



## Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

# ESTUDOS DE CASO

### **Coordenadora**

*Júlia Oliveira-Formosinho*

### **Autores:**

*Ângela Lemos*

*Assunção Folque*

*Cristina Pereira*

*Esperança Ribeiro*

*Gabriela Portugal e Sónia Góis*

*Graciete Monge*

*Helena Luís e Maria José Calheiros*

*Isabel Kowalski*

*Júlia Oliveira-Formosinho, Ana Azevedo e Mónica Mateus-Araújo*

*Liliana Marques e Helena Gil*

*Lúcia Santos*

*Maria Clara Craveiro*

*Rosa Novo e Cristina Mesquita*

*Sara Barros Araújo*

*Teresa Vasconcelos*

## **Ficha Técnica**

### **Título**

Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - Estudos de Caso

### **Directora-Geral**

Joana Brocardo

### **Coordenadora**

Júlia Oliveira-Formosinho

### **Autores**

Ângela Lemos  
Assunção Folque  
Cristina Pereira  
Esperança Ribeiro  
Gabriela Portugal e Sónia Góis  
Graciete Monge  
Helena Luís e Maria José Calheiros  
Isabel Kowalski  
Júlia Oliveira Formosinho, Ana Azevedo e Mónica Araújo  
Liliana Marques e Helena Gil  
Lúcia Santos  
Maria Clara Craveiro  
Rosa Novo e Cristina Mesquita  
Sara Barros Araújo  
Teresa Vasconcelos

### **Responsável por parte da DGIDC**

Liliana Marques

### **Design Gráfico**

Manuela Lourenço

### **Montagem e Impressão**

LOWER

### **Tiragem**

2500 exemplares

### **Depósito Legal**

292509/09

### **ISSN**

978-972-742-299-9

### **Propriedade e Edição**

Ministério da Educação  
Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular  
Av. 24 de Julho, 140 1399-025 Lisboa  
dgidc@dgidc.min-edu.pt  
<http://www.dgidc.min-edu.pt>

Abril de 2009

## Índice

Nota Apresentação	<b>5</b>
○ Projecto EEL-DQP: uma narrativa	<b>7</b>
<b>1º Estudo de Caso</b> Um projecto de construção da participação: a voz das famílias, educadoras, auxiliares e crianças	<b>39</b>
<b>2º Estudo de Caso</b> Da Intencionalidade à Concretização: ○ Contributo Formativo da Escala do Empenhamento do Adulto	<b>55</b>
<b>3º Estudo de Caso</b> A formação em contexto para a Pedagogia-em-Participação: um estudo de caso	<b>79</b>
<b>4º Estudo de Caso</b> Desenvolvendo a qualidade em parcerias Um Estudo de Caso	<b>99</b>
<b>5º Estudo de Caso</b> A Interacção Do Adulto Com A(s) Criança(s)	<b>123</b>
<b>6º Estudo de Caso</b> ○ Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) como impulsionador de mudança(s) na práxis	<b>135</b>
<b>7º Estudo de Caso</b> “Empenhamento Adulto” - uma estratégia de supervisão?	<b>159</b>
<b>8º Estudo de Caso</b> Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP)	<b>175</b>

<b>9º Estudo de Caso</b> Effective Early Learning/Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias EEL/ DQP um estudo de caso	<b>199</b>
<b>10º Estudo de Caso</b> O Quotidiano da Criança na Expressão Dramática: um estudo de caso	<b>215</b>
<b>11º Estudo de Caso</b> Avaliação da qualidade no âmbito do DQP: um contributo para uma pedagogia da diversidade?	<b>231</b>
<b>12º Estudo de Caso</b> Isto é giro, para nos vermos ao espelho e pensarmos... Um processo de avaliação da qualidade num jardim-de-infância	<b>251</b>
<b>13º Estudo de Caso</b> Um Projecto de Desenvolvimento da Qualidade em Cooperação num contexto de Jardim-de-Infância integrado num Agrupamento de Escolas	<b>271</b>
<b>14º Estudo de Caso</b> Projecto DQP: Um contributo para a reconstrução da avaliação pedagógica	<b>287</b>
<b>15º Estudo de Caso</b> Um modo participado de construir conhecimento	<b>309</b>

## Nota Apresentação

A Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) tem vindo a desenvolver actividades que assinalam a importância dada à promoção da qualidade e do desenvolvimento curricular na Educação Pré-Escolar. A publicação da colecção *Aprender em Companhia* é um dos eixos de concretização desta nossa linha de trabalho.

Esta colecção é composta por um Manual do Projecto *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (DQP) e por três publicações que exemplificam a utilização deste manual e a sua aplicação em contextos diversos. A primeira das publicações assume a forma de quinze estudos de caso realizados em diferentes escolas da rede Nacional. A segunda assume a forma de narrativas do trabalho de projecto desenvolvido em salas de Jardim de Infância, em que se concretiza a utilização de instrumentos de avaliação incluídos no projecto DQP.

A DGIDC promoveu a constituição de uma equipa alargada de educadores e investigadores que estudou a utilização do referencial DQP em diferentes contextos de educação de infância. Com a coordenação de Júlia Formosinho, estes estudos de caso constituem um importante instrumento de apoio à reflexão sobre a acção do educador.



A Directora Geral



# O Projecto EEL-DQP: uma narrativa

Júlia Oliveira-Formosinho<sup>1</sup>

## 1. Apresentação do Projecto DQP

### 1.1. Reflectindo sobre o nome do Projecto

O nome faz parte integrante da identidade das pessoas, dos projectos, das instituições, dos produtos artísticos e literários e de qualquer outro produto da actividade humana. Assim, começar por apresentar o Projecto EEL-DQP reflectindo sobre o seu nome abre uma porta para o reconhecer e identificar.

O Projecto nasce em Inglaterra com o nome de EEL, Effective Early Learning – que se pode traduzir por Aprendizagem Eficaz na Infância – visando ser uma metodologia de avaliação e melhoria da qualidade da aprendizagem na educação de infância. O Projecto retém o mesmo nome desde o seu início.

Aquando dos meus primeiros diálogos, em 1995, com os autores deste projecto – Professores Christine Pascal e Tony Bertram – tendo em vista a sua contextualização a Portugal, pensou-se qual deveria ser o título português do projecto. Fiz então a proposta de lhe chamar Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP)<sup>2</sup>; a aceitação imediata da sugestão pelos autores evidenciou que o nome captava a essência da proposta contida no Projecto EEL.

Esta essência centra-se na ideia de que a avaliação da qualidade é de natureza desenvolvimental, isto é visa a transformação e não a mera apreciação, e é levada a cabo em parcerias que envolvem os actores centrais da instituição, através de processos de colaboração e negociação, em torno da compreensão da realidade actual que se deseja transformar, dos meios para a transformar e dos resultados que são alcançados.

### 1.2. O início do Projecto DQP

O Projecto teve início em 1993, então sediado no centro de investigação do Worcester College of Higher Education, onde os autores, Pascal e Bertram, foram professores durante muitos anos. Hoje está sediado no St. Thomas Children Centre, em Birmingham.

O objectivo desta primeira fase do trabalho foi criar uma metodologia de avaliação e melhoria da qualidade da aprendizagem pré-escolar num leque diversificado de contextos de educação e atendimento para crianças de 3 e 4 anos, no Reino Unido.

---

<sup>1</sup> Professora do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho e Coordenadora científica do Projecto Desenvolvendo a qualidade em Parcerias (DQP).

<sup>2</sup> É este o título com que o Projecto será referido daqui para a frente, quer usando-o por extenso quer usando a sigla DQP.

### 1.3. Objectivos do Projecto DQP

Os objectivos essenciais deste Projecto são:

1. Desenvolver uma estratégia para avaliar a qualidade e a eficácia da aprendizagem das crianças de 3 e 4 anos num vasto leque de contextos educativos e de atendimento á infância;
2. Avaliar e comparar, rigorosa e sistematicamente, a qualidade da aprendizagem providenciada nos diversos contextos de educação de infância e atendimento.

A metodologia desenvolvida nesta primeira fase foi posteriormente experimentada, desenvolvida, consolidada e alargada para além dos limites de idade originalmente estabelecidos. De facto o Projecto desenvolveu um formato paralelo para analisar os contextos do ensino primário (Bertram e Pascal, 2002) e, posteriormente, um outro para analisar a educação em creche (Bertram e Pascal, 2006). Assim o desenvolvimento destes objectivos fez-se por alargamento deste referencial aos contextos de escola primária e de creche.



## 2. Os eixos estruturantes do Projecto DQP

São cinco os eixos que estruturam o projecto:

- a sua concepção de qualidade;
- a abordagem democrática à avaliação;
- os seus níveis de actuação e respectiva sustentação teórica;
- a sua metodologia de investigação;
- a sua operacionalização.

### 2.1. Primeiro eixo: a concepção contextual de qualidade.

O conceito de qualidade tem sido muito problematizado e concorda-se hoje que é um conceito polissémico. Noutro espaço, e para fins de esclarecimento da literatura que então proliferava, propus dois paradigmas para a análise da qualidade (Oliveira-Formosinho, 2001), a saber:

#### QUADRO 1

##### PARADIGMAS DE ANÁLISE DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Paradigma 1 – Tradicional	Paradigma 2 – Contextual
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Externo</li> <li>• Universal</li> <li>• Comparativo</li> <li>• Orientado para os produtos</li> <li>• Orientada para uma medição definida normativamente</li> <li>• Orientado para as generalizações</li> <li>• Não colaborativo</li> <li>• Estático</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interno (em diálogo)</li> <li>• Contextual</li> <li>• Permitindo o cruzamento de perspectivas</li> <li>• Orientado para os contextos, os processos e as realizações</li> <li>• Orientado para verdades singulares que podem emigrar para outros lugares socio-cognitivos</li> <li>• Colaborativo</li> <li>• Dinâmico</li> <li>• Apoiado</li> </ul>

Estamos perante dois paradigmas (Kuhn, 1961). No paradigma tradicionalista, o processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade centra-se em produtos (realizações) previamente

determinados, a partir de conhecimentos estáveis, essenciais e, de algum modo, universais; feita por agentes externos, de forma não colaborativa; permitindo comparações perante padrões (standards) pré-existentes e orientando-se para generalizações.

No paradigma contextual, o processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade centra-se nos processos e nos produtos reconhecendo-os como contextuais; desenrola-se em colaboração, a partir de actores internos (crianças, profissionais, pais), eventualmente apoiados por actores externos (amigos críticos, formadores em contexto), baseada numa construção contextual, dinâmica e evolutiva que aponta para uma concepção ecológica da qualidade (Bronfenbrenner, 1979; Garbarino e Ganzel, 2000).

O Projecto DQP situa-se neste segundo paradigma, pois apresenta uma proposta de análise e desenvolvimento da qualidade que é democrática, desenvolvimental e inclusiva. Pascal e Bertram situam-se numa perspectiva de análise do conceito de qualidade que o conceptualiza como valorativo, subjectivo, dinâmico: a qualidade não é uma essência abstracta e imutável mas antes contextual, isto é, referida ao espaço, tempo e às circunstâncias.

### 2.2. Segundo eixo: a abordagem democrática à avaliação da qualidade

O Projecto DQP assume a complexidade que reside no facto de querer promover uma cultura de avaliação usando uma abordagem democrática. Uma vez que a avaliação da qualidade é uma tarefa valorativa, o Projecto pensa que a melhor forma de a executar é através do envolvimento activo dos participantes no processo. Desta forma, o processo de avaliação é visto como algo feito “com” os participantes e não algo feito “aos” participantes.

A literatura da especialidade assegura-nos que o processo para melhorar a qualidade não tem, necessariamente, de representar uma ameaça, podendo, pelo contrário, atingir os fins em vista de um modo positivo e produtivo.

Deparamo-nos com uma substancial convergência de opiniões quanto às estratégias que parecem facilitar uma melhoria efectiva da qualidade. Estas estratégias comuns revelam que o processo de avaliação deve ser:

#### Um processo claro conducente a acção

- há que fazer juízos de qualidade;
- o processo de avaliação deve conduzir à elaboração de planos de acção;
- a acção deve ser acompanhada, apoiada e monitorizada;

#### Um processo em diálogo

- é recomendável que avaliados e avaliadores se conheçam e confiem uns nos outros;
- a avaliação deve emergir de um diálogo aberto, honesto e colaborativo em que se faça uso de um vocabulário comum;

- este diálogo deve ser gerado ao longo de um período alargado;
- o diálogo deve ter uma estrutura e um formato claro, sistemático e consensualizado;

### Um processo partilhado

- é desejável uma perspectiva externa ;
- as provas da avaliação são recolhidas em conjunto e partilhadas por todos;
- os contextos devem assumir a responsabilidade do processo e dos seus resultados;
- todos os participantes no processo devem ser incentivados a dar um contributo que seja reconhecido e valorizado;
- a colaboração e a participação alargada produzem mais frutos do que a compulsão ou o uso da autoridade hierárquica.

### 2.3. Terceiro eixo: os níveis de actuação

Sabe-se hoje muito acerca de como as crianças aprendem e sobre como a aprendizagem pode ser apoiada pelos adultos que as educam. O Projecto DQP assenta num conjunto de fontes teóricas<sup>3</sup> que suportam quer a análise da qualidade da relação educativa entre a criança e o adulto cuidador quer os processo de apoio aos profissionais para que possam reflectir sobre o processo de ensino/aprendizagem de uma forma crítica e informada.

O Projecto DQP utiliza a teoria e a investigação disponível para ajudar os profissionais da educação de infância a incorporarem estes conhecimentos na sua prática profissional.

Os níveis de actuação que o Projecto propõe são o **contexto**, os **processos** e as **realizações**, partindo-se de um entendimento da relação ecológica entre estes níveis de actuação. A aprendizagem das crianças e o exercício da profissão de educadora são processos que se desenvolvem em contextos e interactivam com as realizações que os processos vividos em contexto permitem.

Reconhece-se, por exemplo, claramente a relação simbiótica entre o envolvimento da criança e o empenhamento do adulto, entendido como estilo de interacção ou, na minha linguagem, perfil de mediação (Oliveira-Formosinho, 2004). No desempenho dos processos de aprendizagem chama-se simultaneamente à atenção da qualidade do contexto que promove, ou não, esta relação simbiótica central para a aprendizagem.

A interactividade entre estes níveis é constantemente afirmada e operacionalizada. Mas, mais que isso, propõe-se, porque de pedagogia se trata, formatos operacionais de análise destes níveis de interactividade<sup>4</sup>. Esses formatos serão apresentados na secção três e estão amplamente desenvolvidos no *Manual DQP*, agora publicado pela DGIDC.

3 Entre essas fontes contam-se inicialmente Piaget, Vygotsky, Laevers; posteriormente essas fontes alargaram-se, incluindo hoje Paulo Freire, Bruner e Gardner (Pascal, 2003).

4 Para análise da relação bidireccional entre envolvimento da criança e o empenhamento do adulto ver Oliveira-Formosinho, 2004.

#### 2.4. Quarto eixo: a investigação-acção colaborativa

Um quarto eixo que estrutura o projecto é a sua operacionalização, no âmbito dos processos de mudança, em ciclos de investigação-acção colaborativa que garantem a visão cooperada dos processos de avaliação e desenvolvimento. Não sendo extensa a teorização que o DQP faz a este nível, os ciclos que apresenta situam-se no âmago dos processos de investigação-acção<sup>5</sup>.

As fases de intervenção DQP são:

*1ª fase: Avaliação.* Os investigadores e os participantes trabalham em conjunto para documentarem e avaliarem a qualidade da aprendizagem pré-escolar no contexto em causa.

*2ª fase: Planeamento da Acção.* Os participantes reúnem-se para estabelecerem prioridades de acção e delinearem um Plano de Acção capaz de as implementar.

*3ª fase: Melhoramento da Qualidade.* O Plano de Acção destinado a melhorar a qualidade.

*4ª fase: Reflexão.* Os participantes são incentivados a reflectir sobre o processo de Avaliação e Melhoramento da Qualidade e a fazer uma crítica do impacto do Plano de Acção à luz da experiência adquirida.

A investigação-acção parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados.

A investigação-acção representa um avanço qualitativo no que se refere quer à imagem de professor quer à teoria da formação de professores – o professor passa de objecto da investigação dos académicos a sujeito da sua própria investigação. Enquanto actor, assume o questionamento, a operacionalização e a documentação da reflexão profissional contextual. Como a investigação-acção desafia os profissionais a desenvolver este processo de forma cooperada, podemos dizer que, assim, se realiza um duplo avanço qualitativo – de objecto a sujeito de investigação, por um lado, de sujeito a participante de um processo cooperado de investigação, por outro (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2008).

---

5 Sobre estes ciclos de investigação-acção ver Máximo-Esteves, 2008.

## 2.5. Quinto eixo: a operacionalização

O quinto eixo estruturante é o da operacionalização do Projecto DQP através de instrumentos que permitem avaliar o ponto de partida e as progressivas aquisições. A este nível são propostos os seguintes instrumentos:

- Escala do Envolvimento
- Escala do Empenhamento
- Target

## 3. A operacionalização do Projecto DQP

A proposta de análise dos processos faz-se em torno do envolvimento da criança (Laevers, 1994b) e do empenhamento do adulto (Laevers, 1994a) e da target (criança alvo). Em conjunto estes instrumentos permitem analisar o envolvimento da criança nas experiências de aprendizagem e o estilo de interacção que a educadora utiliza no apoio ao desenvolvimento dessas experiências cuja amplitude pode analisar-se com a target. Ao nível dos resultados o projecto prevê a utilização dos mesmos instrumentos para comparar, em dois ou mais momentos, no tempo, os resultados alcançados com o processo de melhoria.

### 3.1. O conceito de envolvimento de Laevers

Laevers (1993, 1996) desenvolveu este conceito e identifica aquilo a que ele chama o “estado de envolvimento”. Laevers descreve as crianças que operam nos “limites das suas capacidades” e num “estado de fluxo” como encontrando-se num nível superior de envolvimento. Este termo é usado para descrever uma qualidade particular da actividade humana e não apenas para referir ocupação momentânea da criança. Uma criança envolvida está totalmente focalizada, conscientemente concentrada e totalmente imersa na actividade que está a fazer, uma muito desejavelmente actividade holística. É já muito conhecida a definição que Laevers (1993) dá de envolvimento:

*uma qualidade da actividade humana caracterizada pela persistência e pela concentração, um elevado nível de motivação, percepções intensas e experiência do significado, um poderoso fluxo de energia e um elevado grau de satisfação, tendo por base o impulso exploratório e o desenvolvimento básico dos esquemas.*  
(p. 61)

Laevers defende que as crianças que atingem este estado de envolvimento estão a fazer uso de uma grande quantidade de energia mental para poderem dar resposta ao seu impulso exploratório. O trabalho deste investigador sugere que, com o passar do tempo, este nível de experiência leva a criança a ser capaz de operar a um nível mais elevado. A vivência sistemática do envolvimento permite, segundo o autor, a aprendizagem e desenvolvimento da criança que tem tradução no desempenho.

O Projecto DQP tem recolhido provas deste processo em acção. A investigação sobre a motivação levada a cabo nos Estados Unidos mostra também que as crianças motivadas, entusiásticas, capazes de concentração e persistência, e que focalizam as suas energias têm um melhor desempenho nos testes de aprendizagem (Brown e Palinscar, 1989).

O trabalho de Dweck *et al.* (Dweck e Elliot, 1979) sobre crianças com uma “orientação superior” para a aprendizagem veio mostrar a importância destas tendências para o sucesso educativo posterior.

Este trabalho realça também a importância de criar oportunidades para que se possam auto e sócio regular no âmbito das situações de aprendizagem.

### 3.2. A escala de envolvimento de Laevers

A **escala de envolvimento da criança** é um instrumento de observação que visa medir o nível de envolvimento das crianças em actividades e projectos. Baseia-se na noção de que, quando as crianças estão a aprender a um nível profundo exibem certas características que se resumem no conceito de envolvimento (Laevers, 1993). Este conceito está ligado directamente ao impulso exploratório das crianças e abrange também o nível de concentração e motivação da criança. Laevers afirma que o nível de envolvimento evidenciado por uma criança é um indicador-chave da qualidade e eficácia dessa experiência de aprendizagem.

O envolvimento pode ser visto como estando ligado a noções de “correspondência” entre a capacidade e o desafio colocado por uma actividade. O envolvimento reflecte também a finalidade, relevância e interesse que essa actividade tem para a criança. Os níveis de envolvimento são deduzidos da presença ou ausência de uma série de “sinais de envolvimento” (Laevers, 1994b) que incluem:

- concentração;
- energia;
- complexidade e criatividade;
- expressão facial e postura;
- persistência;
- precisão;
- tempo de reacção;
- linguagem;
- satisfação.

O envolvimento das crianças pode, como tal, ser aferido numa escala de 1 a 5; o nível 1, quando uma criança evidencia um envolvimento nulo e o nível 5, quando a criança evidencia um envolvimento intenso<sup>6</sup>.

### 3.3. O conceito de empenhamento de Laevers: um olhar sobre as interacções adulto-criança

A investigação tem demonstrado que os estilos de interacção do adulto estão relacionados com a aprendizagem das crianças (Aspy e Roebuck, 1977; Rogers, 1983). As qualidades atitudinais do educador são importantes para a qualidade do ensino.

O Projecto DQP ao conferir, no processo de Avaliação da Qualidade, um papel central à Escala de Empenhamento do Adulto toma esta investigação em consideração.

A Escala do Empenhamento do Adulto foi desenvolvida para permitir a avaliação da eficácia do processo de ensino-aprendizagem em jardim de infância através da observação dos estilos de interacção adulto-criança. A qualidade da intervenção do adulto é um factor crítico na qualidade da aprendizagem da criança.

A origem desta escala assenta no trabalho de Carl Rogers (1983) que postulou que,

*“os alunos aprendem mais e comportam-se melhor - em presença de níveis elevados de compreensão, de interesse e de autenticidade - do que quando estes atributos se manifestam em baixos níveis.”* (p.179)

Rogers identificou algumas das qualidades que facilitam a aprendizagem:

1. Sinceridade e Autenticidade – quando o educador se apresenta tal como é, e não como uma fachada.
2. Aceitação, valorização e confiança – quando o educador aceita, valoriza e confia no aluno enquanto pessoa com valor próprio.
3. Compreensão empática – quando o educador compreende as reacções dos alunos colocando-se do seu ponto de vista.

Rogers apercebeu-se que nas aulas em que os professores apresentavam estas atitudes facilitadoras, havia mais comunicação por parte dos alunos, mais resolução de problemas, mais perguntas, maior envolvimento na aprendizagem, mais contacto visual, níveis cognitivos mais elevados e maior criatividade. Estas atitudes facilitadoras foram resumidas no conceito de empenhamento (Bertram, 1995).

---

<sup>6</sup> Trabalhando em conjunto com Laevers, a equipa de Worcester utilizou uma adaptação inglesa deste instrumento (Laevers, 1996) que tem sido usada com sucesso no Projecto.

O conceito de empenhamento contém este conjunto de características que descrevem a natureza da relação entre o adulto e a criança. Estas características influenciam a competência do adulto para motivar, alargar, promover e envolver a criança no processo de aprendizagem. As acções do adulto podem, por conseguinte, ser categorizadas como apresentando ou não características de empenhamento.

Baseando-se no trabalho de Rogers, Ferre Laevers (1994b) identificou 3 categorias no comportamento do professor que utilizou na Escala de Empenhamento do Adulto.

1. **Sensibilidade:** a atenção e cuidado que o adulto demonstra ter para com os sentimentos e bem estar emocional da criança. Inclui também sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afectividade.
2. **Estimulação:** o modo como o adulto concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem e o conteúdo dessa intervenção.
3. **Autonomia:** o grau de liberdade que o adulto concede à criança para experimentar, emitir juízos, escolher actividades e expressar ideias e opiniões. Engloba também o modo como o adulto lida com os conflitos, as regras e os problemas de comportamento.

Laevers desenvolveu uma grelha pormenorizada de observação, na qual se identificam vários tipos de comportamento, em cada uma destas três categorias. A observação e o registo destas categorias permitem identificar o estilo de mediação do educador, no processo de aprendizagem (Laevers 1994b).

Foi ainda desenvolvida uma escala para ser utilizada nos estabelecimentos que integram crianças com Necessidades Educativas Especiais. Esta analisa o modo como os adultos levam a cabo a sua Intervenção de Apoio a crianças com NEE. Algumas destas crianças poderão estar a seguir programas de intervenção, concebidos por especialistas, durante o tempo que passam no estabelecimento que frequentam. Por outro lado, os educadores que aí trabalham, poderão eles próprios, ir identificando as áreas em que a aprendizagem da criança precisa de mais apoio, e encorajá-la a à aprendizagem experiencial. A escala investiga o modo como o adulto gere estas situações, sem comprometer a autonomia da criança ou fazê-la sentir-se diferente das outras.

### 3.4. A escala de empenhamento de Laevers

A **escala de empenhamento do adulto** (Laevers, 1996; Bertram, 1995) constitui a segunda parte do processo de avaliação da qualidade. Este instrumento tem também por base um método desenvolvido pelo Projecto EXE de Laevers, mas modificado por Tony Bertram. Este instrumento de avaliação permite fazer uma avaliação objectiva da qualidade das interacções de um adulto com uma criança. O instrumento assenta na noção de que o estilo de interacções entre o educador e a criança é um factor crítico para a eficácia da experiência de aprendizagem. Este projecto identifica



três elementos nucleares no estilo de um educador de infância, o qual vai definir a qualidade dessas interações.

- **Sensibilidade.** Trata-se neste caso da sensibilidade do adulto aos sentimentos e bem-estar da criança e inclui elementos de sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afecto.
- **Estimulação.** Esta é a forma por que o adulto intervém num processo de aprendizagem e o conteúdo de tais intervenções.
- **Autonomia.** Este é o grau de liberdade que o adulto dá à criança para experimentar, fazer juízos de valor, escolher actividades e expressar ideias. Inclui também o modo como o adulto gere os conflitos, os regulamentos e as questões comportamentais.

## 4. A utilização do Projecto DQP em Portugal

### 4.1. A utilização do Projecto DQP de 1995-2007

Em Portugal, as primeiras influências do Projecto EEL/DQP fazem-se sentir através da Associação Europeia de Investigação em Educação de Infância (European Early Childhood Education Research Association - EECERA) que realiza anualmente um congresso num país europeu. Neste contexto tomei conhecimento do Projecto e compreendi a sua ampla finalidade de avaliação e melhoria da qualidade na grande diversidade de contextos em que as crianças até aos cinco são educadas no Reino Unido<sup>7</sup>.

As redes de formação, intervenção e pesquisa desenvolvidas no âmbito da EECERA foram um meio privilegiado para diálogos e experimentações em Portugal que tinham o EEL/DQP como um ponto de referência, em diálogo com outras<sup>8</sup>. As mudanças na política educativa portuguesa em relação à educação pré-escolar, desde 1996, consolidaram a utilização do Projecto DQP como um dos meios de repensar a qualidade da provisão educativa.

Em Portugal, este referencial tem sido amplamente usado e foi sujeito a progressivas contextualizações: a primeira pela equipa de investigação da Associação Criança<sup>9</sup>, a segunda no âmbito do então Departamento de Educação Básica (DEB) de 1997 a 2001. Posteriormente, a Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) promoveu a criação de grupos cooperativos de utilização desta proposta.

7 Como estudiosa e consultora de vários projectos ingleses para a infância (Early Excellence Centres, Neighbourhood Nurseries, Sure Start, National Professional Qualification in Integrated Centre Leadership - NPQICL) tive ocasião de acompanhar a utilização do referencial EEL em vários contextos ingleses desde então.

8 Em Portugal esta rede teve início, através da EECERA, no ano lectivo de 1995-96.

9 Oliveira-Formosinho, J., e Formosinho, J. (Orgs.) (2001). Associação Criança: Um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho.

#### 4.2. A utilização do Projecto DQP de 2007-2009

Em 2007, a DGIDC criou um grupo constituído por uma equipa alargada de formadores investigadores que o está a utilizar em quinze estudos de caso de avaliação e desenvolvimento da qualidade, em diferentes contextos de educação de infância – públicos, solidários e privados<sup>10</sup>.

De todo este longo percurso, e beneficiando de um alargado número de colaborações, procede-se a uma contextualização de proposta à realidade portuguesa, introduzindo as alterações que se tornaram necessárias. Esta secção apresenta os quinze estudos de caso realizados neste âmbito. Quatro dos estudos de caso em presença desenvolvem-se no cruzamento deste referencial para a avaliação da qualidade – o Projecto DQP – com pedagogias explícitas, dentro do quadro normativo das OCEPE:

- a pedagogia MEM (Movimento da Escola Moderna), no caso do estudo de Assunção Folque intitulado *Um projecto de construção da participação: a voz das famílias, educadoras, auxiliares e crianças*;
- a perspectiva pedagógica da Associação Criança – Pedagogia-em-Participação – no estudo de caso de Júlia Oliveira-Formosinho, Ana Azevedo e Mónica Mateus-Araújo, intitulado *A formação em contexto para a Pedagogia-em-Participação: Um estudo de caso*;
- um cruzamento de pedagogias explícitas postas em diálogo de forma coerente, na tradição praticada durante anos pela Associação Criança (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001), no âmbito do estudo de Clara Craveiro intitulado *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Um estudo de caso*;
- no estudo de caso de Graciete Monge, intitulado *Da intencionalidade à concretização: o contributo formativo da escala de emp enhamento do adulto*, as educadoras encontram-se em aproximação ao Movimento da Escola Moderna (MEM).

#### **Um projecto de construção da participação: a voz das famílias, educadoras, auxiliares e crianças**

Assunção Folque

A interactividade positiva da utilização conjunta de referenciais que suportam a avaliação (o DQP) e de referenciais que suportam a acção educativa verifica-se a vários níveis. Nas palavras de Assunção Folque (2009):

“o processo de implementação do DQP na sua fase de avaliação permitiu por um lado avaliar a qualidade, ou seja a consistência do modelo pedagógico

<sup>10</sup> Os diversos grupos de investigação no âmbito do DEB, posteriormente DGIDC, foram coordenados por mim.

adoptado mas, por outro lado, veio reclamar algumas adaptações da avaliação no sentido de se tornar congruente com a matriz pedagógica adoptada.”

Neste estudo, a utilização conjunta, dialogante e crítica, permitiu identificar áreas de reflexão no âmbito da congruência entre o referencial teórico e a sua utilização. Pode dizer-se que este estudo teve a virtualidade de desvelar espaços de re-construção da prática através de processos colaborativos de inovação. O processo revelou também, a necessidade de adequar o modo como se recolhem os dados de avaliação ao modelo pedagógico.

Estamos em presença daquilo que é comum a todos os referenciais pedagógicos de qualidade: a necessidade da sua adaptação à situação. Saliente-se que o referencial DQP é, ele próprio, conceptualizado como flexível e contextual.

O estudo de caso de Assunção Folque mostra com grande rigor a utilidade de instrumentos que permitem pensar e dizer o conhecimento profissional prático.

### **Da intencionalidade à concretização: o contributo formativo da escala de empenhamento do adulto**

*Graciete Monge*

O mesmo acontece no estudo de caso de Graciete Monge onde o DQP permite, especificamente, avaliar a consistência das práticas em torno da intencionalidade educativa, utilizando a escala do empenhamento do adulto e, como a própria autora afirma, proceder a uma abordagem mais analítica da validade educativa no quadro do modelo curricular que se pratica.

Neste estudo, não está em causa a adaptação do referencial DQP, mas o seu uso com um olhar muito específico, procurando contribuir para esclarecer uma questão central de toda a educação e, muito especificamente, da educação de infância. Para tal, Graciete Monge faz uma contextualização da instituição onde se desenvolve o processo e conta o percurso da investigação que progressivamente configura a questão da intencionalidade educativa como um foco a prosseguir. Podemos dizer que o estudo compreende que as dimensões da qualidade são interactivas, mas que os processos para conquistar a qualidade exigem focos progressivos para os processos de transformação. A teoria da inovação disponível sustenta esta premissa (Hargreaves e Fullan, 1992).

As profissionais encontram no MEM um referencial para definir objectivos, para a organização do tempo e do espaço, para a promoção da autonomia da criança. Graciete Monge, como formadora em contexto, identifica a necessidade de promover processos de mediação pedagógica em torno da intencionalidade educativa utilizando o referencial DQP, especificamente a escala de empenhamento do adulto.

## **A formação em contexto para a Pedagogia-em-Participação: Um estudo de caso**

*Júlia Oliveira-Formosinho, Ana Azevedo e Mónica Mateus-Araújo*

Ainda neste conjunto de quatro estudos que usam o referencial para avaliação (DQP) em conjugação com referenciais para a acção no quotidiano, temos o estudo intitulado *A formação em contexto para a Pedagogia-em-Participação* de que sou co-autora com Ana Azevedo e Mónica Mateus-Araújo.

Este estudo de caso aproxima-se dos anteriores porque se desenvolve no âmbito de uma pedagogia explícita e assumida, mas, no que se refere à utilização do referencial DQP, difere dos anteriores. O referencial DQP é aqui usado em dois aspectos em interacção – a análise do envolvimento da criança e do empenhamento do adulto – para compreender a identidade dos processos de transformação, o seu ritmo e a interactividade contextual das dimensões pedagógicas em transformação.

Quando verdadeiramente situado em contexto metodológico de investigação-acção, o DQP fornece alguns dos instrumentos que permitem investigar a formação para a transformação e a acção que procura a mudança e a inovação. A contribuição do projecto DQP é, nesse contexto, a de fornecer instrumentos para investigar a transformação e o de construir conhecimento sobre os processos e resultados da inovação. Esta é uma importante contribuição deste referencial, pois sabe-se que a investigação-acção é um meio eficaz para a melhoria que tem impacto nas aprendizagens.

A literatura disponível (Reason e Bradbury, 2001) reclama a necessidade de rigor no estudo destes processos, isto é, reclama a necessidade de rigor na investigação-acção. A utilização de instrumentos de observação e monitorização credíveis, como os que fazem parte do referencial DQP, é um caminho que se tem revelado prometededor para o desafio da qualidade na investigação-acção (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001, 2008; Craveiro, 2007; Lucas, 2006; Azevedo, 2009; Parente, 2004).

## Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Um estudo de caso

Clara Craveiro

Este caminho é percorrido, embora de forma um tanto diferente, pelo outro estudo que integra este conjunto de quatro estudos – refiro-me ao estudo de Clara Craveiro intitulado *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Um estudo de caso*. O estudo de Clara Craveiro dá continuidade ao estudo da autora para a sua tese de doutoramento (Craveiro, 2007) e tem um foco mais amplo que deriva exactamente da natureza dessa investigação anterior.

Já sabemos que o Projecto DQP permite uma diversidade de práticas e utilizações. Neste estudo de caso, estamos em presença de uma outra utilização – um estudo longitudinal de avaliação e transformação da qualidade. Este estudo tornou-se possível porque criativamente se conciliaram as necessidades de uma instituição de educação de infância com os percursos académicos de supervisoras da formação inicial, num processo colaborativo de benefício mútuo. Tal acontece em outros estudos de caso, pois estas parcerias respondem quer às necessidades académicas quer às necessidades dos contextos de educação de infância (Góis e Portugal, 2009).

Esta colaboração mostra que os processos rigorosos de investigação-acção visam formar para transformar, através da investigação da transformação. Este estudo torna visível que a formação em contexto requer tempo para transformação; a pedagogia da inovação é uma pedagogia da lentidão que sabe esculpir a mudança passo a passo. Este estudo longitudinal de desenvolvimento profissional das educadoras por referência às aprendizagens das crianças revela níveis elevados de envolvimento da criança e de empenhamento do adulto, bem como uma ampla abrangência das aprendizagens das crianças.

Olhando para estes quatro estudos de caso em conjunto verifica-se, claramente, a riqueza da utilização conjunta, no quotidiano pedagógico, de um referencial de avaliação da qualidade (o DQP), e de uma pedagogia explícita (um modelo curricular ou uma perspectiva pedagógica) que se constituem numa gramática da acção educativa.

Os estudos de caso que iremos apresentar seguidamente são realizados em contextos educativos onde não se observa uma opção por pedagogias explícitas, sendo, no entanto, muito variadas as características das pedagogias implícitas praticadas.

## **A interacção do adulto com a(s) criança(s) – Uma revisão da literatura**

Rosa Novo e Cristina Pires

O estudo de caso de Rosa Novo e Cristina Pires intitulado *A interacção do adulto com a(s) criança(s) – Uma revisão da literatura* também utiliza o desenvolvimento de graus académicos, neste caso a pesquisa para tese de doutoramento, como sustentáculo da colaboração entre a instituição do ensino superior e a instituição de educação de infância.

A tese de doutoramento de Rosa Novo (2009) estuda o desenvolvimento das interacções educativas de educadoras estagiárias, no âmbito da prática pedagógica final das alunas da licenciatura de educação de infância, em contextos supervisivos pedagogicamente diferenciados, utilizando a escala do empenhamento do adulto (Laevers, 1994a). O objectivo é compreender a aprendizagem profissional do estilo de interacção adulto-criança que empatiza, garante autonomia e estimulação.

Neste estudo de caso em colaboração com Cristina Pires o foco é a pesquisa das interacções adulto-criança. O estudo apresenta um diálogo entre os estudos empíricos que utilizam a escala do empenhamento, quer no âmbito da interacção adulto-criança, quer no âmbito da sua transformação.

Este estudo aponta também para a necessidade de apoio externo para estes processos. O reconhecimento desta necessidade é afirmado em todos os estudos em presença, sabendo-se que foi amplamente afirmado nos estudos anteriores realizados pela Associação Criança (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001) ou em diálogo com a Associação Criança (Barros, 2003; Craveiro, 2007; Lucas, 2006) e ainda no estudo de Luís (1998). O diálogo que este estudo de caso faz entre as investigações realizadas com esta escala é muito útil para a clarificação da natureza dos processos de interacção adulto-criança.

## **O Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) como impulsionador de mudança(s) na praxis**

Esperança Ribeiro

O estudo de caso de Esperança Ribeiro intitulado *O Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) como impulsionador de mudança(s) na praxis* apresenta uma visão global e rigorosa da utilização do Projecto DQP que é muito útil para os leitores pois permite uma visão holística da proposta.

Esta oscilação dos estudos apresentados entre uma focagem de tendência específica e uma focagem mais abrangente revela modos plurais de usar o referencial, fazendo notar que o referencial DQP deve ser usado para responder aos problemas e questões de partida, tendo em consideração os recursos humanos disponíveis.

Neste estudo, como em muitos outros presentes neste volume, convocam-se sinergias entre a instituição de ensino superior e a instituição de educação de infância para levar a cabo um processo de procura da qualidade no atendimento educacional às crianças. É mais uma vez realçado que as parcerias se constituem em fontes de aprendizagem integrada para os actores envolvidos: os docentes do ensino superior aprendem com o *mergulho na realidade* que os questiona e permite renovar a sua compreensão, os profissionais de terreno aprendem com o *mergulho na teoria* que permite complexificar a prática. Promovem-se, assim, espaços de formação onde se exerce a reflexão crítica. Todos saem beneficiados porque a reconstrução de conhecimento profissional prático em curso representa a aquisição de um conhecimento mais profundo que visa traduzir-se em ganhos para as crianças e famílias, logo para a sociedade em geral.

A continuação do processo formativo apresentado neste estudo de caso merece e necessita de ser apoiada, pois os processos transformativos que se adivinham poderão trazer informação sobre questões centrais para a profissão de educador de infância – como se garante a agência da criança? Como se ampliam as aprendizagens na emergência integrada das literacias? Como se desenvolve o perfil de mediação pedagógica aos níveis da estimulação e autonomia? O rigor dos dados apresentados torna-se, assim, em mais valia para pensar o futuro.

### **Empenhamento do adulto – uma estratégia de supervisão?**

*Helena Luís e Maria José Calheiros*

O estudo de Helena Luís e Maria José Calheiros (intitulado *Empenhamento do adulto – uma estratégia de supervisão?*) centra-se na mesma preocupação do estudo de Rosa Novo e Cristina Pires, em diálogo com um estudo anterior disponível (Oliveira-Formosinho, 2004), isto é, compreender a aprendizagem dos estilos de interacção adulto-criança como competência profissional essencial. Utilizando o mesmo instrumento de investigação – a escala do empenhamento, que analisa os perfis profissionais interactivos – os três estudos percorrem caminhos diferentes. A análise conjunta dos estudos é muito útil para compreender a natureza da interacção adulto-criança e os processos de aprendizagem que requer. Os estudos de caso DQP, agora em publicação, começam, assim, a dar contributos profícuos para o diálogo entre estudos empíricos e suas interpretações. O estudo de caso de Góis e Portugal (2009) também faz diálogos entre estudos prévios e o estudo em presença.

Luís, a primeira autora deste estudo, tinha já em 1998 utilizado a escala do empenhamento para a sua investigação de mestrado. Neste estudo de caso, Helena Luís e Maria José Calheiros têm como objectivo central verificar a utilidade da escala de empenhamento para a aprendizagem profissional de estagiárias no âmbito da interacção, analisada nas dimensões de sensibilidade à criança, espaço de autonomia no quotidiano pedagógico e estimulação das aprendizagens.

*Este estudo partiu da análise do estilo de interacção das estagiárias, em dois momentos do seu estágio profissional. Assim em termos procedimentais, foram observadas/filmadas as quatro estagiárias com recurso à escala de empenhamento do adulto, que se descreveu anteriormente. Estas observações foram feitas pelas educadoras, treinadas em observação das crianças, das educadoras e dos contextos de educação de infância e especificamente treinadas na escala do empenhamento durante a rotina diária da vida no jardim-de-infância.*

O estudo concluiu que a escala do empenhamento é muito útil como instrumento de apoio à aprendizagem profissional e verificou que a aprendizagem profissional no âmbito da interacção é lenta e exige apoio. Estes dados confirmam dados de estudos anteriores (Oliveira-Formosinho, 1998; Novo, 2009).

### **O DQP como instrumento de “pedagogia responsiva”: reflectir, reformular e transformar a prática profissional**

Teresa Vasconcelos

O estudo de Teresa Vasconcelos intitulado *O DQP como instrumento de “pedagogia responsiva”: reflectir, reformular e transformar a prática profissional* tem

*como base os resultados dos Relatórios de Avaliação dos três Jardins de Infância envolvidos no Projecto – A, B e C -, os respectivos Planos de Acção, e o processo vivido nas sessões presenciais de formação para o DQP, nas visitas de acompanhamento e nos contactos permanentes com as equipas e das equipas entre si. Incluirá, igualmente, dados considerados relevantes da aplicação da Escala de Envolvimento (Laevers) pelas alunas do 4º ano da nossa instituição de formação nos seus locais de estágio. Trata-se de um Estudo de Caso Múltiplo (Stake, 2007; 2006), já que o enfoque de cada caso foi diferente, mas o guião de avaliação utilizado foi o mesmo.*



Algo que ressalta deste estudo de caso múltiplo são os níveis de envolvimento elevados e os níveis de *empenhamento total*. Teresa Vasconcelos comenta o processo de atribuição de níveis que terá *inflacionado* os resultados; aponta algumas razões para esse facto, como a de as educadoras não terem um nível de confiança mútuo que lhes permitisse ser mais objectivas umas com as outras. Demos voz às participantes na entrevista de grupo que reconheceram a falta de preparação para aplicação da escala e as dificuldades já enunciadas anteriormente: inflação de dados, dificuldade em avaliar colegas (sobretudo as que se conhecem menos):

*Tinha medo de ser injusta com as colegas; Tinha que haver maior número de observações para se recolherem dados fidedignos; As educadoras tinham modelos de trabalho diferente e isso podia prejudicar.*

No momento em que a DGIDC lança um referencial para a avaliação da qualidade, convém lembrar o que Cristina Parente (2004) sublinha constantemente: é necessário formar para observar. Esta formação deve começar na formação inicial de educadoras. O DQP pode constituir-se num contributo importante para este processo formativo, como está demonstrado nestes vários estudos de caso.

Neste livro dispomos de outros estudos, alguns que decorrem durante anos, em que o envolvimento da criança e o empenhamento do adulto não são traços mas estados, portanto, dependentes de condições contextuais que exigem muito tempo e apoio para a sua reconstrução. Trabalhar as condições contextuais e as dimensões da pedagogia é fundamental para que o *estado de envolvimento* e o *estado de empenhamento* cresçam gradualmente (Craveiro, 2009; Góis e Portugal, 2009; Monge, 2009; Novo e Pires, 2009; Ribeiro, 2009).

## Effective Early Learning/Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias EEL/DQP: Um estudo de caso

Ângela Lemos

Ângela Lemos com o estudo de caso intitulado *Effective Early Learning/Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias EEL/DQP: Um estudo de caso* traz também a questão da mediação pedagógica, isto é, do perfil de interacção adulto-criança como fonte central para a promoção da autonomia da criança.

A utilização de referencial avaliativo DQP e os interesses prévios da formadora/investigadora foram definindo a incidência do estudo. Os dados recolhidos com a Target (criança alvo) – por vezes apresentada como Observação das Oportunidades Educativas –, em conjugação com outros dados, introduz inquietação nesta equipa DQP. A formadora em contexto desempenha o papel de amigo crítico que colaborativamente reflecte na acção documentada e faz dessa reflexão um espaço de aprendizagem e desenvolvimento. Tal processo é difícil mas é possível, pois só assim a avaliação da qualidade reverterá em ganhos para as educadoras e as crianças.

Ângela Lemos relata que se desenvolveu

*um trabalho de análise interpretativa colaborativa entre a equipa de educadoras participantes no projecto DQP, o elemento de apoio (interno) – a directora e o conselheiro externo – a Investigadora, descobrindo a paixão por um entendimento dos diferentes significados atribuídos por quem observa as mesmas acções situadas.*

e acrescenta que

*A implicação da equipa em todo o processo investigativo favoreceu a emergência de processos de auto e hetero avaliação da intervenção das educadoras nos diferentes momentos do quotidiano institucional, analisando criticamente as situações diferenciadas de aprendizagem em que crianças e adultos se envolvem e desenvolvem.*

Este processo colaborativo permitiu chegar à discussão da questão central do papel do adulto na promoção da autonomia da criança. Perpassa nestes estudos uma grande preocupação com os processos de mediação pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2004). A comunidade profissional interroga-se sobre como reconstruir o seu papel no âmbito de estimular a aprendizagem num contexto de empatia e consentindo a autonomia.

Aprendemos a escutar e responder aos interesses da criança, fazendo-os dialogar, no âmbito do acto educativo, com os interesses da sociedade. O imperativo de estimular a criança não pode

negar o imperativo de a autonomizar; o imperativo de autonomizar a criança não pode negar o imperativo de a estimular. Estamos, assim, perante uma pedagogia da complexidade.

### **O quotidiano da criança na expressão dramática: Um estudo de caso**

*Isabel Kowalsky*

Isabel Kowalsky desenvolve um estudo de caso intitulado *O quotidiano da criança na expressão dramática: Um estudo de caso*. É o único estudo que tem como foco especial um dos domínios específicos definidos nas OCEPE (DEB, 1997) – o domínio das expressões (motora, dramática, plástica e musical) inserida na área da expressão e da comunicação.

