrontar com aspectos da sua acção que de outra forma escapavam (o facto de se ter espantado por verificar que esteve 1 hora na área das almofadas).</li> </ul>



<b>5. Categoria: Espelhamento</b>	
<b>5.1. Sub-categoria: Processo de mudança</b>	
<b>Ed. A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (A18) Cada vez mais se torna difícil o acompanhamento individual das crianças</li> <li>- (A17) o número de crianças que se tem por sala impede que se consiga ter uma visão muito objectiva das crianças e, mais grave ainda, poder ajudar cada criança individualmente</li> <li>- (A60) crianças suas que escapavam à sua observação</li> <li>- (A61) após o espelhamento, ficou alertada</li> <li>- (A66) reconhece muitas das necessidades das crianças</li> <li>- (A63) considera o espelhamento uma necessidade nos contextos de educação nos dias que correm.</li> <li>- (A70) Era muito importante que pudesse haver periodicamente um trabalho assim com os educadores para que as práticas se refresquem pois as educadoras têm muita tendência em fazer sempre da mesma maneira, sem se aperceberem disso</li> <li>- (A71) em relação à <u>planificação</u> (a educadora também já estava a achar que estava a ser demasiado dirigista, neste momento já não é assim</li> <li>- (A72) Ajudou-a em relação ao jogo simbólico, começou a estar mais atenta</li> <li>- (A73) em relação à planificação com as crianças já tinha tomado consciência e já está a tentar modificar</li> <li>- (A74) Reconhece a sua necessidade de planear e neste momento está a rever essa situação e a trabalhar esse aspecto que falha na sua abordagem, do qual se apercebeu aquando do espelhamento</li> <li>- (A75) tendo já introduzido um momento de <u>rever</u> com as crianças no final das actividades</li> <li>- (A76) começou a fazer uma avaliação com as crianças no final do dia se se vai tratar de acontecimentos soltos, surgidos dos interesses das crianças, ou de necessidades de carácter pedagógico</li> <li>- (A77) Dessa avaliação sai a planificação para a actividade a desenvolver.</li> <li>- (A78) esta investigação a alertou para a importância do <u>diagnóstico de necessidades</u> tendo ficado com a ideia que só assim é que o trabalho pode ter qualidade</li> </ul>
<b>Ed. B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (B48) requer-se um trabalho também mais rigoroso a nível da observação e da reflexão sobre essas observações</li> <li>- (B50) requer muita observação, muito treino na observação e muita análise dessa observação o que a maioria das educadoras não tem.</li> </ul>
<b>Ed. C</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-(C42) permitiu que, a partir daí, passasse a estar mais atenta aos aspectos verificados e analisados</li> <li>- (C43) muito importante o facto de, lado a lado, se poder encontrar estratégias e soluções (porque os educadores têm muitas falhas) para a qualidade da acção educativa</li> <li>- (C50) O espelhamento trouxe-lhe ainda a oportunidade de se confrontar com aspectos da sua acção que de outra forma escapavam</li> <li>- (C54) seria importante fazer um registo diário, tomar notas diárias,</li> <li>- (C55) se não se regista todos os dias esquece-se e isso é uma questão de brio profissional.</li> <li>- (C62) Muitas vezes olha-se para as competências e não se olha para o bem-estar das crianças</li> </ul>

<b>6. Categoria: Necessidades formativas</b>	
<b>Ed. A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (A16) seria preciso formação a este nível, ao nível do trabalho de equipa nas salas.</li> <li>- (A21) as educadoras de apoio precisam de formação para saber agir enquanto tal.</li> <li>- (A22) As próprias educadoras precisam de saber como funcionar com educadoras de apoio e outro pessoal.</li> <li>- (A39) - Como fazer melhor atendendo às circunstâncias?</li> <li>- (A40) - Que instrumento poderia ser mais facilitador?</li> <li>- (A41) - Como observar e registar adequadamente? Com que tempo?</li> <li>- (A66) diagnóstico de necessidades a educadora afirma que não sabe como fazê-lo</li> </ul>
<b>Ed. B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (B18) observação e do respectivo registo</li> <li>- (B20) formação que considera insuficiente</li> <li>- (B48) requer-se um trabalho também mais rigoroso a nível da observação e da reflexão sobre essas observações</li> <li>- (B50) requer muita observação, muito treino na observação e muita análise dessa observação o que a maioria das educadoras não tem.</li> </ul>
<b>Ed. C</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (C51) muito importante que se fizesse um guião com os vários aspectos do desenvolvimento da criança para que não houvesse dispersão</li> <li>- (C57) gostaria de participar num grupo de investigação/formação que se preocupasse em construir uma grelha de avaliação pois seria uma situação de aprendizagem importante</li> <li>- (C58) necessidade de que hajam encontros em que se trabalhem os aspectos práticos da avaliação</li> <li>- (C59) em que se fale da realidade, das vivências</li> <li>- (C60) espaços de formação que trouxessem acrescentos à profissão e à valorização profissional,</li> <li>- (C61) encontros com objectivos específicos onde se pudesse depois partilhar com os outros</li> </ul>