*Com este estudo pretendemos recolher dados que nos possam ajudar a compreender atitudes pedagógicas dos educadores que trabalham nesta instituição, no âmbito das linguagens artísticas, mais precisamente da linguagem teatral na educação de infância.*

Isabel Kowalsky tem um olhar compreensivo sobre o papel da expressão dramática e da utilidade do DQP a esse nível. Diz-nos claramente da sua expectativa de

*Poder utilizar o referencial DQP, [...] como uma oportunidade de poder vir a obter mais dados não só relativos a este específico campo de investigação (a expressão dramática) mas também quanto à possibilidade de enquadramento numa perspectiva de melhoria da qualidade da pedagogia da infância.*

A expressão dramática é situada numa compreensão curricular de projecto e não de mosaico (na expressão de Céu Roldão).

O relatório mais amplo deste estudo de caso permite analisar as oportunidades de Expressão Dramática das crianças, o seu envolvimento nessas actividades e a comparação entre níveis de envolvimento em várias áreas de conteúdo. Tal como nos relata a autora:

*O alto nível de envolvimento que as crianças demonstram ao representar dramaticamente situações, entre pares, utilizando elementos sonoros e plásticos da linguagem teatral como a palavra, o gesto, os cenários, guarda roupa e adereços constitui um argumento para que as educadoras não participem nessas actividades.*

Isabel Kowalsky contudo questiona qual deve ser o papel do educador quando diz que *entre a criança e o adulto estabelecer-se-á uma troca/negociação interdependente, uma cumplicidade que passa pelo envolvimento da criança e pelo empenhamento do adulto.*

### **Avaliação da qualidade no âmbito do DQP: um contributo para uma pedagogia da diversidade?**

Sara Barros-Araújo

O estudo de caso de Sara Barros-Araújo intitulado *Avaliação da qualidade no âmbito do DQP: um contributo para uma pedagogia da diversidade?* introduz a questão muito relevante da educação para a diversidade. Actualmente alguns autores vêm a defender a ideia de que a pedagogia da infância é necessariamente uma pedagogia da diversidade (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008).

A questão central do estudo é a de discernir as potencialidades do referencial DQP no que se refere a uma educação para a diversidade no quotidiano da instituição em estudo.

Para a responder a esta questão central, Sara Barros-Araújo, depois de proceder a uma caracterização da instituição educativa onde se realizou o estudo e do processo formativo DQP, analisa rigorosamente as finalidades e os objectivos da instituição e alguns aspectos do quotidiano pedagógico – organização do espaço e do tempo, as interacções, as experiências de aprendizagem, o envolvimento da criança.

As conclusões permitem afirmar que

*a utilização do referencial DQP permitiu sinalizar a existência de princípios sensíveis a uma educação para a diversidade, mas dificuldades na sua operacionalização no âmbito do processo educativo. Apesar destas dificuldades, são de notar esforços da equipa pedagógica em levar à prática as asserções adiantadas no Projecto Educativo, visíveis em alguns dados tornados disponíveis pelo processo avaliativo. Assumimos que várias das limitações identificadas se associam, sobretudo, a factores de natureza estrutural e organizacional, o que evidencia a natureza intrincada das relações entre desenvolvimento das crianças, desenvolvimento dos adultos e desenvolvimento organizacional, tal como reforçado no enquadramento conceptual do programa. A este nível, gostaríamos de salientar que o corolário democrático, extensamente defendido no referencial DQP (Pascal, 2003; Pascal e Bertram, 1999; Pascal et. al., 1998), deveria perpassar os vários níveis de funcionamento da instituição, sendo este robustecimento de prá-*

*ticas democráticas dentro da instituição uma condição seminal para um respeito pela diversidade na sua plenitude.*

O estudo torna evidente que o contributo do referencial DQP para uma educação para a diversidade se situa basicamente em dois níveis: o da sua concepção teórica democrática e o da avaliação das oportunidades de aprendizagem de cada criança, apelando à reconstrução dos factores envolvidos no real direito a aprender.

### **Isto é giro, para nos vermos ao espelho e pensarmos... Um processo de avaliação da qualidade num jardim-de-infância**

*Sónia Góis e Gabriela Portugal*

Gabriela Portugal dispõe de uma longa experiência de utilização das escalas do envolvimento e do empenhamento de Laevers que fazem parte integrante do referencial DQP; desenvolveu a prática de as utilizar quer no âmbito da formação quer no âmbito da investigação.

O estudo de Sónia Góis e Gabriela Portugal (2009), intitulado *Isto é giro, para nos vermos ao espelho e pensarmos... Um processo de avaliação da qualidade num jardim-de-infância* é baseado numa tese de mestrado desenvolvida por Sónia Góis e supervisionada por Gabriela Portugal. A aproximação às práticas através da observação é muito recomendada na literatura, mas é relativamente rara quer em Portugal quer no estrangeiro. Estamos em presença de uma tese de mestrado que utiliza o referencial DQP, na sua totalidade, para fazer observação de práticas, enveredando por este caminho desejável.

Este estudo de caso permite chamar à atenção para a importância de criar uma cultura de investigação como contributo para o desenvolvimento da cultura profissional; neste aspecto, aproxima-se doutros estudo de caso (Craveiro, 2007, 2009; Novo, 2009; Novo e Mesquita-Pires, 2009).

O percurso de investigação feito no estudo permite pôr em diálogo os dados recolhidos com os dados recolhidos em estudos prévios, estabelecendo conexões reflexivas sobre questões tão centrais na educação de infância como a do perfil de mediação da educadora de infância e a cultura profissional vigente. Convocando o estudo de Portugal, Libório e Santos (2007) este estudo aponta para

*persistência de uma cultura educacional onde existe uma grande preocupação com as actividades oferecidas e dirigidas pelo adulto e uma desvalorização de actividades livres, rotinas, relações e diálogos, desafios criados ou emergentes na acção e comunicação das crianças, sendo o currículo concebido independentemente das necessidades e interesses das crianças (perspectiva de intervenção focalizada na tarefa e na cultura do educador); reflexão crítica, questionamento*

*de práticas e trabalho de equipa não suficientemente implementados (tendência para acomodação e ajustamento à cultura institucional); pouco envolvimento na resolução de problemas (raramente se assiste a inovação ou a atitudes empreendedoras).*

### **Um projecto de desenvolvimento da qualidade em cooperação num contexto de jardim-de-Infância integrado num agrupamento de escolas**

*Cristina Pereira*

O estudo de caso de Cristina Pereira intitulado *Um projecto de desenvolvimento da qualidade em cooperação num contexto de jardim-de-Infância integrado num agrupamento de escolas* começa com uma descrição do contexto e da organização do estabelecimento educativo em análise; em seguida, apresenta uma análise de algumas práticas educativas, identificando os aspectos que poderão contribuir para a promoção da qualidade das experiências de aprendizagem. Produz reflexões finais sobre as questões motivadoras deste estudo de caso.

Cristina Pereira convoca a opinião de vários actores da comunidade educativa (os pais, a equipa técnica) para caracterizar o clima positivo que se vive neste agrupamento. Sabe-se que o clima das instituições é muito importante para a qualidade dos serviços que elas prestam. Na análise salienta a Formação Pessoal e Social e o Conhecimento do Mundo como as áreas onde as crianças realizam mais experiências; reflecte ainda sobre os factores contextuais que poderão ter influenciado estes resultados.

No que se refere ao envolvimento da criança nas actividades a análise

*das 126 observações das crianças em contexto permitiu identificar, em geral, bons níveis de envolvimento, quer nas salas de actividade, quer no pátio exterior. Os níveis de envolvimento registados indicaram resultados ligeiramente superiores durante o período da manhã e, contrariando as expectativas das educadoras, nas crianças do sexo masculino, ainda que de uma forma não muito significativa.*

### **Projecto DQP: Um contributo para a reconstrução da avaliação pedagógica**

*Liliana Marques e Helena Gil*

O estudo de Liliana Marques e Helena Gil (2009), *Projecto DQP: Um contributo para a reconstrução da avaliação pedagógica*, é realizado num Agrupamento com dois jardins de infância, situado na periferia de Lisboa.

Com este estudo de caso pretende efectuar-se uma abordagem geral da implementação deste referencial de avaliação da qualidade, com base nas Dez Dimensões da Qualidade de Pascal e Bertram, e criar um foco de análise em torno da questão central das experiências de aprendizagem.

○ presente capítulo descreve

*o contexto em que foi realizado o estudo, o processo desenvolvido pela equipa e pelas conselheiras externas, a recolha de dados e aplicação dos instrumentos e a síntese dos resultados, abordando cada uma das dimensões da qualidade. Por fim apresentam-se alguns comentários sobre o desenvolvimento e os resultados deste processo.*

○ estudo de caso foca a questão das experiências de aprendizagem que o contexto em estudo permite às crianças, utilizando a Target (criança alvo) em conjugação com as Orientações Curriculares (DEB, 1997), que definem as áreas curriculares para a educação de infância. Esta utilização permite identificar as experiências de aprendizagem mais presentes e as mais ausentes e permite questionar o porquê dessas presenças e ausências – possibilita, por exemplo, perguntar pelo lugar da música no âmbito da educação de infância.

○ estudo sublinha a importância do DQP como um processo que

*proporcionou oportunidade de estas docentes criarem laços, encontrarem uma identidade e desenvolverem um trabalho comum. Este Projecto foi também importante na medida em que estivemos periodicamente em contacto umas com as outras, pudemos conhecer-nos melhor e num contexto diferente das salas de jardim de infância (Educadora c).*

A focagem no aprender é central no Projecto EEL-DQP e a sua utilização permite investigar os benefícios para as crianças com as situações de ensino-aprendizagem que lhes estamos a proporcionar. Quando este estudo de caso faz o diálogo com outros estudos que fizeram essa abordagem (Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2001), começa a dispor-se de dados consistentes.

### **Um modo participado de construir conhecimento**

Lúcia Santos

○ estudo de caso de Lúcia Santos intitulado *Um modo participado de construir conhecimento* representa um caso único no contexto destes estudos, pois que a sua autora integra o grupo DQP na qualidade de líder pedagógica no âmbito das instituições de educação de infância da Fundação Bissaya Barreto. A Fundação Bissaya Barreto é uma instituição de solidariedade social

estatutariamente vocacionada para a prestação de serviços nas áreas de educação, acção social, cultura e formação que mantém em funcionamento oito estabelecimentos de educação e cuidados para crianças dos zero aos seis anos denominados “Casas da Criança”.

Lúcia Santos percepçiona a sua entrada no projecto como um meio de analisar as boas práticas de educação de infância em curso, identificar espaços de melhoria e experimentar nesses espaços, e, assim, utilizar o DQP no âmbito dos processos correntes de gestão da qualidade da instituição. Faz assim uma utilização ampla e continuada do referencial DQP como meio de promover a melhoria da pedagogia e encontrar processos organizacionais de desenvolvimento sustentado. Esta ligação entre a utilização do DQP como apoio ao desenvolvimento profissional e a sua clara inserção nos processos de monitorização organizacional, realizada através da liderança pedagógica da autora do estudo, situa este caso no âmbito das relações entre pedagogia e liderança. Uma outra dimensão deste último estudo, que o aproxima dos primeiros quatro, é que, pelo seu carácter de continuidade no tempo, ele não se situa somente nos processos avaliativos mas também nos processos transformativos.

Nas conclusões Lúcia Santos salienta que o Projecto EEL/DQP

*constitui um instrumento sério e relevante para a avaliação e desenvolvimento da qualidade em educação, o que inclui, bem estar emocional e aprendizagens significativas para as crianças, desenvolvimento profissional e institucional e satisfação das famílias. O DQP permite a participação de todos, num processo efectivamente colaborativo e de valorização das necessidades e saberes de cada um. Permite uma verdadeira investigação-acção, eliminando a dicotomia teoria vs prática, tantas vezes impeditiva de colaborações efectivas. Exige tempo, organização, motivação e honestidade, trabalho de equipa e respeito pelo outro. As pessoas têm que sentir confiança umas nas outras, têm que formar uma equipa, para não apenas acreditar nos resultados mas também receber o apoio necessário ao seu próprio desenvolvimento como profissional.*

O estudo claramente mostra a interconexão entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional que só as lideranças pedagógicas transformativas podem promover.



## Reflexões finais

O DQP é, na sua essência, um referencial avaliativo. Os processos transformativos que a análise reflexiva da realidade motiva são sustentados noutros referenciais, as *gramáticas pedagógicas*. Mas o referencial DQP, mesmo neste âmbito, é um suporte prévio importante, porque permite rigor quer na avaliação das oportunidades de aprendizagem quer na avaliação da distribuição dessas oportunidades pelas crianças. A sua utilização permite identificar perfis de ganhos no âmbito de processos transformativos.

A flexibilidade de utilização do Projecto DQP permite que se utilize o referencial de forma reflexiva para encontrar respostas à preocupação inicial específica. Este é um processo muito diferente daquele que seria uma utilização total, genérica e abstractizante, dentro de uma pedagogia burocrática, que se traduziria num mero preenchimento de formulários.



## BIBLIOGRAFIA

- Aspy, D. N. e Roebuck, F. N. (1997). *Kids don't learn from people they don't like*. Massachusetts: Human Resource Development Press Inc.
- Azevedo, A. (2009). *Revelando a aprendizagem das crianças: a documentação pedagógica*. Tese de Mestrado em Educação de Infância (M.A.). Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Barros, L. (2003). *O envolvimento da criança de três anos em grupos heterogéneos: Um estudo em contextos pedagógicos diferenciados*. Tese de Mestrado. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Barros-Araújo, S. (2009). Avaliação da qualidade no âmbito do DQP: um contributo para uma pedagogia da diversidade?, In J. Oliveira-Formosinho, Org. (2009), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*. Coleção Aprender em Companhia. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bertram, A. D. e Pascal, C (2002). *Primary Effective Early Learning (PEEL): A handbook for evaluating, assuring and improving quality in settings for Five to Eleven Year Olds*. Birmingham: Amber Publishing.
- Bertram, A. D. e Pascal, C (2004). *Effective Early Learning (EEL): A handbook for evaluating, assuring and improving quality in settings for Three to Five Year Olds*. Birmingham: Amber Publishing.
- Bertram, A. D. e Pascal, C (2006). *Baby Effective Early Learning (BEEL): A handbook for evaluating, assuring and improving quality in settings for Birth to Three Year Olds*. Birmingham: Amber Publishing.
- Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brown, A. e Palinscar, A. S. (1989). Guided co-operative learning and individual knowledge, In J. B. Resnick (Ed.), *Knowing learning instruction: essay in honour of Robert Glaser*, pp. 393-349. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Craveiro, C. (2007). *Formação em Contexto: Um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Dissertação de Doutoramento em estudos da criança. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Craveiro, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Um estudo de caso*. In J. Oliveira-Formosinho, Org. (2009), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*. Coleção Aprender em Companhia. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Departamento de Educação Básica. (1997). *Orientações Curriculares para a educação Pré-Escolar*. Departamento da educação Básica do Ministério da Educação. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação.
- Dweck, C. S. e Elliot, E. S. (1979). Achievement motivation, In P. H. Mussen e E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of Child Psychology*. Nova York: Wiley.
- Folque, M. A., Marques, A. A. (2009). Um projecto de construção da participação: A voz das famílias, educadores, auxiliares e crianças. In J. Oliveira-Formosinho, Org. (2009), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*. Coleção Aprender em Companhia. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Formosinho, J. e Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association's approach*. Research Report, Aga Khan Foundation, Lisbon.

## ESTUDOS DE CASO

- Garbarino, J., e Ganzel, B. (2000). The human ecology of early risk. In J. P. Shonkoff e S. J. Meisels (Eds.). *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge Press.
- Góis, S. e Portugal, G. (2009). Isto é giro, para nos vermos ao espelho e pensarmos... Um processo de avaliação da qualidade num jardim-de-infância. In J. Oliveira-Formosinho, Org. (2009), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*. Coleção Aprender em Companhia. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Hargreaves, A. e Fullan, M. (Eds.) (1992). *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press.
- Kowalski, I. (2009). O quotidiano da criança na expressão dramática: Um estudo de caso. In J. Oliveira Formosinho, Org. (2009), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*. Coleção Aprender em Companhia. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Kuhn, T. (1961). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: Chicago University Press.
- Leavers, F. (1993). Deep Level Learning: an Exemplary Application on the Area of Physical Knowledge, *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol.1, N.º1, pp. 53-68.
- Leavers, F. (1994a). The Innovative Project Experiential Education and the Definition of Quality in Education. In F. Leavers (Ed.), *Defining and assessing quality in early childhood education*, *Studia Paedagogica*, N.º 16. Leuven: Leuven University Press.
- Leavers, F. (1994b). *The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC*. Manual and video tape, experiential Education Series, nº1. Leuven: Centre for Experimental Education.
- Leavers, F. (1996). *An exploration of the concept of involvement as an indicator for quality in Early Childhood Education*. Dundee: Scottish Consultative Council on the Curriculum.
- Lemos, A. (2009). Effective Early Learning/Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias EEL/DQP: Um estudo de caso. In J. Oliveira-Formosinho, Org. (2009), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*. Coleção Aprender em Companhia. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Lucas, M. M. (2006). *A reconstrução da pedagogia em creche: Um estudo de caso*. Tese de Mestrado. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Luís, H. (1998). *A percepção da relação da educadora com a criança e o estilo de interacção educativa. Contributos para a promoção da qualidade dos contextos pré-escolares*. Tese mestrado não publicada.
- Luís, H., Calheiros, M. J. (2009). Empenhamento do adulto – uma estratégia de supervisão? In J. Oliveira-Formosinho, Org. (2009), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*. Coleção Aprender em Companhia. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Marques, L. e Gil, H. (2009). Projecto DQP: Um contributo para a reconstrução da avaliação pedagógica. In J. Oliveira-Formosinho, Org. (2009), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*. Coleção Aprender em Companhia. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Coleção Infância, nº 13. Porto: Porto Editora.

- Monge, M. G. (2009). Da intencionalidade à concretização: O contributo formativo da escala do empenhamento do adulto. In J. Oliveira-Formosinho, Org. (2009), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*. Coleção Aprender em Companhia. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Novo, R. (2009). *Interacção adulto-criança como emergência da construção de cidadania*. Dissertação de Doutoramento em estudos da criança. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Novo, R. e Mesquita-Pires, C. (2009). A interacção do adulto com a(s) criança(s) – Uma revisão da literatura. In J. Oliveira-Formosinho, Org. (2009), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*. Coleção Aprender em Companhia. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: um estudo de caso*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). A visão de qualidade da Associação Criança: contributos para uma definição. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Orgs.), *Associação Criança – um contexto de formação em contexto*. Coleção Minho Universitária. Braga: Livraria Minho.
- 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. (2004). A participação guiada – coração da pedagogia da infância? *Revista Portuguesa de Pedagogia – Infância: Família, comunidade e educação (Revista da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra)*. Ano 38, 1,2 e 3, 145-158.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2007). *A escola vista pelas crianças*. Coleção Infância nº12. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma praxis de participação*. (3 Edição actualizada). Coleção Infância nº 1. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2001). *Associação Criança – um contexto de formação em contexto*. Coleção Minho Universitária. Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2008). A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves (Org.), *Visão panorâmica da investigação-acção*. Coleção Infância, nº 13. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. e Azevedo, A. (2001). A qualidade no quotidiano do jardim de infância: as experiências de aprendizagens das crianças. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Orgs.), *Associação Criança – um contexto de formação em contexto*. Coleção Minho Universitária. Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J., Azevedo, A. e Mateus-Araújo, M. (2009). A formação em contexto para a Pedagogia-em-Participação: Um estudo de caso. In J. Oliveira-Formosinho, Org. (2009), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*. Coleção Aprender em Companhia. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

## ESTUDOS DE CASO

- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. e Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem*. Dissertação de Doutoramento em estudos da criança. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Pascal, C. (2003). Effective early learning: An act of practical theory. *European Early Childhood Research Journal*, 11(2), 7-28.
- Pascal, C. e Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parceiras: Nove estudos de caso*. Coleção Infância nº 6. Porto: Porto Editora.
- Pereira, C. (2009). Um projecto de desenvolvimento da qualidade em cooperação num contexto de jardim-de-Infância integrado num agrupamento de escolas. In J. Oliveira-Formosinho, Org. (2009), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*. Coleção Aprender em Companhia. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Portugal, G., Libório, O., e Santos, P. (2007). Combinando teoria, praxis e reflexão sobre o desenvolvimento de competências na formação de educadores, na Universidade de Aveiro. In E. C. Martins (Ed.), *Actas do VIII Congresso da SPCE "Cenários de educação/formação: novos espaços, culturas e saberes*.
- Reason, P. e Bradbury, H. (Eds.) (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry & practice*. London: SAGE Publications Ltd.
- Ribeiro, E. R. (2009). O Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) como impulsionador de mudança(s) na práxis. In J. Oliveira-Formosinho, Org. (2009), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*. Coleção Aprender em Companhia. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Nova York: McMillian-Merrill.
- Santos, L. (2009). Um modo participado de construir conhecimento. In J. Oliveira-Formosinho, Org. (2009), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*. Coleção Aprender em Companhia. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, T. (2009). O DQP como instrumento de "pedagogia responsiva": reflectir, reformular e transformar a prática profissional, In J. Oliveira-Formosinho, Org. (2009), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*. Coleção Aprender em Companhia. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.



**Um projecto de construção da participação:  
a voz das famílias, educadoras,  
auxiliares e crianças**

**Autores:**

*Maria Assunção Folque  
Ana Artur Marques*

# ESTUDO DE CASO





## Um projecto de construção da participação: a voz das famílias, educadoras, auxiliares e crianças

Maria Assunção Folque<sup>1</sup>

Ana Artur Marques\*

Este estudo relata a contextualização do projecto DQP numa IPSS com valências de creche, jardim-de-infância e ATL nos subúrbios de uma cidade alentejana.

A IPSS, e nomeadamente o Centro Comunitário, nasce como uma resposta da paróquia à situação da área onde está inserida tentando ir ao encontro das dificuldades das famílias em encontrar instituições para os seus filhos em horário laboral. Fundado em 2002, é uma instituição recente dispondo de uma equipa jovem e dinâmica, fortemente implicada em promover um “contínuo educativo que dê o seu contributo aos problemas de aprendizagem, integração e desenvolvimento global das crianças” (Relatório de Avaliação, Julho de 2008). Sendo um bairro “dormitório”, durante o dia é frequentado por uma população predominantemente idosa.

A IPSS é gerida por uma direcção presidida pelo padre da freguesia e fundador da mesma. A gestão das diferentes valências (Centro Comunitário; Centro de Dia e Apoio Domiciliário) está a cargo de voluntários nas áreas financeira e administrativa, dos recursos humanos, área jurídica e assistência espiritual religiosa e católica.

O Centro Comunitário dispõe de um espaço amplo, cheio de luz, que utiliza o branco e o amarelo ocre, cores alentejanas, nas suas fachadas. O edifício, construído de raiz, distribui-se por dois pisos implantados num terreno inclinado o que faz com que ambos os pisos tenham acesso directo à rua. A entrada e recepção dá acesso ao espaço do ATL, a gabinetes de gestão e a umas escadas para o piso inferior, onde se encontram a creche, o jardim-de-infância, as salas de reuniões da equipa, cozinha e refeitório. Este último é o espaço central em torno do qual se distribuem os outros espaços referidos. Amplo, luminoso, com uma decoração agradável, é um espaço confortável funcionando como centro nevrálgico de encontro ao longo do dia para as crianças e para a equipa.

O centro é frequentado por 158 crianças, sendo 35 em creche, 50 em jardim-de-infância e 74 em ATL. O DQP focalizou-se apenas nas valências creche e jardim-de-infância, devido ao processo de transformação na organização da escola do 1º ciclo, e conseqüente reformulação do ATL.

A equipa é constituída por uma coordenadora pedagógica com formação em educação de infância, seis educadoras, treze auxiliares, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha, uma copeira, uma despenseira e uma auxiliar de serviços gerais, três administrativas e uma recepcionista. A coordenadora pedagógica assume as suas funções a tempo inteiro, não tendo responsabilidade

---

1 Universidade de Évora.

por uma sala. Este factor revelou-se fundamental para a possibilidade de implementação do DQP na sua totalidade.

A organização dos grupos de crianças privilegia a verticalidade etária: duas salas de jardim-de-infância com 25 crianças dos 3 aos 5 anos; duas salas de creche com 13 / 14 crianças dos 1 aos 3 anos e um berçário com 8 crianças dos 4 meses aos 12 meses.

O centro está aberto durante onze horas diárias, sendo o período de entrada para a valência de creche e jardim de infância entre as 7.30h e as 10.00h e o de saída entre as 16.30h e as 18.30h.

O centro encerra apenas em dias feriados e durante um mês no Verão. O tempo de abertura da instituição é repartido pela componente lectiva e a componente de apoio à família, numa perspectiva integrada de “Educare”.

As crianças são provenientes de famílias de meio sócio-económico diversificado com predominância do estatuto de classe média, de acordo com as profissões dos pais.

*O processo formativo da investigação: aprender a olhar, ouvir, registar e analisar*

O projecto DQP entrou no centro no âmbito de uma parceria de há vários anos entre este e a Universidade de Évora (UE) na formação de educadoras de Infância. A própria equipa de educadoras do centro é composta na sua totalidade por ex-alunas da universidade que responderam de forma entusiástica e com uma dedicação total ao projecto Desenvolver a Qualidade em Parcerias. A motivação da equipa para o projecto decorreu do seu empenhamento na promoção da qualidade do serviço que prestam, mas também das características do próprio DQP: o carácter participativo do projecto, o apoio externo de elementos DQP e o carácter de investigação-acção inerente ao DQP.

As educadoras e a coordenadora pedagógica do centro frequentaram a formação organizada pela universidade para as educadoras cooperantes, que decorreu entre Novembro de 2007 e Maio de 2008 num total de onze sessões presenciais, correspondentes a 36 horas, em período pós laboral. Nestas sessões a equipa teve oportunidade de se apropriar do referencial, da sua fundamentação teórica e também de participar em sessões de treino de utilização das escalas e outros instrumentos de observação, discutindo e reflectindo com as outras educadoras cooperantes da UE.

A par da formação, os elementos externos DQP reuniam quinzenalmente com a equipa no centro para planeamento da fase de avaliação, seu desenvolvimento e monitorização (entre Outubro e Abril). Estas sessões constituíram-se como momentos formativos muito ricos onde o DQP foi tendo desde logo uma intervenção no contexto a diferentes níveis.

O processo de planeamento da avaliação levou a equipa a tomar consciência das implicações da metodologia de recolha de dados no tipo de resultados que se viriam a obter.

Questões do tipo: “Como recolher os dados de observação?”; “Que períodos utilizar?”; “Onde nos posicionamos?”; “Como registamos?”, implicaram pensar sobre quais as estratégias utilizadas

nesse processo e a finalidade das mesmas. Nesta perspectiva, as implicadas começaram a melhor compreender que num processo de investigação as opções não são neutras. Para além destas, outras questões surgiram sobre os critérios de selecção da amostra de crianças: “Como identificar as crianças?”; “O que é uma escolha aleatória e qual a sua importância?”; “Que representação (idades; género) queremos garantir?”; “As crianças que observamos agora terão de ser observadas na segunda avaliação?”

Por último surgiram também questões sobre as condições que são dadas aos diversos autores para exprimirem livremente o seu modo de pensar. “Quem faz as entrevistas?” e “Como é que nós garantimos que os diversos participantes tenham condições para expressar as suas ideias e pontos de vista?” A equipa fez um grande caminho no sentido de compreender que a situação de entrevista poderia colocar o entrevistado numa situação de falta de poder para expressar os seus pontos de vista e por isso tínhamos que ter muito cuidado no planeamento de quem iria entrevistar determinados participantes. Contou-se com a participação de elementos externos à instituição que, em alguns casos estavam numa posição mais capaz de facilitar a livre expressão de ideias. Na mesma linha, combinou-se, após reflexão em conjunto, que não deveria ser a educadora a entrevistar as crianças e os pais da sua sala.

Exemplo: Quando saiu no sorteio uma determinada mãe para ser entrevistada, a equipa expressou a descrença na sua disponibilidade para o fazer alegando o seu ritmo de vida como impeditivo. Mediante esta atitude, essa entrevista foi assumida por um dos elementos externos que, de facto, levou mais de duas semanas até que se conseguisse concretizar (por vezes a mãe chegava já ao fechar do centro e sem tempo para a entrevista).

Foi também decidido em equipa facilitar o acesso às auxiliares para que pudessem preencher a sua ficha no computador (localizado no gabinete das educadoras) para que elas se sentissem participantes activas no projecto e mais livres de escrever directamente as suas ideias. A consciência de que não basta consultar as pessoas (ex: pais ou profissionais) mas que é preciso dar-lhes condições para falarem, para revelarem a sua voz, foi começando a brotar.

As entrevistas às crianças foram um dos instrumentos de recolha de dados mais interessante, que permitiu às educadoras do jardim-de-infância terem acesso às concepções das crianças sobre as suas práticas. As educadoras, ao prepararem a recolha de dados e depois de terem formação sobre entrevistas e especificamente sobre entrevistas a crianças, foram capazes de em conjunto com os elementos externos desenvolverem um guião mais apropriado ao contexto. Este foi adaptado no sentido de ser mais flexível (ex: dividir secções da entrevista em diálogos mais curtos) e também mais focalizado em aspectos específicos da pedagogia do Movimento da Escola Moderna (MEM) (Niza, 1996), modelo pedagógico adoptado pelas educadoras. Foram elaboradas algumas fotografias dos instrumentos de pilotagem do MEM utilizados em cada sala e dos momentos de

planeamento em “Conselho” e no “Tempo de Comunicações”. Estas fotografias foram utilizadas para entrevistar as crianças sobre a dimensão “planeamento e avaliação”.

Esta flexibilidade é permitida e até defendida na perspectiva do referencial DQP que integra um modelo inclusivo (Moss & Pence, 1994). Assim, o processo de avaliação é considerado como realizado com os participantes e não para eles.

As observações foram levadas a cabo por dois observadores, um dos quais filmava com uma câmara de pequenas dimensões a situação e outro que registava na ficha, os elementos observados. Estes dois observadores juntavam-se imediatamente a seguir a cada sessão de observação e aferiam as cotações dadas. Caso não chegassem a consenso tinham oportunidade de visionar o registo em vídeo para aferir as cotações. Se mesmo assim persistissem dúvidas o caso era levado à equipa para discussão e atribuição de níveis. Assim foram-se aferindo concepções, indicadores e aprofundando a objectividade da recolha de dados inerente a qualquer processo de investigação.

Após a realização de cada observação os dados eram introduzidos em tabelas síntese desenvolvidas pela equipa que permitiam mais tarde ser analisados com maior eficácia e até potencializando os dados recolhidos (ex: analisar as observações do envolvimento da criança e do empenhamento do adulto face à configuração de grupo e áreas de conteúdo).

A análise dos dados e redacção do relatório feita em conjunto pela equipa de educadoras, coordenadora e elementos externos foi também um processo formativo que envolveu a sistematização de informação, o confronto de diferentes perspectivas e dados (triangulação) e a consciência do processo de análise na base de qualquer projecto de cariz investigativo. O tratamento quantitativo dos dados foi feito pela coordenadora pedagógica (a frequentar um mestrado) em colaboração com os elementos externos e com as educadoras. Os dados das entrevistas e os documentos foram analisados com apoio do programa de análise de dados qualitativos NVivo. Todos os textos (transcrições e documentos escritos) foram analisados utilizando as dez dimensões da qualidade do DQP como categorias. Este processo permitiu a triangulação dos dados para cada dimensão e a sua distribuição por pares responsáveis por analisar cada dimensão. Possibilitou ainda reflectir sobre fragilidades no modo como determinados dados foram recolhidos, nomeadamente com a análise das entrevistas. Exemplo: as educadoras, ao analisarem dados das entrevistas feitas por diferentes entrevistadores perceberam que em determinada ocasião o entrevistador facilitava ou não a fala de quem era entrevistado (pais, crianças ou profissionais): “aqui é pena que não se tenha pedido para explicitar...” (educadora em reunião de equipa para análise de dados).

A vivência do projecto DQP, nomeadamente na fase de avaliação, proporcionou desde logo à equipa e aos pais uma tomada de consciência sobre diversos aspectos da vida institucional e da sua participação nesta comunidade educativa.

### *Síntese dos resultados da avaliação*

O Centro Comunitário é uma instituição que se pauta por procurar continuamente o caminho da qualidade quer através do cumprimento das normas legais estabelecidas para seu funcionamento como através do trabalho de equipa e de avaliação constante que faz. O número de crianças e funcionários da instituição está de acordo com a legislação em vigor e o horário do funcionamento contempla a dupla função de educação e prestação de cuidados – educare (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro). No decorrer do projecto DQP verificou-se contudo a necessidade de adequação do horário das componentes curricular e de apoio à família, de modo a garantir as 5 horas de tempo lectivo previstas na Lei.

Os objectivos expressos nos Projectos Pedagógicos de cada sala de jardim-de-infância eram sustentados pela legislação em vigor. Por outro lado, os Projectos Pedagógicos da creche revelaram a necessidade de maior reflexão sobre as referências utilizadas uma vez que se identificaram a coexistência de modelos pedagógicos diferenciados bem como outros referenciais para a creche. Uma das grandes preocupações dos técnicos deste centro era o desejo de efectuar uma real parceria com as famílias. As relações escola-família constituem segundo os pontos de vista dos vários actores (profissionais, famílias) um ponto positivo que marca a cultura deste centro. Contudo, o processo de análise das entrevistas feitas aos pais conduziu à tomada de consciência que ainda é possível melhorar esse aspecto tornando, por exemplo, mais efectiva a participação dos pais na elaboração dos próximos projectos educativos. As entrevistas realizadas às auxiliares deram a conhecer alguma fragilidade no modo como lhes é dado o acesso a uma participação mais efectiva nalguns momentos da vida da instituição.

Ao recolher e analisar os dados sobre as propostas curriculares apresentadas nos projectos pedagógicos, percebeu-se que estas assumem uma diversidade e actualidade de fontes, oferecendo actividades também elas diversificadas e abrangentes nos diferentes domínios curriculares. Contudo, no caso particular da creche há ainda necessidade de maior clareza na fundamentação das opções tomadas para a acção e uma maior explicitação sobre a rotina diária.

Relativamente à organização curricular no jardim-de-infância e na creche, ambas possuem uma organização complexa e abrangente na qual estão indicados objectivos e competências a desenvolver com as crianças, o modo como está pensada a organização do ambiente educativo assim como as estratégias utilizadas que visam servir a aprendizagem. Globalmente os participantes tinham um discurso comum sobre como se aprende.

Na leitura dos níveis de iniciativa observados no berçário e nas salas de jardim de infância os resultados foram elevados, tendo em consideração que o leque de possibilidades de escolhas das crianças é em algumas circunstâncias relativamente reduzido. Numa das salas de jardim de infância verificou-se alguma centralidade da educadora na sua intervenção, ou seja, esta era

entendida pelas crianças como figura de autoridade e reguladora das acções na sala, o que pode comprometer os objectivos do modelo do MEM. Nas duas salas de jardim de infância foi ainda notado que a organização dos grupos ao longo do tempo era diversificada englobando situações de grande grupo, pequeno grupo, trabalho a pares e individual, e que os adultos apresentavam elevados níveis de sensibilidade. Um aspecto a salientar como positivo é a opção da instituição na constituição de grupos. A heterogeneidade etária definida para as salas de creche e de jardim de infância assume-se como uma estratégia de aprendizagem social e cognitiva, assim como garante da diversidade. Olhando para a organização curricular da creche percebeu-se que, obedecendo a várias lógicas de organização e modelos pedagógicos, evidenciavam alguma inconsistência e incoerência entre as várias componentes do currículo e a sua organização. Ainda na creche, foram observados níveis baixos de iniciativa nas actividades curriculares das salas dos 1-3 anos, assim como níveis médios de autonomia nos momentos em que foram observadas.

A informação sobre o planeamento das actividades desenvolvidas semanalmente nas diferentes salas encontra-se exposta nas paredes à entrada, possibilitando aos pais e ao pessoal conhecerem o trabalho que é desenvolvido. As crianças são vistas e vêem-se elas próprias como participantes activos no planeamento e na avaliação. Contudo numa das salas de jardim de infância as crianças referiam ainda o adulto como responsável pelo planeamento e pela avaliação. Este aspecto sugeriu a necessidade de reflectir sobre o sistema de planeamento e avaliação cooperada proposta pelo modelo pedagógico do MEM

O espaço interior da instituição surgiu como uma dimensão muito positiva, quer ao nível da organização e dos materiais nele existente, quer ao nível da oferta de boas condições de higiene e segurança. A qualidade do espaço constitui um factor determinante no processo de escolha da instituição por parte de alguns pais. Apesar duma apreciação geral muito positiva, os pais fizeram algumas sugestões de melhoramento: foi sugerido o arranjo do espaço exterior com um toldo que protegesse do sol e a introdução de elementos naturais (árvores, terra) com que as crianças pudessem contactar directamente. Para os pais é importante haver uma barra de segurança em frente da porta de entrada e saída do centro. Outras propostas têm a ver com a adequação dos espaços de repouso na creche e jardim-de-infância.

Existe no centro um bom ambiente de trabalho onde o respeito e as interacções entre os elementos da equipa são fomentados. Pais e equipa estão de acordo sobre as boas relações existentes entre ambos e com as crianças.

No que respeita a dimensão “igualdade de oportunidades” proporcionadas às crianças, os participantes concordam que todas as crianças devem ter as mesmas oportunidades. No entanto, a concepção de igualdade de oportunidades parece ainda um conceito associado à necessidade/direito de todas as crianças a fazer a mesma coisa, e não tanto a uma diferenciação pedagógica que permita a todos ter oportunidades de sucesso de acordo com as suas necessidades.

Existe uma vontade expressa para participação da família na vida da instituição, e, ao longo do ano, são realizadas reuniões de pais, actividades e projectos de sala, assim como festas da instituição, nas quais os pais participam. Contudo, para além destas propostas os pais consideram ser importante desenvolver mais iniciativas no âmbito da comunidade e fazer mais visitas de estudo. Para além dos aspectos já enunciados, devem ser encontradas outras formas alternativas para participação dos pais, assim como envolvê-los mais na elaboração do projecto educativo. A avaliação da qualidade é um aspecto consensual e desejado por todos os participantes, tendo sido referido que pode ainda ser melhorado através do aprofundamento e tratamento das avaliações efectuadas, e a promoção de uma efectiva mudança feita com base nestas avaliações. A partir da apresentação do processo de avaliação e do seu potencial reflexivo e diagnóstico em relação à qualidade do Centro Comunitário, apresentam-se de seguida dois enfoques que nos pareceram constituir questões chave emergentes deste estudo de caso: a congruência entre o referencial DQP e o modelo pedagógico da instituição e o projecto DQP e a estrutura de participação na instituição.

#### *O projecto DQP e o modelo pedagógico da instituição*

A vivência do projecto DQP nesta instituição teve uma dimensão particular que foi o encontro do próprio referencial DQP com os referenciais pedagógicos adoptados pela instituição. Este aspecto, é por certo, comum a muitas instituições onde as educadoras adoptam um modelo pedagógico específico, uma matriz pedagógica própria que deve ser tomada em conta quando se pretende avaliar a qualidade das aprendizagens de uma determinada instituição através da implementação do DQP. Por seu lado o DQP, embora não se constitua como modelo pedagógico, tem em si pressupostos específicos que fundamentam uma visão de qualidade de uma instituição educativa para crianças até aos 6 anos.

Neste sentido, o processo de implementação do DQP na sua fase de avaliação permitiu por um lado avaliar a qualidade, ou seja, a consistência do modelo pedagógico adoptado mas, por outro lado, veio reclamar algumas adaptações da avaliação no sentido de se tornar congruente com a matriz pedagógica adoptada. Relatam-se de seguida alguns exemplos deste “encontro”.

A análise dos projectos curriculares de creche, das entrevistas das educadoras e dos dados de observação, revelaram alguma indefinição sobre o modelo assumido pela instituição. Enquanto que as educadoras do Jardim de Infância assumiam o modelo pedagógico do MEM como referência única de suporte à sua prática, já as de creche referiam, nos seus projectos curriculares, fundamentarem a sua acção educativa em vários modelos e documentos de referência para além do Movimento da Escola Moderna. A coordenadora refere na sua entrevista a adopção do modelo do MEM pela instituição mas este não consta do projecto educativo de estabelecimento e os pais revelaram uma falta de conhecimento geral sobre o modelo adoptado na instituição

Na valência de creche onde coexistiam vários referenciais teóricos, encontrou-se uma frágil congruência da prática no que respeita à organização do tempo e dos espaço assim como no tipo de actividades e estratégias de aprendizagem - prevalência do tempo de grande grupo com pouca iniciativa das crianças e pouca autonomia no empenhamento do adulto.

*Embora as situações observadas incluam actividades de rotina onde a escolha é naturalmente mais limitada, verificou-se que os níveis de iniciativa baixos também ocorriam em situações de actividades educativas. Este dado pode estar associado com a concepção da rotina (...) nestas salas onde é explícita uma actividade dirigida e uma actividade calma durante a manhã. Este aspecto pode estar em contradição com um princípio de aprendizagem activa fundado nos interesses da criança e na exploração do ambiente, como é valorizado por exemplo no modelo High-Scope, assim como na matriz negocial do modelo do MEM onde a escuta das necessidades e interesses das crianças deve ser a base para o desenvolvimento dos processo de aprendizagem (Relatório de avaliação).*

Um segundo aspecto revelado pelo DQP foi a dificuldade que por vezes existia em cumprir as 5 horas de tempo lectivo em que se baseia o modelo do MEM para o pré-escolar e que estão igualmente consignadas na Lei-quadro da Educação Pré-escolar. Este aspecto surgia tanto ao nível da organização institucional (horários de educadoras e auxiliares) como na intencionalidade educativa dos tempos da tarde.

*“Hoje fiz observações na sala 3 da parte da tarde; ao chegar à sala verifiquei que as crianças tinham estado a trabalhar nas diversas áreas com o apoio das auxiliares durante a hora do almoço enquanto os mais novos dormem. A educadora chega e diz: eles agora têm que ir um bocadinho lá fora pois estiveram aqui durante muito tempo. Nos próximos 30 minutos os meninos brincam livremente no recreio enquanto algumas crianças se penteiam e vão chegando à sala os mais novos. Ao voltar para a sala verifica-se que continua a ser a higiene e o embelezamento mais a espera pelos meninos mais novos que preenche o tempo que se estende. Faltavam já apenas 20 minutos para a hora do lanche quando se dá início às actividades que estavam previstas. A observação da coordenadora e do elemento externo não parece ter provocado na educadora o distanciamento para ver o problema. Os níveis de envolvimento são extremamente baixos e a coordenadora começa a ficar preocupada com o que pode observar: Eu não tenho vindo às salas .... Eu tenho que vir mais às salas ... (Notas de campo)*

A consciência que a equipa tomou sobre este aspecto levou a que ainda no decorrer da fase de avaliação se procedesse a uma reorganização dos horários das educadoras e das auxiliares, assim



como à definição do tipo de actividades que deveriam estar presentes em cada tempo. Este aspecto irá ainda ser sujeito a mais desenvolvimentos na implementação do plano de acção.

A compreensão sobre o racional por detrás do projecto e seus instrumentos foi outro dos aspectos em que se deu o confronto entre o DQP e o modelo pedagógico adoptado.

Depois da fase de formação e treino na utilização da ficha de oportunidades educativas, a questão da avaliação dos níveis de iniciativa foi um dos aspectos que mais dificuldades criaram nas salas do jardim-de-infância. Depois de reflectida esta dificuldade tomou-se consciência que existia uma diferença na forma como a iniciativa é concebida pelo referencial DQP (onde a alternância entre a decisão por parte do adulto e da criança é vista como a resposta de qualidade) e o enfoque na negociação do currículo que marca a pedagogia adoptada pelas educadoras – o modelo do MEM. Como referiu uma educadora, o espaço está organizado de acordo com as experiências de aprendizagens das várias áreas do saber enunciadas nas OCEPE e no modelo do MEM. Igualmente, todas as actividades em que as crianças se envolvem têm por base um planeamento participado pelos adultos e pelas crianças com base na negociação, tendo em conta não só os interesses individuais como os interesses do grupo e as propostas feitas a partir da interacção com a comunidade escolar e ou local. Em reunião com a equipa de educadoras chegou-se à conclusão que no contexto do modelo do MEM seria mais interessante que se avaliasse não propriamente a iniciativa mas sim o grau de negociação existente em cada situação, e a forma como crianças e adultos participam nessa negociação e tomada de decisão. Este aspecto virá a ser adaptado em futuras avaliações.

As entrevistas às crianças surgiram como um instrumento precioso na avaliação da qualidade, não só da instituição, mas sobretudo no que respeita à implementação do modelo do MEM ao nível da organização da perspectiva de ensino aprendizagem, dos papéis dos professores e dos alunos. As crianças do jardim de infância consideram que se aprende fazendo coisas nas diversas áreas da sala e, para os mais velhos, fazendo projectos. Elas vêem os adultos como alguém que os pode ajudar a aprender e elegem claramente o aprender com os outros face ao aprender sozinho.

A percepção das crianças como participantes activos no planeamento está muito presente nas suas respostas, referindo a possibilidade de escolha livre ou a negociação. A maior parte das crianças mais velhas tem a noção de que o planeamento é feito em negociação nas reuniões de grupo utilizando os instrumentos de regulação.

Os dados das entrevistas revelam que são os mais velhos que detêm uma percepção mais consciente sobre a organização do processo de aprendizagem cooperativa característica do modelo do MEM.

Numa das salas de jardim-de-infância surgiram alguns indicadores de que o adulto ainda era visto como central na tomada de decisões e na regulação dos comportamentos (dizer se as crianças podem ou não fazer determinadas actividades, decidir o que os meninos fazem ou até ralar com os meninos que se portam mal). Este facto surpreendeu a equipa e levou a uma reflexão sobre a

explicação para tal percepção por parte das crianças. Outros estudos sobre o processo de ensino/aprendizagem num contexto MEM (Folque, M. A., 2008) sugerem que a implementação de uma organização cooperativa do contexto de aprendizagem pode não ser suficiente para a construção de comunidades de aprendizagem onde existe uma partilha de poder e tomada de decisões. Uma análise mais detalhada das interações adulto - criança poderá vir a iluminar a forma como se constroem no dia a dia estas relações de poder dentro da sala.

Se por um lado o DQP foi capaz de oferecer visibilidade sobre a implementação do modelo do MEM nas salas de jardim-de-infância, é de referir a necessidade de cruzar outros dados de avaliação próprios da cultura do próprio modelo centrado no aprender em interação. Os instrumentos de observação dos processos, nomeadamente a escala de envolvimento, parecem estar de alguma forma mais orientados para o individual do que para a qualidade dos processos interactivos de aprendizagem.

### *O projecto DQP e a estrutura de participação na instituição*

Um dos aspectos mais interessantes que emergem do DQP nesta instituição foi o desocultar das complexidades da participação. O projecto DQP desenvolve-se com base num pressuposto de uma “abordagem democrática” da avaliação da qualidade. Este pressuposto implica que a avaliação seja participada por todos, aspecto que foi amplamente cumprido no Centro Comunitário. Neste aspecto, o projecto revelou algumas perplexidades por parte da equipa educativa ao analisarem os dados recolhidos e feita a triangulação das perspectivas.

*“apesar de nós dizermos que há partilha, não é bem assim...”.*

A análise dos dados das entrevistas às auxiliares revelou que, apesar destas expressarem uma atitude positiva face ao ambiente institucional que constituía na maioria dos casos o factor de satisfação mais enunciado, evidenciaram o sentimento de alguma falta de participação na elaboração de planeamentos e tomada de decisões quer ao nível pedagógico quer ao nível da vida institucional.

Este dado surpreendeu a equipa de educadoras que considerava na generalidade envolver as auxiliares nestes processos. A coordenadora, fortemente empenhada na construção da participação de toda uma equipa, mostrou alguma desilusão face a esta resposta e até chegou a considerar que as auxiliares não estariam a ser justas. Numa reunião de reflexão sobre os resultados, após o primeiro ano de projecto e finalizada a fase de avaliação, a coordenadora é já capaz de uma descentração e chega a afirmar: *“o facto de nos ajudarem nas salas levou-nos a considerar que elas estavam envolvidas, mas não... elas não se sentiam envolvidas. Isto foi muito importante para nós, perceber que por vezes temos os nossos pontos de vista sobre a realidade dos outros sem sermos capazes de pensar...”* *“quem diz que há envolvimento e participação? Será que os próprios têm a mesma perspectiva?”* (coordenadora em reunião de trabalho).

O objectivo da abordagem democrática cumpre-se também na forma como o próprio processo se constitui como processo formativo para a equipa. A concepção de qualidade que subjaz ao projecto requer uma estrutura institucional também ela democrática onde os vários autores (famílias, profissionais e crianças) partilham o poder no dia a dia da acção educativa. Esta exigência desafiou a cultura da instituição a ir mais além na participação dos pais e das auxiliares no planeamento e avaliação da acção educativa, assim como na tomada de decisões sobre aspectos da vida institucional.

Por último, ela apela a que se desloque a responsabilidade pela qualidade de uma perspectiva individual para uma perspectiva institucional colectiva. Já no final da fase de avaliação, Estando a equipa a preparar o plano de acção, sentiu-se a necessidade de voltar a reforçar a ideia de que os dados de avaliação não devem ser lidos como sendo de responsabilidade pessoal (ex: a falta de capacidade das crianças ou das educadoras num determinado aspecto; a falta de vontade dos pais ou das auxiliares em participar) mas sim como algo que emerge num determinado contexto institucional, e que necessitam do envolvimento de todos os autores para que possam sofrer uma transformação qualitativa.

Estes dois aspectos (a congruência do modelo pedagógico adoptado e a estrutura de participação institucional) serviram de pólos de agregação para a definição do plano de desenvolvimento da qualidade. Assim, a proposta de acção incide sobre a formação da equipa em modelos pedagógicos e no modelo do MEM em particular e na implementação de um projecto de intervenção no espaço exterior da instituição com a participação das famílias, comunidade, crianças e equipa. Este projecto, ao mesmo tempo que vem resolver problemas de melhoramento do espaço físico e materiais do exterior (identificados na avaliação), vem pela sua natureza promover estratégias de participação de todos os que fazem parte desta comunidade educativa. Em simultâneo estas duas linhas de acção são congruentes entre si uma vez que o modelo do MEM privilegia a metodologia de projecto e a participação da família das crianças e da comunidade na construção partilhada das aprendizagens.

### *Conclusão*

O projecto DQP foi implementado neste centro na sua totalidade. Este facto só foi possível devido ao forte envolvimento e profissionalismo da equipa, da coordenadora pedagógica e de dois elementos externos da universidade. Reconhecendo este processo como muito rico, foi afirmado no final da fase de avaliação que, sendo tão exaustivo, ele dificilmente seria possível de implementar em condições de funcionamento normal de uma instituição (ex: deslocação de educadoras das próprias salas). Por outro lado requereu a disponibilização de muitas horas para organização de dados, e sua análise. Foi ainda referido, quer pelas educadoras e coordenadora pedagógica, quer pelos elementos externos DQP, que a parceria entre pessoas “de dentro” e pessoas exteriores à

instituição foi fulcral no processo de análise da realidade observada e de uma forma geral no processo de tomada de consciência. Embora a equipa tenha expressado várias vezes a dificuldade de levar a cabo tamanha tarefa, em momento algum se sentiu um desânimo: “nunca houve a expressão do estar cansado!” (coordenadora em reunião de trabalho no final da fase de avaliação). Esta atitude é fortemente assinalada e justificada pela coordenadora como tendo decorrido duma característica do projecto: o facto de todas (educadoras) estarem envolvidas no processo de avaliação incluindo a recolha de dados e a sua análise.

Parece-nos poder afirmar que o referencial DQP, enquanto processo dinâmico de investigação-acção permitiu a construção de um projecto de mudança, no qual todas as investigadoras entraram na sua engrenagem e foram elas mesmas co-construtoras de inovação (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2001).

As diferentes tomadas de consciência que fomos descrevendo ao longo deste relato, permitiram identificar aspectos que se prendem com a adequação do referencial ao contexto onde foi implementado. Por um lado permitiu identificar os pontos fortes e algumas fragilidades ao nível da congruência entre o modelo pedagógico, referencial teórico que orienta a prática pedagógica, e a realidade dessa mesma acção. Por outro lado, foi também identificada necessidade de adequar o referencial DQP ao modelo pedagógico adoptado pelo contexto.

O relato que aqui se apresenta refere-se apenas à fase de avaliação levada a cabo pela equipe utilizando processos investigativos rigorosos de acordo com o referencial DQP. Como ficou bem presente, é já possível dizer que este processo de investigação-avaliação permitiu uma transformação quer a nível da formação da equipe, como em alguns aspectos organizativos, como ainda ao nível das dinâmicas de participação do próprio centro. Estes dados reforçam a perspectiva que atribui um papel fulcral à apropriação de práticas investigativas por parte dos profissionais de educação como componente essencial do exercício da sua profissionalidade.

## Bibliografia

- Folque, M. A. (2008). An investigation of the Movimento da Escola Moderna (MEM) pedagogy and its contribution to learning to learn in Portuguese Pre-schools. London: Institute of Education, University of London. Unpublished PhD dissertation.
- Formosinho, J. & Oliveira Formosinho, J. (2001). Associação criança: uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância. In Formosinho, Oliveira-Formosinho (coord), *Associação Criança: um contexto de Formação em Contexto* (pp. 27-61). Braga: Livraria Minho.
- Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro (Diário da República - I Série, nº 34). *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*.
- Moss, P. & Pence, A. (1994). *Valuing quality in early childhood services: new approaches to defining quality*. London: Paul Chapman.
- Niza, S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (coord), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 138-159). Porto: Porto Editora.





**Da Intencionalidade à Concretização:  
O Contributo Formativo da Escala do  
Empenhamento do Adulto**

**2º ESTUDO DE CASO**

**Autores:**

*Maria Graciete Monge*





# Da Intencionalidade à Concretização: O Contributo Formativo da Escala do Empenhamento do Adulto

Maria Graciete Monge<sup>1</sup>

## Introdução

Pretende-se, com este estudo de caso, situar a aplicação do Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) numa instituição concreta, efectuar, num primeiro momento, uma abordagem mais genérica à implementação do processo naquele contexto, realçando as suas especificidades e, a partir de uma das dimensões equacionadas, focalizar, numa perspectiva mais analítica, a intencionalidade educativa, manifesta ou implícita, subjacente à actuação da educadora e as condições proporcionadas para sua concretização, com uma particular incidência no papel determinante dos estilos de interacção e dos seus reflexos no envolvimento das crianças.

A abordagem mais genérica ao ter inerente uma análise de âmbito institucional fundamentada num processo de formação em contexto em que a investigação, a decisão e a acção se entrecruzaram, visou, através do processo de avaliação efectuado, a elaboração de um plano de acção, pressuposto básico de uma transformação do real sentida como necessária e orientada para a melhoria da qualidade.

A focalização efectuada, ao explorar o âmbito formativo de instrumentos utilizados na observação do empenhamento do adulto e do envolvimento da criança, perspectivou a sua utilização como elementos estruturantes de uma reflexão que partindo de um campo mais restrito, intencionalidades educativas/condições de realização, exigiu uma perspectiva de análise mais ampla, relacionada com posicionamentos pedagógicos, enquadramento curricular e práticas profissionais.

## 1. Contextualização do Processo<sup>2</sup>

A instituição em estudo situa-se numa cidade do interior, de média dimensão, localizando-se numa das suas zonas limítrofes, cujo enquadramento, em termos de meio envolvente, apresenta características sócio-económicas diversificadas pela existência de uma zona residencial nova numa área acentuadamente mais carenciada.

É um edifício que data de 1592, tendo funcionado, nas suas origens, como convento e mais tarde como hospital militar. Nos inícios da 2ª metade do século XX foi entregue a uma Congregação Religiosa, passando a constituir, a partir dessa data, uma instituição de apoio a crianças desfavorecidas. Actualmente é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (I.P.S.S.), de frequência aberta à comunidade e cujo funcionamento e direcção é assegurado pela mesma Ordem Religiosa. Com alguns constrangimentos derivados do facto de ser um edifício adaptado, tem sido

1 Ex-docente da Escola Superior de Educação de Beja

2 Colaboração no Projecto de Intervenção de Maria do Céu André (ESEB)

sujeito a sucessivas remodelações, dispondo de amplas instalações distribuídas por dois pisos que incluem as salas de creche, jardim de infância e os espaços comuns. Dispõe ainda de bons espaços exteriores, com zonas verdes, agrícolas, lúdicas e desportivas.

Integra duas valências, creche e jardim de infância, abrangendo na sua totalidade uma frequência de 197 crianças. A creche, frequentada por 97 crianças, inclui dois berçários, duas salas de um ano e duas de dois anos. O jardim de infância é frequentado por cem crianças distribuídas por duas salas de três anos, uma de quatro e outra de cinco anos.

As crianças evidenciam uma acentuada permanência na instituição, quer ao nível de creche, quer na passagem para o jardim de infância. São residentes na zona circundante ou noutras zonas da cidade, têm na sua grande maioria irmãos que já frequentaram ou frequentam a mesma instituição e são oriundas de estratos populacionais diversificados, pertencentes predominantemente a uma classe média e média baixa. No que concerne à constituição dos agregados familiares, cerca de 90% das crianças reside com os pais.

O nível de habilitações académicas dos pais, no seu conjunto, é variável, oscilando entre o 1º ciclo e o ensino superior. É de destacar o nível mais elevado de habilitações que as mães possuem, situando-se, na sua maioria, em percentagens muito idênticas, entre o 2º e o 3º ciclos do ensino básico e o ensino superior, enquanto os pais apresentam, maioritariamente, um nível de habilitações situado entre o 2º. e o 3º. ciclos do ensino básico.

A equipa educativa é constituída por 8 educadoras, 15 auxiliares de acção educativa, 1 elemento da direcção, 1 professora de Educação Musical e outros funcionários, totalizando no seu conjunto, 34 pessoas.

Uma incidência mais específica no pessoal técnico permite constatar, no que concerne à sua distribuição por valências, que 4 educadoras e 11 auxiliares se encontram adstritas às salas de creche, integrando, os restantes elementos da equipa, as salas do jardim de infância.

No quadro profissional das educadoras apenas um dos elementos não possui como habilitação académica a licenciatura. Maioritariamente, as educadoras situam-se em escalões etários jovens, possuem uma experiência profissional inferior a 10 anos de exercício de actividade docente com predomínio do trabalho desenvolvido em IPSS e na valência de jardim de infância e apresentam um bom índice de estabilidade, uma vez que exercem funções na instituição há mais de cinco anos. No domínio formativo, o maior número de acções frequentadas situa-se no âmbito curricular e das novas tecnologias, sendo de referir, no entanto, que a formação se encontra muito condicionada pela oferta existente e pelas próprias necessidades organizativas e de funcionamento da instituição.

As auxiliares de acção educativa possuem diferentes níveis de habilitação académica, com um predomínio do 9º ano de escolaridade, apresentando 66.7 das mesmas, como formação específica, um curso de técnica de auxiliar educativa, e encontrando-se, um outro elemento, habilitado com um curso técnico profissional de animação sócio-cultural. A sua experiência profissional é

diversificada, oscilando entre os dois e os trinta anos de serviço, tem decorrido essencialmente em IPSS nas valências de creche e jardim de infância e revela, face à instituição em referência, um grau de estabilidade considerável, uma vez que a maioria aí exerce funções há mais de 8 anos. A instituição pratica diariamente um horário alargado, encerrando para além dos períodos consignados oficialmente, durante o mês de Agosto.

No âmbito dos referenciais orientadores que os valores e princípios de uma instituição de cariz essencialmente religioso representam e os normativos existentes veiculam, e sem descuidar outras componentes específicas da formação e da aprendizagem das crianças, o projecto educativo (PE), fundamentado numa análise de necessidades efectuada, define, como área estratégica de actuação, a participação e colaboração dos pais na vida da instituição, estabelecendo, como objectivo essencial *“incentivar um trabalho entre escola/família e comunidade envolvente, realçando a importância de uma cooperação e participação”*. Ainda num quadro de resposta às necessidades existentes, o PE estabelece outros objectivos gerais, tais como:

- desenvolver estratégias de consciencialização dos intervenientes da acção educativa para um trabalho conjunto;
- dinamizar os espaços exteriores de forma a contribuir para a sua crescente valorização;
- potenciar o desenvolvimento pessoal e social da criança, levando-a a adquirir valores e atitudes de solidariedade e respeito mútuo;
- desenvolver a expressão e comunicação partindo de uma sensibilização estética e conduzindo a criança à observação e experimentação do meio que a rodeia;
- estimular a criatividade da criança partindo das suas características individuais de forma a que se realizem aprendizagens significativas e diferenciadas (PE, 2005/2008).

## 2. O Percurso da Investigação

O projecto de formação/investigação decorreu de Setembro de 2007 a Junho de 2008 e nele participaram as 8 educadoras que integram o quadro da instituição. A formação em contexto, inserindo-se na modalidade de projecto, incluiu sessões presenciais e trabalho autónomo e procurou responder às necessidades decorrentes de um domínio conceptual e metodológico do referencial DQP e das dimensões da qualidade em análise. Paralelamente foram decorrendo as várias etapas que integram o projecto de investigação, nomeadamente, a recolha e análise de dados de estrutura e de dados de natureza dinâmica.

Se na 1ª fase de caracterização institucional, pela importância e necessidade da sua compreensão no todo, se recolheram dados de toda a instituição, relativos à sua contextualização e caracterização, aos recursos humanos e materiais, aos espaços, às crianças e pais, a 2ª Fase, relacionada directamente com dados de opinião e com a observação, incidiu apenas nas salas de jardim de infância.

Foi neste contexto que foram efectuadas entrevistas aos vários intervenientes no processo educativo (4 educadoras, 4 auxiliares, 20 crianças, 8 pais e 1 elemento da direcção) e onde decorreram as observações do envolvimento das crianças (20), do empenhamento do adulto (4 educadoras) e das oportunidades educativas (20 crianças). Um critério de amostragem por sexo e idade determinou a composição da amostra de crianças a entrevistar e observar em cada sala, tendo o mesmo sido também aplicado aos pais a entrevistar.

No processo de recolha de dados recorreu-se à análise documental - documentos orientadores da instituição - à aplicação de fichas de caracterização, à realização de inquéritos por questionário e entrevista e à observação. Foram utilizados como instrumentos de recolha de dados os constantes do referencial orientador que o manual do Projecto DQP constitui, no âmbito dos critérios estabelecidos para a sua aplicação. No processo de tratamento e interpretação de dados recorreu-se aos procedimentos metodológicos adequados à sua natureza quantitativa ou qualitativa – estatística, descritiva e análise de conteúdo.

A característica acentuadamente formativa deste processo e dos instrumentos utilizados traduziu-se num percurso, gradualmente construído, determinado pela inter-relação e diálogo contínuos entre o observado, o analisado e reflectido e até o transformado. Procurou-se o envolvimento de todas as profissionais no processo de recolha, tratamento e análise de dados, quer subdividindo tarefas, quer assegurando, através de um esquema rotativo, a presença de uma outra educadora, para além da titular de sala, nos momentos de observação. Estes momentos foram videogravados e objecto de visionamento posterior. Tal como os outros tipos de dados, também foram objecto de análises mais aprofundadas em grupo alargado.

Se o processo de análise e reflexão realizado em cada etapa permitiu a emergência de questões de âmbito mais parcelar directamente relacionadas com a tipologia dos dados tratados e a sua repercussão pontual, provavelmente ainda não interiorizada, mas já perceptível na acção, o cruzamento final de dados consultados/inquiridos/observados, provenientes de diversas fontes e as sínteses efectuadas sobre as dimensões da qualidade perspectivaram, na sua globalidade, a situação real existente.

Esta realidade ao conjugar intenções e perspectivas manifestadas, níveis de envolvimento e de desempenho, condições desejadas e condições proporcionadas em actuações observáveis, possibilitou um espaço de questionamento, reflexão e análise, permitindo, no equacionar de convergências/contradições e rotinas de trabalho, distinguir o essencial do accidental e mais pontual, proceder ao levantamento de pontos fortes e de pontos fracos e à priorização, a partir destes últimos, de necessidades consideradas fundamentais. Foram estas últimas a base do plano de acção posteriormente elaborado.

### 3. Apresentação de Dados

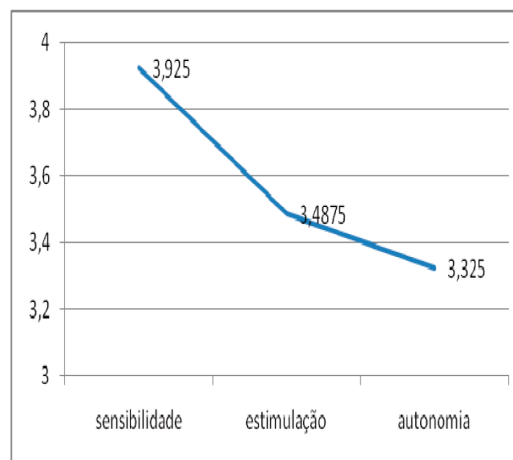
Sem descurar a importância de qualquer dos dados recolhidos, da análise sobre eles efectuada e do seu contributo para a avaliação das dimensões da qualidade e consequente levantamento de necessidades, proceder-se-á à apresentação dos dados considerados essenciais ao objecto de focalização já referenciado.

#### 3.1. Dados de Observação

Os dados de observação evidenciam níveis de empenhamento das educadoras e de envolvimento das crianças nas actividades, em contextos intencionais de aprendizagem que têm subjacente uma metodologia de actuação com os seus reflexos na organização e exploração dos ambientes educativos.

#### Empenhamento do adulto

A distribuição das médias globais de cada categoria que integra a escala do empenhamento do adulto, as variações verificadas e a especificação em tabelas das médias das categorias por sujeito observado nos diferentes períodos do dia em que decorreram as observações, constituíram, considerados os respectivos contextos, elementos decisivos da análise efectuada ao empenhamento do adulto.



**Figura1:** Médias globais por categoria

Médias no período da manhã				
Educador		sensibilidade	estimulação	autonomia
1	Mean	3,70	3,40	3,60
2	Mean	4,10	4,00	4,00
3	Mean	4,00	3,30	3,10
4	Mean	4,00	3,00	2,90
Total	Mean	3,95	3,42	3,40

**Fig.2:** Médias globais p/ Ed. no p. da manhã

Médias no período da tarde				
Educador		sensibilidade	estimulação	autonomia
1	Mean	4,00	3,60	3,10
2	Mean	4,30	4,40	3,40
3	Mean	3,50	3,00	3,50
4	Mean	3,80	3,20	3,00
Total	Mean	3,90	3,55	3,25

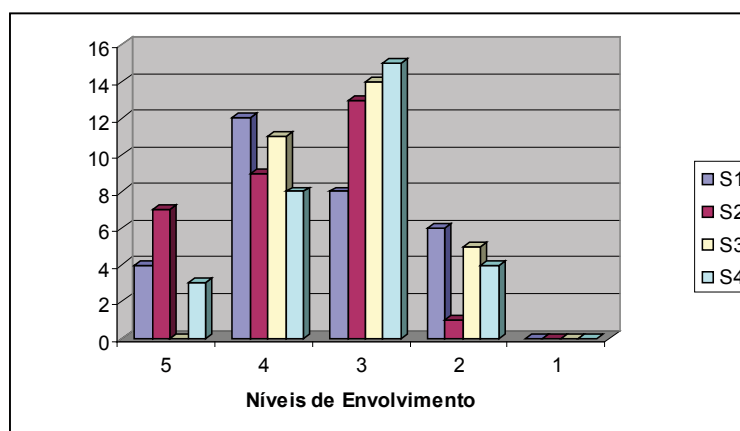
**Fig.3:** Médias globais p/ Ed. no p. da tarde

A leitura destes quadros permite constatar que:

- a sensibilidade revela-se como a categoria de média global mais elevada no empenhamento das educadoras, seguindo-se, em termos decrescentes, a estimulação e a autonomia que apresentam entre si, face às respectivas médias globais, uma diferença pouco significativa;
- uma especificação maior de cada uma das sub-escalas face às diferentes situações observadas evidencia que o limiar da qualidade, tal como é definido por F. Laevers e situado no ponto 3.5, é atingido e ultrapassado por todas as educadoras na categoria da sensibilidade, o mesmo não acontecendo com a estimulação e a autonomia em que há diferenças individuais caracterizadas por situações em que é atingido, ultrapassado ou não atingido. Em termos globais as médias das diferentes categorias reflectem esta situação, determinando perfis de realização em que a sensibilidade ultrapassa o limiar da qualidade, a estimulação se situa praticamente nele e a autonomia se encontra ligeiramente abaixo do mesmo;

### Envolvimento da criança

A distribuição global por grupo/sala dos níveis de envolvimento das crianças nas actividades e as respectivas médias globais nos diferentes períodos do dia, constituíram, na utilização da escala do envolvimento, os dados essenciais a articular com os já apresentados.



**Figura 4:** Níveis de envolvimento: distribuição global de grupos

Médias de Envolvimento				
Grp/Sala		Manhã	Tarde	Global
1	Mean	3,60	3,33	3,47
2	Mean	3,33	4,13	3,73
3	Mean	3,20	3,20	3,20
4	Mean	3,66	3,00	3,33
Total	Mean	3,44	3,41	3,43

**Fig. 5:** Envolv. global de grupos: distribuição M/T

A análise destes dados permite constatar que:

- a distribuição global do envolvimento das crianças nas actividades varia entre os níveis 2 e 5 da escala, caracterizando-se pelo predomínio do nível 3, mais acentuado, e do nível 4;
- se a média global de envolvimento de todos os grupos observados, situada em 3.43, se aproxima do limiar da qualidade, existem diferenças no nível médio de envolvimento dos vários grupos, enquadrando situações em que esse limiar é superado, quase atingido ou não atingido;
- nas salas em que se verificam no empenhamento da educadora médias globais mais elevadas de estimulação, salas 1 e 2, verificam-se também médias globais mais elevadas no envolvimento das crianças nas actividades.

### Enquadramento do ambiente educativo

Como outros pontos relevantes a destacar, pelo enquadramento e complementaridade com os dados já apresentados, são de evidenciar a metodologia de actuação e a organização do espaço/sala com os seus reflexos na zona de iniciativa das crianças, na organização do grupo, no tipo de interacções existente e na própria integração de áreas de conteúdo.

Verificou-se que:

- uma organização do espaço/sala “aparentemente idêntica”, assente em diferentes áreas de actividades de livre escolha e de execução em pequeno grupo no período da manhã e de trabalho em grande grupo no período da tarde, enquadra, no período da manhã, uma metodologia de trabalho diferenciada:
- em três das salas existe uma actividade central ilustrativa do trabalho em curso, previamente planeada, executada em pequeno grupo, e concretizada em sistema rotativo por todo o grupo, entretanto distribuído pelas diferentes áreas, o que parece perspectivar intencionalidades e valorizações diferentes para uma e para outras; na sala restante a metodologia utilizada ao privilegiar, no tipo de organização existente, as actividades desenvolvidas em cada uma das áreas, parece perspectivar uma intencionalidade que as valoriza de forma idêntica;
- maioritariamente as crianças observadas situam-se, face à zona de iniciativa, nos níveis extremos da escala: nível 4, o predominante, caracterizado pela liberdade total de escolha e nível 1, em que não é permitida escolha mas realização de actividades propostas. Os níveis intermédios, com pouca diferenciação entre si, apresentam uma expressão pouco significativa no conjunto observado;
- a organização em grande e pequeno grupo é predominante nas observações efectuadas. A organização a pares e individual, muito aproximada entre si, apresenta uma diferença significativa face às primeiras tipologias citadas;
- ao nível das interacções são maioritárias as interacções entre pares, seguindo-se as estabelecidas com e pelo adulto;
- na exploração de áreas de conteúdo e dos seus domínios componentes, predominou a área da expressão e comunicação (79.0 das abordagens efectuadas) e uma distribuição não equilibrada das suas diferentes componentes, constituindo a expressão plástica, a linguagem oral e a abordagem à escrita e a expressão dramática, praticamente consubstanciada no jogo simbólico, os campos de intervenção mais valorizados e prefigurando-se a matemática e a expressão motora como domínios menos privilegiados.

### 3.2. Dados de Opinião

Seleccionaram-se como campos de análise nos dados de opinião emitidos pelas educadoras, as finalidades e objectivos, as estratégias de aprendizagem e metodologias de actuação, a



organização do espaço/sala e as representações existentes relativas às categorias da escala de empenhamento do adulto.

### Finalidades e objectivos

Num leque variado de competências a adquirir e desenvolver, a totalidade das educadoras entrevistadas salientou como essenciais, promover a autonomia, a igualdade de oportunidades, os valores, o desenvolvimento global direccionado especialmente para a expressão e comunicação e para a formação pessoal e social.

### Estratégias de aprendizagem e metodologias de actuação

No que se refere às estratégias de aprendizagem e metodologias de actuação perspectivaram-se diferentes posicionamentos:

*“...não sigo nenhum modelo específico; tento aproximar-me do Movimento da Escola Moderna (MEM) mas não fiz formação, aprendo com as colegas, já iniciiei o diário de grupo (...) tento adequar ao grupo de crianças (...) a rotina de trabalho implica a marcação de presenças, em grande grupo, a exploração de uma história ou um diálogo, actividade orientada desenvolvida nas mesas em pequeno grupo a alternar com actividades livres desenvolvidas nas áreas da sala (...) de tarde as actividades são de grande grupo e também livres em pequeno grupo...”(Ed.1);*

*“...sigo o modelo do MEM porque vai ao encontro dos objectivos que considero essenciais (...) as linhas orientadoras partem muito das crianças, das suas observações e vivências (...) as grandes apostas são a autonomia na sala, nos espaços e no tempo (...) há um leque de actividades e pretendo que escolham por elas próprias (...) o tempo e a sala estão organizados, os materiais divididos por áreas e ao alcance das crianças (...) desenvolvo pequenos projectos que partem das crianças (...) vou alertando e ajudando porque eles ainda são muito pequenos...”(Ed.2);*

*“...a minha grande aposta é a organização de tempo, do espaço e do grupo até porque estou a tentar iniciar uma nova metodologia, o MEM, com a ajuda das colegas que já trabalham com este Movimento (...) tenho que entrar progressivamente, vendo a reacção das crianças (...) tento desenvolver o trabalho de projecto, mas para me sentir mais à vontade, articulo a metodologia que usava com o que vou introduzindo, como os instrumentos (...) estou mais atenta ao que os meninos me dão e não tanto ao que planifico, mas ainda tenho alguma*

*dificuldade (...) por vezes trago alguma proposta de actividade que não está contemplada no quadro...”(Ed.3);*

*“...identifico-me e sigo o modelo do MEM, aposto na autonomia das crianças, nos seus interesses emergentes, no trabalho de projecto, na partilha de experiências (...) tenho pena de não ter começado a trabalhar mais cedo com este Movimento...”(Ed.4);*

### **Organização do espaço/sala**

A organização da sala foi considerada muito importante por 75.0 das educadoras por facilitar a metodologia utilizada, possibilitar a existência de uma rotina de trabalho e conferir segurança às crianças.

Todas as salas se encontram organizadas por áreas de actividades que podem variar ao longo do ano. Embora com alguma diversificação relacionada com a idade das crianças, são predominantes a área da expressão plástica -- pintura, recorte e colagem – a área da escrita, área da biblioteca, área das ciências, a área do faz de conta e a área dos jogos de construção.

### **Categorias da escala de empenhamento do adulto**

Foi este o quadro de opiniões emitidas pelas educadoras e que traduz representações existentes relativas às categorias do empenhamento:

#### **Sensibilidade**

*“...O sentir as necessidades de cada criança e saber responder-lhe, o respeito pelo outro e a sua aceitação, o estar atento e dar afecto, o ser sensível à forma como a criança reage e comunica, às suas preferências e relações, sabendo valorizar o que fazem e aceitar a sua forma de ser e estar...”.*

#### **Estimulação**

*“...A metodologia utilizada (MEM) é uma forma de estimulação, o ouvir as crianças, o ir mais além através do diálogo e questionamento, o incentivar o que se faz e valorizar o que foi feito, o proporcionar experiências variadas e diferentes formas de exploração, o estimular a curiosidade e a observação e o elogiar as pequenas conquistas...”.*

#### **Autonomia**

*“...A metodologia de trabalho utilizada proporciona a autonomia, a execução de rotinas de vida e de trabalho, o querer fazer sozinhos o que ainda não conseguem, o deixar, ajudando e incentivando nesse domínio, o conversar sobre o que fizeram e gostariam de fazer...”.*

## 4. Interpretação de Resultados

### Pontos fortes

Relacionados com o objecto da análise, evidenciaram-se como pontos fortes as representações muito positivas que as crianças e os pais têm da instituição, das actividades que são realizadas, da equipa educativa, da estabilidade da mesma e do clima relacional. Relativamente à equipa salientou-se ainda a sua disponibilidade e preocupação com a utilização de metodologias que contribuam para melhorar as aprendizagens

### Pontos fracos /As primeiras evidências

Cruzados e analisados os dados existentes relativos às dimensões da qualidade, foram levantados pelas educadoras como pontos fracos, e logicamente aspectos a melhorar, os seguintes:

- inexistência de grupos heterogéneos;
- dimensão dos grupos de crianças;
- diversidade de materiais;
- exploração do espaço exterior;
- horário das auxiliares de acção educativa;
- colaboração e participação dos pais;
- intercâmbio e envolvimento comunitário;
- colaboração entre toda a equipa educativa na elaboração e concretização do projecto educativo;
- oferta de formação para as auxiliares de acção educativa.

A análise praticamente circunscrita ao âmbito institucional e muito sustentada por dados de opinião, embora evidenciasse aspectos a considerar, situou-se num espaço descomprometido e pouco inquietante para as educadoras, demonstrando um processo de auto-avaliação que, por não se ter centrado nas questões prioritárias emergentes dos dados recolhidos, não se perspectivou como elemento potenciador de transformação. Foi fácil o grupo constatar que os pontos fracos e aspectos a melhorar *“passaram ao lado do cerne da acção educativa”*, exigindo, na sua maioria, uma colaboração mas não um poder de decisão no campo específico da sua actuação.

### Intencionalidades, estilos de interacção/O (re)colocar da reflexão

Paralelamente, e perante opções expressas nos dados de opinião, as sessões formativas em curso já tinham começado a ter uma incidência nas dimensões centrais de uma pedagogia de participação, nos seus pressupostos e reflexos na acção, procurando ampliar e diversificar perspectivas, através do contributo de autores e até do visionamento de práticas profissionais diferenciadas.

Decorrente das situações referidas, surgiu a necessidade de (re)colocar o processo de análise e reflexão no seu verdadeiro espaço, o campo da actuação educativa em contexto de sala. O centro da análise situou-se no campo das intencionalidades educativas/ condições de operacionalização proporcionadas e perfil de mediação, enquadrado pelo suporte formativo que a exploração das categorias do empenhamento articuladas com dados do envolvimento constituiu.

O reequacionar perspectivas expressas nos dados de opinião realçou o essencial das emissões produzidas no que concerne à intencionalidade educativa, opção pedagógica e metodologia de actuação, às atitudes percebidas de intervenção da educadora nos campos da sensibilidade, estimulação e autonomia. Uma nova exploração das categorias do empenhamento possibilitou a clarificação do seu âmbito e dos estilos de interacção integrantes. O visionamento das observações videogravadas das educadoras em situação foi referenciado pelos suportes descritos e articulado com dados do envolvimento.

### **Necessidades reais existentes**

Na sequência do processo desenvolvido, foram consensualmente reconhecidas pelo grupo como as verdadeiramente existentes, as seguintes necessidades:

- reestruturação dos períodos da manhã de forma a estimular mais as crianças, proporcionando condições de maior envolvimento e autonomia através da utilização adequada da metodologia de trabalho de projecto;
- reorganização do ambiente educativo de forma a proporcionar aprendizagens mais enriquecedoras e diversificadas;
- exploração integrada das várias áreas curriculares;
- dar voz à criança no campo de uma pedagogia verdadeiramente participada;
- criação de momentos de observação/experimentação;
- prática de uma avaliação mais sistemática com o recurso a técnicas e instrumentos diversificados;
- dinamização e utilização do espaço exterior – a dimensão lúdica; a fonte de aprendizagem;
- maior interacção com a comunidade envolvente e com outras instituições.

O desenvolvimento e a utilização adequada da metodologia de trabalho de projecto no quadro de uma pedagogia de participação foi, no âmbito da priorização efectuada, o principal campo de incidência, por se considerar integrante de outras necessidades expressas e base da transformação a operar.

## 5. Linhas Orientadoras do Plano de Acção

O plano de acção a implementar, conclusão lógica e coerente do processo desenvolvido, procurou, a partir das questões emergentes da análise e reflexão subjacente à interpretação de dados e às necessidades detectadas, configurar-se como um plano de desenvolvimento da qualidade executável para aquela realidade e orientado para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, para o desenvolvimento profissional dos adultos e para o desenvolvimento institucional.

Constituindo a grande aposta a intencionalidade das aprendizagens e a utilização adequada da metodologia de trabalho de projecto no quadro de uma pedagogia de participação, o plano delineado, de composição flexível e âmbito abrangente, mas não discriminado em concretizações detalhadas, integra, para além do quadro de objectivos, as linhas de acção com especificação das vertentes de actuação, os recursos, o calendário e a avaliação do impacto.

Se os objectivos consubstanciam um quadro de metas estabelecidas de consecução direccionada para a solução das necessidades existentes, as linhas de acção compreendem, nas suas vertentes de actuação, os âmbitos institucional e de actuação educativa.

No campo institucional a actuação situa-se no âmbito de uma colaboração com a Direcção da instituição visando a solução dos problemas detectados a nível interno, o estabelecimento de redes de parceria e intercâmbio com outras instituições e a comunidade, a divulgação e a própria visibilidade da instituição.

No domínio da actuação educativa são referenciados três eixos de actuação com uma especificação do respectivo âmbito: (1) informação e formação para uma utilização adequada da metodologia de trabalho de projecto que, pressupondo a clarificação de opções pedagógicas e o domínio de uma base conceptual e metodológica, inclui a pesquisa documental, a formação orientada e o intercâmbio de práticas profissionais; (2) organização do ambiente educativo direccionada para as áreas como espaços de experimentação, para a acessibilidade, diversidade e organização de materiais, para a utilização de instrumentos de suporte à metodologia utilizada; (3) reformulação da actuação educativa orientada para a precisão da intencionalidade subjacente às actividades desenvolvidas, para o trabalho de projecto e iniciação à metodologia científica, para a escuta e participação das crianças como co-construtores do processo de aprendizagem, para um maior envolvimento dos pais e para a prática de uma avaliação que implique um papel activo dos intervenientes.

## 6. Questões Emergentes/Problematização

A intencionalidade inerente ao acto educativo, explícita ou implicitamente presente em qualquer das suas dimensões, ao exigir um pensar e um agir perspectivados na sua globalidade, pressupõe uma opção pedagógica, concepções de aprendizagem e posicionamentos curriculares, traduzindo-se na convergência e coerência de princípios, valores e crenças, com procedimentos, atitudes e práticas.

Ao reconhecer-se que “a pedagogia se organiza em torno dos saberes que se constroem na acção situada em articulação com as concepções teóricas e com as crenças e valores”(Oliveira-Formosinho, 2007:16), admite-se que a conjugação e interacção contínuas de acções, teorias e crenças é inerente a qualquer actuação, tal como constitui a base de uma reflexão efectuada. “Ser profissional reflexivo é, antes, durante e depois da acção, fecundar as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui” (ibidem: 16).

Realçar a importância dos estilos de interacção adulto/criança é reconhecer a influência da mediação na participação e envolvimento da criança, no próprio exercício da sua agência, sendo estes considerados como uma variável central na actuação educativa em estreita articulação com a pedagogia praticada, ou culturalmente determinadores, em termos de processo, no enquadramento conceptual para o desenvolvimento da qualidade (Pascal e Bertram, 1996; Oliveira-Formosinho, 2004).

Evidenciar a necessidade de uma explicitação clara e assumida das finalidades inerentes a qualquer actuação desenvolvida implica, obrigatoriamente, a criação de condições consentâneas com a sua concretização, tal como reconhecer a centralidade da criança exige, não só a conceptualização da sua imagem como um ser activo, competente e com direitos mas, no quadro de modelos curriculares construídos, pela instituição de formas colaborativas de construção do conhecimento, proporcionar-lhe espaço, tempo e oportunidades de iniciativa e decisão que lhe possibilitem, como aprendiz-participante, tornar-se co-construtora de conhecimento, identidade e cultura (Fernandes, 2004; Soares et al, 2004; Oliveira Formosinho, 2008).

Se estes eram princípios consensualmente admitidos, o cruzamento de dados de opinião e de observação com eles relacionados, contribuiu para a emergência de algumas questões:

1. a existência e utilização de instrumentos de pilotagem articulada com o desenvolvimento de actividades em áreas diferenciadas, assente na planificação e livre escolha das crianças e num ambiente para tal organizado, a revelar não se traduzir por si em níveis mais elevados de envolvimento e empenhamento, se não tiver como suporte básico uma metodologia que confira uma intencionalidade e um conteúdo funcional e significativo ao que se realiza;
2. a livre escolha de actividades e a sua realização, quando não fundamentadas numa metodologia que as valorize e torne desafiantes, num ambiente de aprendizagem que não dispensa a mediação pedagógica, pode conduzir a uma rotina de ocupação face a uma outra actividade considerada a principal que, rotativamente, vai sendo realizada pelas diferentes crianças e sobre a qual incide mais a actuação da educadora. Esta situação é reconhecida e assumida quando se afirma:
3. *“nas manhãs existe diversidade nas actividades, mas estas tornam-se rotineiras, necessitando talvez de um suporte que lhes dê mais sentido e conteúdo, levando assim as crianças a um maior envolvimento”* (Relatório de Avaliação, 2008);

4. a aproximação ou identificação com os princípios orientadores de um determinado modelo curricular, a utilização até de alguns instrumentos que lhe conferem visibilidade, pode, na ausência de um enquadramento formativo adequado e da inexistência do espaço de conjugação e interacção das acções, das teorias e das crenças, contribuir para práticas que não consubstanciam o modelo referido, “... é um tipo de, mas não é o ...” podendo ser acompanhado de alguma insegurança motivada pelo abandono de suportes referenciais até então utilizados;
5. a associação perfil de empenhamento/características do estilo de interacção, a sua centralidade na mediação educativa e os seus reflexos no envolvimento da criança, ao fundamentar a importância das categorias que consubstanciam o empenhamento do adulto, exige também a reflexão sobre a relação e influência recíproca entre elas existente;
6. conceitos aparentemente dominados e muito utilizados no quotidiano profissional, como a autonomia e a estimulação, podem configurar uma situação de não interiorização do seu significado real, dificultando, em termos de interacção, a mediação necessária. A reflexão das educadoras centra a questão:

*“...embora seja concedida à criança muita liberdade na escolha das actividades, esta, por si só, nem sempre se traduz numa verdadeira autonomia...” (Relatório de Avaliação, 2008).*

*“...é muito mais do que dar-lhe oportunidades de escolher e deixá-la escolher livremente. Essa escolha deve conduzir a um envolvimento, a uma reflexão, a interacções várias. Quantas vezes este processo não se fica apenas pela livre escolha? Quantas vezes, depois de escolher livremente o que quer fazer, não vejo a criança desmotivada ou numa actividade rotineira, sem grandes sinais de envolvimento, em que o produto deixa muito a desejar. E pergunto-lhe: porquê se foste tu que quiseste ir realizar essa actividade? É talvez tempo de me perguntar: porquê? Afinal que tipo de interacções promovo na sala? Que oportunidades dou às crianças de serem intervenientes activos na planificação, na organização, na execução e na avaliação das actividades que realizam?...” (Ed. 2, Portfólio).*

Das questões que emergiram, o campo da intencionalidade educativa associado ao da mediação pedagógica suscitam uma exploração mais aprofundada pelo suporte que constituem ao processo educativo, pela sua transversalidade e reflexos noutros aspectos salientados.

Kilpatrick (2006) começando por considerar a relação entre a educação e a própria vida e o valor que a actividade intencional, em oposição à mera deriva, nela representa, mobiliza esse valor para o acto educativo, considerando-o, pela importância que lhe atribui, “a unidade típica do procedimento escolar”, uma vez que tem subjacente objectivos que possibilitam uma sequência integrada das diferentes etapas do processo, permite a utilização de regras de aprendizagem, confere

unidade ao todo e perspectiva o sucesso. A associação da intencionalidade ao “*êxito satisfatório*” tem inerente uma sedução que, no que concerne à actividade, produz necessariamente um efeito educativo, ao possibilitar ir mais além no ver, compreender e fazer. Mas implica também um alerta quando se salienta que “com o passar do tempo qualquer actividade (...) que não seduza torna-se corriqueira e aborrecida”(p. 21). Na criança, naturalmente activa, a actividade determinadamente intencional surge aliada a uma melhor possibilidade de utilização das suas capacidades uma vez que “sob adequada orientação, intenção implica eficiência, não só no sentido de alcançar o fim visado pela actividade imediatamente à mão, mas, ainda mais, no de assegurar a aprendizagem potencial que a actividade contém.” ( p. 29).

A importância da intencionalidade na actuação educativa é salientada por outros autores. Silva (1998) referenciando-se aos projectos de trabalho desenvolvidos pelas educadoras, salienta que as actividades se tornam educativas quando são desenvolvidas com um sentido; cita Bronfenbrenner e a expressão “*actividades molares*” por ele utilizada, para designar actividades intencionais, com duração própria e que possuem um significado ou intenção para os participantes. Ao caracterizar a intervenção profissional do educador, a intencionalidade educativa tem subjacente opções e posicionamentos próprios que se traduzem nas oportunidades de concretização proporcionadas, quer a nível da organização de contextos estimulantes e interacção desenvolvida, quer de experiências com sentido e articuladas entre si que, no seu conjunto, asseguram a coerência e consistência de todo o processo Mas, para a autora citada, é também a intencionalidade que exige ao educador a reflexão sobre a sua acção, sobre a concretização adequada da mesma às necessidades das crianças, sobre os valores e intenções subjacentes, devendo, ao acompanhar todo o processo, situar-se com finalidades diferentes, antes, durante e depois da acção.

Uma prática intencionalmente determinada e intencionalmente reflectida é um requisito fundamental na construção da qualidade das experiências educativas proporcionadas às crianças e do desenvolvimento profissional do educador, possibilitando, ao situar o que se faz e o que se pretendia fazer, consciencializar uma atitude de mudança essencial à transformação e melhoria que se exige. Aliando a reflexão à inovação, Tracy (2002) afirma que a competência reflexiva é a competência mais crítica para os envolvidos em processos de melhoria das aprendizagens.

A intencionalidade parece estar ligada a um campo dimensional alargado, se por um lado, quando explícita e precisa, orienta e permite a convergência de princípios e procedimentos, por outro, enquanto elemento base de reflexão, adequa e reformula, revelando a coerência e as contradições que o processo pode encerrar.

Directamente articulados com os campos citados, os estilos de interacção, contextualizados no processo de desenvolvimento do currículo, reflectem a sua influência na organização dos ambientes educativos e nas oportunidades de aprendizagens proporcionadas, enquadrando um contexto em que são determinantes no desenvolvimento e progressão da criança, o significado, a compreensão e a funcionalidade do que faz, aliados a uma mediação pedagógica qualificada. É um



domínio reforçado por vários autores pela sua dimensão central nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional.

Para Dewey a educação perspectivada como expansão das experiências de vida significa um processo de reconstrução contínua da experiência, implicando as aprendizagens uma relação com experiências anteriores ou necessidades actuais e exigindo um processo de interesses e esforços que tem inerente o confronto com situações problemáticas reais e a utilização do método geral de indagação na sua resolução. É um quadro não compatível com o cultivar tendências e interesses das crianças tal como são, mas antes, associado a uma evolução de interesses, a actividades estimulantes com eles relacionadas, a novas expansões da aprendizagem (Westbrook, 1999; Paraskeva, 2005). Kelvin (2002) citando Weikart, afirma que, em termos desenvolvimentais, “ver e esperar” que as crianças se ensinem a si próprias faz muito pouco sentido, por precisarem da intervenção do adulto “para irem criando zonas de desenvolvimento próximo à medida que se desenvolvem e aprendem” (p.39). É neste campo que situa a importância da contribuição de Bruner e do processo cognitivo a que chamou “*scaffolding*” e a de Vygotsky associada à zona de desenvolvimento próximo. Salienta ainda este autor a importância dos reflexos do conceito ZDP na planificação e estratégias educativas, traduzida na relevância atribuída ao envolvimento activo das crianças nas actividades e na necessidade dos educadores as tornarem significativas para essas mesmas crianças.

A relação existente entre estilos de interacção e nível de aprendizagem que a investigação tem demonstrado, fundamenta, segundo Pascal e Bertram (1998), o reconhecimento do papel determinante da qualidade da intervenção do adulto na qualidade da aprendizagem da criança e a relevância que o Projecto de Avaliação da Qualidade (EEL/DQP) confere à escala de empenhamento do adulto. (tornar mais explícita esta frase) Oliveira-Formosinho (2002), situando-se numa perspectiva sócioconstrutivista, reconhece a interacção como um conceito central na compreensão dos processos de aprendizagem, e a sua complexidade nos processos de desenvolvimento profissional afirmando que “a preocupação com as interacções e o seu desenvolvimento apontam para a interacção como sustentando a construção do conhecimento da criança porque o adulto lhe é sensível, lhe dá autonomia e a estimula. Mas também é vista como sustentando uma participação democrática porque cria práticas educativas que reconhecem a competência da criança e o seu direito a participar no processo de ensino-aprendizagem” (p.16).

## Considerações Finais

A consideração de perfis de empenhamento do adulto e de níveis de envolvimento da criança realçou a importância das opções pedagógicas e da natureza dos ambientes de aprendizagem e o seu papel determinante na construção de processos e percursos participativos centrados na promoção da agência da criança e na sua mediação qualificada. Mas realçou também, pela interdependência existente, a necessidade de práticas intencionalmente determinadas e intencionalmente

reflectidas e o papel central dos estilos de interacção, pela sua implicação directa nos níveis de desempenho e realização, no significado e natureza das aprendizagens.

O estudo efectuado revelou, em termos de grupo profissional, um perfil global de empenhamento situado no limiar de qualidade considerado pelo autor da escala, mas demonstrou uma diferenciação nas categorias que o integram, cujas médias globais ao apontarem a seguinte hierarquia de dimensões, sensibilidade, estimulação e autonomia, estas últimas pouco diferenciadas entre si, delinearam um padrão de realização cujo posicionamento de categorias se aproxima na sensibilidade e difere na estimulação e autonomia, dos dados que a investigação suportada pelo mesmo referencial tem revelado (Oliveira-Formosinho, 2002, 2004). Características específicas do contexto analisado, anteriormente referenciadas, poderão justificar a diferenciação existente.