**ANEXO XI – Tipificação e Categorização de Estratégias**

## Educatória B

Estratégias	Indicadores	Ed.B	Aux.
<b>Ajuda à criança</b>	(B.15) A ed. está atenta e tenta várias vezes organizar as crianças que parecem estar desorganizadas. (B.16) A ed. tenta ocupar B1 pondo-o a desenhar, mas este levanta-se, pelo que a ed. vai novamente buscá-lo. (B.22) A ed. simula não saber quem deixou os brinquedos desarrumados para aproveitar e falar da arrumação da sala com todos, não humilhando B1 (B.13)A ed. repara que as crianças estão a querer brincar nos fantoches e não se conseguem organizar e vai para perto delas e tenta então organizá-las, sem interferir muito nas suas intenções. (B.14) A ed. tenta que o B1 interaja com os colegas, não se tornando dependente da ajuda do adulto. (B.20) A ed. trabalha individualmente com B1 para que este se implique nas actividades da sala.	6	
<b>Comportamentos de afecto</b>			
<b>Resposta às solicitações às crianças</b>	(B.18) A ed. vai dinamizar um jogo para que B1 se sinta satisfeito, mas onde todas as crianças participam (B.17) A ed. tenta que B1 interaja com outras crianças, pedindo-lhe para que peça a ajuda dos colegas. (B.13)A ed. repara que as crianças estão a querer brincar nos fantoches e não se conseguem organizar e vai para perto delas e tenta então organizá-las, sem interferir muito nas suas intenções. (B.27) A ed. introduz uma actividade mas dá outra opção a quem não quiser participar	6	
<b>Participação no jogo simbólico</b>		0	
<b>Actividades de descarga</b>	(B.11) A ed. joga com as crianças.	1	
<b>Reforçar o mundo interior</b>	(B.12)A ed. quando introduz uma actividade nova, exemplifica primeiro. (B.3) A ed. proporciona às crianças actividades diversificadas e estimulantes. (B.30) A ed. introduz uma actividade mas dá outra opção a quem não quiser participar, permitindo que as crianças escolham.	3	
<b>Organização do espaço físico e materiais</b>	(B.4) A ed. facilita que sejam as crianças a ir buscar os materiais quando acabam, apoiando a sua autonomia e implicado-as na vida da sala (B.5) A ed., com o grupo dividido, pode estar mais atenta a cada criança individualmente.	2	
<b>Estratégias de manuseamento e normas de disciplina</b>	(B.6) A ed. valoriza os interesses das crianças e apoia esses interesses transformando-os em momentos significativos. (B.26)A ed. valoriza os interesses das crianças e encontra no momento formas de transformar esses interesses em momentos significativos	4	

<b>(Reforço positivo)</b>	em momentos significativos. (B.29) A ed. não interfere na brincadeira das crianças enquanto fazem pintura, mas está atenta (B.32) A ed. não interfere na brincadeira das crianças enquanto fazem pintura, mas a determinada altura faz uma proposta, acabando com a actividade de uma forma indirecta, dando subtilmente a oportunidade de escolha às crianças.		
<b>Resolução de conflitos/ autonomia</b>	(B.19) A ed. não liga quando as crianças lhe fazem queixas de BI, deixando que estes resolvam os seus próprios conflitos. (B.25) A ed. adopta uma estratégia de permitir que as crianças resolvam os seus conflitos sociais, sem deixar de estar presente e tomando uma atitude apaziguadora.	2	
<b>Jogo simbólico (Estratégias lúdicas)</b>	(B.13) A ed. repara que as crianças estão a querer brincar nos fantoches e não se conseguem organizar e vai para perto delas e tenta então organizá-las, sem interferir muito nas suas intenções. (B.21) A ed. desenvolve estratégias para que as crianças arrumem a sala em forma de jogo, participando todos, sendo o tempo de arrumar mais uma actividade lúdica. (B.23) A ed. relaciona-se com entusiasmo com as crianças e incentiva-as a participar na actividade de grande grupo.	3	
<b>Actividades de Expressão gráfica</b>	(B.29) A ed. não interfere na brincadeira das crianças enquanto fazem pintura, mas está atenta (B.33) A educadora dinamiza uma actividade de pintura com (B.34) A ed. tem sempre desenho a actividade de desenho disponível para as crianças (B.34) A ed. tem sempre a pintura preparada para as crianças (B.35) A ed. experimenta com as crianças a pintar com materiais novos e originais, estimulando as crianças à experimentação. (B.36) A educadora proporciona actividades de modelagem	6	
<b>Solicitações às crianças</b>	(B.8) A ed. pede o apoio das crianças, dando-lhes importância e partilhando com elas o “poder”, permitindo que estas sejam intervenientes na sala (B.9) A ed. apela constantemente à intervenção de Bo.	2	
<b>Estratégias de incentivo</b>	(B.2) A ed. valoriza o trabalho das crianças, dando-lhes atenção e mostrando às outras crianças	1	
<b>Apoio aos interesses das crianças</b>	(B.13) A ed. repara que as crianças estão a querer brincar nos fantoches e não se conseguem organizar e vai para perto delas e tenta então organizá-las, sem interferir muito nas suas intenções.	1	
<b>Situações em que se verifica falta de apoio dos adultos</b>	(B.36) A educadora chama-o à atenção, mas não vai ao pé dele explicar porque é que não pode fazer o que está a fazer. (B.37) Ao verificar que BI continua a fazer barulho a ed. grita o seu nome.	2	
<b>O adulto não está presente</b>		0	