A média de envolvimento global de todos os grupos observados aproximou-se do limiar da qualidade, mas traduz oscilações entre os grupos, situadas acima e abaixo desse ponto, revelando-se o nível médio mais alto de envolvimento no grupo cuja educadora apresenta as médias mais elevadas nas sub-escalas das categorias do empenhamento, o que confirma dados apontados pela literatura da especialidade.

Os conceitos de estimulação e autonomia foram, entre as categorias do empenhamento, os que mais evidenciaram a necessidade de uma (re)construção de significado e de uma convergência entre a intenção e a acção, verificável no distanciamento existente entre um discurso de estimulação e autonomia da criança transversal às diferentes opiniões emitidas e, em contexto de sala, as condições proporcionadas para a sua prática e construção, quer pela dificuldade de concretizar a centralidade da criança e o exercício da sua agência, quer pela associação, muitas vezes linear, da autonomia à livre escolha e execução de actividades nas áreas. É de destacar neste âmbito, até como uma referência de continuidade do trabalho já desenvolvido, a relevância de uma investigação centrada na relação existente entre estas duas categorias, em ambientes de natureza construtivista e num quadro de mediação pedagógica qualificada.

Revelou-se também que a organização do espaço/sala por áreas de actividades a funcionarem em regime de livre escolha num quadro aparentemente propiciador de estimulação e autonomia, não constitui por si, enquanto estrutura física presente, desligado do modelo pedagógico que o suporta e nele se suporta, um elemento determinante das finalidades que lhe são inerentes, uma vez que a intencionalidade educativa ao incidir mais numa actividade central concretizada em sistema rotativo pelas crianças, lhe atribui necessariamente uma função subsidiária.

Foi evidenciado o âmbito formativo da escala de empenhamento do adulto que, em conjugação com as intencionalidades educativas declaradas e os dados do envolvimento, constituiu um suporte determinante na análise/reflexão das situações observadas, permitindo ultrapassar, no levantamento de pontos fracos e necessidades, o âmbito praticamente só institucional das primeiras abordagens, recolocar as questões no seu verdadeiro espaço, o campo de actuação educativa, e fundamentar a adequação do plano de acção.

Finalmente é de salientar a importância do Projecto DQP pelo seu contributo na melhoria e desenvolvimento da qualidade, quer nos situemos no domínio das aprendizagens, no desenvolvimento profissional do educador ou no âmbito institucional. Mas é de reconhecer igualmente a necessidade do suporte formativo e do posicionamento reflexivo que a sua aplicação exige, tal como o decurso do processo o mostrou exigir também, para assegurar, na aproximação ou identificação com princípios orientadores de uma metodologia ou modelo curricular desejado, a necessária coerência de intencionalidades e condições de concretização, de princípios, atitudes e práticas.



## Bibliografia

- Dewey, J. (2005). *A concepção Democrática da Educação*. Discursos Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares: edições Pedagogo, 2ª. Edição.
- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, A.S. (2004). Os Direitos das Crianças no contexto das Instituições Democráticas. In Oliveira-Formosinho (coord). *A Criança na Sociedade Contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 19-62.
- Kelvin, L. S. (2002). O desenvolvimento cognitivo e a educação de infância. In Bernard Spodek (ed). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian, pp. 15-48.
- Kilpatrick, W. (2006). *O Método de Projecto*. Discursos Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares: edições Pedagogo.
- Oliveira-Formosinho, J., (2002). A Interacção educativa na supervisão de educadores estagiários. In Oliveira-Formosinho (org), *A Supervisão na Formação de Professores I da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, pp. 121-143.
- Oliveira-Formosinho, J., (2004). A participação guiada – coração da pedagogia de infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 38, nº.1,2,3, 145-158.
- Oliveira-Formosinho, J.(2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In Oliveira-Formosinho (org), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância.Construindo uma Práxis de Participação*. Porto: Porto Editora, 3ª. Edição, pp. 13-42.
- Oliveira-Formosinho, J.; ARAÚJO.S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas In Oliveira-Formosinho (org), *A escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora, pp. 11-27.
- Paraskeva, J. (2005).A imperiosa obrigação de ir para além de John Dewey sem o evitar. In Dewey, J. *A concepção Democrática da Educação*. Discursos Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares: edições Pedagogo, 2ª. Edição.
- Pascal,C. ; Bertram, A. ET AL (1998). *Avaliação e Desenvolvimento da Qualidade nos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, Um Programa de Desenvolvimento da Qualidade*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Silva, I. L. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, I.L. (1998). Projectos em Educação Pré-escolar.In *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 90-120.
- Soares, M.; Sarmiento, M., Tomás, C. (2004). *Investigação da Infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças*. Paper presented at the Sixth International conference on Social Methodology, Amesterdão.
- Tracy, S. (2002). Modelos e Abordagens. In Oliveira-Formosinho (org), *A Supervisão na Formação de Professores I da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, pp. 19-92.

## 2º ESTUDO DE CASO

Vasconcelos, T. (1997). Das perplexidades em torno de um Hamster ao Processo de Pesquisa: Pedagogia do Projecto em Educação Pré-escolar em Portugal. In *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, pp.127-155.

Westbrook, R. (1999). *John Dewey*. Disponível em <http://www.educar.org/>



## A formação em contexto para a Pedagogia-em-Participação: um estudo de caso

### **Autores:**

*Júlia Oliveira-Formosinho*

*Ana Azevedo*

*Mónica Mateus-Araújo*

# 3º ESTUDO DE CASO





## A formação em contexto para a Pedagogia-em-Participação: um estudo de caso

*Júlia Oliveira-Formosinho*

*Ana Azevedo*

*Mónica Mateus-Araújo<sup>1</sup>*

Estamos perante um estudo de caso qualitativo de um processo de formação em contexto numa instituição solidária visando a melhoria da pedagogia em jardim de infância, através do desenvolvimento da perspectiva pedagógica da Associação Criança.

O estudo refirará a Pedagogia-em-Participação como gramática pedagógica que se quer contextualizar, a formação em contexto como um meio para a contextualização e a documentação pedagógica como memória de processos e realizações Consubstanciados nos portfólios da intervenção

### 1. Contextualização da Instituição

O Centro Social Paroquial é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) fundada em 1983 e localizada numa das freguesias do concelho de Sintra.

A funcionar numa vivenda de dois pisos adaptada, pertencente ao primeiro bairro social da freguesia, nos últimos anos tem vindo a realizar obras de melhoria das suas infra-estruturas, tentando responder às necessidades encontradas pelos profissionais, mas também pelas crianças e pelas famílias. Para além do edifício principal (onde se encontra a funcionar, no primeiro piso, o ATL e, no segundo piso, as duas salas de jardim-de-infância), existe um segundo edifício (onde funciona o refeitório e a recepção das crianças). Atendendo às necessidades das famílias, a instituição funciona doze horas por dia (das 7 horas da manhã até às 19 horas da tarde) providenciando, também, o serviço de transporte.

O Centro é gerido por uma direcção presidida pelo pároco desta comunidade, por uma coordenadora geral que desempenha todo o serviço administrativo, gestão logística e organização do pessoal e por uma coordenadora pedagógica (função desempenhada por uma das educadoras).

Desde a sua génese que o Centro dispõe de duas valências: Jardim-de-Infância e Actividades de Tempos Livre (ATL).

O Jardim-de-Infância, valência alvo deste estudo, é constituído por duas salas, tendo cada sala capacidade para 20 crianças. Em cada sala trabalha uma educadora e uma auxiliar, existindo ainda uma terceira auxiliar de acção educativa que apoia os dois grupos em alguns momentos do dia, principalmente nos momentos de transição (almoço, dormida, recreio, lanche, prolongamento

<sup>1</sup> Associação Criança. A Associação Criança é apoiada pela Fundação Aga Khan.

de horário). As duas educadoras são licenciadas em educação de infância, uma das educadoras acumula a função de coordenadora pedagógica. Quanto ao pessoal não docente, as três auxiliares de acção educativa não possuem qualquer formação técnica ou pedagógica.

Cerca de 60% das crianças que frequentam o jardim-de-infância provêm de um meio socioeconómico desfavorecido e cerca de 40%, de nacionalidade portuguesa, são filhos de imigrantes provenientes dos PALOP.

O espaço exterior é pouco amplo, totalmente pavimentado, e não existe qualquer equipamento recreativo. Para além do recreio principal, existe uma segunda área onde as crianças do ATL brincam quando o recreio principal se encontra ocupado pelas crianças do jardim-de-infância.

## 2. A negociação da intervenção na instituição

No âmbito do programa K`Cidade da Fundação Aga Khan, foi identificada a instituição objecto deste estudo de caso como um possível contexto a apoiar, por se situar em zona de intervenção do programa.

Durante alguns meses desenvolve-se a negociação de um acordo entre a Associação Criança e esta instituição de educação de infância para a contextualização da perspectiva pedagógica da Associação Criança, com o objectivo de melhor servir as crianças e as famílias daquela comunidade.

Todo o processo tem o objectivo de melhor servir as crianças e as famílias, sabendo-se que uma educação de infância a qualidade pode ser significativa na garantia do direito à aprendizagem e pode contribuir para a luta contra a pobreza.

A negociação passa por escutas múltiplas em torno de quem somos, o que fazemos, para onde queremos ir, como podemos fazê-lo em conjunto.

Este estudo de caso investiga este complexo processo utilizando os portfólios da intervenção que foram desenvolvidos e identificando ângulos de análise.

Estamos perante um estudo de caso qualitativo de um processo de formação em contexto, numa instituição solidária, visando a melhoria da pedagogia em jardim de infância, através do desenvolvimento da perspectiva pedagógica da Associação Criança – Pedagogia-em-Participação<sup>2</sup>.

Este estudo de caso usa o portfólio da intervenção como suporte à triangulação de dados a vários níveis: triangulação de tempos, de instrumentos e de investigadores. Os portfólios da intervenção são instrumentos de documentação sistemática, colaborativa, contextual, portanto referida a um espaço, a um tempo e suas experiências. Como guardam a memória da intervenção cooperativa são um recurso para avaliar a formação em contexto e sustentar a sua pesquisa (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho, 2008).

---

2 A Pedagogia-em-Participação tem vindo a ser desenvolvida pela Associação Criança com o apoio da Fundação Aga Khan.

### 3. A formação em contexto

Entra-se num processo de formação em contexto (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001, 2002) para a reconstrução da pedagogia da infância. O processo sustenta-se, portanto, em duas instâncias: a da Pedagogia da Infância e a da Formação em Contexto, integrando a investigação como monitorização dos processos de mudança, o ser e o modo da educação de infância assumido numa proposta teoricamente coerente e integrada. A formação ao serviço da acção para que esta seja uma prática de liberdade (Freire, 1967). A investigação está ao serviço da formação e da acção para que estas possam ser partilhadas e, democraticamente, beneficiem círculos cada vez mais alargados, constituindo-se numa prática de democracia.

A acção só será autêntica praxis se o saber dela resultante for objecto de reflexão crítica. Sem esta, a acção é puro activismo. A acção e a reflexão são solidárias, numa interacção radical. Se se privilegia a acção, em sacrifício da reflexão, aquela converte-se em activismo; se se privilegia a palavra, em sacrifício da acção, aquela converte-se em teorismo. A palavra sacrificada na sua dimensão de acção transforma-se em verbalismo que é alienado e alienante porque dela não se pode esperar a transformação do mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo (Freire, 1975). Transformar o mundo da pedagogia da infância requer o suporte da reflexão que permite a fusão do fazer e do pensar.

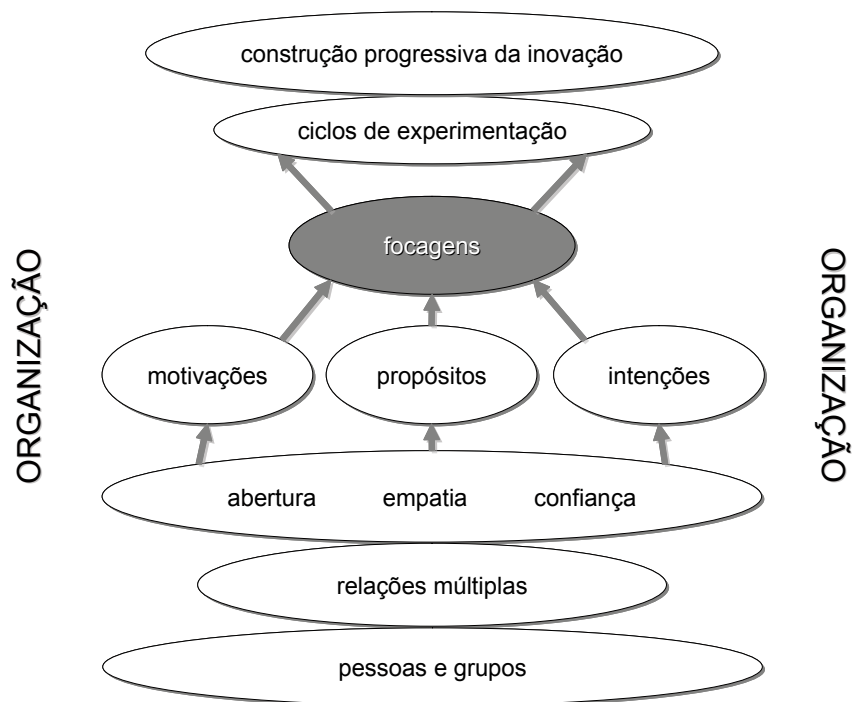
No caso em estudo, a instância que sustenta este processo é a formação em contexto. Quando a formação, a intervenção e a investigação se fundem, as práticas têm de ser concebidas para sustentar a interactividade destas três instâncias: estamos perante a complexidade da investigação praxiológica. A investigação praxiológica em torno da formação em contexto requer a conceptualização clara da mediação pedagógica.

A mediação pedagógica retira a aprendizagem profissional do isolamento de um desenvolvimento profissional solitário promovendo, antes, um desenvolvimento profissional cooperado. Aprender em companhia dos pares e de formadores, partilhando o património pedagógico disponível, sustenta a participação de profissionais e crianças no desenvolvimento de uma Pedagogia-em-Participação.

Iniciam-se ciclos de experimentação que sustentam uma aprendizagem experiencial onde as pessoas e os grupos se fundem e não se confundem. Estes ciclos visam criar oportunidades de aprendizagem para as crianças, ao promover situações de desenvolvimento profissional para os seus professores. Honra-se, assim, de modo simultâneo, o direito dos professores ao desenvolvimento profissional e o direito das crianças a uma aprendizagem significativa.

Na formação em contexto, desenvolve-se, de forma mediada e em companhia, uma definição local e colaborativa dos objectivos para a transformação praxiológica, isto é, promove-se uma centração no quotidiano praxiológico onde colaborativamente emergem os focos e propósitos da formação.

Quando os propósitos da formação e desenvolvimento profissional são assim desenvolvidos está automaticamente afastado um “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1987, 2007) para a formação.



Júlia Oliveira Formosinho, 2000-2008

#### 4. A Pedagogia-em-Participação<sup>3</sup>

A Associação Criança tem vindo a desenvolver uma perspectiva pedagógica socio-construtivista para a educação de infância (em creche e jardim de infância) a que demos o nome de pedagogia-em-participação. Esta perspectiva entende a acção em educação de infância como a criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e interacções permite desenvolver actividades e projectos que, porque valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças, em diálogo como os saberes e as culturas dos adultos, permite aos aprendentes viver, conhecer, significar e criar. Iremos fazer uma breve apresentação desta perspectiva pedagógica.

<sup>3</sup> Encontra-se mais informação sobre a Pedagogia-em-Participação em:

Formosinho, J. e Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Childhood Association’ pedagogical perspective for Early Childhood Education*. Aga Khan Foundation. Lisboa. 100 pp.

Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., Orgs. (2001). *Associação Criança – um contexto de formação em contexto*. Coleção Minho Universitária. Braga: Livraria Minho.

Oliveira-Formosinho, J. (2008). Perspectiva pedagógica da Associação Criança. *Revista Pátio – Educação Infantil*. Revista da Editora Artmed. Ano VI, nº 17. Porto Alegre. Brasil.

Oliveira-Formosinho, J. (2009). A perspectiva da Associação Criança para a pedagogia em creche. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Pedagogia em creche*. Porto: Porto Editora.

Nesta apresentação iremos seguir as três dimensões de qualquer perspectiva pedagógica – crenças, teorias e práticas. A pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na acção situada em articulação com as concepções teóricas e com as crenças e valores. A pedagogia é, assim, um “espaço ambíguo” já não de um-entre-dois, a teoria e a prática, como alguns disseram (Houssaye, 2002), mas antes de um-entre-três, as acções, as teorias e as crenças, numa triangulação interactiva e constantemente renovada.

Convocar crenças e valores, analisar práticas e usar saberes teóricos constitui um movimento triangular de criação do espaço da pedagogia.

#### 4.1 Crenças, valores e princípios

A democracia está no coração das crenças, valores e princípios da Pedagogia-em-Participação. Assim, os centros de educação de infância deverão ser organizados para que a democracia seja simultaneamente um fim e um meio, isto é, esteja presente tanto no âmbito das grandes finalidades educacionais, como no âmbito do quotidiano vivido por todos os actores, como participação de crianças e adultos.

Os centros de educação de infância deverão simultaneamente promover a igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades, no âmbito da responsabilidade social pelas crianças e famílias.

Aspira-se a que estes princípios estejam presentes e vivifiquem todos os níveis da intervenção: a organização das instituições, a definição de grandes finalidades e objectivos educacionais, dos meios e técnicas para o desenvolvimento do quotidiano da pedagogia de infância, a organização da formação, o desenvolvimento da investigação.

O paralelismo de valores, crenças e princípios para todos estes níveis representa a exigência de um dinamismo isomórfico como proposta ética.

Partir da democracia como crença e valor fundador deste conjunto de princípios é partir de uma certa visão do mundo. Não se trata de um optimismo ingénuo, mas antes de um desafio árduo para criar condições para que os seres humanos, tanto crianças como adultos, possam exercer a capacidade de que dispõem – a agência que nos afirma como seres livres e colaborativos e com capacidade para pensamento e acção reflexiva e inteligente<sup>4</sup>.

Ao nível da pedagogia este conjunto de pontos de partida leva à afirmação do respeito por todos os indivíduos e grupos envolvidos nos processos educativos, ao diálogo intercultural entre grupos e

---

4 Os nossos pontos de partida estão profundamente inspirados por Dewey e por toda a riqueza pedagógica do século vinte (Dewey, Freinet, Piaget, Vygotsky, Malaguzzi). O livro que, em parceria, publicamos com Tizuko Kishimoto e Mônica Pinazza (2007) expressa a nossa convicção de que necessitamos conhecer melhor o nosso pertencimento pedagógico para podermos inventar um presente e um futuro que melhor sirva às crianças e famílias.

indivíduos envolvidos nos processos pedagógicos e à promoção de colaboração na aprendizagem, num contexto de respeito pelos direitos humanos entre os quais se conta o direito a aprender.

Os eixos pedagógicos desenvolvem-se em conformidade com estes princípios gerais.

#### 4.2. A necessidade de desconstrução da pedagogia transmissiva

Em pedagogia o primeiro movimento é o de desconstrução.

Os textos disponíveis no âmbito da Pedagogia-em-Participação fazem deste exercício reflexivo e crítico de desconstrução um movimento prévio à construção. Optou-se por dialogar com Freire (1972), na obra seminal que é a *Pedagogia do Oprimido* quando conceptualiza a pedagogia bancária como acto de depositar, transferir, transmitir valores e conhecimentos. Uma pedagogia opressora que reflecte uma sociedade opressora, uma educação do silêncio e uma cultura do silêncio que a perpetua...

O educador sabe, os educandos nada sabem, cabe àquele a transmissão. Institui-se um saber que não de experiência feito, mas de experiência contada ou transmitida. A imagem do educando é a de ajustamento, arquivando os depósitos que lhe são feitos. Desperdiça-se a tomada de consciência que nasce da inserção no mundo e sua transformação. Quanto mais se impõe a passividade, mais o espaço de transformação dá lugar ao de mera adaptação.

- a. o educador é o que educa; os educandos, os que são educados.
- b. o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem.
- c. o educador é o que pensa; os educandos, os pensados.
- d. o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente.
- e. o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados.
- f. o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição.
- g. o educador é o que actua; os educandos, os que têm a ilusão de que actuam, na actuação do educador.
- h. o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele.
- i. o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daqueles.
- j. o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objectos.

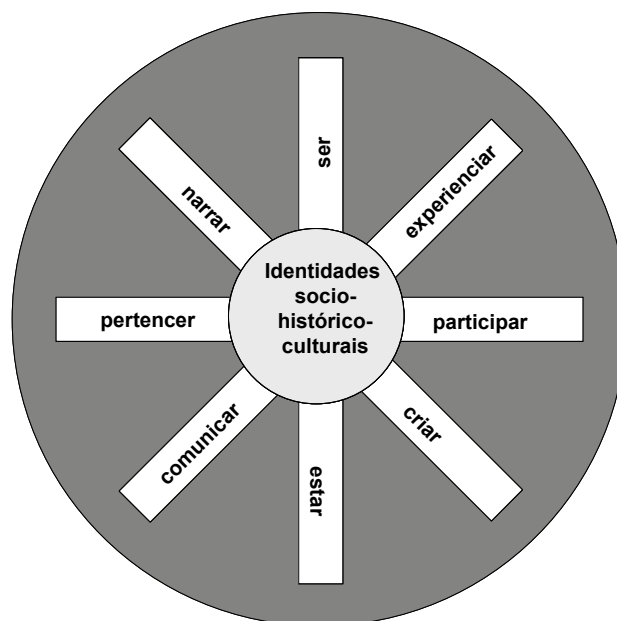
Na Pedagogia-em-Participação a desconstrução é uma fase necessária de desnaturalização de uma passividade herdada culturalmente (Formosinho, 1987).

### 4.3 Eixos pedagógicos da pedagogia-em-participação

Entramos assim no domínio específico da Pedagogia da Infância que, em coerência, se entende como a criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e interações permite desenvolver actividades e projectos que, porque valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças, em diálogo como os saberes e as culturas dos adultos, permitam aos aprendentes viver, conhecer, significar, criar.

Neste contexto, uma questão que a investigação que desenvolvemos nos levou a colocar foi a de saber quais são os eixos centrais da Pedagogia-em-Participação, isto é, quais os eixos da intencionalidade para o pensar-fazer pedagogia no quotidiano. Estes eixos indicam campos onde se aspira a negociar e desenvolver propósitos ao nível de finalidades, objectivos, meios, processos, documentação, avaliação, investigação. O diagrama 2 mostra os eixos definidos ao longo de vinte anos de intervenção, formação e pesquisa.

Diagrama 1 – eixos pedagógicos da pedagogia-em-participação



Estes eixos definidores de intencionalidade pedagógica são profundamente interdependentes e aspiram a que o processo educativo colabore na construção e desenvolvimento de identidades sócio-histórico-culturais. Um processo de aprofundamento das identidades: cultivar a humanidade através da educação fazendo dela um processo de cultivar o **ser**, os **laços**, a **experiência** e o **significado**.

○ **primeiro eixo pedagógico – ser-estar** – intencionaliza-nos para uma *pedagogia do ser* onde emergem aprendizagens, desde o nascimento, no âmbito das semelhanças e diferenças.

○ **segundo eixo pedagógico – o eixo do pertencimento e da participação** – intencionaliza uma *pedagogia de laços* onde o reconhecimento da pertença à família é alargado progressivamente ao centro de educação de infância, à comunidade local e sua cultura, à natureza. Também este eixo se intencionaliza para a aprendizagem, em espiral, das diferenças e das semelhanças, neste processo tão caracteristicamente humano que é o de desenvolver laços. A participação ganha significado no contexto dos laços de pertença que se honram e desenvolvem.

○ **terceiro eixo pedagógico – experimentar e comunicar** – define uma *pedagogia de aprendizagem experiencial* onde a intencionalidade é a do fazer – experimentar em continuidade e interação, em reflexão e em comunicação.



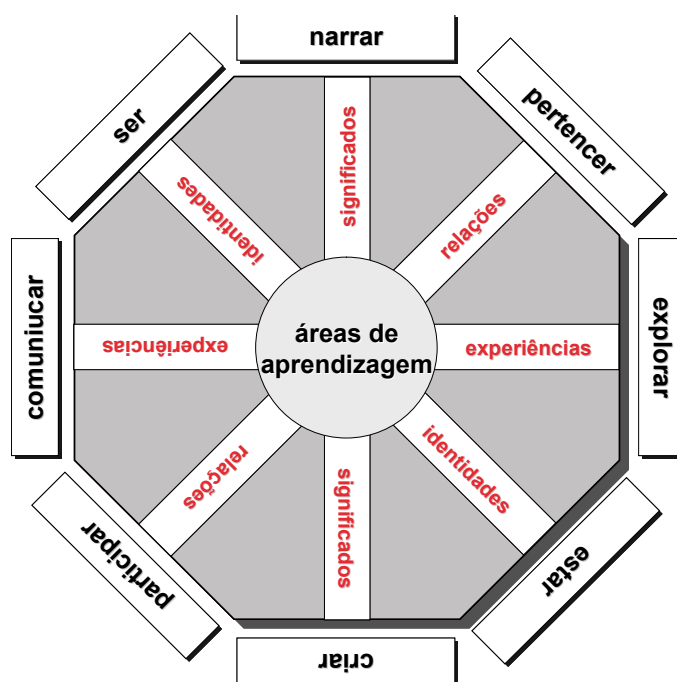
Experienciar, reflectir, analisar, comunicar é um processo que permite extrair informação e saberes. Como em todos os outros eixos pedagógicos releva a aprendizagem, em espiral, das semelhanças e das diferenças.

O **quarto eixo pedagógico – o eixo da narrativa das jornadas de aprendizagem** – permite uma outra ordem de intencionalidade e compreensão que se torna base da criação. *Compreender é inventar* mas, compreende-se melhor quando se vive e se narra. Nesta compreensão torna-se, mais uma vez, visível que as identidades são feitas de semelhanças e de diversidades.

A Pedagogia-em-Participação que cria intencionalidade em torno destes eixos cultiva as **identidades e as relações** que sustentam o reconhecimento das similitudes e das diversidades; desenvolve **aprendizagem experiencial e construção de significado** através da utilização dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis; cria conversação e significações que se expressam na riqueza das linguagens plurais; narra as aprendizagens experienciais.

#### 4.4 Áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação

O diagrama que se segue evidencia quatro amplas áreas de intencionalidade para as aprendizagens. Pensamos que é importante e decisivo criar, nestas áreas, propósitos tanto ao nível das grandes finalidades como ao nível dos objectivos, das experiências, da avaliação das aprendizagens. Pensamos que é importante e decisivo garantir que o aprender está integrado com o aprender a aprender porque a forma de ensinar está, antes de mais, preocupada com as formas de aprender.

**Diagrama 2** – áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação

As duas primeiras áreas de aprendizagem – **identidades e relações** – nascem do cruzamento de dois eixos pedagógicos (o ser-estar e o pertencer-participar) que criam intencionalidade para o processo de aprendizagem. Ambos promovem o desenvolvimento de identidades plurais e de relações múltiplas, direccionam para a aprendizagem acerca de mim (corpo, mente, espírito), acerca dos outros (corpos, mentes, espíritos), tal como direccionam para a aprendizagem acerca das relações, interacções, ligações, laços.

Estas são áreas de aprendizagem vitais para as crianças. Desde o nascimento e ao longo de toda a vida preciso de querer e de poder responder a perguntas tão centrais como: Quem sou eu? Quem é ela/ele? Como nos relacionamos? Como me sinto? Como se sente ela/ele? Como me vêem? Como os vejo? Onde pertenço? Como respondo? Como posso obter resposta?

Precisam de ser promovidas experiências educacionais intencionais ao nível das identidades múltiplas e das relações plurais, promovidas através de um ambiente educacional que faço com que a escola seja, antes de mais, um espaço de vida.

As duas outras áreas de aprendizagem – **experiências e significados** – nascem do cruzamento de dois outros eixos pedagógicos (o experimentar e comunicar e o criar e narrar as jornadas de aprendizagem) que criam intencionalidade para o processo de aprendizagem. As experiências vividas das crianças são um veículo para aprendizagem dos instrumentos culturais (linguagem oral, escrita, matemática, plástica, etc.) e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção, memória, imaginação) quando se realizam através de processos de exploração em

comunicação. Uns e outras desenvolvem-se no uso reflectido. O mesmo é verdade para a inteligência. Desenvolve-se usando-a na reflexão que a experiência pede antes, durante e depois da acção que provoca. A inteligência desenvolve-se usando-a. A conversação e a comunicação com outros apoiam este desenvolvimento.

Experiência vivida e comunicada, quando documentada pelos profissionais e pelas crianças, constitui-se em possibilidade de narração que extrai significados de segunda ordem de um processo que é experiencial.

Uma aproximação narrativa à aprendizagem valoriza as perspectivas das crianças acerca do seu aprender, tanto no que se refere ao conteúdo como à forma. A narrativa é um modo de pensamento que permite à criança usar inteligências múltiplas e sentidos plurais. Quando o professor é um “coleccionador” dos artefactos culturais das crianças pode facilmente provocar conversações, comunicações, diálogos em torno desses artefactos e das experiências que os criaram.

As narrativas das crianças acerca das experiências de aprendizagem reflectidas representam uma análise de segunda ordem acerca da aprendizagem. Enquanto narram o aprender, descobrem processos e realizações e descobrem-se a si e aos outros nesses processos e nessas realizações. A complexidade deste processo permite a criação de significado que, por sua vez, impulsiona a criatividade.

As narrativas das crianças são um modo de pensarem acerca da vida, do viver, do aprender, do eu, dos outros, das relações, que permite compreensão. É, de facto, um processo de criação de significado.

## 5. Uma gramática para a avaliação da transformação: o DQP

A exigência de rigor do processo de procura da Pedagogia-em-Participação e o desejo de construir saberes dentro desse processo sugeriu a utilização de instrumentos de observação que permitissem um olhar reflexivo e crítico sobre as conquistas lentas e progressivas que se fazem no âmbito dos processos de desenvolvimento profissional e organizacional e das aprendizagens das crianças.

Para compreendermos a dinâmica de conquista de uma gramática pedagógica, usámos uma gramática de avaliação da qualidade – o DQP – em alguns dos instrumentos que disponibiliza, muito especificamente a escala do envolvimento (Laevers, 1994), a escala do empenhamento (Laevers, 1994), a que juntámos o PQA (High/Scope). Este instrumento não pertence ao DQP, mas a aprofunda as questões do espaço, do tempo, das interações e da formação. Uma das qualidades do referencial DQP é a sua flexibilidade de utilização de acordo com as necessidades identificadas e os objectivos planeados.

O portfólio da intervenção, que se utiliza no âmbito da Pedagogia-em-Participação, socorre-se de instrumentos de observação e análise que possam investigar a transformação. Formar para transformar, através da investigação da transformação, requer a utilização de instrumentos pedagógicos

que permitam descrever, ler, interpretar os processos transformativos (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2008).

Recorrendo-nos do portfólio da investigação podemos comparar tempos de um processo de transformação, descrever situações, cruzar interpretações dos sucessos alcançados e dos insucessos sofridos.

No âmbito deste capítulo limitaremos o estudo da transformação à informação que nos advém da análise do envolvimento, da análise das interacções e da qualidade do contexto em três aspectos – espaço, tempo e materiais.

As pedagogias tradicionais visam e focam resultados. Nas pedagogias participativas processos e resultados entrelaçam-se e completam-se. É necessário compreender uns e outros, quer no âmbito da própria pedagogia quer no âmbito do modo de a transformar – a formação em contexto. A amplitude de um processo transformativo desta natureza não cabe neste breve relatório que, portanto, selecciona focos. Esta selecção é feita através da análise do portfólio de intervenção.

Uma mais valia dos portfólios da intervenção é a de que contém em si uma memória que pode ser objecto de análises múltiplas. Olhares plurais que se transformam em leituras do processo, focos analíticos que sustentam a interpretação.

Os focos para análise neste estudo de caso são:

- o do envolvimento – crianças, educadores, amigos críticos;
- o das interacções que transportam em si o potencial de empatizar, libertar, estimular;
- o espaço, o tempo, os materiais.

Sabemos da relação inextrincável entre os processos de aprendizagem e os contextos em que se desenrolam, por outras palavras, reconhece-se a bi-direccionalidade e interactividade entre os actores do processo educativo e os seus contextos. Estudos anteriores da Associação Criança tinham revelado que o envolvimento da criança não é um traço mas um estado (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004). O envolvimento da criança depende de vários factores contextuais entre eles a qualidade do(s) espaço(s), dos materiais e do tempo, das interacções.

Sabendo que o envolvimento não é um traço mas um estado contextualmente interdependente a pergunta é a de saber se, neste caso, o envolvimento da criança aumentou com a reconstrução das dimensões da pedagogia.

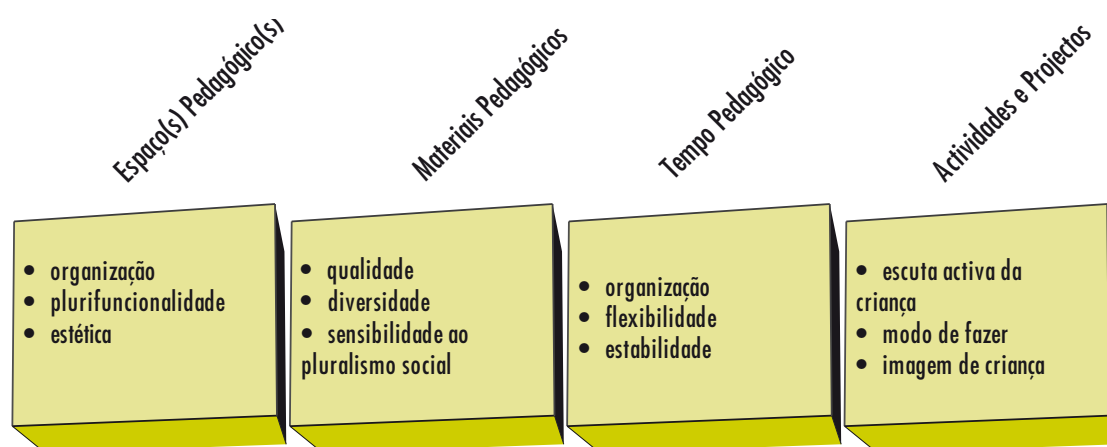
A resposta à pergunta é que ele aumentou progressivamente de acordo com as progressivas transformações. Aumentou com a transformação do espaço e dos materiais; a consolidação e alargamento desta transformação verificou-se quando, colaborativamente, as educadoras e a formadora em contexto se envolveram na reorganização do tempo pedagógico, isto é, da rotina diária e semanal.

## 6. A Interdependência de Envolvimentos

O envolvimento da criança aumenta quando os educadores se envolvem na transformação do contexto (organização e estruturação do espaço e dos materiais). O envolvimento da criança continua a crescer enquanto o envolvimento do educador cresce na organização do tempo educacional (rotina diária). O envolvimento do educador aumenta com o envolvimento do formador em contexto (amigo crítico) em apoiar a transformação do contexto (reconstrução do espaço e do tempo pedagógico).

Cria-se uma simbiose de envolvimentos que produz o desenvolvimento profissional e a aprendizagem das crianças.

Neste processo cria-se um movimento reflexivo em torno das actividades e dos projectos. Reconstroi-se a prática de trabalho de projecto que exige, entre outras coisas, o espírito crítico em torno das interações adulto-criança. Assiste-se a uma nova simbiose de envolvimentos. O envolvimento dos adultos e formadores em contexto na reconstrução do método de projecto (Kilpatrick, 2006) cria novas oportunidades para o crescimento do envolvimento da criança.



O diálogo entre investigações é muito importante, não para fazer generalizações mas para compreender, de forma qualitativa, a identidade dos processos transformativos. A análise de outros estudos realizados, alguns na Associação Criança (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho, 2000; Oliveira-Formosinho e Barros-Araújo, 2004) e outros, noutros contextos de pesquisa (Craveiro, 2007, Luís, 1998; Santos, 2009) revela que:

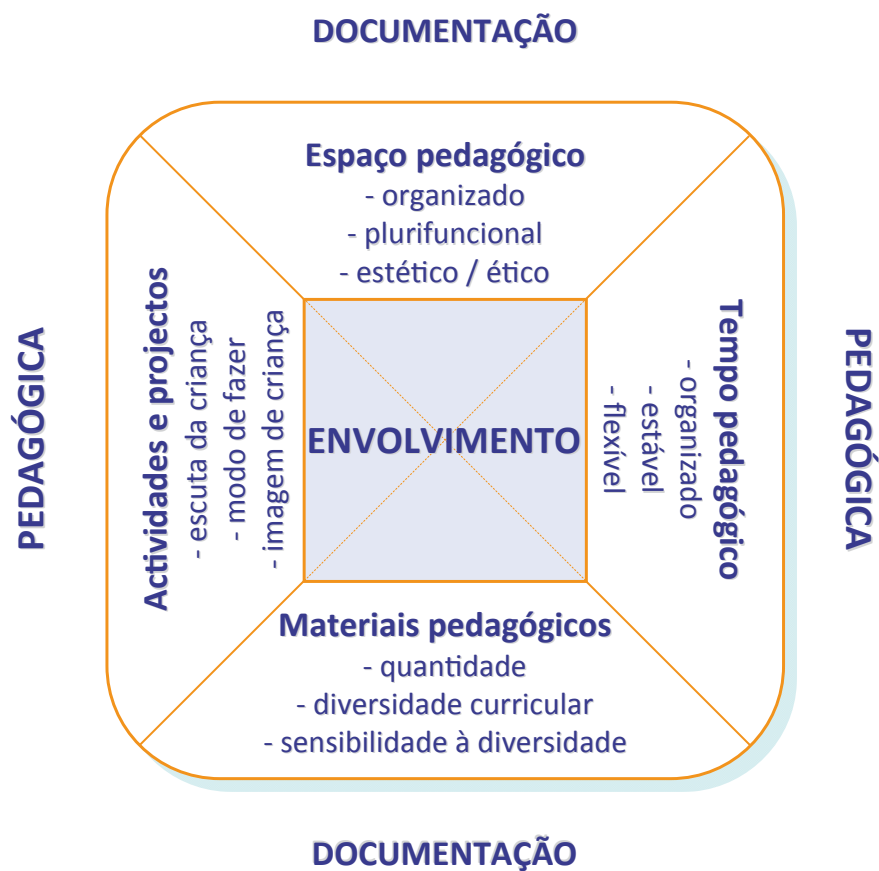
- o envolvimento da criança melhora (+0,7) com a transformação do espaço pedagógico (organização e estruturação) e o enriquecimento de materiais (diversificação, quantidade, estética);
- o envolvimento da criança melhora com a transformação da rotina organizada de forma estável e flexível (+0,4);

### 3º ESTUDO DE CASO

- o envolvimento da criança melhora com o envolvimento das educadoras na procura de interacções humanizantes (envolvimento e empenhamento são simbióticos) (+0,4);
- o envolvimento da criança melhora quando as actividades e projectos permitem liberdade, agência e cooperação (+0,7);
- o envolvimento das educadoras reconstrói-se com a presença empática autonomizante e estimulante de um amigo crítico;
- o envolvimento de qualquer um dos grupos de actores é interdependente: o envolvimento da criança depende do envolvimento das educadoras (no espaço, no tempo, nas interacções, nas acções); o das educadoras depende do das crianças: *“as crianças estão muito mais autónomas, fazem coisas muito mais complexas, estão a aprender muito, são muito competentes, isto motiva-me muito.”*

O crescimento de cerca de dois pontos numa medida de avaliação da qualidade como o PQA corresponde a um aumento de envolvimento de 2.2 na escala de Laevers.

Podemos concluir que o aprender é simbiótico: o fascínio de verificar que as crianças aprendem mais, são mais felizes, motiva o fazer profissional e a reconstrução de conhecimento profissional prático. Este por sua vez reverte em novas aprendizagens para as crianças. A interactividade destes processos requer tempo. Esculpir no tempo a inovação, sem pressas mas com a urgência de servir, garante a simbiose das aprendizagens. A pedagogia da lentidão conquista visíveis ganhos.



## 7. Reflexões finais

Verifica-se claramente a riqueza da utilização conjunta, no quotidiano pedagógico, de um referencial de avaliação da qualidade, o DQP, e de uma perspectiva pedagógica, a Pedagogia-em-Participação, porque se constituíram numa gramática da acção educativa com grande impacto transformativo.

O DQP é na sua essência um referencial avaliativo. Os processos transformativos que a análise reflexiva da realidade motiva são sustentados noutros referenciais, as *gramáticas pedagógicas*. Mas o referencial DQP, mesmo neste âmbito, é um suporte prévio importante, porque permite rigor quer na avaliação das oportunidades de aprendizagem quer na avaliação da distribuição dessas oportunidades pelas crianças. A utilização do DQP neste estudo permitiu identificar perfis de ganhos no âmbito dos processos transformativos, constituindo-se, assim, num importante instrumento de monitorização, avaliação e prestação de contas.





## Bibliografia

- Craveiro, C. (2007). *Formação em Contexto: Um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1987). *Educating for passivity – a study of Portuguese education*. Ph. D. Dissertation. London: University of London. Institute of Education.
- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares. Mangualde: Edições Pedagogo. edição inicial in João Formosinho (Org.) *O Insucesso Escolar em Questão*, Cadernos de Análise Social da Educação, Braga, Universidade do Minho, 1987.
- Formosinho, J. (2002). A academização da formação de professores de crianças. *Infância e Educação: Investigação e Práticas* (Revista do GEDEI – Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância), 4, 19-35.
- Formosinho, J. e Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association’s approach*. Research Report, Aga Khan Foundation, Lisbon.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1974). *Pedagogia da esperança*. Porto: Textos Marginais.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Gambôa, R. (2004). *Educação ética e democracia: A reconstrução da modernidade em John Dewey*. Lisboa: Edições Asa.
- High/Scope (sd). *PQA: Program Quality Assessment*. Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation. Documento policopiado.
- Houssaye, J. et al (2002). *Manifeste pour les pédagogues*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Lucas, M. M. (2006). *A reconstrução da pedagogia em creche: Um estudo de caso*. Tese de Mestrado. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Mateus-Araújo, M. (2006). *A Perspectiva Pedagógica da Associação Criança: Um Estudo de Caso*. Tese de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Um estudo de caso*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2004). A participação guiada – coração da pedagogia da infância? *Revista Portuguesa de Pedagogia – Infância: Família, comunidade e educação* (Revista da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra). Ano 38, 1,2 e 3, 145-158.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto e M. Pinazza (Orgs.), *Dialogando com o passado construindo o futuro*. São Paulo: Artes Médicas.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). Perspectiva pedagógica da Associação Criança. *Revista Pátio – Educação Infantil*. Revista da Editora Artmed. Ano VI, nº 17. Porto Alegre. Brasil.

### 3º ESTUDO DE CASO

- Oliveira-Formosinho, J. e Andrade, F. F. (2001). A Sala da Carvalhosa: um processo contínuo de investigação acção. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho, Orgs (2001), *Associação Criança – um contexto de formação em contexto*. Coleção Minho Universitária. Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. e Azevedo, A. (2001). A qualidade no quotidiano do jardim-de-infância: as experiências de aprendizagem das crianças. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Orgs.), *Associação Criança – Um contexto de formação em contexto*. Coleção Minho Universitária. Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. e Azevedo, A. (2002). O Projeto dos Claustros no Colégio D. Pedro V, In J. Oliveira-Formosinho e T. Kishimoto (Org.), *Formação em contexto – uma estratégia de integração*. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning.
- Oliveira-Formosinho, J. e Azevedo, A. (2006). Formação em contexto e reconstrução da pedagogia: o contributo da documentação pedagógica. IV COPEDI. Congresso Paulista de Educação Infantil. Águas de Lindóia, São Paulo.
- Oliveira-Formosinho, J. e Barros-Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, Revista do Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA), vol. 1, nº XXII, 81 – 93.
- Oliveira-Formosinho, J. e Barros-Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas considerações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças*. Coleção Infância. Porto. Porto Editora, pp. 11-29.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J, Orgs. (2001). *Associação Criança – um contexto de formação em contexto*. Coleção Minho Universitária. Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2001). Associação Criança: uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho, (Orgs.), *Associação Criança – um contexto de formação em contexto*. Coleção Minho Universitária. Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2002). A formação em contexto: a perspectiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho e T. Kishimoto (Org.), *Formação em contexto – uma estratégia de integração*. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning.
- Oliveira-Formosinho, J. e Kishimoto, T., Org. (2002). *Formação em contexto – uma estratégia de integração*. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning.



**Desenvolvendo a qualidade em parcerias  
Um Estudo de Caso**

**4.º ESTUDO DE CASO**

**Autores:**

*Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro*



## Desenvolvendo a qualidade em parcerias Um Estudo de Caso

*Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro<sup>1</sup>*

### Introdução

O Estudo de Caso que aqui se apresenta resulta de um processo que se apoia fundamentalmente na iniciativa de implementação do Projecto “Desenvolvendo a qualidade em Parcerias - DQP”, accionado pela Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular em jardins de infância da rede nacional de educação Pré-escolar, sob a coordenação científica da Professora Doutora Júlia Oliveira-Formosinho. Este projecto centra-se na aplicação de um modelo de avaliação e de desenvolvimento da qualidade nos estabelecimentos de educação pré-escolar, apoiando a monitorização e revisão das práticas educativas dos jardins de infância e a formação contínua dos educadores de infância.

O Projecto “Desenvolvendo a qualidade em Parcerias - DQP” tem como perspectiva um processo participativo, através de uma colaboração intensa entre investigadores e instituições de educação pré-escolar; por isso o presente Estudo de Caso resulta desse processo de trabalho colectivo em que o desenvolvimento da qualidade foi construído, paulatinamente, com aqueles que estão directamente envolvidos na instituição “De Mãos Dadas” “Associação de Solidariedade Social” Rio Tinto.

Mas, acresce referir que a instituição em estudo iniciou no ano lectivo de 2001-02 um percurso de formação em contexto e de implementação do referencial “Desenvolvendo a qualidade em Parcerias - DQP”, que não poderia deixar de ser referido sob pena de não se compreender o caminho que se empreendeu, as decisões que se tomaram durante a realização e a amplitude dos resultados obtidos, no ano lectivo 2007-08. Assim, o documento aqui apresentado é composto por diversas partes, cada uma reflectindo diferentes momentos da instituição em estudo.

Começa-se por fazer uma breve descrição da realidade em pesquisa para a seguir se iniciar a memória do trabalho anteriormente efectuado e depois dar conta do (re)iniciar da implementação do referencial “Desenvolvendo a qualidade em Parcerias - DQP” e a descrição do percurso desenvolvido. A continuar, expõem-se os resultados obtidos e termina-se com um Plano de acção que se espera venha a trazer novos progressos para a instituição em estudo.

---

<sup>1</sup> Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

## 1 - A instituição de educação pré-escolar em estudo

A instituição “De Mãos Dadas” - Associação de Solidariedade Social - Rio Tinto situa-se no Concelho de Gondomar e Distrito do Porto. Esta instituição nasceu em 1985, desde então, sob a dependência do Centro Regional de Solidariedade Social, classifica-se como uma IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social. É composta por quatro valências: creche, jardim de infância, ATL e sala de estudo. A instituição estende-se por vários edifícios de uma cooperativa de habitação. A proveniência sócio-económica das crianças e famílias é, de modo geral, bastante heterogénea.

## 2- Memória de um trabalho anteriormente efectuado

No ano lectivo de 2001-02 deu-se início a um trabalho de formação em contexto, investigação-acção e intervenção na instituição em estudo. Pretendia realizar-se “*uma intervenção co-operada (operada conjuntamente), o que implica necessariamente co-laboração (laboração em conjunto)*” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2002). Esta base colaborativa comprometia os diferentes intervenientes que aceitaram, livremente, fazer uma caminhada comum, destinada à mudança e ao desenvolvimento da qualidade. Esta era uma concordância fundamental para a “*legitimidade, seriedade e genuinidade da intervenção*” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2002).

Este projecto continua até hoje, trata-se, por isso, de um estudo em tempo alargado, que teve sempre por base fundamental, entre outros aspectos, a Pedagogia da infância e o Referencial Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - DQP.

A formação em contexto e a conseqüente intervenção decorreu ao longo do período de tempo que compreende o ano lectivo 2001-02 a 2007-08. Mas, três momentos específicos foram cruciais no que diz respeito à utilização de técnicas de recolha de dados. Por esse motivo, torna-se necessário situá-los e destacá-los. O primeiro momento refere-se ao ano inicial da pesquisa em que se aplicou a Ficha de oportunidades educativas da criança e que inclui a Escala de envolvimento das crianças; a Escala de empenhamento do adulto e as Entrevistas a vários actores da cena educativa. Esta primeira aplicação das técnicas de recolha de dados foi importante para fazer uma avaliação inicial da realidade em estudo e estabelecer uma *base line* sobre o contexto de pesquisa. Também, foi essencial porque forneceu pistas sobre o estado inicial da realidade permitindo, a partir desses dados, reflectir e tomar algumas decisões sobre a condução da intervenção. O segundo momento refere-se ao ano lectivo 2003-04, pois considerou-se importante voltar a aplicar os mesmos instrumentos nesse ano, desta vez, para avaliar as mudanças e a evolução operada, bem como para iluminar a tomada de decisões sobre os passos seguintes da condução da intervenção. O terceiro momento refere-se ao ano lectivo de 2007-08, aqui pode-se considerar que foi a oportunidade de (re)iniciar do Projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - DQP”. Nesta etapa, as educadoras de infância da instituição em estudo recebem formação em contexto (acreditada pelo Conselho Científico pedagógico da formação contínua) sobre o Referencial

Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - DQP e, desta vez, são essas profissionais de educação que aplicam os mesmos instrumentos de avaliação da qualidade. Em 2008-09, decorrente deste processo elabora-se e é aprovado pela instituição em estudo um Plano de acção que irá dar continuidade ao desenvolvimento da qualidade naquela instituição de educação pré-escolar. Os procedimentos respeitantes a este terceiro momento serão descritos e aprofundados num outro ponto deste trabalho.

Retomando a memória do percurso feito, importa apresentar alguns resultados ao nível da monitorização e avaliação da qualidade através da aplicação da Escala de Envolvimento da Criança e da Escala de Empenhamento do adulto, nas duas primeiras fases deste percurso.

Assim, no ano 2001-02, o envolvimento das crianças, em termos médios, situou-se no nível de 3,05 e no ano 2003-04 situou-se no nível 3,75. Donde decorre afirmar que, da primeira aplicação para a segunda, houve **um aumento do nível de envolvimento** das crianças.

Relativamente à Escala de Empenhamento, no ano de 2001-02 verificou-se que as educadoras observadas obtiveram no item sensibilidade a pontuação média de 2,4. No item estimulação a pontuação média de 1,8. E no item autonomia a pontuação média de 1,8. Pode-se considerar que estes valores se apresentam abaixo do nível mediano (nível 3) da escala o que parece revelar um baixo nível de empenhamento do adulto nesse ano.

No ano lectivo de 2003-04 os valores da escala de empenhamento do adulto mostram que as educadoras observadas obtiveram no item sensibilidade a pontuação média de 3,9. No item estimulação a pontuação média de 3,5. No item Autonomia a pontuação média de 3,6. Pode-se afirmar com grande evidência um aumento de valores em todos os itens da Escala de empenhamento do adulto, comparando com os valores de 2001/02.

As educadoras do grupo em estudo revelam, então, níveis de empenhamento positivo, pois situam-se no valor intermédio da escala (nível 3), ao contrário da posição de 2001/02 em que os valores se situavam todos abaixo deste nível intermédio da escala. Pode-se afirmar com grande evidência um aumento de valores do empenhamento do adulto.

Em síntese, algumas conquistas foram feitas com base na formação em contexto e orientadas pela Pedagogia da infância. Por isso, também, os dados resultantes da aplicação da Ficha de Oportunidades educativas revelaram que entre o ano lectivo de 2001-02 e o ano de 2003-04:

Aumentaram os níveis de **iniciativa** das crianças

As **experiências de aprendizagem** das crianças são diversificadas abrangendo as diversas áreas de conteúdo das OCPEPE, apesar disso há um crescendo no âmbito da Linguagem oral e abordagem à escrita (talvez por ser dada mais relevância à expressão das ideias das crianças) e à Expressão plástica (talvez por se promover uma aprendizagem, nesta fase, muito centrada na acção/ produção plástica da criança).

A natureza das **interacções** alterou-se para um formato mais harmonioso, equilibrado e consistente entre os diferentes intervenientes.

Na **organização de grupos** verifica-se um maior equilíbrio de oportunidades nas ocasiões de trabalho em pequeno grupo, par e grande grupo, apesar de um aumento crescente de actividades individuais.

A formação em contexto percorreu estes anos e continuou nos anos seguintes. Sentia-se um ambiente mais seguro e consistente em termos pedagógicos. A dinâmica, a autonomia, a firmeza na actuação, a agência (Oliveira-Formosinho, 2004; 2007) das educadoras da instituição em estudo marcava o contraste entre a qualidade inicial das práticas educativas e aquela que em 2007-08 acontecia, quando se voltou a aplicar o referencial “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - DQP”, agora num formato mais avançado.

### 3- O (Re)iniciar do Projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – DQP”

Neste ponto do trabalho descreve-se com mais detalhe o que foi o terceiro momento, isto é o (re) iniciar do Projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - DQP” na instituição em estudo. O quadro 1, abaixo apresentado, esquematiza o percurso efectuado entre 2007-08 e 2008-09:

<b>Quadro 1- Plano de intervenção</b>			
<b>Ano lectivo 2007-08</b>	<b>Ficha de observação das oportunidades educativas da criança:</b> Escala de envolvimento das crianças	<b>Escala de empenhamento do adulto</b>	<b>Entrevistas</b> (Educadora, crianças, coordenadora pedagógica, auxiliar de acção educativa, pai/mãe, director)
	<b>Formação em contexto</b> (na modalidade de Formação Acreditada pelo Conselho Científico-pedagógico da formação contínua)		
<b>Ano lectivo 2008-09</b>	<b>Elaboração/aprovação do Plano de acção</b>		

Assim, após a autorização da Direcção e da coordenação da instituição para implementação do processo relativo ao desenvolvimento do Projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - DQP”, encetaram-se os trabalhos tendo por referência as etapas indicadas no Manual do Projecto DQP, embora tal não represente a ordem cronológica das actividades. É este processo que se pretende dar conta seguidamente.



### 3.1 - Orientação inicial dos trabalhos

Realizou-se uma primeira reunião em que estiveram presentes educadoras de infância participantes e a coordenadora pedagógica da instituição. Nesta reunião foi possível fazer uma apresentação geral do Projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - DQP”, suas finalidades e explicitar as exigências de natureza colaborativa do mesmo. Reafirmou-se nesta reunião a adesão da instituição e dos participantes, profissionais de educação do Jardim de infância. Foi ainda solicitado, pela coordenadora pedagógica da instituição, a participação das educadoras sociais da valência de ATL e da educadora de infância da valência de creche. De imediato foi acordado que essas educadoras poderiam participar na formação e desenvolvimento do projecto, pois isso seria enriquecedor para as profissionais, para a instituição e para o Projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - DQP”. Acresce referir que, noutra oportunidade, se veio a contactar mais uma educadora de infância (ex-estagiária dessa instituição) para fazer parte deste grupo. Ainda nesta reunião se fez uma previsão e se esboçou um cronograma da formação e foi dada permissão para o seu desenvolvimento.

### 3.2 - Formação em contexto

A formação em contexto foi transversal a todas as etapas do desenvolvimento do Projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - DQP”, desta vez, as acções encetadas sobre este referencial assumiram a modalidade de formação acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. Para organização de todos, foi necessário calendarizar os encontros de formação e as actividades a desenvolver em estreita colaboração de todos os intervenientes.

#### 3.2.1 - Apresentação dos fundamentos teóricos do Projecto “Desenvolvendo a qualidade em parcerias - DQP”

Esta fase atravessou todas as etapas do desenvolvimento do Projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - DQP”, na instituição participante. Contudo, numa fase inicial procedeu-se à apresentação e reflexão sobre considerações conceptuais e teóricas do projecto, salientando-se aspectos como: as definições de qualidade; o conceito de “abordagem democrática” da avaliação da qualidade; o quadro teórico de qualidade de Pascal e Bertram; as Dez dimensões da qualidade; o enquadramento teórico para o desenvolvimento da qualidade nos estabelecimentos de educação pré-escolar; o enquadramento conceptual para o desenvolvimento da qualidade nos estabelecimentos de educação pré-escolar; estratégias de acção; princípios operacionais do projecto DQP; metodologia da investigação.

### 3.2.2 - A Recolha de dados

A actividade de recolha de dados foi uma tarefa distribuída e efectuada pelas educadoras participantes no Projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - DQP” e supervisionado pela formadora DQP. Nesta etapa, destacam-se os seguintes documentos:

#### a) Fichas de informação sobre o contexto e dados biográficos sobre profissionais

- Preenchimento da Ficha do Estabelecimento Educativo
- Ficha do nível sócio-económico das famílias das crianças que frequentam o estabelecimento de ensino
- Ficha do Espaço educativo da sala de actividades
- Ficha de dados profissionais: ficha do educador de infância; ficha da auxiliar de acção educativa

Este conjunto de fichas permitiu coligir um conjunto de dados de caracterização geral da instituição e dos seus usuários, bem como, da experiência formativa e profissional dos educadores de infância e das auxiliares de acção educativa da instituição.

#### b) As Entrevistas

As entrevistas foram uma tarefa realizada por diferentes educadoras que desejaram participar no processo. As educadoras foram preparadas previamente, pela formadora, sobre as questões inerentes à técnica de entrevista; ao tipo de entrevista; à relação entre entrevistador-entrevistado; às condições a criar; à situação de entrevista; à utilização da gravação da entrevista; e às questões éticas da entrevista. A especificidade das entrevistas a crianças também foi objecto de consideração e preparação prévia das educadoras/entrevistadoras.

Assim, uma educadora realizou as entrevistas aos adultos e várias educadoras quiseram efectuar entrevistas a crianças. De acordo com os guiões de entrevistas indicados no Manual DQP, nesta etapa, foram efectuadas as seguintes: Entrevista ao director; Entrevista à coordenadora pedagógica; Entrevista a uma educadora de jardim de infância; Entrevista a uma auxiliar de acção educativa; Entrevista a um pai; várias Entrevistas a crianças.

As entrevistas foram todas gravadas em áudio, com a devida autorização dos entrevistados, e seguidamente foram transcritas para que se pudesse proceder à análise de conteúdo das mesmas. Isto permitiu uma noção abrangente das experiências pessoais de cada entrevistado e uma informação aprofundada das opiniões sobre cada uma das dez dimensões da qualidade.

**c) A Observação dos adultos - Escala de empenhamento do adulto**

Iniciou-se esta etapa com a formação das educadoras participantes sobre a fundamentação teórica da Escala de empenhamento do adulto. Seguidamente apresentou-se às educadoras participantes a Escala de Empenhamento do adulto e as suas componentes (categorias de um comportamento de empenhamento e os níveis da escala). Depois, a Escala de empenhamento foi apresentada através do vídeo de treino do Projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - DQP”. Procederam-se a vários exercícios que treinaram e acostumaram as educadoras com a Escala de empenhamento. Aqui houve ocasião para as educadoras exercitarem, colocarem questões, partilharem dúvidas e familiarizarem-se com o referencial.

Apresentou-se, também, a Ficha de observação sobre o empenhamento do adulto e foi explicado o processo de preenchimento.

A seguir explicou-se e combinou-se como proceder à realização das observações. Assim, definiram-se os procedimentos (todas as educadoras seriam observadas e fariam observações com o respectivo registo e classificação).

O grupo de educadoras iniciou a etapa de observação e registo. Ao fim de algum tempo e algumas observações efectuadas e registadas em filme-vídeo houve oportunidade de partilhar observações, pontuações e registos através da observação dos filmes efectuados. Este foi um momento muito enriquecedor para o grupo de educadoras pela troca de experiências e de dificuldades, pelas dúvidas e soluções encontradas, pelo auto-questionamento e reflexão sobre o modo de estar, de cada uma, com as crianças. Este encontro constituiu, ainda, uma ocasião de “acordo entre investigadores”, pois permitiu aferir modos de ver e de pontuar. Nas raras vezes em que houve discrepâncias na classificação, esta nunca excedeu um valor. No final, ainda mais acostumadas com o processo, as educadoras partiram para as restantes observações com maior segurança metodológica.

Numa outra parte deste percurso foram dadas as Instruções para a análise dos dados da Ficha de observação de empenhamento do adulto, conforme indica o Manual do Projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - DQP”. O grupo de educadoras chegou mesmo, numa sessão, a fazer tratamento e análise dos dados, a elaborar gráficos e a efectuar a leitura dos resultados.

**d) A observação das crianças - Escala de Envolvimento da criança e a Ficha de oportunidades educativas da criança**

Iniciou-se esta etapa com a formação das educadoras participantes sobre os fundamentos do conceito de envolvimento. Seguidamente apresentou-se às educadoras participantes a Escala de Envolvimento da criança e as suas componentes (indicadores de um comportamento de envolvimento e os níveis da escala). Depois, a Escala de envolvimento foi apresentada através do vídeo de treino do Projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - DQP”. Procederam-se a vários exercícios que treinaram e acostumaram as educadoras com a Escala de envolvimento. Aqui houve ocasião para as educadoras exercitarem, colocarem questões, partilharem dúvidas e

familiarizarem-se com o referencial. Apresentou-se a Ficha de Observação do envolvimento das crianças e foi explicado o processo de preenchimento.

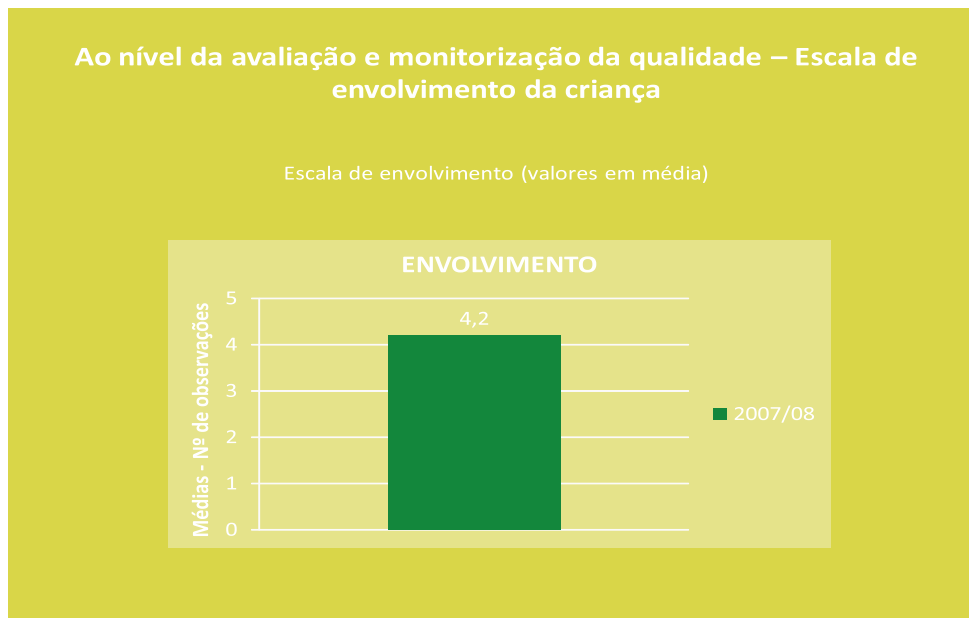
A seguir explicou-se e combinou-se como proceder à realização das observações. Assim, decidiu-se sobre a amostra de crianças a serem observadas e seleccionadas de forma aleatória e definiram-se os procedimentos e registo das observações. Foi neste contexto que se apresentou a Ficha de observação das oportunidades educativas da criança. Elucidou-se o grupo de educadoras sobre a sua fundamentação teórica e explicaram-se os procedimentos. As educadoras participantes optaram por utilizar a Ficha de oportunidades educativas da criança como registo de observações.

O grupo de educadoras iniciou a etapa de observação e registo. Ao fim de algum tempo e algumas observações efectuadas e registadas em filme-vídeo houve oportunidade de partilhar observações, pontuações e registos através da observação dos filmes efectuados. Este foi um momento muito enriquecedor para o grupo de educadoras pela troca de experiências e de dificuldades, pelas dúvidas e soluções encontradas. Este encontro constituiu uma ocasião de “acordo entre investigadores”, pois permitiu aferir modos de ver e de pontuar. Nas raras vezes em que houve discrepâncias na classificação, esta nunca excedeu um valor. No final, ainda mais acostumadas com o processo, as educadoras partiram para as restantes observações com maior segurança metodológica. Numa outra parte deste percurso foram dadas as Instruções para a análise dos dados da Ficha de observação das oportunidades educativas da criança, conforme indica o Manual do Projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - DQP”.

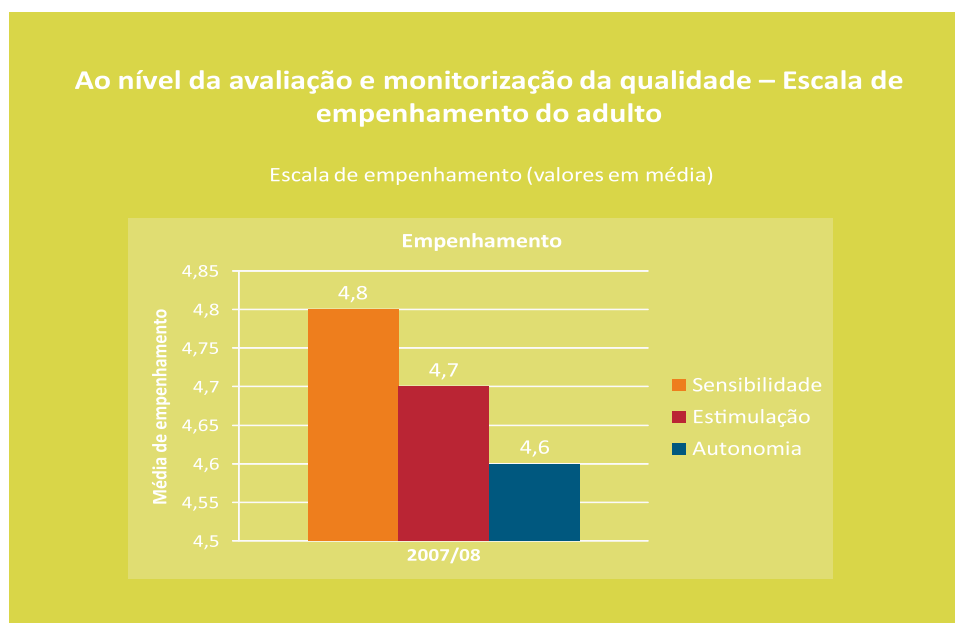
No final desta recolha procedeu-se ao tratamento e análise dos dados, elaboraram-se gráficos e efectuou-se a leitura dos resultados.

### 3.3 - Apresentação dos resultados

Importa, neste ponto, apresentar alguns resultados ao nível da monitorização e avaliação da qualidade através da aplicação da Escala de Envolvimento da Criança e da Escala de Empenhamento do adulto, da terceira fase deste percurso, ou seja, relativos ao ano 2007-08.



A análise do gráfico permite constatar que, em termos médios, no ano 2007-08, o nível de envolvimento das crianças foi 4,2. Donde decorre afirmar que houve, em relação aos resultados dos anos anteriores, um **aumento do nível** de envolvimento das crianças.



A análise do gráfico permite verificar que, em termos médios, no ano de 2007-08, o nível de empenhamento do adulto apresentou para o item Sensibilidade 4,8, para o item Estimulação 4,7 e para o item Autonomia 4,6. Acresce referir que o tipo de intervenção dos adultos deste estudo é caracterizado por valores acima do nível médio (nível 3) em que a Sensibilidade se destaca como a categoria mais forte e a Autonomia a menos forte. Estes resultados médios permitem afirmar que houve, em relação aos resultados de anos anteriores, **um aumento do nível de empenhamento** dos adultos, quer em termos globais quer em todos os seus itens.

Mais algumas conquistas e desenvolvimentos foram alcançados com base na formação em contexto e, desta vez, no impacto que o conhecimento do Referencial do Projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - DQP” produziu na equipa de educadoras da instituição em estudo. Este aspecto foi **absolutamente fundamental nos progressos verificados** ao nível dos resultados do empenhamento do adulto e do envolvimento das crianças neste contexto de educação pré-escolar.

Neste quadro, também, os dados resultantes da aplicação da Ficha de Oportunidades educativas revelaram que, relativamente a anos anteriores, em 2007-08:

Os níveis de **iniciativa** das crianças aumentaram, embora não apresentem uma diferença particularmente relevante;

As **experiências de aprendizagem** das crianças são ainda mais diversificadas abrangendo as diversas áreas de conteúdo das OCPEPE de um modo particularmente integrado;

- O carácter das **interacções** permanece variado;

- Na **organização de grupos** verifica-se um equilíbrio de possibilidades nas ocasiões de trabalho em pequeno grupo, par e grande grupo, apesar das actividades individuais continuarem a ter uma expressão mais alargada.

## 4- Plano de acção

A vasta informação recolhida através dos diversos documentos e instrumentos utilizados ao longo da implementação do Projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - DQP”, tais como as fichas, as entrevistas e as escalas, permitiram compreender as experiências educativas que eram proporcionadas às crianças na instituição em estudo. A análise dessa informação permitiu perceber pontos fortes e pontos a melhorar e com base nesses elementos elaborar um Plano de acção com a finalidade de melhorar a qualidade das experiências educativas da instituição em estudo. É esse Plano de acção que se apresenta a seguir.

### 4.1 -Pontos fortes

#### Finalidades e objectivos

- Existência de Projecto educativo (PEE), Plano anual de actividades (PAA) e Regulamento Interno (RI)
- As finalidades e os objectivos estão expressos no Projecto educativo de estabelecimento (PEE), no Plano anual de actividades (PAA), no Regulamento Interno (RI) e nos Projectos curriculares (PC)
- É uma preocupação constante e recorrente dar resposta às necessidades das crianças e das famílias

#### Currículo/experiências de aprendizagem

- São proporcionadas às crianças actividades e experiências de aprendizagem diversas. Estas podem seguir os seus próprios interesses, motivações e escolhas. Têm oportunidades para encontrar resposta para as suas curiosidades e questões. Têm ocasião para partilhar as suas experiências, ideias e descobertas.
- São proporcionados às crianças materiais e objectos para explorar, pesquisar, experimentar, transformar, criar e brincar
- É proporcionado um ambiente de aprendizagem pela acção

#### 4º ESTUDO DE CASO

##### **Estratégias de ensino e de aprendizagem**

- Os adultos criam um ambiente em que a criança pode escolher, pôr em prática a acção desejada, partilhar, reflectir e agir com autonomia
- O espaço é organizado e apetrechado com materiais diversos para apoiar as experiências das crianças
- Existe uma rotina diária consistente
- As crianças têm oportunidade de planear -fazer-rever
- As crianças têm oportunidade de realizar actividades em grupo; pequeno grupo e individualmente
- As tarefas são distribuídas pelos diferentes adultos para apoiarem as crianças nas suas necessidades, interesses e acções

##### **Planeamento, avaliação e registo**

- As educadoras planificam, fazem registos e avaliam o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças usando instrumentos como os portfólios individuais das crianças
- As educadoras planificam com a equipa da sala
- As educadoras e a coordenadora fazem reuniões periódicas de planificação e de avaliação do trabalho desenvolvido
- As crianças têm voz na planificação do trabalho e participam na avaliação através de instrumentos como os portfólios das crianças

##### **Pessoal**

- O número de educadoras e auxiliares de acção educativa é suficiente, considerando o ratio adulto/criança e a legislação
- Educadoras de infância, auxiliares de acção educativa e outros funcionários têm oportunidade de frequentar formação. Muitas vezes, essa formação é realizada e/ou promovida pela própria instituição.



**Espaço educativo**

- Espaço-salas adequado ao número de crianças
- Boa qualidade geral dos equipamentos e materiais
- As salas estão organizadas por áreas de forma a apoiar os interesses e a aprendizagem activa das crianças
- Os materiais são variados e de natureza diversa (comerciais, desperdício, naturais e outros) para permitir às crianças concretizarem as suas ideias e projectos bem como as suas intenções de brincadeira e jogo
- Os materiais estão dispostos de modo acessível às crianças e permitem que a criança os possa utilizar e arrumar no local

**Relações e interacções**

- Relação adulto-crianças: Esforço dos adultos por desenvolverem um “ambiente apoiante”, estratégias de interacção positiva e atitudes adequadas ao agir com as crianças (baseado no estudo do desenvolvimento sócio-moral da criança)
- As crianças conhecem-se umas às outras (dentro do grupo a que pertencem e fora do grupo). As crianças conhecem os adultos da sua sala e outros fora dela (educadoras, auxiliares e funcionários)
- Relações cordiais e favoráveis entre adultos
- A direcção e a coordenação promove ocasiões formais de trabalho entre os adultos da instituição, bem como incentiva momentos de convívio informais entre as pessoas

**Multiculturalismo e Igualdade de oportunidades**

- Forte abertura à integração de crianças com NEE
- Grande sensibilidade para com os casos de famílias e crianças com NEE
- Grandes esforços na procura de respostas adequadas para as crianças com NEE e para com outras diferenças por todos os profissionais e responsáveis da instituição
- Bom relacionamento e atitude de aceitação à integração de crianças com NEE e outras diferenças

##### **Participação dos pais e da comunidade**

- Forte relação entre a instituição e a família
- Promoção de actividades diversas de envolvimento das famílias no trabalho desenvolvido com as crianças no Jardim de infância
- Promoção do diálogo pais - filhos, através da realização conjunta de actividades solicitadas pelo Jardim de infância
- As famílias são regularmente informadas sobre as rotinas da vida do Jardim de infância, sobre as actividades e projectos, sobre as reuniões a que devem assistir
- Em reuniões individuais com as educadoras, os pais são regularmente informados sobre os progressos dos seus filhos, através das evidências documentadas nos portfólios das crianças
- A instituição estabelece o diálogo com a comunidade através de relações de colaboração com as estruturas de poder local, comunitárias e empresariais.

##### **Monitorização e avaliação**

- A Direcção, a coordenadora, as educadoras, as auxiliares de educação e os pais exprimem juízos e sentimentos que revelam ter uma instituição e um trabalho de qualidade
- A visão estratégica da Direcção e da coordenadora da instituição aposta na melhoria da qualidade dos serviços, ao nível pedagógico, educativo, higiene/saúde, segurança, equipamentos, materiais e instalações do estabelecimento
- A visão estratégica da Direcção e da coordenadora da instituição aposta na avaliação anual feita por pais, profissionais de educação e funcionários
- A visão estratégica da Direcção e da coordenadora da instituição aposta na Formação em Contexto e na implementação do Projecto Desenvolvendo a qualidade em parcerias

## 4.2 - Pontos a melhorar

##### **Finalidades e objectivos**

- A baixa participação dos pais na elaboração do Projecto educativo (PEE) - formar um grupo de pais
- As auxiliares de acção educativa têm um conhecimento superficial do Projecto educativo (PEE)

#### **Currículo/experiências de aprendizagem**

- Necessidade de estudo aprofundado sobre Modelos Pedagógicos para uma definição de práticas e explicitação das opções e dos aspectos presentes nas práticas actuais (educadoras e auxiliares)
- Necessidade de estudo aprofundado da Metodologia de Projecto (educadoras e auxiliares)
- Necessidade de estudo aprofundado sobre aprendizagem activa e construtivismo (educadoras e auxiliares)
- Necessidade de enfatizar e sensibilizar as auxiliares de educação para o impacto que as suas atitudes e práticas têm sobre as crianças
- Falta de preparação das auxiliares de acção educativa em relação à pedagogia, à aprendizagem activa, à realização de actividades, à gestão do tempo, ao desenvolvimento socio-moral das crianças
- Falta de sintonia entre educadoras e auxiliares de educação decorrente dos aspectos referidos no item anterior

#### **Estratégias de ensino e de aprendizagem**

- Aumentar os níveis de iniciativa das crianças

#### **Planeamento, avaliação e registo**

- Necessidade de conhecer modos de planificação coerentes com a aprendizagem activa e a perspectiva construtivista
- Análise sistemática das aprendizagens realizadas pelas crianças em actividades e projectos - aspecto a continuar a melhorar

#### **Pessoal**

- Falta de pessoal para substituição, quando há faltas ao serviço

#### 4º ESTUDO DE CASO

##### **Espaço educativo**

- Melhoramento e enriquecimento de espaços e materiais
- O espaço exterior e local de recreio das crianças é público (pertence à cooperativa). Há falta de privacidade para as crianças
- Falta de espaços cobertos no exterior para utilização em dias de chuva
- Falta de materiais específicos para actividades com crianças com NEE

##### **Relações e interacções**

- Trabalho de equipa e cooperação entre educadoras e educadoras e auxiliares de educação - uma atitude a melhorar e a continuar a desenvolver
- Serenidade e auto-controle do adulto - uma atitude a melhorarem e a continuar a desenvolver

##### **Multiculturalismo e Igualdade de oportunidades**

- Ausência de colaboração da educadora de apoio na elaboração do portfólio das crianças com NEE
- Baixo conhecimento das educadoras e das auxiliares de educação sobre como actuar com crianças com NEE, crianças em risco e crianças com comportamentos difíceis
- Melhorar a integração de todas as crianças e a promoção da igualdade de oportunidades
- Melhorar as estratégias de estimulação das crianças com NEE

##### **Participação dos pais e da comunidade**

- Intensificar as interacções entre a instituição e o meio/comunidade

##### **Monitorização e avaliação**

- Melhorar a diversidade de instrumentos de avaliação da qualidade

### 4.3 - Plano de acção

#### Finalidades e objectivos

- Promover dinâmicas de participação dos pais predominantemente orientadas para a elaboração do PEE (na altura de reformulação) e do PAA (anualmente)
- Promover dinâmicas de divulgação e explicação do Projecto educativo (PEE) às auxiliares de educação

#### Currículo/experiências de aprendizagem

- Criar dinâmicas de estudo sobre Metodologia de Projecto para educadoras e auxiliares
- Criar dinâmicas de estudo sobre aprendizagem activa e construtivismo para educadoras e auxiliares
- Enfatizar e sensibilizar as auxiliares de educação para o impacto que as suas atitudes e práticas têm sobre as crianças
- Reforçar a preparação das auxiliares de educação em relação à pedagogia, à realização de actividades, à gestão do tempo e ao desenvolvimento sócio-moral das crianças
- Fomentar actividades e experiências de aprendizagem integradas
- Criar momentos de encontro/reunião entre educadoras e auxiliares de educação para reflexão e articulação do trabalho

#### Estratégias de ensino e de aprendizagem

- Organizar a sala e desenvolver estratégias/actividades que possibilitem aumentar os níveis de iniciativa das crianças

#### Planeamento, avaliação e registo

- Formação sobre planificação no quadro da aprendizagem activa e da perspectiva construtivista (Ficha de registo de Actividades/Avaliação/ Planificação)
- Operacionalização da avaliação da qualidade através da utilização do referencial DQP
- Elaboração do Plano de desenvolvimento individual (PDI) da criança e de avaliação sistemática

#### 4º ESTUDO DE CASO

##### **Pessoal**

- Sensibilizar e responsabilizar as pessoas que faltam ao serviço
- Reajuste de horários do pessoal sempre que é necessário
- Melhoria/alteração das normas de faltas e de substituição na ausência ao serviço
- Vacina da gripe (oferta da Direcção)
- Protocolo com o Centro de Emprego ao abrigo dos programas ocupacionais para contrato de pessoal temporário
- Implementação do processo de Avaliação dos Colaboradores, em que um dos items se refere à assiduidade e pontualidade

##### **Espaço educativo**

- Estabelecer prioridades de compras e fazer aquisições para melhoramento e enriquecimento de espaços e materiais das salas - continuar
- Aquisição/melhoramento do equipamento do polivalente e material para grande motricidade
- Adequação do recreio (espaço exterior da cooperativa) às necessidades de segurança e de protecção em dias de chuva, através da candidatura ao Programa da SIC (Canal da televisão) "A nossa terra quer..." para aquisição e colocação de piso amortecedor no Parque Infantil
- Utilização do Parque infantil para maior privacidade das crianças na hora de recreio no exterior
- Aquisição de material específico para actividades com crianças com NEE

##### **Relações e interacções**

- Incentivar o trabalho de equipa e a cooperação entre educadoras de infância e entre educadoras e auxiliares de educação - uma atitude a melhorar e a continuar a desenvolver
- Serenidade e auto-controle do adulto - uma atitude a melhorar e a continuar a desenvolver

**Multiculturalismo e Igualdade de oportunidades**

- Criar dinâmicas de colaboração da educadora de apoio na elaboração do portfólio das crianças com NEE
- Continuar a formação e o apoio para as educadoras e às auxiliares de educação sobre como actuar com crianças com NEE, crianças em risco e crianças com comportamentos difíceis
- Formação para melhorar as estratégias de estimulação de crianças com NEE
- Criar dinâmicas de sensibilização para a integração de todas as crianças e para a promoção da igualdade de oportunidades

**Participação dos pais e da comunidade**

- Continuar a intensificar as interações entre a instituição e o meio comunidade: Curso de informática para pessoas da comunidade local; Curso EFA para pessoas da comunidade; Prestação de serviços à comunidade, com os recursos da instituição DMD, para apoio domiciliário a idosos, às famílias e outros (refeições, medicamentos, etc.); Projecto COMpasso e Gestão do Tempo
- Abertura de um Lar e um Centro de Dia - em projecto

**Monitorização e avaliação**

- Diversificar os instrumentos de avaliação da qualidade - Projecto desenvolvendo a qualidade em parcerias (DQP- continuação); Avaliação de Desempenho dos Colaboradores

## Conclusão

O Projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - DQP” revelou-se um referencial que permite às instituições de educação pré-escolar melhorar a qualidade das experiências educativas que proporcionam às crianças a partir de instrumentos consistentes de observação, registo e avaliação. O referencial baseia-se em princípios de participação e, deste modo, a avaliação da qualidade é realizada de uma forma articulada e construtiva “por” e “com” os diferentes intervenientes em causa. Este referencial por apelar à colaboração dos diferentes actores da cena educativa acciona uma dinâmica de cooperação, responsabilidade e compromisso quer na definição e reflexão sobre o que é a qualidade, quer no melhoramento e desenvolvimento dessa dimensão ao longo do projecto. No caso da instituição em estudo, “De Mãos Dadas” - Associação de Solidariedade Social - Rio Tinto, o Projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - DQP”, representou uma mais-valia na mudança progressiva da qualidade da instituição, das experiências

#### 4º ESTUDO DE CASO

proporcionadas às crianças, das práticas dos diferentes actores com responsabilidades educativas, a quem foi dado tempo para crescerem com apoio e capacitação progressiva. Em suma, foi um suporte consistente e eficaz do desenvolvimento institucional e profissional.



## Bibliografia

- Bertram, A. (1996) *Dossier EEL/Project/DQP Project (1998). Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: DEB-NEPE
- Craveiro, Clara (2007). *Formação em Contexto – Um Estudo de Caso no âmbito da Pedagogia da Infância*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Cristensen, P. e James, A. (Eds.) (2000). *Research with children: perspectives and practices*. New York : Falmer Press
- Dahlberg, G; Moss, P. e Pence; A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London : Falmer Press
- Denzin, N; Lincoln Y e Col. (2006) *O planeamento da pesquisa qualitativa – teoria e abordagens*. Porto Alegre: Ed. Artmed
- Leavers, F. (1994 a). *Defining and assessing quality in early childhood education*. Leuven: Leuven University Press
- Leavers, F. (1994 b). *The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC*. Manual and video tape, experiencial Education Series, nº1. Leuven: Centre for Experimental Education
- Leavers, F. (1997). Assessing the quality of childcare provision: “Involvement” as criterion in *Researching Early Childhood*. (3), pp.151-166
- ME-DEB – Núcleo de Educação Pré-escolar (1998). *Dossier EEL Project / Projecto DQP (Effective Early Learning Project / Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias) – Avaliação e Desenvolvimento da Qualidade nos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar: um programa de desenvolvimento profissional*. Lisboa: ME-DEB-NEPE (Versão provisória)
- Moss, P., e Pence, A. (Eds.) (1994). *Valuing quality in early childhood services – New Approaches to defining quality*. London: Paul Chapman Publishing
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Um estudo de caso*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000 °). A profissionalidade específica da Educação de Infância e os estilos de interação adulto/criança. *Infância e Educação: Investigação e Práticas (Revista do GEDEI- Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância)*, 1, pp. 151-173
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). A visão da qualidade da associação Criança: contributos para uma definição. In Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2001) (Orgs.). *Associação Criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Ed. Livraria Minho
- Oliveira-Formosinho, J (2002a) Um Capítulo metodológico: os estudos de caso. In Oliveira-Formosinho, J e Kishimoto, T (2002). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Thomson Ed., pp.89-108
- Oliveira-Formosinho (2004). A participação guiada - no coração da pedagogia da infância? *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 38, nº1,2,3, (2004), XX-XX, pp.145-158

#### 4º ESTUDO DE CASO

- Oliveira-Formosinho, J. (2005). Da formação dos professores de crianças pequenas - O ciclo da homologia formativa. In C. Guimarães (Org.) *Perspectivas para Educação Infantil: Formação Profissional e Práticas Educativas*. São Paulo: Junqueira e Martin Editores
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In Oliveira-Formosinho, J; Kishimoto, T. e Pinazza, M. (2007) *Pedagogia(s) da Infância - Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed Ed. pp.13-36
- Oliveira-Formosinho, J. e Araújo, S. (2004<sup>o</sup>). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica* (2004<sup>o</sup>), 1 (XXII): pp. 81-93
- Oliveira-Formosinho, J. e Araújo, S. (2004b). Children's perspectives about pedagogical interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*. (2004b) Vol. 12, nº1, pp. 103-114
- Oliveira-Formosinho, J. e Azevedo, A. (2001). A qualidade no cotidiano do Jardim de Infância: as experiências de aprendizagem das crianças. In Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, J. (Org.) (2001). *Associação criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Ed. Livraria Minho
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (Org.) (2000). O apoio ao desenvolvimento profissional sustentado no desenvolvimento organizacional: A intervenção da Associação Criança. *Infância e Educação - Investigação e Práticas*, Revista do GEDEI (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância), nº2, Dezembro, pp.39-62
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (Org.) (2001). Associação criança: uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância. In Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, J. (Org.) (2001). *Associação criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Ed. Livraria Minho
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2002). A formação em contexto - a perspectiva da Associação Criança. In Oliveira-Formosinho, J. e Kishimoto, T. (Org.) (2002). *Formação em Contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, pp.1-40
- Oliveira-Formosinho, J. e LINO, D. (2001). A qualidade no cotidiano do Jardim de Infância: as perspectivas das crianças. In Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, J. (Org.) (2001). *Associação criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Ed. Livraria Minho
- Pascal, C. e Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: nove estudos de caso*. Porto: Porto Ed.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman Ed.



## A Interação Do Adulto Com A(s) Criança(s)

# 5º ANO DE CASO

**Autores:**

Rosa Novo

Cristina Mesquita-Pires



## A Interação Do Adulto Com A(s) Criança(s)

Rosa Novo<sup>1</sup>

Cristina Mesquita-Pires<sup>1</sup>

### 1 - Empenhamento do Adulto: revisão dos estudos empíricos

Nas duas últimas décadas, a preocupação com as interações da educadora com a(s) criança(s) em salas de educação de infância tornou-se uma realidade incontornável. As razões que corroboram essa constatação são múltiplas. Entre outras, citaremos a necessidade de auto-vigilância dos estilos interactivos porque nem todos são igualmente promotores do exercício da agência da criança (Oliveira-Formosinho, 2008). Outra razão, igualmente relevante, reside no reconhecimento da importância crítica das experiências educacionais durante os primeiros anos de vida para o desenvolvimento subsequente da criança, sabendo-se que as interações e as relações são centrais para a qualidade dessas aprendizagens.

Evocando Laevers (1994), o autor da Escala de Empenhamento, bem como Pascal e Bertram (1997, 1999, 2000) reconhecidos utilizadores da mesma, destacam-se explicitamente os três âmbitos de acção do educador que são observados:

*Sensibilidade:* Referente à atenção do adulto face aos sentimentos e bem-estar da criança, incluindo elementos de sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afecto.

*Estimulação:* Refere-se à forma como o adulto intervém num processo de aprendizagem e conteúdo de tais intervenções.

*Autonomia:* Refere-se ao grau de liberdade que o adulto dá à criança para experimentar, fazer juízos de valor, escolher actividades e expressar ideias. Inclui também o modo como o adulto gere os conflitos, os regulamentos e as questões comportamentais." (p.23).

A escala mede os níveis de empenhamento a partir da ausência ou presença de um conjunto de sinais que compreendem as seguintes dimensões: a sensibilidade, a autonomia e a estimulação. Através de um *contínuum* de 5 níveis, esta escala permite evidenciar o estilo da educadora desde totalmente não facilitador (nível 1) a totalmente facilitador (nível 5), sendo considerado o nível 3 como nível intermédio. Por inerência, existem mais dois níveis intermédios: o nível 2 de tendência não totalmente facilitadora e o nível 4 em que predomina o nível facilitador mas com algumas ocorrências não totalmente facilitadoras. Quando não se dispõe de informação é assinalado "Não observado" (NO).

<sup>1</sup> Escola Superior de Educação de Bragança.

Assim sendo, afigura-se pertinente apresentar a revisão dos estudos empíricos disponíveis tendo em conta a relevância que fornecem sobre a interacção do educador de infância.

Um primeiro conjunto de estudos evidencia que a interacção educativa dos educadores infância é claramente marcada por uma hierarquia de dimensões. Os estudos realizados por Oliveira-Formosinho com educadores estagiários (2002, 2003) e com profissionais experientes, através da criação de grupos que se contrastam em dimensões diversas (2000, 2001, 2003, 2004) revelam um perfil de interacção que valoriza a dimensão sensibilidade do adulto e a dimensão autonomia concedida à criança face à estimulação efectuada pelo adulto no decurso das experiências de aprendizagem. Contrariamente, o perfil inglês revela que a dimensão estimulação toma o lugar da dimensão autonomia (Pascal e Bertram, 2003, Mould, 1998).

Os estudos de Oliveira-Formosinho (ibid) salientam ainda que todos os grupos (estagiários e profissionais), na dimensão estimulação, se situam abaixo do valor definidor da qualidade, que é segundo os autores da escala, o ponto 3,5. Evidencia-se, deste modo, a significativa dificuldade associada à estimulação do adulto concedida na aprendizagem da criança. A competência profissional de estimular a acção e o pensamento da criança, alargar os seus interesses, ampliar as suas realizações é muito importante, mas de lenta construção profissional. Esta competência interactiva é difícil, mas sendo central, deverá ser conquistada (Oliveira-Formosinho, 2000).

A complexidade deste processo é igualmente reconhecida nos estudos desenvolvidos por Helena Luís (1998) e Maimone e Tomas (2005). Os estudos destas autoras mostram ainda estilos educativos não só com uma sensibilidade precária do adulto para com a criança como pouco promotores da autonomia da mesma. Nesta perspectiva, Helena Luís (1998) destaca que a capacidade de iniciativa das crianças não é reconhecida de modo activo, nem tão pouco as crianças são implicadas na elaboração das regras e na resolução de conflitos.

Outra ideia chave que emerge de alguns estudos é a compreensão de que as competências interactivas não dependem de traços intrínsecos e imutáveis da personalidade mas sim de prolongados e sequentes processos de aprendizagem profissional reflectida (Oliveira-Formosinho, 2002; 2003; Pascal e Bertram, 2003, Kalliala e Tahkokallio, 2003; Mould, 1998)

Passa a analisar-se um estudo que mostra a relação entre a qualidade das interacções como característica profissional e o envolvimento das crianças nas situações de aprendizagem.

Neste estudo, Oliveira-Formosinho (2004) analisa a relação entre o empenhamento do adulto e o envolvimento das crianças nas actividades e projectos. O primeiro grupo, que pratica uma pedagogia de cariz construtivista, é constituído por 105 crianças e 28 educadoras com formação especializada e com apoio sustentado às práticas educativas. O segundo grupo, que pratica uma pedagogia tradicional, é constituído por 120 crianças e 30 educadoras que não têm formação especializada nem beneficiam de apoio sustentado no terreno.

A análise dos resultados demonstra que há um paralelismo entre os dois grupos no que se refere à configuração do perfil do empenhamento. Contudo, o primeiro grupo situa-se em todas as

subescalas acima do ponto de entrada na qualidade, resultado que não se verifica no segundo grupo. Também no primeiro grupo, o envolvimento das crianças se situa claramente acima da média da qualidade (ponto 3.5) enquanto o segundo grupo se situa, apenas, no limiar desse ponto. Verifica-se uma correlação mais elevada no primeiro grupo ( $r = .66$ ) do que no segundo ( $r = .31$ ). Segundo a autora, a análise dos dados revela, por um lado, que o estilo de interação está associado à implicação, ao envolvimento de forma sensível, autonomizante e estimulante da criança nas actividades e projectos e, por outro, que essa associação varia nos dois grupos, mostrando-se positiva e elevada no grupo que pratica uma pedagogia construtivista.

Concluindo, Oliveira-Formosinho (2004) realça que para a educadora garantir o direito de ensinar se deve assegurar o direito a aprender. Salienta que a formação é um meio para garantir que as educadoras aprendam e as crianças também.

Este estudo revela-se de grande importância pois evidencia que o direito da criança ao envolvimento no aprender exige que se desenvolvam interações de qualidade e estas requerem oportunidades de aprendizagem profissional das educadoras.

## 2- Metodologia

### 2.1. Objectivos de partida deste estudo

Considerando que a qualidade de processo em salas de educação de infância é, em larga medida determinada pelas interações que aí ocorrem entre educadoras e crianças, este estudo centrou-se na análise deste aspecto específico da qualidade do processo, procurando analisar o perfil de empenhamento das educadoras participantes e identificar questões para discussão e implementação colaborativa posterior.

### 2.2. Contexto

Neste estudo participam quatro educadoras de infância licenciadas que trabalham em quatro salas de jardim de infância, pertencentes a uma Instituição Particular de Solidariedade Social, sem fins lucrativos, do concelho de Bragança. O tempo de actividade profissional das educadoras varia entre os seis e os três anos de serviço.

As crianças estavam distribuídas por três grupos horizontais (um grupo de três anos, outro de quatro anos e ainda outro de cinco anos) e um grupo vertical.

### 2.3- Instrumento e procedimento

O instrumento de investigação privilegiado neste estudo, tal como sublinhado anteriormente, foi a Escala de Empenhamento do Adulto (Laevens, 1994). As observações foram realizadas pelo ele-

## 5º ESTUDO DE CASO

mento externo e pelo elemento de apoio<sup>2</sup>, que desenvolvem reflexão profissional cooperada sobre o quotidiano praxiológico.

Realizaram-se quatro sessões por adulto (em dois dias diferentes, duas manhãs e duas tardes), e cinco observações de dois minutos por sessão, perfazendo um total, por adulto, de 20 observações. Assim, o total de observações por sessão e por adulto é de quinze minutos mais cinco minutos para atribuição das cotações. Para as quatro sessões de observação foram necessários sessenta minutos e para o grupo total gastaram-se duzentos e quarenta minutos. As observações foram registadas na folha de observação do empenhamento do adulto e realizadas nos períodos da rotina diária em momentos de iniciativa do adulto e da criança.

---

2 O elemento de apoio é uma supervisora institucional da prática pedagógica que conhece profundamente as idiosincrasias do contexto e que desenvolve no mesmo o seu projecto de doutoramento.



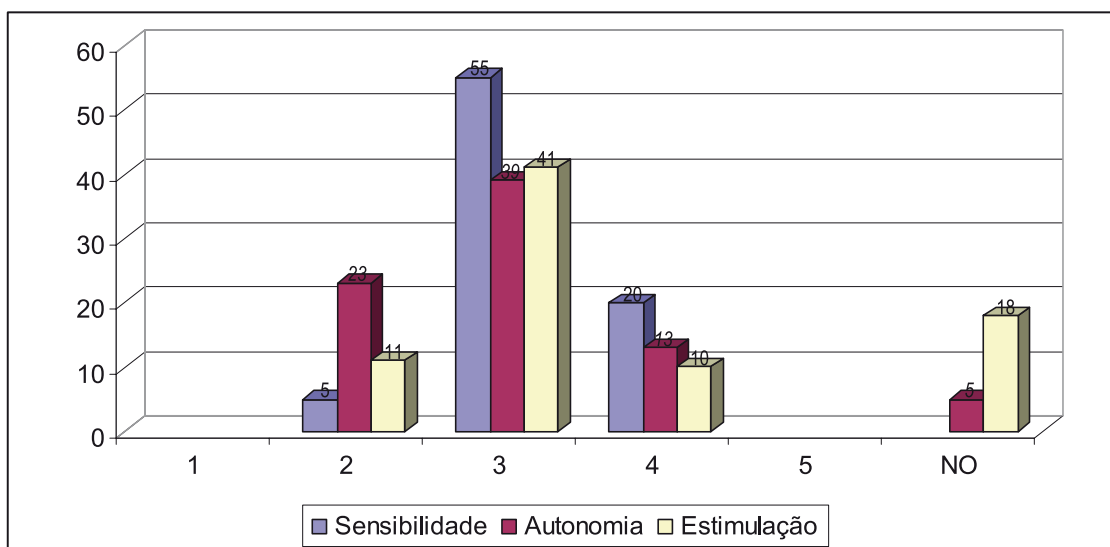
## 2.4- Apresentação e discussão dos resultados

Na tabela seguinte são apresentados os dados referentes à escala de empenhamento.

**Tabela 1** – Frequência e percentagem dos comportamentos observados nas educadoras.

Educadora	Nível de empenho	Sensibilidade		Autonomia		Estimulação	
		Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
1	1						
	2	2	10	11	55	2	10
	3	17	85	9	45	10	50
	4	1	5				
	5						
	NO					8	40
2	1						
	2	3	15	4	20	6	30
	3	16	80	10	50	8	40
	4	1	5	1	5		
	5						
	NO			5	25	6	30
3	1						
	2			6	30	2	10
	3	12	60	9	45	11	55
	4	8	40	5	25	5	25
	5						
	NO					2	10
4	1						
	2			2	10	1	5
	3	10	50	11	55	12	60
	4	10	50	7	35	5	25
	5						
	NO					2	10

Analisando o conteúdo da tabela é possível verificar que a escala de empenhamento contempla níveis de pontuação de 2 a 4. Significa que a intervenção das educadoras no processo de aprendizagem das crianças não apresenta características de total falta de empenhamento nem características de total empenhamento. É também possível constatar pequenas variações nas características do estilo de mediação da acção educativa das educadoras de infância. Na linguagem de Bronfenbrenner (1987) as variações nos processos são uma função conjunta das características do ambiente e da pessoa. Afirma a importância da influência tanto das características da educadora, enquanto pessoa e profissional e em conexão com as características do grupo de crianças, como das características físicas e simbólicas do contexto e de suas interações bidireccionais.

**Gráfico 1** - Frequência global das dimensões de empenho observadas nas educadoras

Pela leitura do gráfico 1, onde se apresenta a frequência global nas três subescalas (sensibilidade, autonomia, estimulação), a análise dos resultados mostra que a frequência da sensibilidade é mais elevada do que nas outras duas subescalas, a da autonomia e da estimulação, que aparentemente se apresentam próximas. É importante realçar que a frequência de não observação de comportamentos relativos à dimensão estimulação é mais elevada do que a frequência conjunta dos níveis 2 e 4 dos comportamentos de estimulação.

**Tabela 2** - As médias do empenhamento global

Dimensões	Média
Sensibilidade	3,19
Autonomia	2,87
Estimulação	2,98

A análise da tabela 2 evidencia uma pontuação considerada suficiente na subescala da sensibilidade e insuficiente nas subescalas da autonomia e estimulação. A este respeito pensamos ser pertinente explicitar algumas considerações que se passam a apresentar.

No âmbito da sensibilidade importa sublinhar que as educadoras mostraram ser sensíveis ao bem-estar emocional das crianças e prontas a dar resposta às suas necessidades. Porém, as interações encetadas não revelam uma escuta activa da criança, o que significa, entre outros aspectos, que não reconhecem a competência da criança e não a envolvem em parceria e colaboração no seu próprio processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007). Nos momentos de grande

grupo, apesar de facilitarem oportunidade à criança de comunicar as suas ideias e opiniões, não as integram nas propostas educacionais que apresentam. Assim, em pequeno grupo, as crianças realizam as actividades previamente planeadas para a concretização de um produto final, também previamente definido. Embora, neste âmbito, procurem ouvir a criança, verifica-se, contudo, que esse ouvir não é integrado na interacção e na comunicação que se desenvolve.

Relativamente à autonomia, é possível discernir a iniciativa da criança mas em tempos pré-determinados. Em termos de rotina diária pode observar-se uma separação entre o tempo do adulto (isto é, quando propõe actividades e orienta a criança, geralmente em pequeno grupo, para fins previamente estabelecidos) e o tempo da criança (quando esta realiza as actividades escolhidas livremente nas áreas).

Convém ter ainda presente que foram observados poucos casos de explicação das regras às crianças. Além disso, pudemos também constatar a ausência de quadros de regras reguladores como referência colaborativa de sócio e auto-regulação (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004).

No que se refere à estimulação, salienta-se uma tendência didáctica perceptível pelo uso de questões de resposta única para aferir conhecimentos, tendo em vista o “sucesso educativo”. Este sucesso confunde-se com a aquisição de conhecimentos e saberes considerados úteis e necessários para o desempenho posterior.

As educadoras mostram ainda a tendência em antecipar-se à criança. Sem dúvida que abordar a estruturação do tempo da criança (Malaguzzi, 1999) é uma competência interactiva difícil, mas que deve ser conseguida pelas educadoras para a promoção de pensamentos e realizações autónomas das crianças. Refira-se também que a planificação não é elaborada com base no reconhecimento daquilo que a criança já faz, para conceber actividades que para ela tenham significado (Dewey, 1971; Freinet, 1993), e que, simultaneamente, constituam um desafio real às suas capacidades (Vigostky, 1991, 2007).

Como resultados mais salientes deste trabalho em colaboração deve-se sublinhar a necessidade de uma maior consciencialização das educadoras em torno dos modos de acção que valorizem a escuta activa da criança, bem como a sua participação no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, é necessário construir formas colaborativas de pensar o quotidiano da sala de actividades de forma a conceder à criança pequena a agência de que necessita.

### 3 – Implementação colaborativa dos planos de acção

Tomando como referência estes dados o plano da acção focalizou-se inicialmente na (re) organização dos espaços e no debate de estratégias com o propósito de desenvolver experiências de aprendizagem onde as crianças pudessem escolher as suas próprias actividades não excluindo o envolvimento dos adultos no sentido de ampliar e desenvolver os interesses do grupo.

Os processos utilizados para concretizar a tomada de consciência sobre o espaço enquanto dimensão fundamental, na promoção da autonomia das crianças, situaram-se ao nível da reflexão

crítica em torno da documentação fotográfica recolhida em cada sala, bem como na leitura dos contributos da proposta pedagógica de Hohmann e Weikart (1997).

Progressivamente, e em ritmos diferenciados, as educadoras descobriram algumas fragilidades, nomeadamente no que respeita: ao reduzido número de áreas de aprendizagem; à ausência de identificação e limitação ecológica das mesmas; à fraca delimitação de algumas áreas e à preocupação excessiva com a criação da “área do projecto”<sup>3</sup> onde se apresentavam as vivências do tema em estudo. Acresce ainda referir o cuidado das educadoras na alteração frequente do espaço como estratégia de envolvimento das crianças e como justificação inadequada da flexibilidade das áreas.

Daqui resultou uma implicação clara de todas as educadoras e entusiasmo para a mudança. Num primeiro momento, as modificações surgem única e exclusivamente da parte do adulto sem integrar as necessidades e interesses das crianças. Logo, nesta fase desenvolveram-se mudanças aditivas. Foram recolhidos novos dados e com o apoio e incentivo da equipa, as educadoras revelaram uma mudança mais positiva, assumindo a importância da reflexão contextualizada e partilhada na definição da intencionalidade educativa tendo como horizonte a agência da criança.

Emergiu ainda da reflexão conjunta a intrínseca ligação da gestão dos espaços com os tempos, as interações e as relações interpares. Parece ter havido paulatinamente, por parte das educadoras, a consciência de que estes processos são complexos e que entrecruzam diferentes dimensões da pedagogia da infância.

## 5- Considerações gerais

A linearidade das temáticas que se abordam, a sobrevalorização dos conteúdos, a centração nas propostas do educador e a preocupação com os produtos parecem dar lugar a preocupações focadas na análise dos processos e na construção partilhada das experiências de aprendizagem. Embora o pulsar de cada sala revele olhares, ritmos e modos diferenciados de acção, as preocupações das quatro educadoras confluem na necessidade de dar sentido ao espaço, ao tempo, aos interesses da criança e à sua própria intencionalidade educativa.

Passo a passo é necessário saber contextualizar e estimular as educadoras na procura de outros saberes e alternativas. Esta reconstrução, requerendo aprendizagens em domínios específicos, é naturalmente complexa porque envolve a inter-relação com outras dimensões da pedagogia da infância meta que exige tempo de experiências significativas e requer apoio, numa atmosfera de abertura e empatia, para que a oportunidade de crescimento profissional seja bem sucedida.

---

3 O projecto é concebido como uma planificação a longo prazo que determina os conteúdos a desenvolver em cada tema, confundindo-se com a concepção de programa.

## Referências Bibliográficas

- Bertram, T, & Pascal, C. (1997). A conceptual framework for evaluating effectiveness in early childhood settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 3 (pp.125-150).
- Bertram, T, & Pascal, C. (1999). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Bertram, T, & Pascal, C. (2000) O Projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias”: sucessos e reflexões. *Infância e Educação - Investigação e Práticas*. Revista do GEDEI, nº 2, Dezembro, (pp.17-30).
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del desarrollo humano: Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e Educação*. Companhia Editora Nacional: São Paulo
- Freinet, C. (1973). *Para Uma Escola do Povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. Editorial Presença: Lisboa.
- Hohmann e Weikart (1997). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Kalliala, M.; Tahkokallio, L. (2003) The adult role in Finnish early childhood education and care. Laevers e Heylen (Eds.). *Involvement of Children and Teacher Style: Insights from an international study on experiential education*. *Studia Paedagogica*, 35 Leuven: Leuven University Press (pp. 93-109).
- Laevers, F.(1994). *Defining and assessing quality in early childhood education*. Leuven University Press: Leuven.
- Laevers e Heylen (2003). (Eds.). *Involvement of Children and Teacher Style – Insights from an international study on experiential education*. *Studia Paedagogica*, 35. Leuven University Press: Leuven.
- Luís, H. (1998). *A percepção da relação da educadora com a criança e o estilo de interacção educativa – Contributos para a promoção da qualidade dos contextos pré-escolares*, Tese de Mestrado em Educação. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Maimone, E.; Tomás, D. (2005) Observação do educador infantil pela escala de empenhamento do adulto. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), pp.
- Malaguzzi, L. (1999). História, Ideias e Filosofia Básica. In Edwards, Gandini e Forman *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Mould, C. (1998) The influence of researcher-teacher collaboration on the effectiveness of the early learning of four year olds in schools in England. *European Early Childhood Education Research Journal*, 6 (pp.19-36)
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo (2004). Children’s perspectives about pedagogical interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 12, nº 1, pp. 103-114.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). O desenvolvimento profissional de educadores de infância principiantes: relato de uma investigação. *Infância e Educação, Investigação e Práticas*, Revista do GEDEI, 2, Dezembro (pp.109-124).
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança. In Oliveira-Formosinho e Formosinho *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. (pp. 80-103). Braga: Livraria Minho.

## 5º ESTUDO DE CASO

- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A interação educativa na supervisão de educadores estagiários: um estudo longitudinal. In Oliveira-Formosinho (org.). *A Supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp. 121-143). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). Childhood Pedagogy: the importance of interactions and relations. Laevers e Heylen (Eds.). *Involvement of Children and Teacher Style – Insights from an international study on experiential education. Studia Paedagogica*, 35 Leuven: Leuven University Press (pp. 111-127).
- Oliveira-Formosinho (Org.) (2007) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho (2008) *Pedagogia-Em-Participação: a perspectiva da Associação Criança. Revista Pátio*, Julho/Outubro, nº 17 (pp 37-39).
- Novo, R. (2009). *A aprendizagem profissional da interação adulto - criança: um estudo de caso multicontextos: Dissertação de Doutoramento*. Braga: Instituto da Criança (no prelo).
- Vygotsky, L. (2007) *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente*. Martins Fontes Editora: São Paulo.



**O Projecto Desenvolvendo a Qualidade em  
Parcerias (DQP) como impulsionador de  
mudança(s) na práxis**

**6º ANO DE ESTUDO DE CASO**

**Autores:**

*Esperança do Rosário Jales Ribeiro*





## O Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) como impulsionador de mudança(s) na práxis

Esperança do Rosário Jales Ribeiro<sup>1</sup>

### O desafio do Projecto DQP: Ouro sobre azul

Um *desafio*, foi assim que foi considerada a participação, pelas educadoras de um Jardim-de-Infância da rede pública e respectiva equipa<sup>2</sup>, no Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP), promovido pela Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC)<sup>3</sup>, que decorreu num estabelecimento de Educação Pré-Escolar do concelho de Viseu. As expectativas iniciais das educadoras revelaram, simultaneamente, a necessidade de avaliação da qualidade do trabalho desenvolvido e a pertinência do apoio de especialistas na área, que atenuassem a angústia do desconhecido, do assumir a autoria da experiência, numa travessia caracterizada pela incerteza, conforme se pode constatar nas reflexões das duas educadoras:

*(...) avaliar a qualidade educativa, incentiva à melhoria das práticas (...) consciente de que isso poderia implicar mudanças (...) a noção de apoio metodológico e de supervisão, fez-me sentir sem receios, (...) [uma profissional] com sorte. Bom, essa ideia de mudança, entrou direitinha e no momento certo na minha cabeça. Vinha ao encontro da minha percepção de que algo estava a mudar na concepção da educação de infância, até porque a avaliação das crianças estava a instalar-se devagar, sorrateira, mas com necessidade de se afirmar com rigor (...).*

*De facto, essa ideia de mudança fervilhava-nos na cabeça desde a primeira formação sobre avaliação na Educação Pré-Escolar. Ora bem, ouro sobre azul. (EB<sup>4</sup>)*

*(...) A percepção que tinha do espírito de abertura dos intervenientes deste projecto (equipa da ESEV), poderia levar a atitudes construtivas que nos permitissem mais segurança e sucesso no trabalho que desenvolvemos. (EA<sup>5</sup>)*

1 Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu

2 A equipa contou, na ESEV, com três docentes da instituição; Catarina Vasconcelos, Maria Figueiredo e Esperança Ribeiro, esta última na qualidade de conselheira externo do Projecto.

3 Este Projecto, de agora em diante designado de DQP, contou ainda com Júlia Oliveira-Formosinho como consultora.

4 EB, sigla utilizada para designar a Educadora B, da sala 2.

5 EA, sigla utilizada para designar a Educadora A, da sala 1.

O desafio para a equipa era ainda mais alargado: tratava-se de desmitificar a ideia de existência de uma fórmula a aplicar a cada problema específico como se para cada um existisse um algoritmo que pudesse ser aplicado sem mais reflexão, que tornasse a prática segura, mas certamente pouco interessante (Gonçalves, 2003, p. 100). Fazer compreender que é necessário estar à vontade com a incerteza e com o carácter provisório das reflexões e que tal não deve ser motivo para desespero “tolerar a ambiguidade ou a ausência de certeza não é um erro, é apenas como as coisas são (...) o preço que pagamos por ser humanos e não deuses” (Dahlberg, Moss e Pence, 2003, p. 147). Sentíamos, ainda assim, a necessidade de corresponder às expectativas projectadas na equipa DQP, patentes nas palavras da educadora:

*Com a vantagem de isso [o processo de apropriação do referencial] poder ser monitorizado pelo olhar crítico fundamentado em saber científico, que nos ajudaria a tomar consciência do que e como mudar. (EB)*

### Apropriação do Projecto DQP pelos participantes

Para efeitos de conhecimento teórico-prático do referencial DQP foi necessário perceber que este se apresenta como um passo importante para uma *cultura de avaliação*, apoiada na reflexão, como base da intencionalidade educativa e nas parcerias formativas no sentido de promover a melhoria dos quotidianos educativos. A apropriação do suporte teórico, assim como a familiarização com os instrumentos (e respectivo treino), que estão ao serviço do processo de reflexão-acção que este projecto exige, aconteceram no âmbito de um processo de formação levado a cabo pela Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV) e orientado para um grupo mais alargado de educadoras da rede pública<sup>6</sup>, no qual as participantes no nosso estudo de caso estiveram integradas<sup>7</sup>. A aceitação da proposta pela ESEV colheu benefícios que se reflectiram, por sua vez, na formação inicial dos alunos, no respeitante à componente de prática pedagógica e de investigação da licenciatura em Educação de Infância.<sup>8</sup>

6 Constituído por educadoras de Infância de agrupamentos verticais de escolas, da rede pública, dos concelhos de Viseu e Lamego, a saber; Abraveses, Infante D. Henriques, Marzovelos, Vertical da Sé em Lamego, Vertical de Lamego e Viso.

7 Este projecto decorreu entre Fevereiro e Julho de 2008, no âmbito da formação contínua. No decorrer da formação, também, foram apresentados os trabalhos finais das formandas que contaram com a presença de um elemento da DGIDC. No projecto participaram, ainda, elementos supervisores da ESEV, que colaboraram nomeadamente no apoio ao treino de instrumentos, em contexto, assim com um grupo de alunas educadoras que não podendo usufruir de créditos se interessaram por conhecer e aprofundar o referencial tendo constituído um contributo importante para o desenvolvimento dos trabalhos. A avaliação da acção revelou que esta constituiu um contributo importante para as Educadoras tendo estas destacado como resultados muito favoráveis, nomeadamente; i) a aplicação dos conteúdos à prática lectiva, ii) o envolvimento no desenvolvimento da formação, iii) a possibilidade de reflexão sobre a prática, iv) o esclarecimento de dúvidas suscitadas, v) o encorajamento do debate. A acção cumpriu o objectivo principal a que se destinava ao proporcionar, de acordo com as educadoras, o contacto com um projecto de Avaliação da Qualidade que se constituiu como i) um instrumento de desenvolvimento profissional (evidenciando a noção de rigor na avaliação) e de ii) avaliação e objectivação de práticas e procedimentos susceptíveis de serem observada(o)s e discutida(o)s num processo questionador e responsivo. Assim, reconheceu-se a pertinência do Projecto DQP para análise da qualidade e alavanca de transformação de práticas (Relatório da acção de formação contínua).

8 Dados retirados dos Relatórios elaborados pelos docentes das unidades curriculares de Prática Pedagógica do curso de Licenciatura em Educação de Infância.

## O Contexto em estudo

O Jardim-de-Infância em que se dinamizou o projecto DQP pertence à rede pública encontrando-se inserido num agrupamento vertical do concelho de Viseu. Integra-se, assim, num conjunto de catorze estabelecimentos de ensino (seis Jardins-de-Infância, sete escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e uma escola do 2º e 3º Ciclos), que abrange seis freguesias. O contexto mais imediato onde se situa o estabelecimento-alvo pertence a uma freguesia periférica da referida cidade, com um tecido social bastante heterogéneo, com zonas rurais e zonas semi-urbanas. A comunidade inclui um bairro social que resultou do realojamento de um bairro de barracas, caracterizando-se essencialmente por famílias socialmente desfavorecidas e por uma forte presença de minorias étnicas, nomeadamente de população de etnia cigana. Possui, ainda, uma associação recreativa e cultural que dinamiza actividades para toda a comunidade e colabora com esta instituição. Conta também com o apoio da Cáritas Diocesana que tem vindo a desenvolver actividades direccionadas à população específica do bairro social, envolvendo equipas multi-profissionais que dão continuidade ao seu projecto de intervenção, no âmbito da luta contra a pobreza e exclusão social. Este Jardim-de-Infância localiza-se na aldeia que lhe deu o nome e apresenta como limites circundantes uma zona de habitação e uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, com a qual tem ligação física através de um portão situado no gradeamento do recreio exterior. A equipa técnica é constituída por duas educadoras de infância, uma educadora de apoio educativo, que se desloca a esta instituição duas vezes por semana, uma auxiliar de acção educativa e cinco auxiliares de serviços gerais. O edifício é independente e a sua construção moderna. Está rodeado por gradeamento e muros de cimento, encontrando-se em muito bom estado de conservação. Teve, no ano lectivo em causa, uma população de trinta e cinco crianças (cujas famílias são muito diversificadas, algumas com graves problemas económicos, socioculturais e afectivos), que estão organizadas em dois grupos/salas, como consta do quadro nº 1. Desse total de crianças, vinte e nove usufruíram da componente de apoio à família (quadro nº2).

**Quadro nº1 - Constituição dos Grupos/Salas**

Jardim-de-Infância	3 Anos		4 Anos		5 Anos		Total
	M	F	M	F	M	F	MF
<b>SALA N.º 1</b>	2	5	2	2	3	4	18
<b>SALA N.º 2</b>	3	5	2	1	3 <sup>1</sup>	3	17
<b>TOTAL</b>	5	10	4	3	6	7	35 <sup>2</sup>

Fonte: Adaptado do Projecto Curricular de Escola (2007/2008, p.3)

O quadro n.º 2 descreve todo o período de funcionamento do estabelecimento, num total de cerca de dez horas diárias. Destas, cinco são de componente lectiva, as restantes cinco de Componente de Apoio à Família (CAF). O horário alargado que se oferece responde às necessidades das famílias que não têm a quem recorrer para deixar os seus filhos, ou cujos horários são incompatíveis com o da componente lectiva.

**Quadro nº 2 - Horários**

<b>HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO do EEPE das 8:15H às 18:45H</b>		
<b>Horário da Componente Lectiva (Educadoras)</b>		
	MANHÃ	TARDE
SALA 1	Das 9:30H às 12:30H	Das 14H às 16H
SALA 2	Das 9:30H às 12:30H	Das 14H às 16H
<b>Horário da Componente de Apoio à Família (CAF)</b>		
MANHÃ (antecipação de horário)	ALMOÇO	TARDE (prolongamento de horário)
Das 8:15H às 9:30H	Das 12:30H às 14H	Das 16H às 19:15H

Fonte: Adaptado do Projecto Curricular de Escola (2007/2008, p. 9)

## Ciclo de observação e avaliação da qualidade: A dinâmica metacognitiva do projecto

No seguimento do previsto no âmbito do projecto DQP, foi formalizada uma carta-acordo com o representante do agrupamento de escolas a que pertence o Jardim-de-Infância em causa e obtido o consentimento dos pais através de carta remetida para o efeito. A figura nº 1 descreve a primeira fase do processo (fase de avaliação), que antecede a fase do plano de acção e o desenvolvimento do mesmo (que, por sua vez, implicará um novo momento de reflexão sobre o impacto). No âmbito do Relatório de Avaliação, descrito no final da primeira fase, foram analisadas as dimensões através das quais se potenciou a conceptualização do plano de acção e que constam da figura nº 2.

**Figura nº 1** - O processo de Avaliação e Desenvolvimento da Qualidade do projecto DQP

Fase de Avaliação	
<b>Documentação da qualidade</b> Ficha do estabelecimento educativo; Documentos existentes; Ficha do nível socio-económico das famílias e espaço educativo; Dados Biográficos dos educadores; Entrevistas a pais, educadores, crianças, directores pedagógicos, pessoal; Fotografias	<b>Avaliação da qualidade</b> Escala de Envolvimento das Crianças; Escala de Empenhamento do Adulto; Escala de Oportunidades Educativas; Relatório de avaliação

Fonte: Adaptado de Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (C. Pascal et al, 1998)

**Figura nº 2** - Dimensões de Qualidade

Fonte: Adaptado de Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (C. Pascal et al, 1998)

O projecto foi apresentado à equipa técnica, ainda antes do início da acção de formação supra-mencionada, tendo sido no decorrer desta que as educadoras se apropriaram do referencial desenvolvendo reflexões, não só relativas à dimensão teórica mas também aos exercícios de treino das escalas. É possível analisar o impacto dessa formação nas reflexões das educadoras:

*A formação ia avançando; da análise das escalas de observação, verificámos a dificuldade na aferição da interpretação e do registo, dos resultados da observação. Fomos treinando e discutindo e assim percebendo melhor do que se falava em cada uma delas. A verdade é que já víamos envolvimento da criança, em cada actividade desenvolvida ao longo do dia, quase naturalmente. Fazíamos referências ao empenhamento do adulto em cada atitude da educadora ou estagiária e procurávamos identificar as oportunidades educativas em diferentes momentos da dinamização de actividades e as áreas de conteúdo predominantes em cada actividade. (EA)*

*Não foi fácil. No decorrer do processo, este foi-nos invadindo através de outra forma de observar o ambiente educativo, o envolvimento e autonomia das crianças, a organização do espaço e a escolha de materiais, as relações e interacções. O outro olhar (...), a sensibilidade, a qualidade de estimulação e o nível de autonomia proporcionados às crianças. Nas interacções entre educadoras, (...) e até com alguns encarregados de educação, no decorrer da acção de formação, fomos usando a terminologia das escalas (...) Aquele (...) precisamos de o envolver mais. Como? “Quando as crianças estiverem envolvidas vou tentar não os interromper. Às vezes falo demais!” (EB)*

Em simultâneo com a formação, a conselheira externa DQP recolheu informação, para a avaliação da qualidade, tendo sido coadjuvado por duas docentes que tiveram um papel relevante nas observações (com recurso às escalas) uma vez que as mesmas foram efectuadas sempre a pares (conselheira externa-supervisora) por observadores com treino nas escalas, o que permitiu ponderar um quociente de fidelidade inter-observadores. Esta fase inicial de observação/avaliação (figura nº 1) permitiu aceder aos dados para efeitos de elaboração do relatório relativamente às dimensões em análise (figura nº 2).

O percurso seguiu de perto as recomendações previstas no Projecto DQP (DGIDC, 1998). As dimensões da qualidade foram analisadas a partir de dados recolhidos e consignados, na documentação e avaliação da qualidade, constantes da figura nº1. O mesmo se aplica ao número de entrevistas e observações efectuadas em cada sala, número de crianças observadas e respectivo período temporal (manhã e tarde).

No entanto, este processo traduziu-se em algo mais do que a “simples” recolha de informação uma vez que as educadoras, em formação simultânea, estavam muito despertas para o mesmo, conforme se pode constatar nos testemunhos decorrentes de reflexões:

*À medida que íamos tomando conhecimento do desenvolvimento do processo, nas sessões de formação, questionávamo-nos sobre os resultados (...) No*

*decorrer do processo, este foi-nos invadindo através de outra forma de observar o ambiente educativo, o envolvimento e autonomia das crianças, a organização do espaço e a escolha de materiais, as relações e interacções. (EB)*

*Paralelamente a formação ia avançando; da análise das escalas de observação verificávamos a dificuldade na aferição da interpretação e do registo dos resultados da observação. Fomos treinando e discutindo e assim percebendo melhor do que se falava em cada uma delas. (EA)*

De facto, não raras vezes, logo após as observações, decorreram considerações em contexto, sobre as expectativas, o processo e a respectiva análise que conduziram a uma *dinâmica metacognitiva*, de articulação da teoria com a prática, em que a actividade de conhecimento se tornou objecto de reflexão, sem hora marcada, contribuindo para o *desenvolvimento profissional* das educadoras, no sentido em que aqui o entendemos. Ou seja, como sinónimo de *uma aprendizagem contínua*, um processo evolutivo e experiencial que congrega todas as oportunidades, para desenvolver novos conhecimentos, destrezas, perspectivas e disposições para agir pedagogicamente. Esta familiarização com as escalas do projecto, teve, a nosso ver, impacto sobre o *desenvolvimento profissional* destas educadoras uma vez que acarretou mudança na forma de perspectivar as práticas, com eventuais repercussões na forma de encarar a profissão. Foi nesta medida que expressões como:

*Precisamos de tornar mais estimulante o espaço exterior. Parece-me que vou colocar os quadros reguladores de comportamento e autonomia (proporcionam maior autonomia, autodisciplina e reduzem os conflitos). O pessoal auxiliar precisa de orientações para atitudes mais ajustadas com as crianças. Vou dar mais importância às opiniões e iniciativas das crianças, e por outro lado vou pedir mais responsabilidade. A organização do grupo, de materiais, espaços e tempo, são decisivos para que tenhamos, (adultos e crianças) com mais sucesso, mais auto-estima para aumentar o bem estar (...). (EA)*

*Este processo (...) fez pensar mais concretamente em alguns aspectos que é importante ter em conta, na acção educativa e realço “o envolvimento da criança” e sobretudo “as oportunidades educativas”. Estas foram-me dando pistas para alterar, reorganizar a minha prática. Vejo que precisarei de dar mais sentido à organização dos espaços educativos, das áreas de trabalho e dos materiais a introduzir (...). (EB)*

nos ajudaram a entender que num processo perspectivado como democrático, colaborativo e co-responsabilizador, se podem abrir novas possibilidades, relativizando-se soluções únicas e criando-se novas necessidades.

### Síntese das dimensões de qualidade em análise

O relatório, elaborado tendo por referência os dados obtidos, nas dez dimensões de qualidade em análise, permitiu uma descrição relativa às experiências educativas proporcionadas às crianças no estabelecimento em estudo. Tratava-se numa fase subsequente de identificar as prioridades, em equipa, com vista ao plano de acção. Apresentar-se-á a seguir uma breve síntese das dimensões colocando a tónica nos aspectos tidos como relevantes, para os enfoques consagrados, na fase final deste estudo.

### Finalidades e objectivos

O Projecto Educativo do agrupamento propõe-se nomeadamente “a favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos (...) prevenir a exclusão social, reforçar a capacidade pedagógica (...) valorizar experiências e enquadrar projectos” (Projecto Curricular de Escola, 2007, p.2). Deste decorre o projecto curricular de turma, específico deste Jardim-de-Infância, que tem como meta, “determinar constrangimentos e necessidades que dificultam a acção pedagógica definindo estratégias que se traduzam em práticas de sucesso relativamente às necessidades e envolvendo todos.” (Projecto Curricular de Escola, 2007, p.2).

A tónica do projecto deste estabelecimento está no reconhecimento da diversidade económica, social e cultural das crianças que o frequentam e na definição de estratégias orientadas para o sucesso educativo. Estes aspectos são partilhados pelas mães que salientam ainda a confiança que têm nas educadoras e o ambiente acolhedor que ali encontram:

*o mais importante desta escola é que as crianças gostam de estar aqui (...) eles são profissionais (mãe 5); confio nas educadoras que cá estão, já cá tive outros dois (mãe 2); (...) penso que ela está mais em família (mãe 6).*

Os pais entrevistados referiram ainda a importância do equilíbrio criado e conseguido pelos adultos, do Jardim-de-Infância, entre os factores de supervisão e disciplina, afecto e apoio emocional, traduzidos na expressão *autoridade partilhada*, o que é consistente com o bem-estar patente nos grupos de crianças, bem como na perspectiva distribuída pelos vários interlocutores entrevistados de que se trata de um Jardim-de-Infância que promove a igualdade de oportunidades. A inquietação de atendimento à diversidade, inscrita no projecto curricular como um *constrangimento*, acaba, afinal, por constituir uma oportunidade, com impacto positivo nas expectativas dos próprios pais. Estes mostraram-se, de uma maneira geral, informados sobre o que se passa no Jardim-de-Infância referindo por exemplo;



*(...) não é só ocupar o tempo mas desenvolver as capacidades das crianças; aprendem a ser pessoas, crescer, expressão motora, dramática; há o desenvolvimento motor e intelectual, aprendem as cores, a misturar (...) (mãe 1) fazem jogos; têm saídas para o campo; como se deve responder aos mais velhos (mãe 8).*

Da mesma forma as crianças identificaram, com facilidade, o que fazem;

*(...) os meninos estão para aprender coisas e coisas sobre matemática; brincamos aos pais e às mães, na biblioteca, no recreio, com plasticina; ginástica; (criança 3) brincar e aprender sobre as contas, também sobre os mares, (...) o lixo, (...) a terra (...) o planeta; os animais do mar; (...) (criança 6) (...) aprendo a fazer desenhos, corpo humano, a pintar; (...) (criança 1) (...) aprendo como os meninos comem e o que a estrela do mar come e outras coisas (criança 7).*

Verificámos existir coerência, nos diferentes interlocutores, sobre a importância atribuída à Educação de Infância, às suas finalidades e objectivos. Este primeiro patamar da educação é, assim, por todos entendido como crucial:

*(...) aprendem coisas que eu às vezes não sei ensinar (mãe1); ajuda a desenvolver competências (EA); dá e proporciona uma igualdade de meios sócio-culturais diversos (EB); promove aprendizagens diversificadas essenciais à progressão para o ciclo seguinte (mãe 6); (...) tem a mesma importância que têm os outros níveis de ensino (presidente do conselho pedagógico).*

Importa, ainda assim, salientar que nas entrevistas aos pais se identificou que estes sentem alguma dificuldade em aceder à informação sobre os aspectos referentes ao *planeamento e desenvolvimento dos projectos*, ainda que afirmem que podem entrar na sala e participar nas actividades sempre que querem. Por sua vez, a articulação dos projectos de Escolas, e a sua discussão efectiva, ao nível do agrupamento, revelou-se como complexa, pelo número de docentes e escolas envolvidas, tendo-se evidenciado a falta de tempo para gerir as informações disponibilizadas nas reuniões dos conselhos de docentes e pedagógico.

## **Currículo/experiências de aprendizagem**

No respeitante ao currículo e respectivas experiências de aprendizagem verifica-se uma preocupação das educadoras com as áreas de conteúdo previstas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (DEB, 1997) numa perspectiva de proximidade à diversidade e necessidades das crianças.

O quadro que se segue apresenta a rotina diária do Jardim-de-Infância.

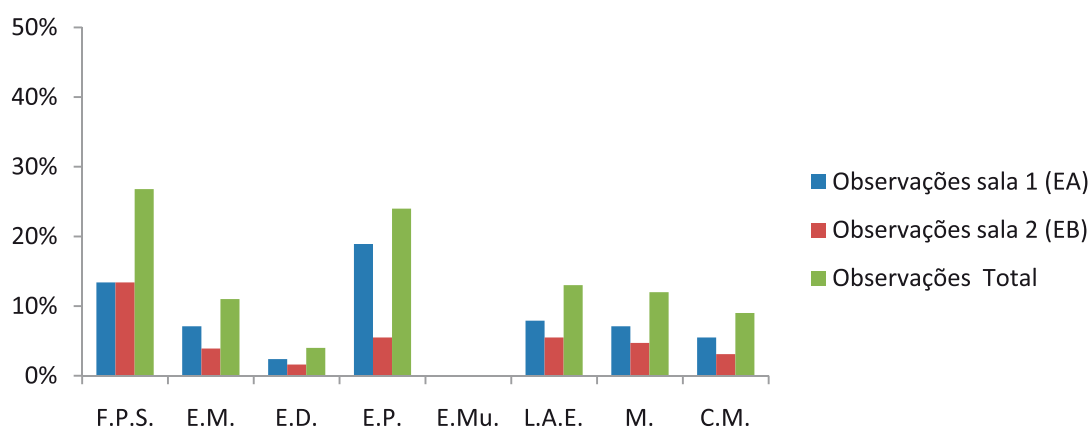
**Quadro nº3** Rotina Diária

HORAS	ACTIVIDADES	ESPAÇO
9:30H	Acolhimento colectivo (Sala 1 e Sala 2)	Polivalente
10H	Preenchimento dos Quadros de Autonomia	Sala de Actividades
10:30H	Lanche	Refeitório
11H	Actividade Orientada	Sala de Actividades/ Polivalente
12H	Actividades Livres	Sala de Actividades/Espaço Exterior
12:30H	Almoço	Refeitório
14H	Actividades Livres/Actividades Orientadas	S. Actividades/ Polivalente/Exterior
15:30H	Reflexão final do dia	Sala de Actividades

Fonte: Adaptado do Projecto Curricular de Escola (2007)

A planificação é assumida em conjunto pelas educadoras a longo, médio e curto prazo, estando numa sucessão directa com o Projecto Educativo. Os dados obtidos com a Escala de Envolvimento remetem-nos para experiências de aprendizagem proporcionadas por ambas as educadoras que se situam em todas as áreas de conteúdo, à excepção da expressão musical que, foi-nos dito, ocorre em sessões conjuntas, em sala polivalente, semanalmente. Numa das salas evidenciam-se as experiências de formação pessoal e social e noutra as que se prendem com a área da expressão plástica (figura nº 3).

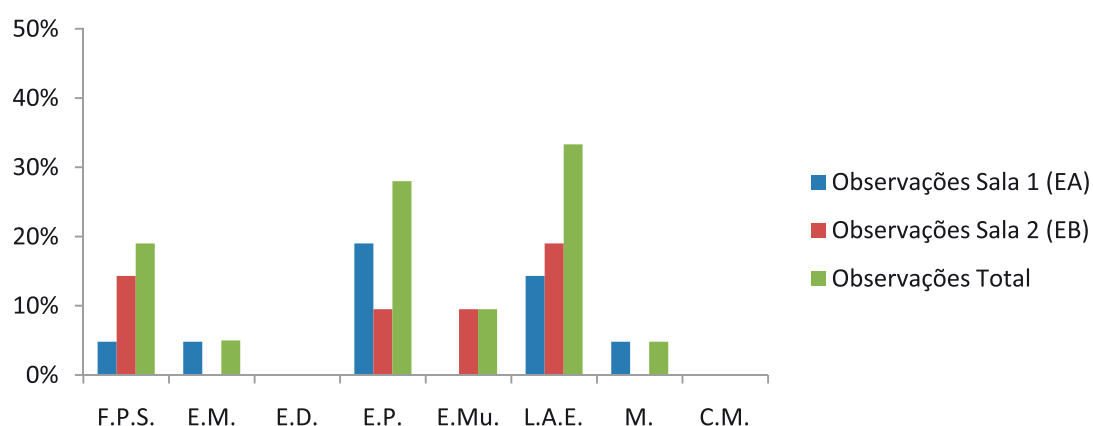
**Figura nº3** - Experiências de Aprendizagem através da Escala de Envolvimento



Estes dados, aliados aos que foram obtidos com a escala de oportunidades educativas, no respeitante às experiências de aprendizagem (figura nº 4), permitiram reflectir sobre a necessidade de

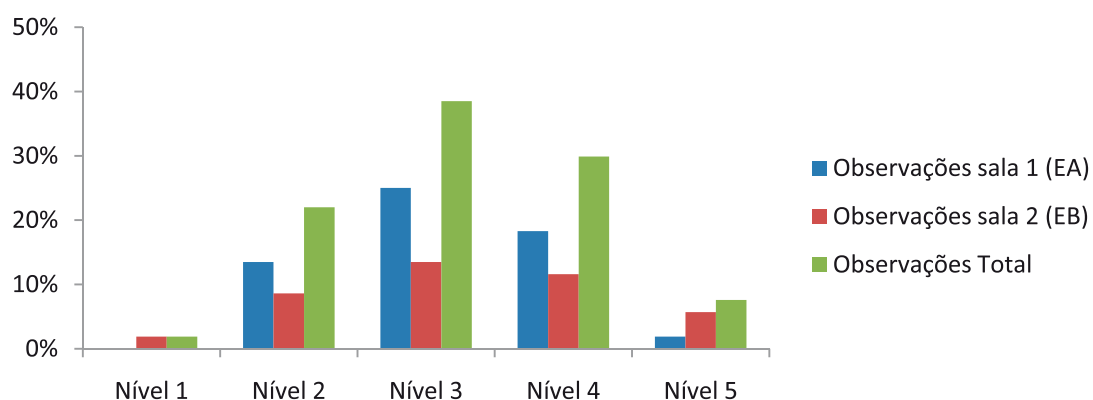
atender a domínios que sendo trabalhados, mas não apreendidos pelas observações efectuadas, podem, ainda assim pelo que constatámos, assumir outro relevo, numa perspectiva de maior articulação de áreas de conteúdo.

**Figura nº 4** - Experiências de aprendizagem através da Escala de Oportunidades Educativas



Quanto ao *nível de envolvimento das crianças* (figura nº5), verificou-se oscilar, no conjunto das duas salas/educadoras, entre a sua ocupação numa actividade, não demonstrando envolvimento real, distraíndo-se facilmente com o que faziam, ou a entrega a actividades caracterizadas por momentos de grande intensidade, constatando-se uma tendência das crianças a revelarem, em relação a uma das educadoras, nos momentos de reunião em grande grupo, níveis de envolvimento menos interessantes.

**Figura nº 5** - Experiências de Aprendizagem através da Escala de Envolvimento)



## Estratégias de ensino/aprendizagem

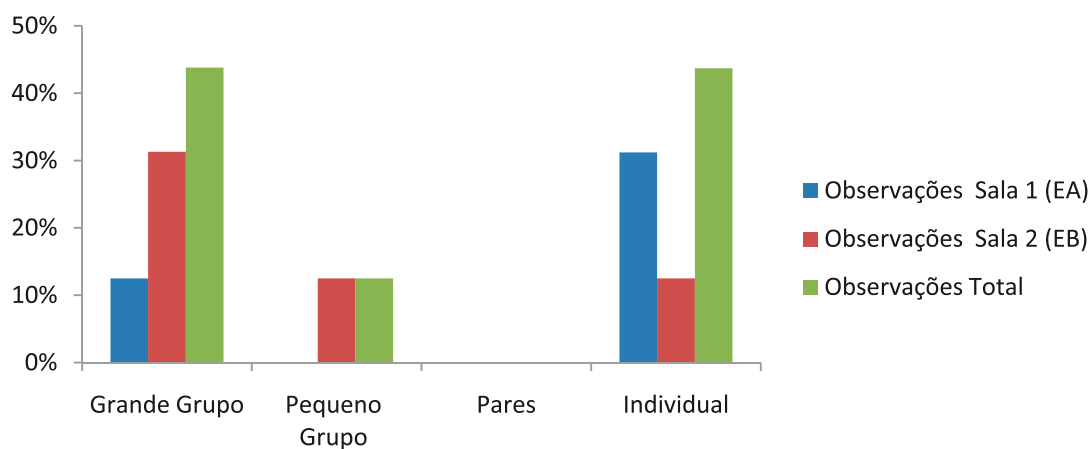
As educadoras apreciam trabalhar numa perspectiva de projecto, ainda que não inteiramente assumida, dizem por exemplo:

*Não sei qual é a minha forma de trabalhar (... ) Eu não sabia o que era trabalho de projecto e estou a gostar porque envolve as crianças, os pais e é mais apelativo para as crianças (dizerem o que querem fazer). Fico surpreendida pela curiosidade que as crianças têm pelo conhecimento (... ) (EA)*

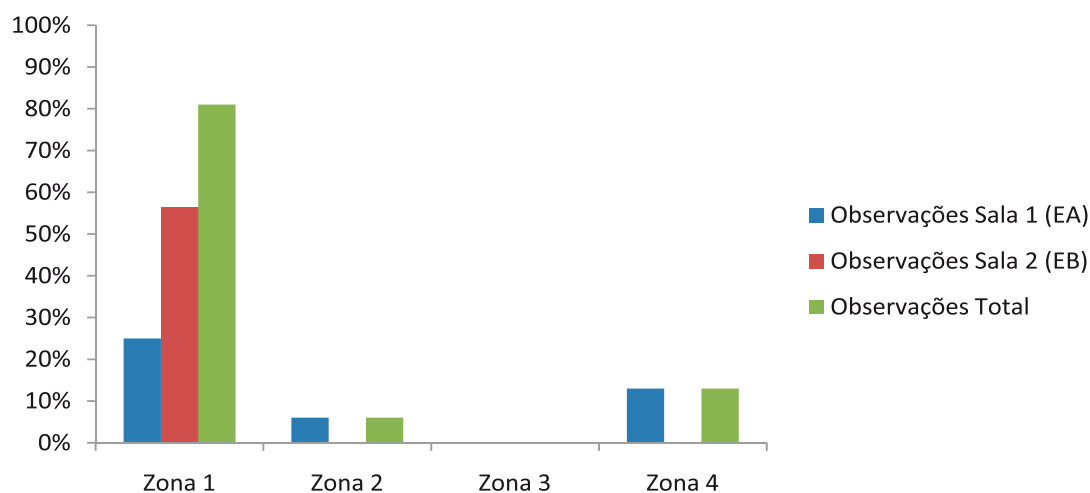
*Não sigo nenhum [modelo], vou beber a cada uma das teorias (... ) todas são importantes (... ) Eu tento aplicar a Pedagogia do Projecto mas uso várias pedagogias (EB)*

Na sequência da ausência de identificação explícita a um modelo há, em ambos os casos, uma tendência para a orientação da actividade pedagógica para o grande grupo, ou para trabalho individual (figura nº 6), fazendo-se sentir a necessidade de um maior investimento na promoção do trabalho entre pares.

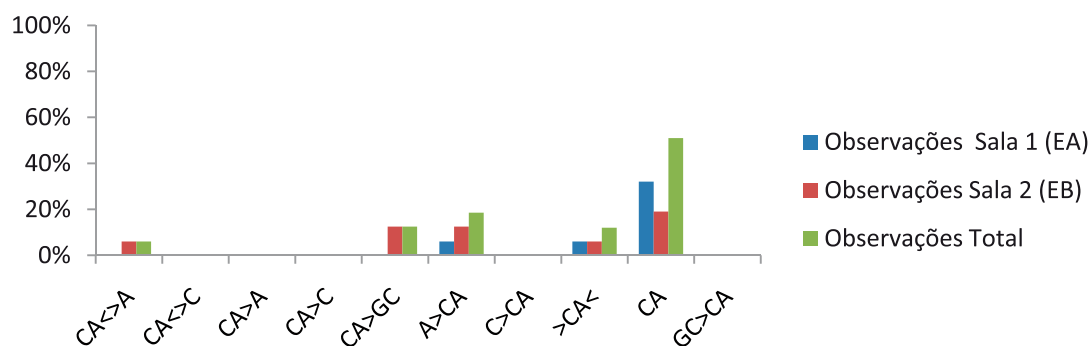
**Figura nº 6 - Ficha de Oportunidades Educativas – Classe /Grupo)**



Nas salas em análise verificou-se ainda, a partir da *ficha de oportunidades educativas*, a predominância de ausência de interacção das crianças observadas (figura nº 7) (zona de iniciativa 1) não se registando situações de aprendizagem a pares. As crianças tomam decisões sobre o que fazer, de entre as alternativas propostas, tendo uma margem para escolhas bastante interessante dentro das actividades que são apresentadas. No entanto, a predominância de organizações em grande grupo e a dominante presença das educadoras nas interacções estabelecidas, sugerem a necessidade de uma alteração ao nível da organização do ambiente educativo, no que ao grupo respeita.

**Figura nº7** - Ficha de Oportunidades Educativas – Zona de iniciativa

Na mesma linha de raciocínio se atendermos aos resultados da *ficha de oportunidades educativas* constata-se que, em ambas as salas, a zona de iniciativa predominante foi aquela em que não foi dada escolha às crianças (figura nº 8).

**Figura nº 8** - Ficha de Oportunidades Educativas Interações

Da síntese efectuada e respectivas reflexões conclui-se que as educadoras apresentam uma predominância de actividades individuais e níveis de envolvimento que necessitam ser melhorados.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (DEB, 1997) apontam para a necessidade do educador proporcionar momentos de interacção entre pares de forma a que as crianças sejam confrontadas com outros pontos de vista, diferentes dos seus, promovendo situações de trabalho em grande, pequeno grupo e em pares, estabelecendo entre elas momentos de troca de pontos de vista diferentes, em que possam discutir e reflectir sobre os mesmos. No âmbito das

estratégias utilizadas as educadoras revelaram uma preocupação de orientação e adequação às necessidades das crianças conforme se pode ver:

*(...) e também vamos manipulando no sentido de os levar ao projecto (EA), (...) ter em conta que as histórias que vou contar de acordo com a idade e a concentração das crianças. (EB)*

Torna-se, no entanto, importante reflectir sobre a transposição para a prática de atitudes pedagógicas típicas do paradigma positivista que persistem, inclusive, no próprio sistema linguístico. Quando se indagaram as crianças sobre o que fazem no Jardim-de-Infância e o motivo pelo qual o fazem estas destacaram as rotinas diárias, não identificando o seu real contributo nas opções a tomar, dizendo por exemplo:

*(...) são as estagiárias e as professoras que dizem o que vamos fazer; (criança 2)  
Não decidimos (...) fazemos o que as professoras mandam. (criança7)*

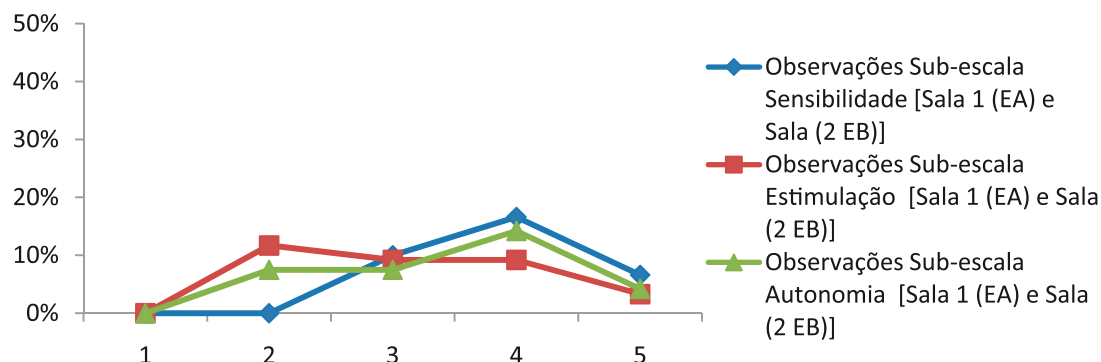
Ao nível da gestão de regras, existem procedimentos que precisarão de ser trabalhados para que possam resultar, de forma mais assumida, do contributo dos grupos de crianças. A valorização das condutas de sucesso para o grande grupo e a possibilidade de partilhar as aprendizagens e os êxitos com meninos de outras salas poderá, assim, ser ainda mais incentivada. Ainda do ponto de vista pedagógico, no respeitante aos dados obtidos na *escala de empenhamento do adulto*, verifica-se que os resultados obtidos na sub-escala da *sensibilidade* se destacam como favoráveis no desempenho de ambas as educadoras sendo que, em contrapartida, os níveis obtidos na sub-escalas da *estimulação* e da *autonomia* necessitam de ser alvo de reflexão (quadro nº4).

**Quadro nº 4 - Resultados da Escala de Empenhamento do Adulto**

<b>Sensibilidade (Educadora A)</b>			<b>Estimulação (Educadora A)</b>			<b>Autonomia (Educadora A)</b>		
média	moda	amplitude	média	moda	amplitude	média	moda	amplitude
4,3	4	2	3,4	3	3	3,9	4	3
<b>Sensibilidade (Educadora B)</b>			<b>Estimulação (Educadora B)</b>			<b>Autonomia (Educadora B)</b>		
média	moda	amplitude	média	moda	amplitude	média	moda	amplitude
3,5	3,5	1	2,7	2	3	3	3	2

De acordo com os dados constantes do quadro nº 4, que identifica os resultados obtidos com a *escala de empenhamento do adulto*, verifica-se que a EA revelando um estilo predominantemente de empenho, se destaca nos resultados da sub-escala da *sensibilidade*. O mesmo acontece com a EB, que revela a *sensibilidade* como ponte forte, com uma atitude estável e positiva, embora nunca atinja o nível máximo da escala.

Figura nº 9 - Escala de Empenhamento



Constatou-se, por sua vez, que a *autonomia* proporcionada pelas educadoras não se revela significativamente na zona de iniciativa de actividades, sentindo-se a necessidade, por parte das crianças, de recorrerem às educadoras. Os dados obtidos, na sub-escala da *sensibilidade*, convergem com as indicações das mães ao evidenciarem essencialmente a afectividade das educadoras para com as necessidades das crianças e a forma como proporcionam um ambiente de segurança e bem-estar emocional, o que está bem patente na opinião de alguns pais:

*a sua disponibilidade (...) de lidarem com as crianças, são muito carinhosas, muito meigas (mãe1). Confio inteiramente e destaco a afectividade (para que a criança se sinta protegida e amada (...) para que se sinta feliz (mãe 6).*

Estes dados convergem com estudos empíricos anteriores (Oliveira Formosinho e Formosinho, 2001) que começaram a delinear o perfil de desempenho de educadoras de infância portuguesas.

### Planeamento, avaliação e registo

O assunto da avaliação tem sido uma das preocupações do agrupamento e neste sentido foram organizadas formações no ano lectivo anterior ao do estudo. Os critérios gerais de avaliação estão definidos em documento elaborado em conselho de docentes de educadores de infância que foi posteriormente aprovado no conselho pedagógico do agrupamento. Como linha usual de trabalho combinou-se que todas as crianças deveriam ter um portefólio de avaliação. Foram definidos elementos de avaliação comuns aos Jardins-de-Infância do agrupamento. No entanto, há flexibilidade para que cada educadora possa adoptar os instrumentos de registo da avaliação das aprendizagens das crianças que considerar pertinentes. Neste caso, as educadoras utilizam os dispositivos aprovados, realizando ainda alguns registos escritos para documentação das aprendizagens que colocam posteriormente nos portefólios. Estão previstas reuniões para discutir a avaliação com os encarregados de educação no final dos períodos e está estabelecido um horário de atendimento semanal. Relativamente à organização do portefólio de avaliação, verificou-se que

este tem evoluído da organização de trabalhos das crianças para uma forma de documentação das suas aprendizagens. Em relação aos conteúdos dos portefólios, estes são constituídos por: (a) trabalhos das crianças desde a sua entrada no Jardim, escolhidos por estas ou sugeridos pela educadora; (b) registos descritivos realizados pela educadora; (c) *checklist* de avaliação diagnóstica; (d) ficha de caracterização preenchida pelos Encarregados de Educação. As educadoras manifestaram a necessidade de incluir registos fotográficos para documentar algumas aprendizagens, afirmando que esta necessidade foi também referida por alguns pais.

## Pessoal

A equipa técnica conta com duas educadoras de infância e uma auxiliar de acção educativa a tempo integral. Esta reparte a sua actividade profissional pelas duas salas apoiando as educadoras no acompanhamento das actividades pedagógicas e promove actividades de animação na componente de apoio à família. Tem ainda a colaboração de uma educadora de apoio que se desloca a esta instituição duas vezes por semana, para auxiliar uma criança de uma das salas, repartindo o seu horário com outros estabelecimentos de educação e ensino. Ainda no âmbito do pessoal não docente pertencente a esta instituição, salientamos a existência de cinco auxiliares de serviços gerais, colocadas pela Câmara Municipal, com contratos de quatro horas diárias. As suas funções são definidas de acordo com a necessidade de organização do serviço na instituição, estando responsáveis pela higiene e limpeza do estabelecimento, apoio às crianças durante a hora de almoço e auxílio e cooperação no horário da componente de apoio à família. No entanto, apesar das suas tarefas específicas, todas as auxiliares dão apoio às crianças sempre que necessário. As mudanças de pessoal auxiliar dos serviços gerais tem obrigado, no entanto, a esforços acrescidos, quer de supervisão pelas educadoras, quer da organização e funcionamento da equipa. Importa referir que relativamente aos indicadores de qualidade referidos pelos pais entrevistados foram destacados: (a) os recursos humanos; (b) espaço e materiais; (c) os temas e as actividades desenvolvidas; (d) a componente de apoio à família; (e) higiene.

## Espaço educativo

O Jardim-de-Infância tem dois pisos, rés-do-chão e primeiro andar, sendo a comunicação interior realizada pelas escadas ou por elevador. Dispõe de duas salas de actividades, uma sala polivalente (onde funciona a CAF), um gabinete, uma cozinha, um refeitório, duas casas de banho de crianças, uma casa de banho para deficientes, duas casas de banho de adultos, dois átrios, quatro arrecadações e uma zona exterior (recreio) exterior que circunda toda a instituição. Neste, para além dos canteiros e zonas ajardinadas, existe uma zona cimentada e ainda um espaço, parcialmente revestido por um piso amortecedor, equipado com baloiços, escorrega e tinas de areia. O acesso ao edifício pode ser feito por dois portões. Um através de uma rampa que leva à entrada



para o 1º piso, outro pelo portão de ligação directa ao espaço de recreio exterior que dá acesso ao rés-do-chão através de duas entradas, o refeitório ou a cozinha.

As salas de actividades encontram-se divididas em zonas específicas de trabalho, permitindo à criança optar pelo trabalho individual ou em grupo. As actividades ocorrem nos diferentes espaços da instituição, havendo momentos de actividades conjuntas entre as duas salas. A organização do espaço e a escolha dos materiais é feita por áreas de interesses: casinha das bonecas, reunião, jogos de construção, jogos de mesa, biblioteca, garagem, área das grandes construções. Todo o espaço está organizado de forma a favorecer as aprendizagens, a autonomia, a independência, a actividade lúdica e a realização de escolhas.

### Relações e Interações

Na óptica de um dos responsáveis pelo agrupamento, existe um *bom clima relacional*, entre profissionais de diferentes níveis de escolaridade. Apesar disso, salienta a necessidade de um *trabalho mais cooperativo*, pelo que a implementação de acções de formação dirigidas a educadores, professores e restantes funcionários, neste âmbito, revela-se significativa. Aliás, uma das educadoras de infância salienta que um dos aspectos que lhe dá mais satisfação no desempenho das suas funções é o *trabalho com pais e em equipa com colegas ou outros técnicos da comunidade*. Refere-se que nem sempre é fácil a gestão de tarefas com a auxiliar de acção educativa, mas que os conflitos que emergem são *bem geridos*. Quanto às relações entre pares, uma mãe enaltece a opção da instituição na organização de grupos heterogéneos quanto à idade, justificando que facilita a socialização das crianças, fazendo com que as crianças mais novas se sintam protegidas pelas mais velhas. Estas expectativas contribuem para realçar os dados obtidos nas observações com as escalas e conclusões relativas aos enfoques.

### Igualdade de Oportunidades

Do ponto de vista do currículo e experiências de aprendizagem, os discursos de pais e educadoras denotam uma preocupação com respostas educativas adequadas à diversidade social, cultural e de experiências de vida dos alunos e suas comunidades de pertença. Verificámos que algumas actividades *promovem as diferentes culturas (ex: música cigana)*, que são vivenciados pelo grupo, revelando uma opção estratégica de valorização da diferença e a introdução de conteúdos significativos nas aprendizagens das crianças (dimensão currículo/experiências de aprendizagem). Relativamente às percepções dos intervenientes no processo educativo, sobre contextos inclusivos, constatámos que, na opinião de elementos com cargos de coordenação/ direcção (conselho executivo, conselho de docentes, conselho pedagógico), a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino regular tem, fundamentalmente, aspectos positivos, não só para essas crianças, mas para todos, porque *se aprende a lidar com a diferença (...) facilita em termos de cidadania e dos valores*. Pela análise das entrevistas às crianças e respectivos pais,

percebemos uma *normalização face à diferença* e um sentimento único de pertença a este contexto, o que está bem patente no discurso de uma mãe quando afirma *ali não há diferenças (...) inicialmente o pai não queria por causa dos meninos de etnia cigana, mas agora está contente e participa (...) gosta de vir para aqui (...) sente-se bem aqui*. Na mesma linha, a mãe de uma criança de etnia cigana salienta que *sou de etnia cigana e não tenho razão de queixa (...) são tratadas todas da mesma forma e até se ajudam umas às outras* e a mãe de uma criança com necessidades educativas especiais reforça *há diversidade mas são todos tratados da mesma forma*. Os pais convergem na opinião de que as educadoras mostram abertura e uma atitude de respeito face à diversidade social e cultural dos alunos, propiciando um ambiente de segurança e de bem-estar emocional às crianças.

### Participação da família e da comunidade

A família é conceptualizada como um *parceiro educativo por excelência* no projecto curricular de turma sendo a participação dos pais/ encarregados de educação caracterizada como  *muito positiva*. Entre as opções pedagógicas e prioridades curriculares, regista-se o reconhecimento da importância da promoção do envolvimento parental e das potencialidades da heterogeneidade social e cultural das crianças e famílias, para o enriquecimento dos projectos a desenvolver em parceria com crianças, pais e comunidade. No que diz respeito às estratégias de promoção da participação e envolvimento dos pais na vida escolar, percebemos que, na perspectiva das educadoras, têm sido utilizadas diversas estratégias, tais como:

*incentivando o apoio em casa, (...) a exposição dos trabalhos das crianças, (...) preocupação em envolver os pais no trabalho desenvolvido: nas actividades, pesquisas na internet, sugestões dos pais ao nível dos projectos desenvolvidos.*

Na mesma linha, os pais salientam:

*as reuniões para dar conhecimento das actividades desenvolvidas ou a implementar (...) onde é solicitada a opinião (...) é pedida a colaboração pontualmente, (...) reuniões e contactos informais com a educadora (...) o jornal de parede, o painel de informações, a colaboração dos pais em actividades, na escola e em casa (...) as festas, as reuniões de avaliação sobre o desenvolvimento das crianças, relatórios de avaliação periódica e análise do portfolio da criança.*

De modo geral, os pais não conhecem o plano pedagógico ou outros projectos. Assim, não obstante o crescente esforço para uma maior participação dos pais na vida escolar, verificamos que a sua colaboração é pontual e o conhecimento das actividades advém, principalmente, da informação veiculada pela criança, reuniões pontuais e contactos informais entre pais e educadoras. Finalmente, através dos diversos discursos percebemos que a inevitabilidade comunicacional

é feita sem ruídos assinaláveis e as relações e interações entre pais e profissionais são, na generalidade, positivas, calorosas e gratificantes.

### **Monitorização e Avaliação**

Existe preocupação e reconhecimento quanto à importância da avaliação da qualidade, mas verifica-se a ausência de dispositivos dedicados à sua monitorização. O presidente do conselho pedagógico destacou, em entrevista, a preocupação de acompanhar os processos de avaliação de cada profissional, referindo a análise, que é realizada, posteriormente, ao nível do agrupamento, por nível de escolaridade. Este dirigente reafirmou a importância da participação dos pais na avaliação da qualidade ao nível da educação pré-escolar, bem como das crianças na avaliação dos próprios educadores. Não foram descritos procedimentos de avaliação, no que concerne à organização do ambiente educativo, sendo que, por observação, nunca verificámos existirem estratégias para monitorizar ou avaliar neste sentido, embora as educadoras tenham referido várias vezes a necessidade de serem apoiadas para o efeito. Um dos aspectos que se evidenciou, nas observações, foi a existência de instrumentos de registo nomeadamente para uso das crianças que não estavam maximizados nas suas potencialidades auto-reguladoras. Em termos da avaliação da participação e da comunicação com os pais e comunidade, ainda que prevista no projecto curricular de escola, não é realizada de forma sistemática, podendo tornar-se pertinente a promoção de reuniões de planificação e de avaliação dos projectos em parceria.

### **Enfoques decorrentes da avaliação nas dimensões de qualidade**

As observações realizadas sugerem que o investimento num plano de acção direccionado para a organização democrática do grupo e para a aprendizagem cooperada poderá contribuir para a melhoria de qualidade que se pretende. Aconselha-se ainda uma maior integração das expressões motora (na dimensão de motricidade global), dramática e musical, nas actividades, podendo a alteração do espaço proporcionar esse investimento, permitindo que as áreas de interesse facilitem a articulação de aprendizagens e potenciem projectos assumidos pelas crianças, em pares ou pequenos grupos, com sentido social.

Da análise efectuada, foi possível destacar enfoques, comuns a ambas as salas e educadoras, que foram analisados em equipa, a ter em conta num plano de acção futuro:

- Incentivo à organização democrática do grupo e aprendizagem cooperada, numa articulação de áreas de conteúdo e estratégias que permitam promover maior autonomia e incentivar a estimulação, destacando-se o significado social das aprendizagens vivenciadas pelas crianças, de forma a potenciar as aprendizagens que um grupo heterogéneo representa;

## 6º ESTUDO DE CASO

- Planificação e avaliação de projectos de parceria, com os pais;
- Maior integração das auxiliares de acção educativa numa perspectiva de conhecimento do trabalho a desenvolver.

Os enfoques enunciados estão, a nosso ver, relacionados de uma maneira muito próxima com o papel do educador. Assim, este não deve ser entendido-se como *actor de cenas previamente preparadas mas um «performer», que, em grande ou pequeno grupo, vai procurando e descobrindo caminhos, pontos de chegada e, novamente, pontos de partida.* (Guimarães, 2003). Nesta perspectiva de pedagogia cooperada, o educador tem possibilidade de encontrar o fundamento da sua acção pedagógica, assumindo-se como catalisador do desenvolvimento do grupo e interlocutor numa pedagogia sócio-construtivista.

## Bibliografia

- Dahlberg, G.; Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas?* Porto Alegre: Artmed.
- DEB (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Gonçalves, M. (2003). *Psicoterapia uma arte retórica: contributos das terapias narrativas*. Coimbra: Quarteto.
- Guimarães, R. (2003). *Falando do Movimento da Escola Moderna*. Comunicação apresentada no XXV Congresso do Movimento da Escola Moderna na Universidade de Aveiro.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (Org.) (2001). *A Associação Criança: Um contexto de Formação em contexto*. Braga: Livraria Minho.
- Pascal, C. et al (1998). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias, Avaliação e Desenvolvimento da Qualidade nos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar: Um programa de Desenvolvimento Profissional (tradução portuguesa)*. Lisboa: DGIDC.
- Projecto Curricular de Escola (2007). Documento policopiado não publicado.





**“Empenhamento Adulto”  
- uma estratégia de supervisão?**

**ESTUDO DE CASO**

**Autores:**

*Helena Luís*

*Maria José Calheiros*





## “Empenhamento Adulto” - uma estratégia de supervisão?

Helena Luís<sup>1</sup>

Maria José Calheiros<sup>2</sup>

“... quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Paulo Freire<sup>3</sup>

### Introdução

Este trabalho surge no âmbito do Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - DQP, promovido pela Direcção-Geral de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação. O DQP centra-se num modelo de Avaliação e de Desenvolvimento da Qualidade e tem dois enfoques: a *qualidade da relação educativa entre a criança e o adulto e ajudar os profissionais da educação de infância a olharem para o processo de ensino/aprendizagem de uma forma crítica, reflectida e informada* (Pascal e Bertram, 2000,p.21).

Trata-se de um estudo de caso desenvolvido em duas salas de um jardim-de-infância da rede pública, insere-se num projecto de investigação-acção com envolvimento de toda a equipa: as crianças, as educadoras, as estagiárias da formação inicial, as professoras da ESE, as auxiliares, pais e comunidade.

Procura descrever um processo de construção da qualidade no campo da supervisão da prática pedagógica – formação inicial, utilizando como uma das estratégias a Escala de Observação de Empenhamento do Adulto. Trata-se de um instrumento para observar a interacção educativa entre adultos e crianças através da descrição do estilo do educador, ou seja, *do conjunto das qualidades pessoais que afectam a capacidade do adulto para motivar, alargar, promover e implicar a criança no processo de aprendizagem* (Laevers, 1991). Nesta perspectiva privilegia-se uma supervisão da prática pedagógica de uma forma alargada de modo a *incluir para além da formação inicial também a responsabilidade pelo desenvolvimento qualitativo da escola e de todos quantos nela trabalham* (Alarcão, 2002, p.231).

O enfoque do estudo de caso centrou-se na promoção da autonomia e do trabalho colaborativo entre as crianças. Entendendo-se a autonomia da criança como potenciadora da co-construção do conhecimento e da identidade própria e dos outros, numa “pedagogia de relacionamentos” (Dahlberg, Moss e Pence 2003,p.82).

1 Escola Superior de Educação de Santarém, helena.luis@sapo.p

2 Agrupamento de Escolas D. João II, zcalheiros@gmail.com

3 In “ Pedagogia da Autonomia, 2007,p.23”

Os resultados de natureza quantitativa e qualitativa medem aspectos do processo ensinar - aprender. Foram ainda analisadas as potencialidades e dificuldades na utilização deste instrumento no âmbito da supervisão da prática pedagógica da formação inicial.

Trata-se de um relato, sustentado no questionamento, na partilha, na análise e na reflexão crítica. Um caminho de progressivo desenvolvimento pessoal e profissional, interactivo ecológico e cooperativo.

### Contexto

O jardim-de-infância onde se desenvolveu o estudo de caso fica situado numa pequena vila na planície ribatejana com tradições rurais particularmente ligadas à cultura da vinha, do olival e dos cereais. Actualmente a vinicultura e a olivicultura continuam a ter relevância numa economia local, mas foram surgindo outras culturas determinantes e a criação de gado. Algumas pequenas indústrias proporcionam um número considerável de postos de trabalho. Grande parte da população activa residente trabalha fora da vila, na cidade mais próxima, no comércio ou nos serviços.

A vila constitui para a maioria dos seus naturais, não só o espaço de residência, como também de sociabilidade. Este facto poderá contribuir para a manutenção de Associações que desenvolvem actividades que promovem o convívio entre a população, a solidariedade e têm a preocupação de preservar e divulgar determinadas tradições.

Em relação a aspectos demográficos é importante referir que, de acordo com dados da Junta de Freguesia, embora se tenha registado algum envelhecimento populacional, também se tem observado um número significativo de nascimentos, o que indica uma inversão das tendências das duas últimas décadas. A inversão agora registada resulta também da crescente fixação na vila, quer da população natural, quer de algumas pessoas provenientes de outros locais do país e do estrangeiro.

O jardim-de-infância é um estabelecimento da rede pública que está sob a tutela conjunta dos Ministérios da Educação e Solidariedade Social. Este estabelecimento funciona há cerca de vinte anos, numa construção de raiz.

Frequentaram no ano lectivo 2007/08, quarenta crianças, divididas por duas salas em grupos etários heterogéneos com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Sendo sete de 3 anos, quinze de 4 anos, dezassete de 5 anos e uma com 6 anos. Quanto ao agregado familiar, verifica-se que a maioria dos pais tem entre 31/35 anos, imediatamente seguido pela faixa etária 36/40. As famílias têm na sua maioria dois filhos verificando-se, no entanto, um elevado número de famílias só com um filho. Há mais pessoas a trabalhar no sector de comércio e serviços. Quanto ao nível de instrução a maioria dos pais têm o 6ºano de escolaridade.

Este ano o horário de funcionamento do estabelecimento é das 8.30 às 17.00, funcionando a componente lectiva das 9.00 às 12.30 e das 13.30 às 15.00.

No que diz respeito à gestão do jardim-de-infância, estando este na dependência do agrupamento de escolas é gerido pelos órgãos competentes do mesmo. Neste jardim exercem funções docentes duas educadoras de infância. As funções não docentes são desempenhadas por duas auxiliares de acção educativa dependentes do Ministério da Educação e da Câmara Municipal havendo ainda uma funcionária, colocada neste ano lectivo, pelo Centro de Emprego. O jardim-de-infância tem colaborado sistematicamente com a Escola Superior de Educação e constitui um local de estágio dos educadores em formação.

### **Avaliação da Qualidade e Supervisão Pedagógica**

Este estudo de caso pretende descrever um processo de construção da qualidade no âmbito da supervisão da prática pedagógica reconhecendo a interacção como elemento central na aprendizagem (crianças e adultos). Partimos do perfil do empenhamento do adulto tal como definido por Laevers (cf. p.1) e utilizamos a escala de empenhamento do adulto para observar/medir/avaliar a interacção educativa entre adultos e crianças (Pascal, C. e Bertram, 1999). Embora de natureza quantitativa estes dados medem sobretudo os aspectos qualitativos do processo ensinar-aprender.

A utilização desta escala insere-se no projecto EEL-DQP (Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias) que teve início em 1993 no Reino Unido sob a direcção de Christine Pascal e Antony Bertram. Surgiu da necessidade de se encontrarem formas que tornassem mais eficaz a avaliação e a melhoria da qualidade nos diferentes contextos educativo. A qualidade numa perspectiva sócio-construtivista, como diz Oliveira-Formosinho (2001, p.173) *não é conceptualizada, observada e medida externamente; pelo contrário, é construída, face a face, nas interacções educacionais e nas relações interpessoais que se estabelecem entre os actores chave e o seu significado é progressivamente clarificado*. Oliveira-Formosinho (2001), citando Brofenbrenner, Garbarino e Ganzel fala de uma concepção ecológica da qualidade porque se refere ao contexto, aos papéis dos actores dos contextos e às suas interacções. Um dos seus principais objectivos é desenvolver e melhorar a qualidade e a eficácia da aprendizagem das crianças em idade pré-escolar. Basicamente visa provocar a mudança e o melhoramento na educação pré-escolar e, ao mesmo tempo desenvolver as competências de todos os que trabalham neste nível de ensino, *através da implementação de um processo de auto – avaliação externamente validada que conduz directamente ao planeamento da acção e ao melhoramento*. (Pascal, e Bertram, 2000, p.18). Pretende igualmente autenticar um conjunto de instrumentos e de metodologias de investigação permitindo a posterior avaliação comparativamente de diferentes tipos de contextos.

A Escala de Observação de Empenhamento do Adulto<sup>4</sup> (Laevers, 1996; Bertram, 1996) é um instrumento para observar a interacção educativa entre adultos e crianças, ou seja, pretende descrever o conjunto das *qualidades pessoais que afectam a capacidade do adulto para motivar, alargar, promover e implicar a criança no processo de aprendizagem* (Laevers, 1991). Baseia-se no pressuposto de que o estilo das interacções entre o educador e a criança é um factor promotor da eficácia da experiência da aprendizagem (Pascal, Bertram, 1999). Este conceito de empenhamento tem os seus fundamentos nas atitudes facilitadoras<sup>4</sup> descritos por Carl Rogers (1985) e centra-se em três aspectos, que vão definir a qualidade dessas interacções:

Sensibilidade - refere-se aos comportamentos do educador face às necessidades e motivações das crianças (afecto, atenção, segurança, apoio);

Estimulação – reporta-se à forma como o educador concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem e ao conteúdo dessa mesma intervenção.

Autonomia – trata-se do grau de liberdade que o educador dá à criança para escolher, experimentar, exprimir ideias, negociar.

Para cada uma destas categorias de acção, o empenhamento do adulto é aferido numa escala Likert (1 a 5). As observações classificadas no nível 1 representam um estilo totalmente não facilitador e as classificações no nível 5 um estilo facilitador. A pontuação no nível 3 representa um estilo de interacção neutro.

## A Escala de Empenhamento Enquanto Instrumento de Investigação Sobre a Prática e Supervisão.

Luís (1998) realizou uma adaptação *Adult Child Observation Schedule ASOS - Forma B* (Laevers, Bertram & Pascal, 1995), aqui designada por Escala de Empenhamento do Adulto, no âmbito de uma investigação tendo como objectivo principal reflectir sobre o estilo de interacção educativa da educadora e o modo como ela se relaciona com as diferentes crianças do seu grupo. O estudo empírico foi conduzido a partir de uma amostra de oito educadoras de infância e respectivos “grupos” de crianças (159), dos 4 aos 6 anos, de uma mesma Instituição de educação pré-escolar. Foram utilizados diversos instrumentos nomeadamente a tradução e adaptação da *Adult Child Observation Schedule ASOS - Forma B* (Laevers, Bertram & Pascal, 1995) e foram identificadas diferenças no modo como as educadoras percebem a sua relação com as crianças. Não foi possível estabelecer diferenças de estilo, que parece depender do contexto, mas foram identificados níveis de interacção educativa ou de empenhamento diferentes que podem ter impacto na forma como é percebida a relação com as crianças. Neste estudo verificou-se que as educadoras com níveis menos adequados de interacção, percebem a sua relação com as crianças como mais conflituosa, menos próxima e menos positiva no geral, do que as restantes educadoras.

---

4 A escala foi construída por Leavers e posteriormente adaptada por Bertram.

Após análise da totalidade das educadoras e do estilo de interacção de cada uma das educadoras, verificou-se que, de modo geral, o que melhor caracterizava o contexto educativo em que as educadoras se situavam, considerando o seu estilo de interacção, foi a neutralidade das intervenções educativas em particular na dimensão *Autonomia*. Ao mesmo tempo, o elevado número de momentos em que não foram observados comportamentos de estimulação (40% do total de observações), levou a considerar que o contexto institucional observado pode ser considerado assistencial ou de guarda segundo a classificação de Laevers (1991). Analisando o estilo de cada uma das educadoras, verificou-se que todas apresentavam um estilo que está de acordo com a análise realizada para a totalidade do grupo de educadoras e que nos levaria a avaliá-las a todas como tendo um estilo de interacção essencialmente assistencial ou de guarda das crianças. No entanto, verificou-se que parecem existir, ainda assim, diferenças relevantes entre as educadoras, sobretudo evidentes ao nível da *Sensibilidade*, em que foram observadas uma maior amplitude de valores (1 a 5) entre as 8 educadoras.

No âmbito da supervisão da iniciação à prática profissional, Oliveira-Formosinho (2002) conduziu um estudo longitudinal em que avaliou a interacção educativa na supervisão de educadores de infância estagiários fazendo uso da escala de empenhamento do adulto (Bertram, 1996). O grupo estudado foi constituído por 80 alunas de práticas no estágio profissional dos cursos de formação inicial do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Pretendeu-se analisar o empenhamento, ou estilo de interacção das estagiárias em dois momentos do estágio profissional. A observação centrou-se num tempo da rotina diária em que a estagiária colabora com a criança na elaboração dos seus planos e projectos e, na partilha com a criança da reflexão sobre os projectos e planos, num sentido diferente do estudo anteriormente referido (Luís e Soares, 1998) em que a observação se centrou ao longo de todo o dia, incluindo os momentos de higiene, as refeições e os recreios. Foram assim observadas as práticas (através de gravações vídeo) utilizando a escala de empenhamento, em dois momentos do estágio (1,5 mês depois do começo do estágio e no final do estágio). A análise e tratamento dos dados permitiram verificar que os resultados da dimensão sensibilidade (média de 3,34) foram superiores às dimensões estimulação (2,79) e autonomia (3,29). A segunda observação revelou uma melhoria nas 3 dimensões mas mantendo a mesma hierarquia (3,69; 3,07 e 3,65) respectivamente. Oliveira-Formosinho (2000) encontrou um perfil paralelo em educadoras com mais experiência e formação – a sensibilidade mais alta do que a autonomia e esta mais elevada do que a estimulação.

Verificou-se igualmente no estudo com os estagiários que a dimensão estimulação foi aquela em que os estagiários apresentaram valores mais baixos e em que foi mais difícil obter ganhos, pois mesmo após supervisão as observações não as situam no limiar da qualidade definida por Laevers (citado por Oliveira-Formosinho, 2002) e que se situa no ponto 3,5. *No que se refere à*

*estimulação, entendida como a capacidade de responder às necessidades e interesses das crianças, de as motivar, de as estimular de forma rica, com clareza, de lhes dar informação que se coadune com as necessidades e com a situação, esse é um desafio a que têm mais dificuldade em responder. Percebem essa necessidade, mas hesitam, têm medo e explicam que fizeram experiências para tentarem melhorar a estimulação que se tornaram muito didácticas e transmissivas (Oliveira-Formosinho, 2002, p.139).* Parece existir, no dizer da autora, uma tensão entre a autonomia e a estimulação que se procura ultrapassar no processo superviso e em que a escala do empenhamento pode auxiliar.

### Processo e Enfoque Central do Estudo de Caso

Este estudo partiu da análise do estilo de interacção das estagiárias, em dois momentos do seu estágio profissional. Assim, em termos procedimentais, foram observadas/filmadas as quatro estagiárias com recurso à escala de empenhamento do adulto, que se descreveu anteriormente. Estas observações foram feitas pelas educadoras, treinadas em observação das crianças, das educadoras e dos contextos de educação de infância e especificamente treinadas na escala do empenhamento durante a rotina diária da vida no jardim-de-infância. A metodologia de observação foi a seguinte:

- Cada observação teve a duração de dois minutos sendo efectuadas cinco no período da manhã e cinco no período da tarde;
- O horário das observações foi pré determinado e realizado em dois dias separados. No total de vinte observações por estagiária.
- Para além do registo filmado também foi feito o registo na Ficha do Empenhamento do Adulto, onde se assinalou o nome do observador, do observado, se foi feita no período da manhã ou da tarde, a que horas e um breve resumo do que o adulto fez durante o período observado, sempre referente às três categorias da acção: Sensibilidade, Estimulação e Autonomia, atendendo às características destas atitudes, expressas no referencial DQP.
- Em caso de não serem observados comportamentos relativos a qualquer uma das categorias assinalou-se "SP" (Sem Prova).
- Depois de cada observação procedeu-se à classificação.

Com o recurso às filmagens efectuadas, as educadoras viram os vídeos, tomaram notas, trocaram impressões e assinalaram interacções que, por algum motivo, consideraram pertinentes para a discussão em grupo. Foi pedido às estagiárias que revissem os seus "momentos" e fizessem uma reflexão crítica sobre eles. Esta é uma das vantagens da utilização do vídeo, rever a acção de uma forma distanciada, permitir repensar os comportamentos, atitudes e formas de actuar. Em seguida e em equipa (supervisora da ESES, cooperantes e estagiárias) foram visionados momentos

mais significativos, tanto na perspectiva das supervisoras como na perspectiva das estagiárias, de *reflexão sobre a acção* como refere Schön, e de *supervisão reflexiva*. De acordo com Idália Sá-Chaves (2002, p.73): *É neste exercício de supervisão, enquanto troca e partilha reflectida de informação e de experiência através das vivências interpessoais e profissionais, que se podem fundar os laços interpessoais de confiança, transparência e abertura.*

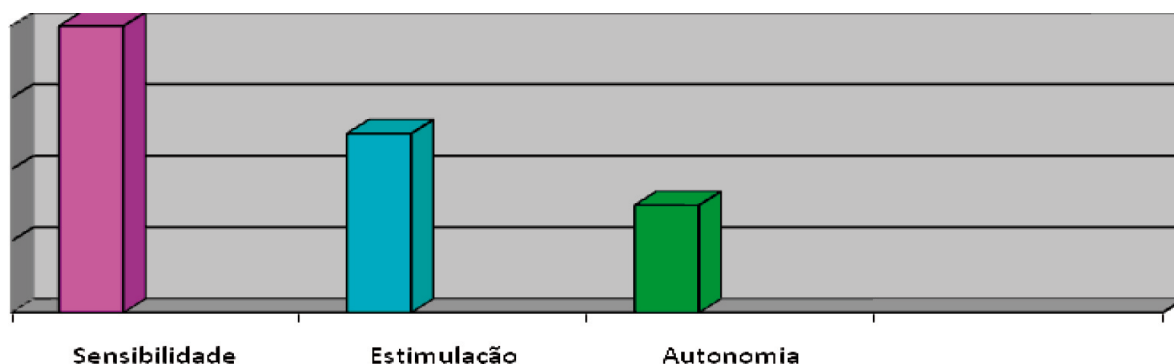
Feita a análise e o tratamento de dados do primeiro momento de observações, optou-se, neste relato, por não indicar os valores obtidos. Foi mais importante para a equipa usar esta escala numa perspectiva qualitativa, em que o processo e os resultados serviram como reguladores, como molas propulsoras para a reconstrução da *acção*, a *reflexão sobre a reflexão na acção* de Schön citado por Alarcão (1996, p.17). Fez-se uso de uma combinação de metodologias quantitativa/qualitativa com vista a captar a essência do fenómeno educativo, o “sentido do problema” de Bachelard (1971).

Assim relativamente à Sensibilidade verificou-se que foi o indicador mais cotado, o que evidenciou a sensibilidade das estagiárias através de manifestações de empatia com as necessidades de segurança e de afecto das crianças. Foram frequentes os comportamentos de encorajamento, elogio e apoio em relação às necessidades de valorização das crianças.

Quanto à Estimulação observou-se igualmente um nível elevado (embora ligeiramente abaixo da dimensão Sensibilidade) o que é revelador de que o adulto utilizou todas as oportunidades para o enriquecimento das actividades adoptando um estilo facilitador do pensamento e da comunicação das crianças.

No que concerne à Autonomia, verificou-se ser esta a categoria em que se observa um nível um pouco mais baixo e mais próximo de comportamentos neutros, indiciando que esta dimensão precisa de ser mais cuidada.

**Gráfico nº 1** – Escala de Empenhamento do Adulto (resultados de Janeiro)



Face aos resultados da primeira observação (Janeiro), considerou-se pertinente construir outro instrumento de avaliação para o adulto (para os desejados efeitos da supervisão) num segundo momento de observação a realizar em Abril. Deste modo, cada estagiária definiu os objectivos para a sua própria intervenção futura (no âmbito da dimensão Autonomia, uma vez que foi esta que apresentou resultados mais baixos). O registo de observação foi feito através de notas de campo com o registo e a descrição das situações que evidenciassem os objectivos inicialmente definidos. As notas de campo permitem ...*registar ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem...* (Bogdan e Biklen, 1994, p.150). Optou-se por fotografar as situações seleccionadas, possibilitando uma maior liberdade de acção, menos constrangimentos e, assim, rentabilizar as interacções e inter-relações observáveis. Permitiu fixar dados descritivos, constituindo um suporte de apoio à análise. Este instrumento foi construído mas manteve o enfoque no empenhamento do adulto. Foi uma mais-valia e facilitou o emergir dos aspectos mais significativos, o cruzamento de *olhares*, a combinação da teoria com a prática. Foi neste *quefazer*<sup>5</sup> de Paulo Freire (2006, p.141), nestes processos “intensos” de diálogo e cooperação que aconteceu a aprendizagem efectiva de Vygotsky (Pascal, C. e Bertram, 1999, p22). Aconteceu na reflexão e já tinha acontecido na prática, quando as estagiárias tornaram a sua acção educativa intencional no que se refere à promoção da autonomia, dando mais tempo às crianças para experimentar, escolher, negociar, falar, resolver problemas e conflitos.

## Resultados e Reflexão Sobre o Processo de Supervisão

Neste Jardim de Infância, os educadores conscientes das mudanças sociais e educativas que obrigam a novas conceptualizações e práticas de supervisão, *reconhecem a natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho superviso, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da acção e seus resultados* (Alarcão e Roldão, 2008, p. 54). Reconhecem a supervisão como suporte da construção do conhecimento pessoal e profissional, em que todos estão *entrelaçados* nesta rede de interacções e interrelações (educadores/supervisores e educadores em formação inicial). Como refere Oliveira – Formosinho (2002) trata-se de uma supervisão colaborativa de carácter ecológico, onde as práticas supervisivas têm uma natureza sistemática e a interacção entre os seus intervenientes precisa de ser muito cuidada.

Mantendo um ambiente onde se procure maximizar as oportunidades desses *relacionamentos*, criam-se oportunidades para que as crianças explorem, desenvolvam, treinem a independência, a autonomia, fazendo escolhas, experimentando, dando ideias, criticando, assumindo responsabilidades num processo em que a criança se vai construindo com os outros. Existe ainda preocupação de propor situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que atinja níveis de realização a que

5 É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que fazer é praxis, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e acção.



não chegaria tão rapidamente por si mesma. Este princípio não se aplica apenas à criança mas também à equipa docente que trabalha em total cooperação resultando daí uma aprendizagem efectiva e um desenvolvimento pessoal e profissional. A chave desta aprendizagem efectiva é a zona de desenvolvimento próximo ou potencial – ZDP (Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007, p.225 citando Vygotsky, 1987,1991)

*A ZDP... implica a relação entre o nível de desenvolvimento real – determinado pela capacidade de solução de problemas de modo independente - e o nível de desenvolvimento potencial - em que se encontram as funções em processo e amadurecimento, potencialmente emergentes, mas ainda não suficientemente consolidadas. Por isso, a ZDP determina que a aprendizagem ocorre sempre em função de ações em parceria, pelo auxílio de outra pessoa mais experiente, capaz de propor desafios, questionar, apresentar modelos, fornecer pistas e indicar soluções possíveis.*

Como refere Bertram e Pascal (1999, p.22) cabe ao educador reconhecer quando as crianças estão a “operar” nesta zona (nos limites das suas capacidades). Pode assim intervir para apoiar e alargar os conhecimentos das crianças sempre que tal lhes pareça apropriado. A capacidade do adulto para reconhecer esta zona é fundamental para construir um trabalho significativo e promotor da aprendizagem da criança.

Propiciar uma vivência às estagiárias, assente nestas práticas construtivistas foi o grande propósito deste processo superviso, cientes que *a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blabláblá e a prática, ativismo.* (Paulo Freire, 2007, p.22)

## Conclusões

As conclusões da nossa análise apontam para uma eficácia da utilização destes instrumentos na supervisão da prática pedagógica. Inicialmente surgiram alguns constrangimentos, nomeadamente no momento das gravações e no visionamento das mesmas;

*...é muito difícil observarmo-nos e avaliarmo-nos de forma tão directa. A minha grande dificuldade foi conseguir ser precisa na minha observação.(estagiária C)*

*Fiquei estranha... é olhar para mim mesma!( estagiária M)*

*... as primeiras vezes em que senti a câmara apontada na minha direcção perdi toda a naturalidade e toda espontaneidade que me caracteriza...( estagiária A)*

Facilmente foram ultrapassados pela envolvimento pelo clima de mútua confiança, transparência e diálogo, num *estilo amigável* que conferiu *qualidade humana* ao processo de formação (Sá - Chaves 2002,p.71,).

O valor formativo desta estratégia de formação/supervisão permitiu a todos a *conscientização*<sup>6</sup> da acção educativa:

É a partir dela (reflexão), que considero e revejo a minha intervenção e que parto para a renovação das minhas práticas. Ao reflectir questiono a minha prestação e procuro justificá-la. A partir das reflexões tenho oportunidade de transformar, enriquecer e aperfeiçoar a minha acção. (estagiária C)

Ao observar os outros questionamos a nossa acção educativa há como que uma devolução da consciência, que nos sacode! (educadora A)

... ao visualizar as observações senti que me demonstrei um pouco inactiva, no entanto e como já referi foi minha intenção deixar as crianças explorarem e descobrirem mais sobre elas e sobre os outros. (estagiária A)

Possibilitou ultrapassar o *deficit* na promoção da autonomia das crianças pelos educadores estagiários:

*A autonomia foi, como já referi anteriormente, a minha principal preocupação durante a semana em que decorreram as observações. Dado este aspecto e após ter observado a recolha dos momentos reflecti que dei tempo às crianças para estas explorarem materiais apesar de algumas actividades serem dirigidas, no entanto as crianças puderam autonomamente escolher os materiais a aplicar( estagiária C)*

O exemplo que de seguida se apresenta ilustra bem a intencionalidade na promoção da autonomia:

*A estagiária C estava numa mesa com uma criança de 3 anos. A mesa tem materiais diversos, cola, pincel e a caixa de cartão. A actividade é a decoração de uma caixa de cartão. A estagiária fala com a criança por forma a entender as suas intenções. Procura num saco outros materiais, para a criança fazer as suas escolhas. O diálogo começa:*

*E – Olha aqui, já viste este papel? (um bocadinho de lixa) Toca aqui ! (a estagiária faz passar o dedo da criança no pedaço de lixa)-*

---

6 A conscientização referida por Paulo Freire, como desenvolvimento crítico da tomada de consciência, um processo e como tal lento exigindo muita paciência e trabalho.

C- Arranha!

E – E este? (um bocadinho de papel veludo)

Desta vez a criança toma a iniciativa e passa ela o dedinho no papel, e sente a diferença.

E- Já escolheste o que queres pôr?

A criança não responde pega numa serpentina com uma mão e com a outra aponta o sítio onde a quer colar.

E- Ah é aí que queres colar a fitinha? Então pega no pincel da cola... molha no frasco...Vá!

A criança põe a cola, olha para a estagiária:

E- Isso! Isso mesmo vá agora põe a fita, aperta-a para colar bem!

A criança, com o seu tempo, demora o dedinho na fita!

E- Queres escolher outra coisa para colar?

A criança escolhe outra coisa, cola-a, vai olhando, vira a cabeça para apreciar a sua “obra”...

Permitiu que a equipa verificasse a centralidade das interacções educativas:

“O trabalho do educador é tão complexo e desafiante que não consiste apenas em proporcionar às crianças diversos tipos de experiências e aprendizagens, como também o seu trabalho passa pela interacção. A interacção vai possibilitar o desenvolvimento da socialização, da facilidade na resolução de problemas, uma maior construção do conhecimento, da auto-estima e do auto-conceito, levando à autonomia.” (estagiária C)

Promoveu o trabalho colaborativo entre as crianças e os adultos:

Todas as crianças estão a trabalhar nas diferentes áreas, conforme as suas escolhas. A estagiária A está na mesa onde três crianças fazem “lógico-primo”.

C – A., não sei fazer este jogo!- Estão duas crianças a trabalhar no computador.

E- Não sabes? Pede ao H. que está contigo. Ele ajuda-te!

C- Não ajuda nada, não vês que ele é dos 4?Este jogo... ele ainda não conhece...

E- Quem é que pode ajudar o P? - Diz a estagiária em voz alta.

Outra C- Eu quero, eu quero! – Logo a seguir, oferecem-se mais crianças!

E- Pronto, Pronto é só preciso uma pessoa, vai a M. que foi a primeira.

A M. deixa o livro que estava a ler na biblioteca e corre para o computador...

E- Obrigada M. olha não te esqueças de arrumar o livro!

...é importante todo este trabalho em colaboração, envolvendo tantas pessoas diferentes com diferentes saberes...”crescemos” todos! (educadora A)

... foi um caminho com todos... CHEIO! que ainda agora começou... (educadora B)

Parece que esta estratégia de supervisão, tendo como ponto de partida a escala de empenhamento do adulto, na medida em que abriu caminho a um processo de formação profissional e pessoal (estagiárias e educadoras) contribuiu, simultaneamente, para um desenvolvimento qualitativo da instituição.

O enfoque nas questões da autonomia da criança e da forma mais eficaz de a promover intencionalmente foram fundamentais para potenciar a qualidade das interacções. Considerou-se a promoção da autonomia como uma forma de estimulação metacognitiva da criança “ em que o professor apoia a criança para a auto-planificação, auto-monitorização e auto-verificação” (Vygotsky citado por Oliveira -Formosinho, sd, p.98). Considerou-se ainda a promoção da autonomia da criança como geradora de um ambiente educativo onde o adulto numa atitude de cooperação e apoio lhe permite ter tempo para fazer, experimentar, escolher, opinar, assumir responsabilidades, ter ideias próprias, em interacção com ela, com as outras crianças e com os adultos. No dizer de Malaguzzi,

*A auto-aprendizagem e a co- aprendizagem (construção de conhecimento pelo self e co- construção de conhecimento com os outros) das crianças, apoiada por experiências interactivas construídas com a ajuda de adultos, determina a selecção e a organização de processos e estratégias que são parte de – e coerentes com – os objectivos gerais da educação da primeira infância... (Malaguzzi ,1993a,p11-12 citado por Dahlberg, Moss e Pence, 2003,p.82)*

Este foi um processo que foi imergindo e emergindo do quotidiano do jardim-de-infância, um processo ainda em construção.

## Referências Bibliográficas

- Alarcão, I (Org.) (1996). Reflexão crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os programas de Formação de Professores. *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. e Roldão, M.C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde. Edições Pedagogo.
- Bachelard G. (1971) *Epistemologie – Textes Choisis*. Paris: PUF.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Dahlberg, G. ; Moss, P. e Pence, A.(2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P.(2006). *Pedagogia do Oprimido*. S. Paulo. Editora Paz e Terra
- Laevers F. (Ed.) (1991). *The quality of preprimary education. An exploration of the relation between treatment characteristics, process variables and effects. Interim report*. Leuven: Afdeling Didaktiek-Ku Leuven.
- Lúis, H. (1998). *A percepção da relação da educadora com a criança e o estilo de interacção educativa. Contributos para a promoção da qualidade dos contextos pré -escolares*. Tese mestrado não publicada.
- Oliveira-Formosinho (org.). (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho (org.). (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*. Revista da GEDEI, 2, 109-124.
- Oliveira-Formosinho (2002). A interacção educativa na supervisão de educadores estagiários. Um estudo longitudinal. In Oliveira - Formosinho (org.). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, 121-143.
- Oliveira-Formosinho (org.). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J; Kishimoto, T. ; Pinazza, M.A. (org.). (2007). *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre, Artmed Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2001). A Visão de Qualidade da Associação Criança: Contributos para uma definição, In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho, Orgs, *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto*. Colecção Minho Universitária. Braga: Livraria Minho (pp 166-180).
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). A Profissionalidade Específica da Educação de Infância e os estilos de Interacção Adulto/Criança, In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho, Orgs., *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto*. Colecção Minho Universitária. Braga: Livraria Minho (pp 80-98)
- Pascal, C., Bertram, A. D., Ramsden, F., Georgeson, J., Saunders, M. e Mould, C. (1996). *Evaluating and developing quality in early childhood settings: a professional development programme*. Worcester. Amber Publications. 2ªed.

## 7º ESTUDO DE CASO

- Pascal, C. e Bertram, T. (1998). *Avaliação e desenvolvimento da qualidade nos estabelecimentos de educação pré-escolar: Um programa de desenvolvimento profissional*. EEL/DEB/Associação Criança: Projecto DQP. Lisboa: DEB
- Pascal, C. e Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Nove Estudos de Caso*. Porto: Porto Editora.
- Pascal, C. e Bertram, T. (2000). O Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – Sucessos e Reflexões, *Revista Infância Educação e Práticas*, n.º4, Porto: GEDEI/Porto Editora, 17-30.
- Rogers Carl. R. (1985). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editora.
- Sá-Chaves, I. (2002). Práticas de Supervisão: Tempo e Memórias de Formação. *Infância e Educação; Investigação e Práticas* (Revista de Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância), n.º4 Setembro, 70-78.



**Projecto Desenvolvendo a Qualidade  
em Parcerias (DQP)**

**8º ESTUDO DE CASO**

**Autores:**

*Teresa Vasconcelos*





## Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP)

Teresa Vasconcelos<sup>1</sup>

*“O DQP fez-me reflectir mais profundamente na minha Prática Pedagógica”*

*“O DQP vai procurar caracterizar uma actuação, reflectir sobre ela, e o próprio vai poder ver que ainda consegue fazer melhor”*

### A. Introdução

*Participar neste trabalho de formação para o DQP representou, para mim, uma aprendizagem pessoal e profissional: pessoal porque me colocou numa posição de auto-questionamento e de auto-avaliação em relação a um novo percurso de vida; profissional, porque contribuiu para o meu desenvolvimento, através da assunção de uma função até então desconhecida, me possibilitou o conhecimento de novas modalidades de formação em educação de infância (uma das participantes).*

Este depoimento de uma das participantes na formação para o projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) organizado pela Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) por iniciativa da DGIDC ilustra, em síntese, como as participantes no projecto encararam o processo formativo: um processo que se constituiu em crescimento pessoal pela possibilidade de fazer uma auto-avaliação das práticas e, simultaneamente, uma aprendizagem profissional do que representam os processos de avaliação para o crescimento institucional.

O presente Estudo de Caso terá como base os resultados dos Relatórios de Avaliação dos três Jardins de Infância envolvidos no Projecto – A, B e C -, os respectivos Planos de Acção, e o processo vivido nas sessões presenciais de formação para o DQP, nas visitas de acompanhamento e nos contactos permanentes com as equipas e das equipas entre si. Incluirá, igualmente, dados considerados relevantes da aplicação da Escala de Envolvimento (Laevers) pelas alunas do 4º ano da nossa instituição de formação nos seus locais de estágio. Trata-se de um Estudo de Caso Múltiplo (Stake, 2007; 2006), já que o enfoque de cada caso foi diferente, mas o guião de avaliação utilizado foi o mesmo.

Para aprofundar alguns aspectos emergentes, realizou-se posteriormente um “focus group” (discussão focalizada em grupo, Wilkinson, 1999), enquanto método contextualizado, garantindo “dimensões de rigor e de preocupação ética, compreendendo a intencionalidade discursiva dos

<sup>1</sup> Escola Superior de Educação de Lisboa

participantes, e a análise interpretativa e crítica pelo investigador” (Macedo, 2004). Nesta discussão em grupo participou um elemento de cada um dos jardins de infância e uma representante da equipa de supervisão de estágios da ESELx. A discussão em grupo focalizada permite, segundo Macedo (2004) “captar as interacções dinâmicas entre as e os intervenientes, de tal modo que os discursos são geradores de outros discursos, potenciando formas de pensamento de maior complexificação” (p. 159).

Escolheram-se os três jardins de infância, por razões diversas: o primeiro jardim de infância, A, é um jardim de infância com características rurais, com tradição de articulação com o 1º ciclo, liderado por uma educadora que já tinha passado por formação DQP aquando da sua requisição na extinta Divisão da Educação Pré-Escolar do Departamento da Educação Básica (entre 1996 e 1999) e que poderia potenciar com as colegas a formação então recebida. O segundo, o jardim de infância B, com características marcadamente suburbanas, manifestou o seu interesse em entrar no projecto e reunia um conjunto de características relevantes para o teor deste estudo, nomeadamente, a existência de uma significativa percentagem da população de origem africana. O terceiro jardim de infância, C, inserido numa conhecida área urbana de Lisboa, contava com a colaboração de uma educadora em regime de voluntariado que, desde logo, se ofereceu para participar no acompanhamento do processo enquanto conselheira externa, ajudando a formar uma equipa que, nesse ano, era completamente nova. Os três jardins de infância têm sido locais de estágio de estudantes da Escola Superior de Educação de Lisboa.

## B. As instituições envolvidas

### 1. Jardim de Infância A

A é um jardim de infância da rede pública, de lugar único, e que tem vindo a trabalhar de forma sistemática com a escola do 1º ciclo da sua área de inserção. Faz parte de um Agrupamento com cerca de 2062 alunos, onde existem mais 12 salas de jardim de infância. O jardim de infância A fica numa área marcadamente rural do concelho. O horário do jardim de infância estende-se das 8.15 às 18.30 h, sendo a componente lectiva das 9.00 às 15.30 h, com 1.30 h de tempo de almoço. O horário da escola do 1º ciclo, na componente lectiva, é das 9.15 às 15.30 h, com 1h e 15m de tempo de almoço. O espaço físico, quer do jardim de infância, quer da escola do 1º ciclo, é limitado. No caso do jardim de infância, adaptaram-se as instalações do 1º andar de uma antiga casa de habitação, com salas pequenas, que a educadora estruturou de modo a promover o trabalho em áreas. O espaço exterior do jardim de infância é muito pequeno, apesar de estar equipado com um conjunto de materiais adequados às crianças dos três aos seis anos de idade. A escola do 1º ciclo, distante cerca de 8 minutos a pé, é uma escola de tipo “plano centenário”, frequentada por 24 crianças distribuídas por 2 turmas, em duas salas de aula. A turma que participa no projecto tem 13 crianças, 7 frequentando o 2º ano de escolaridade e 6 o 3º ano. A

sala de aula está organizada em U aberto, favorecendo trabalho mais individualizado nas áreas dedicadas à expressão plástica e às TIC. O espaço exterior não dispõe de qualquer equipamento. Significativamente, em nenhuma das estruturas existe uma sala de reuniões para professores. Uma das auxiliares, ao descrever a actividade do jardim de infância, expressa-se da seguinte forma:

*As crianças entusiasmam-se umas com as outras e se uma sabe, a outra também quer aprender. Há a preocupação que todos aprendam, ajudar os que têm mais dificuldades. Todos os meninos são tratados da mesma maneira, dá-se mais atenção àqueles que têm alguma dificuldade. As crianças não fazem diferenças umas das outras (...). Há ligação com a comunidade: as crianças falam com as pessoas da terra, vão à mercearia, vão ao café para cozinhar. Vão à escola do 1º ciclo.*

O jardim de infância e a escola do 1º ciclo faziam parte de um dos poucos agrupamentos horizontais que se formaram no nosso país, ainda antes da legislação que começou a emergir em 1997. Na primeira fase da sua formação, o agrupamento reunia os jardins de infância da área, as escolas do 1º ciclo e a, ainda então vigente, estrutura de EBM (Ensino Básico Mediatizado). Por mera *imposição administrativa*, este agrupamento, com longa tradição de realização de trabalho conjunto, foi (literalmente!) desmantelado e as diferentes escolas distribuídas administrativamente por dois novos agrupamentos verticais, tutelados por escolas do 2º e 3º ciclos. Esta “imposição administrativa” veio eliminar um longo trabalho de coordenação e de articulação entre escolas. A presidente da comissão executiva do agrupamento horizontal então vigente, era um dos exemplos de uma gestora que fazia *real* coordenação pedagógica e não mera gestão administrativa.

A partir da formação DQP frequentada pela educadora e por uma das professoras do 1º ciclo, o enfoque do trabalho foi exactamente a interacção/parceria entre o jardim de infância e a escola do 1º ciclo, já que havia uma tradição de visitas regulares do grupo do jardim de infância à escola do 1º ciclo. O processo de avaliação DQP, no seu todo, foi aplicado ao grupo de educação de infância e a uma turma do 1º ciclo.

A aplicação da Escala de Envolvimento da Criança (Laevers) situou o nível de envolvimento das crianças do jardim de infância entre o item 4 e o 3, indicando maior envolvimento nas actividades da manhã do que nas da tarde. O nível de envolvimento das crianças do 1º ciclo também se situou entre o 4 e o 3, mas, curiosamente, as crianças de nível 4 manifestaram maior envolvimento nas actividades da tarde do que nas da manhã.

Os níveis de empenhamento do adulto situaram-se, no caso do jardim de infância entre o item 5 e o 4, com grande ênfase na sensibilidade e, no caso da escola do primeiro ciclo, distribuídos pelos níveis 5, 4 e 3, demonstrando um significativo grau de sensibilidade no nível 5 e de estimulação no nível 4. Interrogada sobre os índices altos de empenhamento, a educadora de infância referiu

que havia sentido dificuldade em aplicar a escala à colega do 1º ciclo, pelo que assumiu que, tendencialmente, o processo tivesse resultado “inflacionado”

Da avaliação DQP surgiu um plano de acção que passava por um maior envolvimento das auxiliares da acção educativa nas tarefas de planificação das actividades, por informar mais cabalmente os pais sobre a organização do agrupamento recentemente formado e conseguir alguns melhoramentos nos espaços exteriores, em diálogo com as entidades competentes. A gestão do agrupamento apresentava-se como uma entidade distante e alheia. Quanto às actividades de articulação entre os dois níveis educativos optou-se por elaborar CD’s com fotografias do trabalho desenvolvido ao longo do ano lectivo para partilhar com as famílias e decidiu-se que se fariam visitas de estudo em conjunto. Uma consequência relevante do trabalho efectuado entre a educadora e a professora do 1º ciclo foi o facto de a questão da transição entre ciclos passar a ser discutida entre todas as escolas do agrupamento no contexto das reuniões de carácter pedagógico.

As crianças do jardim de infância expressam assim a sua experiência com a escola do 1º ciclo:

- Gosto de fazer trabalhos com eles;
- Gosto de fazer corridas porque é maior à volta da escola (referindo-se ao espaço exterior à escola do 1º ciclo);
- Gosto muito de fazer lá coisas; Vamos dizer-lhes coisas que nós aprendemos, como os robots e os animais;
- Aprendemos sobre o corpo humano.

Ao definir as suas expectativas para a transição para o 1º ciclo, as crianças do jardim de infância afirmam:

- *Fazer o que a professora manda. Vou gostar muito de estar lá.*
- *Aprender a escrever melhor;*
- *Escrever, brincar, fazer amigos, jogar futebol. Espero que nos venham visitar.*

## 2. Jardim de Infância B

Este jardim de infância, também da rede pública, situa-se num bairro degradado na periferia de Lisboa. Com características marcadamente suburbanas, é um jardim de infância com dois lugares, e está integrado num agrupamento que incorpora ainda mais um jardim de infância. É frequentado por 40 crianças dos 3 aos 7 anos, distribuídas em grupos heterogéneos e serve uma população maioritariamente de origem africana, com famílias de recursos limitados. O horário das actividades estende-se das 9.00 às 15.00 h, com uma hora de intervalo de almoço, frequentando as crianças, no final da tarde, um ATL pertencente à junta de freguesia. As crianças têm poucas vivências exteriores ao bairro. Apesar de instalado num edifício no espaço comum à escola do 1º ciclo (de tipo P3) e partilhando o mesmo equipamento exterior, as educadoras referem que não tem havido o empenhamento suficiente para uma boa articulação com o 1º ciclo, limitando-se à

celebração de “dias festivos”, não se expressando em actividades de colaboração mais sistemáticas ao longo do ano. Jardim de infância e escola do 1º ciclo, embora com relações de cortesia, estão de “costas voltadas”, afirmam as educadoras.

As salas de actividade do jardim de infância são amplas e bem iluminadas, estão organizadas por áreas favorecendo o trabalho em pequenos grupos. Existe uma pequena sala para reuniões para os educadores e para receber os pais, podendo as crianças de cada grupo-sala usar o espaço polivalente da escola do 1º ciclo uma vez por semana para actividades de educação física. As refeições são tomadas na cantina da escola do 1º ciclo. O espaço exterior está muito pobremente equipado e é pouco seguro, sendo sistematicamente agredido a partir do exterior.

Uma das auxiliares define assim o seu trabalho:

*No meu caso, as tarefas estão bem divididas. Existe uma grande cumplicidade, o que facilita bastante as coisas. Existe também um conhecimento mútuo, conhecem-nos bem, (...), o que nos ajuda a nível do trabalho (...). A educadora tem as ideias, porque sabe, tirou o curso, porque é uma pessoa que tem que saber o que vai fazer, prepara as coisas diariamente, e depois fala comigo e explica o que vamos fazer e colaboramos uma com a outra.*

Aplicadas as escalas de envolvimento (Laevers), as crianças demonstraram um nível de envolvimento de grau 4, tendo as meninas demonstrado um nível de envolvimento superior aos meninos. A aplicação da escala de envolvimento foi feita pelas alunas estagiárias. Registou-se um maior nível de envolvimento na parte da tarde, parecendo as crianças de 4 anos ter um maior nível de envolvimento do que as de 5. As escalas de empenhamento do adulto, situaram os adultos sobretudo no nível 5 da sensibilidade, estimulação e autonomia. As educadoras consideram que os níveis de empenhamento foram inflacionados já que não sentiram um nível de confiança que lhes permitisse serem mais objectivas. Um elemento exterior ao jardim de infância (uma das supervisoras da ESE, participante na formação DQP) acompanhou o processo, nomeadamente no tratamento de dados e na atribuição de níveis nas escalas. Este processo de mentoria foi considerado uma ajuda importante nomeadamente no tratamento estatístico e de gráficos e na análise dos registos em vídeo realizados sobre o envolvimento do adulto que serviram de base à atribuição de valores na escala e, ainda, na elaboração do relatório de avaliação.

As educadoras referem a dificuldade de envolvimento dos pais na vida do jardim de infância e na educação dos filhos. No entanto, nas entrevistas, estes demonstram satisfação com o trabalho do jardim de infância e a sua disponibilidade para participar nas reuniões. Uma das auxiliares refere que *existe um caderno dos recados, onde os pais são informados das actividades a realizar*. E acrescenta: *Também fazemos visitas ao bairro para contactar melhor com esta população*. Um pai de origem caboverdeana afirma:

*Eu acho que tive muita sorte neste jardim de infância, não são todos assim. Aqui as educadoras são muito profissionais, sabem mesmo lidar com as crianças e eu digo, se todos os pais que meteram os filhos no J.I. virem que os seus filhos estão a evoluir e que têm uma educadora que se aplica muito, isso é muito importante.*

Outra mãe caboverdeana descreve assim a interacção com a educadora:

*Os pais podem bater na porta da sala, pedir licença, e se a educadora mandar entrar, entramos. A educadora convida os pais. Outra mãe diz: Às vezes [a educadora] convida-me para brincar e participar em algumas actividades. Já dancei funaná, já ajudei a fazer bolinhos de coco, já cantei.*

O Plano de Acção, elaborado a partir da aplicação do processo DQP, incidiu sobre a necessidade de realizar mais acções de sensibilização com as famílias, nomeadamente em colaboração com o Centro de Saúde, e uma melhoria da articulação com o 1º ciclo, através da realização de iniciativas conjuntas. Esta parece ser, a nosso ver, a área mais vulnerável do trabalho, manifestando as educadoras grande preocupação com o tempo que perdem em burocracias em vez de investirem numa real articulação pedagógica e estrutural com a escola do 1º ciclo, mesmo ao lado, afirmando que, se elas não tomarem a iniciativa “não são as professoras do 1º ciclo que o vão fazer”. Um dos pais explica:

*No jardim de infância as crianças aprendem um bocadinho de tudo, desde a nível escolar, como humano, que é a parte mais importante, se a gente for a reparar.*

### 3. Jardim de Infância C

C é um jardim de infância de 3 lugares, também da rede pública, frequentado por 65 crianças, organizadas em grupos heterogéneos e integrado num agrupamento com características marcadamente urbanas e com grande instabilidade no corpo docente. O horário estende-se das 9.00 às 15.15 h, podendo as crianças beneficiar de apoio sócio-educativo das 8 às 9 h da manhã, e entre as 15.15 e as 18.00 h. Está inserido num edifício de tipo P3, partilhado com a escola do 1º ciclo, tendo como espaço comum o ginásio e o refeitório. As instalações do jardim de infância gozam de bastante autonomia em relação ao resto do edifício, mas estão confinadas a três salas espaçosas e bem iluminadas, organizadas em áreas de actividade. Não existe uma sala para os educadores, apenas um hall comum de entrada dotado de uma grande mesa que é também utilizado para as actividades de apoio sócio-educativo frequentadas por cerca de 50% das crianças. O espaço exterior é comum à escola do 1º ciclo e não é dotado de qualquer equipamento. Uma das crianças afirma, quando lhe perguntam como alteraria o espaço exterior: *Nada ficava como está! Punha escorregas e baloiços.*

Os pais demonstram satisfação com o jardim de infância, considerando que os filhos se estão a “preparar para o 1º ciclo” e a aprender a conviver uns com os outros. Entram com grande vontade nas salas, interagem com educadoras e auxiliares, consultam os documentos acessíveis na mesa de entrada, tais como o Projecto Educativo de Escola e o Projecto Curricular para o Jardim de Infância.

Ao longo do processo de negociação, decidiu-se que as três educadoras participariam no projecto, apesar de duas delas estarem pela primeira vez colocadas naquele jardim de infância. O objectivo definido para a avaliação DQP prendeu-se com a necessidade de as educadoras aferirem entre si as respectivas práticas. Neste processo participou uma educadora do mesmo jardim de infância, que se aposentara no ano anterior, e se voluntarizara para actividades de “mentoria”, ajudando no processo de construção da equipa, constituída pela primeira vez. O processo de “mentoria” e a construção da equipa constituiu-se, assim, o enfoque do trabalho DQP.

Interrogada sobre o seu papel na dinâmica do jardim de infância, uma das auxiliares, define-o como *dar seguimento à actividade da educadora, colaborando e participando, e ajudando todas as crianças a trabalharem de forma igualitária*. Uma das mães considera que *é muito importante o papel da educadora e da auxiliar: este é o segundo lar para eles*. Outra mãe afirma:

*O meu filho aprende tudo de forma integrada, sem ser compartimentado. Vejo que ele sabe coisas que não fazia ideia (...) A relação com os outros evolui, continua tímido mas está mais solto.*

A aplicação das escalas de envolvimento da criança (Laevers), indicou o nível 4 de envolvimento, revelando maior envolvimento nas meninas do que nos meninos. O empenhamento do adulto situou-se no nível 5 em todos os itens, mas a equipa considerou este dado pouco fiável, dado terem-se realizado poucas observações: a equipa não se conhecia e teve tendência para se avaliar com parâmetros muito elevados, não conseguindo a mentora contrariar esta tendência. Assim consideramos, tal como nos jardins de infância anteriores, que os dados obtidos na escala de empenhamento não são suficientemente fiáveis.

Uma vez que o enfoque do trabalho neste jardim de infância era a construção da equipa pedagógica e, no final do ano lectivo, só se terá a certeza de um dos elementos continuar a exercer funções naquele jardim de infância, optou-se, para o ano lectivo seguinte, por uma estratégia de interacção com o outro jardim de infância do agrupamento, onde existem três educadoras efectivas que ofereceriam melhores garantias de continuidade. No entanto considerou-se que o uso do DQP contribuiu para uma “desocultação das práticas dos educadores”. Uma das mães entrevistada demonstra excelente opinião sobre a equipa: *Estão disponíveis para informar e sempre prontas a explicar*.

#### 4. As instituições cooperantes

A aplicação das escalas de envolvimento (Laevers) aos 22 centros da prática pedagógica de 4º ano da ESELx (não incluindo os três jardins de infância, objecto deste estudo) demonstrou ainda: maior grau de “empenhamento” nas actividades da manhã do que nas da tarde;

- maior envolvimento nas actividades relacionadas com a matemática e a língua;
- maior envolvimento das meninas do que dos meninos;
- níveis de envolvimento baixo nos recreios.

Seremos muito cautelosos na análise destes dados, reunidos por jovens com alguma inexperiência, que aplicaram o guião DQP de caracterização institucional e a escala de empenhamento, e que receberam “treino” limitado na sua aplicação no contexto de uma unidade curricular de “Introdução à Investigação” leccionada pela responsável por este estudo. No entanto, assumidas as devidas reservas, os dados recolhidos corroboram a importância das actividades de literacia no jardim de infância, reforçando as expectativas demonstradas pelos pais, na sua formulação, eventualmente mais limitada, de “preparar as crianças para o 1º ciclo”, uma justificada preocupação. Os níveis de envolvimento baixos no recreio são um dado interessante. Sem pretender estabelecer relações de causa-efeito, cumpre-nos sublinhar a falta de equipamento e conservação mínima dos espaços exteriores dos jardins de infância A, B, e C e da escola do 1º ciclo observados no âmbito deste estudo de caso. A questão do “envolvimento” menor dos rapazes foi posteriormente abordada na entrevista de grupo.

### C. Considerações Gerais e Dados Emergentes

#### 1. A Aplicação das Escalas

Os dados fornecidos pela Escala de Envolvimento da Criança apontam para níveis médio e médio alto de envolvimento nos três jardins de infância. Salienta-se o maior nível de envolvimento das meninas. Sem se pretender uma extrapolação que não é possível, estes dados podem lançar alguma luz sobre o desempenho escolar dos meninos e talvez convidem os educadores a escolherem estratégias, materiais e propostas que estimulem um mais alto nível de envolvimento por parte dos rapazes: actividades que permitam o exercício da força física, da resolução mecânica de problemas e a exploração livre, serão de fomentar. Talvez tenhamos que passar do “discurso dos cantinhos” ao “discurso da oficina” (Vasconcelos, 2007) e garantir que os jardins de infância sejam espaços mais “neutros”.

Quanto aos dados referentes à escala de empenhamento do adulto (Laevers), considera-se que, antes da sua aplicação, a equipa se deverá conhecer bem e criar uma relação de confiança, para então se conseguirem recolher dados fiáveis. Consideramos residir aí um campo de acção extremamente importante para o consultor/mentor externo.



## 2. A articulação com o 1º Ciclo

Salvo no jardim de infância A, onde era objectivo específico trabalhar a articulação entre a educação de infância e o 1º ciclo, constata-se pouca articulação com o 1º ciclo nas instituições estudadas. Esta pode ser considerada uma das fragilidades emergentes do estudo. No entanto, o interessante trabalho realizado em A, muito numa linha relacional e de partilha sistemática de actividades, é indicativo de que é possível tornar mais intencional este trabalho. Para a obtenção destes resultados, foi claro o trabalho de liderança da educadora do jardim de infância e o respeito e prestígio que ela soube criar face à equipa do 1º ciclo.

O estudo da OCDE (2006) sobre “Educação e Cuidados para a Infância” considera a questão da articulação com o 1º ciclo como crucial mas alerta para uma tendência generalizada para “escolarizar” o jardim de infância, apelando para a construção de parcerias “iguais” e “fortes” (“strong and equal partnerships”), isto é, evitando que um nível educativo “aculture” o anterior.

Assegurar que cada transição seja bem sucedida é fundamental e significativo para o bem-estar social e emocional da criança e, simultaneamente, para o seu desempenho cognitivo. Durante anos pensava-se que uma inserção positiva na escola básica se fazia através de processos directos de indução e propedêutica, usando fichas ou exercícios gráficos. Estudos mais recentes, apontam para um número muito amplo de competências indicativas de uma inserção positiva na escolaridade obrigatória, à cabeça das quais se encontram a capacidade de *aprender a aprender* e um conjunto de *competências sociais de cooperação* (Griebel & Niesel, 2003). Considera-se ainda como essenciais a *auto-confiança* e a capacidade de *auto-controle*, incluindo a capacidade de *resiliência* (Wustmann, 2003), que levam a criança a ser forte, optimista, com uma dinâmica criativa face às adversidades, incorporando-as positivamente no seu desenvolvimento. Estes dados fornecem indicações relevantes para a orientação do trabalho dos educadores. Possuímos documentos curriculares que incorporam a problemática da articulação, mas estamos ainda longe de garantir que educadores e professores do 1º ciclo conheçam detalhadamente estes documentos em relação ao ciclo a montante ou a jusante e, com base neles, construam parcerias “fortes” e “iguais” (Vasconcelos e Assis, 2008).

## 3. O envolvimento das famílias

Esta é, também, uma área onde emergiu alguma fragilidade, sendo de salientar, no entanto, amplos esforços em incentivar a participação dos pais. Os dados recolhidos nos relatórios revelam, por parte das famílias, um grau de satisfação elevado mas, simultaneamente, algum desconhecimento do que realmente se passa no jardim de infância. Pensamos ser necessário encontrar “situações-desafio” (Freire 1997; 1975) que provoquem um envolvimento mais sistemático, com actividades relevantes para a cultura das famílias minoritárias, e algum significado e “ludicidade” nas propostas de modo a tornar a participação mais atractiva para os pais. A qualidade do suporte parental durante os anos pré-escolares tem demonstrado ter ainda mais impacto do que a

classe social (Sylva et al. 2003), isto é, aquilo que os pais fazem é ainda mais importante do que aquilo que eles são, nomeadamente no que toca o seu estatuto sócio-económico. Estão descritas e internacionalmente reconhecidas experiências de envolvimento parental que, em colaboração com os profissionais, desenvolvem uma “pedagogia articulada” (Whalley, 2003).

Preconiza-se, de acordo com as mais recentes orientações da OCDE (2006), uma “visão dos serviços para a infância como um espaço de vida onde educadores e famílias trabalham em conjunto para promover o bem-estar, a participação e a aprendizagem das crianças pequenas, com base nos princípios da “participação democrática” (p. 221). Segundo Dahlberg e Moss (2005), a ideia de participação parental como prática democrática é condição daquilo a que Nikolas Rose chamou “*minor politics*” na vida do jardim de infância. A educação parental tradicional coloca os pais numa posição subordinada, especialmente no que diz respeito aos saberes. A verdadeira comunicação só pode melhorar se a questão do poder e do saber for abordada numa perspectiva de “empowerment” das famílias. Uma participação democrática implica o respeito pelos pais enquanto *participantes competentes*, já que possuem uma experiência própria, pontos de vista, interpretações e ideias, que estão articulados com teorias explícitas e implícitas e são fruto da sua experiência enquanto pais e cidadãos.

#### 4. A necessidade do envolvimento pedagógico das auxiliares

As auxiliares de acção educativa, apesar de participarem nas actividades que lhes são propostas, não fazem, de facto, parte integrante da equipa pedagógica. Revelam ainda pouca informação quanto ao funcionamento do agrupamento (no caso dos três jardins de infância analisados). As dificuldades prendem-se com a falta de tempo para as reuniões e impossibilidade de compatibilizar horários. No entanto, esta parece-nos ser uma área de trabalho importante, potenciando o papel das auxiliares no apoio ao desenvolvimento das crianças e no contacto com as famílias. Uma forma interessante de envolvimento das auxiliares seria partilhar com elas o *projecto curricular* de grupo (da responsabilidade dos educadores de infância) e de as estimular a definir como poderá ser a sua participação no mesmo. Dar às auxiliares um maior nível de iniciativa parece ser fundamental para fazer emergir nelas potencialidades de liderança (Rodd, 2006) e níveis mais elevados de autonomia.

#### 5. O investimento em equipas educativas alargadas

Este estudo de caso múltiplo demonstra algum desconhecimento das comissões executivas dos agrupamentos quanto ao trabalho realizado nos jardins de infância. No caso de A foi muito destrutiva a reorganização administrativa do agrupamento, ignorando o trabalho de concertação entre escolas, feito a partir da base, e realizado desde os anos 90.

A re-construção de equipas pedagógicas reunindo todos os educadores dos diferentes jardins de infância de um agrupamento, realizando algumas actividades com carácter colectivo e cooperativo,

revela-se uma estratégia importante, que trará maior visibilidade ao sector da educação de infância, “obrigando” as comissões executivas a prestarem uma maior atenção ao que se faz nos jardins de infância e à especificidade das respectivas práticas pedagógicas.

Edwards (2004) considera que uma “*pedagogia responsiva*” se irá basear no saber profissional e no estatuto dos educadores de infância que deve ser reconhecido pelas outras estruturas educativas. Mas uma prática *responsiva* implica saber procurar ajuda, por exemplo, entre profissionais de outras instituições ou, mesmo, profissionais com formações diversificadas. A aprendizagem profissional não é apenas a indução às práticas estabelecidas, ainda que tal possa ser importante, mas uma capacidade de abordar e interpretar problemas, contestar interpretações, ler os enquadramentos, para recorrer aos recursos existentes ou para se tornar recurso, incidindo na função profissional que é a aprendizagem das crianças e a promoção da inclusão social, tomando a *criança como projecto* (Zabalza, 1987).

#### 6. Os processos de mentoria

Esta foi uma área importante no estudo, nomeadamente no caso do acompanhamento da dinâmica do Jardim de Infância C, ainda que não tenham emergido muitos dados que permitam uma avaliação sistemática. “Mentoria” indica um papel específico de aconselhamento a uma equipa de profissionais. Na sua etimologia, a palavra “mentor” indica alguém que passa “sabedoria”. Segundo Robins (2006), “o mentor ajuda os profissionais que estão na prática a encontrar respostas para situações desafiadoras, apoia com estratégias para acção no desempenho profissional, promove conjuntamente apoio e desafios dentro das fronteiras das relações com o profissional e encoraja uma motivação sustentada no local de trabalho” (p. 9) Salienta-se, da experiência no jardim de infância C, que o mentor é alguém “no meio”, não necessariamente um líder. No caso concreto, o tempo de mentoria foi limitado, não permitindo atingir processos significativos de mudança (Rodd, 2006), mas facilitou de forma clara a comunicação entre profissionais que não se conheciam. A presença de um elemento exterior funcionou como elo de “sustentação” numa equipa que não se conhecia.

Nos seus comentários finais ao processo de implementação do DQP, todas as participantes insistem na importância de existir um elemento exterior que sirva de “amigo crítico” e de “consultor” externo ao processo avaliativo, apoiando a construção de um “plano de acção”.

#### D. Reflexões das Participantes no processo de formação

Referimo-nos aqui a um conjunto de avaliações escritas finais elaboradas pelas participantes no processo de formação DQP: a análise dos depoimentos não assinados das formandas incidiu em pontos-chave como: auto-avaliação, trabalho de equipa, contributos para a formação inicial e indução de uma maior participação a nível geral.

### 1. Promover auto-avaliação

As participantes valorizam a experiência e indicam que ela se tornou num processo auto-formativo e de crescimento pessoal e profissional numa área “deficitária” da sua formação que era a avaliação. Eis alguns dos seus depoimentos:

- O processo sensibilizou-me para melhorar as minhas práticas pedagógicas e atingir uma maior qualidade no processo ensino/aprendizagem com as minhas crianças.
- Recebi formação sobre avaliação.
- Consegui maior capacidade de discutir com outros a minha prática.
- Recebi treino para me disponibilizar para ver o que se passa dentro da minha sala.

As formandas sublinham a importância da formação que lhes forneceu instrumentos que lhes permitiram observar as suas práticas, objectivando-as para, assim, as poderem melhorar. De salientar a afirmação de que conseguiram níveis de auto-confiança que lhes permitiram discutir a prática com outras colegas. No entanto, a entrevista de enfoque revela alguma ambiguidade a este nível. Em síntese, afirma uma das formandas:

*Participar neste trabalho de formação para o DQP representou, para mim, uma aprendizagem pessoal e profissional: pessoal porque me colocou numa posição de auto-questionamento e de auto-avaliação em relação a um novo percurso de vida; profissional, porque contribuiu para o meu desenvolvimento, através da assunção de uma função até então desconhecida porque me possibilitou o conhecimento de novas modalidades de formação em educação de infância.*

### 2. Promover trabalho de equipa

Um dado relevante da avaliação feita pelas participantes na formação foi o trabalho de equipa, tarefa complexa e correntemente desvalorizada. Foi questionada a tradição de cada educador trabalhar na “sua” sala com os “seus” meninos e os “seus” pais, esquecendo a dinâmica institucional crucial, nos tempos de hoje, para uma construção da qualidade, foi posta em questão. Eis algumas das constatações feitas pelas educadoras:

*O DQP veio confirmar a minha “crença” de que de facto cada vez mais o trabalho de equipa e a parceria com diferentes entidades é fundamental para uma boa formação pessoal e para a qualidade e sucesso da educação. (...) O trabalho de equipa é algo necessário em qualquer contexto.*

Outras formandas explicitam como viveram este trabalho de equipa:

- Pudemos discutir aspectos práticos e teóricos com uma equipa mais alargada.
- Contribuiu para um maior trabalho de equipa com objectivos comuns.
- Foi importante tentar implementar o DQP com outras colegas do 1º ciclo.

- Este projecto permite “uniformizar” ideias e linguagens.

Pensamos ser importante esta constatação. Numa equipa recém-formada este é um primeiro trabalho a desenvolver. As participantes continuam:

*Reflecti sobre a forma de constituir e participar na equipa de colegas.*

*Os encontros e as preocupações sentidas com o grupo deveriam ser colocadas na mesa enquanto equipa.*

Esta última questão parece-nos essencial: o facto de haver pouca prática deste “colocar na mesa” as preocupações terá impedido os educadores de aplicarem a escala de empenhamento entre si com algum grau de objectividade.

*Quando se tem que constituir uma equipa a intervenção de um elemento externo era o ideal, pois é uma área sensível quando se tem que intervir em aspectos menos simpáticos da acção das colegas.*

Este último dado é importante: a construção de uma relação de trabalho é condição “sine qua non” para construir a confiança e grau de reflexividade que permita à equipa avaliar de forma lateral e, simultaneamente, objectiva, a sua acção pedagógica. No entanto, as participantes insistem na importância de um elemento externo que ajude a facilitar o processo.

### 3. Contributo para a Formação Inicial

Continuando a apresentar dados sobre a avaliação das formandas, uma das participantes na formação sugere a possibilidade de se aplicar já esta dinâmica na formação inicial dos educadores:

*Seria muito interessante e útil trabalhar o DQP na formação inicial de educadores, como “indutor” de boas reflexões e melhoria futura de práticas educativas.*

No caso do presente estudo, os alunos do último ano da formação inicial da ESELx aplicaram apenas a escala de envolvimento da criança (Laevers) nos seus locais de estágio, caracterizando a respectiva instituição com base no guião DQP. No entanto, dada a inexperiência na aplicação deste tipo de instrumentos, a análise comparativa com base no programa SPSS não foi conclusiva. Diríamos que serviu sobretudo de “instrumento formativo”: os diferentes grupos de estágio, ao ter que encontrar argumentos para a atribuição do índice X ou Y na escala, eram “forçados” a encontrar um conjunto de argumentos que, de per si, e independentemente dos resultados, criavam oportunidade de discussões importantes facilitadas pelas respectivas tutoras de estágio.

#### 4. Processo Indutor da participação

O DQP é considerado, também, um instrumento importante na promoção de processos de participação diversificados na dinâmica do jardim de infância:

- *Seria muito interessante e útil trabalhar o DQP (...) como facilitador da sensibilização de pais e outros agentes educativos.*
- *Foi importante planear em conjunto com a auxiliar da acção educativa.*
- *Tomámos consciência que é preciso uma melhor e melhor articulação com os professores do 1º ciclo e uma melhor articulação com as auxiliares de acção educativa.*
- *Pretendemos sensibilizar os pais para os “problemas” da educação dos filhos.*

É de sublinhar, dentro destes interessantes depoimentos, a importância do DQP, não apenas para uma avaliação interna, mas como instrumento indutor da participação de elementos considerados mais “exteriores” ao jardim de infância e de uma explicitação das práticas do jardim de infância para as submeter a um escrutínio exterior. Analisando a importância da “documentação pedagógica” os educadores de Reggio Emilia (Rinaldi, 2006), afirmam que esta ajuda a tornar as práticas “mais transparentes”.

#### 5. Necessidades de formação

Finalmente, as participantes na formação definem as suas necessidades de formação em aspectos específicos do DQP a aprofundar, e a aspectos mais gerais do funcionamento do jardim de infância enquanto instituição aberta e plenamente integrada na comunidade:

- *Gostava de trabalhar mais sobre planificação e avaliação.*
- *Necessitava de melhorar a observação do desempenho do adulto.*

Estas necessidades formativas são consequência lógica do conjunto de problemas e fragilidades enunciados anteriormente. De salientar a atitude positiva, mas simultaneamente crítica, das formandas e a importância que atribuem à presença de um elemento externo ao processo de avaliação.

- Penso que a parte das observações das crianças deveria ser em maior número e no mesmo contexto, para obter uma leitura mais concreta.
- Gostaria de vir a trabalhar no futuro as questões directamente relacionadas com a formação de pais.
- Gostaria de poder divulgar o projecto DQP a outras colegas, e ver este projecto alargado a nível nacional.

## E. Uma Meta-análise do Processo: contributos do Focus Group

Passados cerca de quatro meses após a realização do processo formativo e avaliativo, e já elaborada uma primeira versão do relatório do estudo de caso, a responsável pelo mesmo, considerou ser relevante realizar uma entrevista de aprofundamento, à maneira de um *focus group* (discussão em grupo focalizada, Macedo, 2004) reunindo, não todas as participantes na formação, mas um grupo representativo dessas mesmas participantes. Estas participantes possuíam maior conhecimento e experiência nas primeiras versões do Manual DQP e uma experiência supervisiva bastante aprofundada. Assim, tal como explicámos anteriormente, seleccionámos uma educadora de cada jardim de infância, uma das tutoras da ESELx e a mentora do jardim de infância C. Com o contributo da investigadora, este *focus group* era constituído por 6 participantes, número ideal para uma reflexão mais aprofundada e para uma meta-interpretação dos dados obtidos. Todas as participantes conheciam o teor da primeira versão do relatório e o objectivo da sessão era reagirem a ele, ao mesmo tempo que se aprofundavam alguns temas e questões.

Mais do que uma técnica, os *focus groups* são um método contextualizado (Wilkinson, 1999) que permite uma análise comparativa constante (Frankland & Bloor, 1999), a emergência de categorias, a construção de “intertextualidade” através de uma análise intersubjectiva, sendo que o significado está sujeito a (re)negociações (Ferreira, 2004).

Com base nestes pressupostos sobre como funciona uma entrevista de grupo *com enfoque*, pedimos às entrevistadas que reagissem à aplicação das escalas de empenhamento e de envolvimento, aos dados recolhidos nesta última e, finalmente ao processo supervisivo, não se coibindo a investigadora de intervir e opinar. Queremos insistir, portanto, que o contributo que se apresenta a seguir, não é o pensamento individual, mas uma re-elaboração da interpretação anteriormente apresentada com base no pensamento colectivo que emergiu na própria discussão. Deste modo, considera-se ser este pensamento colectivo a interpretação última de todo o processo formativo.

### 1. Aplicação da Escala de Empenhamento do Adulto

As participantes na entrevista de grupo reconheceram a falta de preparação para aplicação da escala e as dificuldades já enunciadas anteriormente: inflação de dados, dificuldade em avaliar colegas (sobretudo as que se conhecem menos):

*Tinha medo de ser injusta com as colegas; Tinha que haver maior número de observações para se recolherem dados fidedignos; As educadoras tinham modelos de trabalho diferente e isso podia prejudicar;*

De salientar novos dados interpretativos que nos pareceram relevantes:

*Quando pegamos no Manual DPQ não se fala na supervisão. Sempre tive a sensação de que isto se cruzava com a supervisão, porque o importante é mostrarmos aos colegas aquilo que eles não estavam a ver.*

*Penso que o mais importante será aproveitar a situação de atribuição de um determinado valor na escala e dar mais ênfase à conversa entre observador e observado. Não basta só o preenchimento das escalas. É preciso mais do que um ano para se construir uma equipa.*

*Em relação ao 1º ciclo senti que estava a ver uma prática diferente daquela a que estou habituada, o modelo é mais centrado no adulto, é transmissivo e as tarefas são feitas individualmente, as crianças não trabalham em grupo. No entanto, a professora deixa as crianças muito à vontade.*

*Na perspectiva do DQP, será que as equipas não podem ser um suporte entre si? Só se nos sentirmos bem nesse papel e se as colegas nos aceitarem, teria que me certificar bem se tinha condições para fazer esse papel.*

## 2. Escala de Envolvimento

As entrevistadas reconheceram que pode haver subjectividade na aplicação das escalas às crianças. Este facto verificou-se na aplicação da escala de envolvimento pelos alunos da ESE nos respectivos centros de estágio, pelo que se deve constituir como um mero exercício. Os alunos terão que ser treinados para aferirem os valores entre si, processo que leva tempo. As participantes na entrevista de grupo afirmaram, no entanto, que o mesmo se passou nos respectivos estudos de caso. Apesar de todo o processo de formação, constataram que teriam precisado de muito mais tempo para aferirem entre si os valores a atribuir nas escalas, pelo que os dados obtidos devem ser considerados bastante eivados de “subjectividade”.

*As escalas demonstram que os espaços exteriores são pouco investidos porque há falta de envolvimento das crianças.*

*Quanto ao envolvimento de rapazes e raparigas, tenho-os visto a eles envolvidos de formas diferentes, não como as meninas! Será que a variável sexo não conta? Não seremos todas mulheres a observar crianças de ambos os sexos?*

Parece-nos que estas questões são pertinentes para o futuro do DQP. De salientar ainda o facto apontado por uma das entrevistadas e que foi corroborado por todas:

*É preciso cuidado com as crianças com necessidades educativas especiais: o envolvimento não é mensurável da mesma forma.*



### 3. Mentoria/Supervisão

A questão da mentoria foi aflorada pelas entrevistadas e foi interessante ter-lhe sido atribuído um papel de *meta-reflexão*. No entanto ficou claro que não é qualquer profissional que pode ser mentor (ou mesmo observador externo) sob pena de se criarem mais danos que melhorias no desenvolvimento dos profissionais.

*O mentor tem que estar à vontade no seu papel, tem que conhecer bem a matéria. O mentor tem que apresentar uma **meta-reflexão**.*

*O que é mais positivo é esta conversa que se pode ter com as pessoas que observámos – muitas vezes não se apercebem das coisas e nós podemos devolver-lhes “em espelho” e as pessoas dizem que sem a nossa ajuda não se teriam apercebido.*

*O modelo DQP prevê um apoio externo. Se a pessoa for da confiança da equipa e der segurança, pode ser um mentor do desenvolvimento. Mas o desenvolvimento também pode aparecer no interior da equipa, sem um mentor específico e com lideranças informais.*

*No entanto parece-me necessário haver maior treino e haver uma aferição entre observadores externos, entre todas as pessoas que estão a aplicar as escalas.*

*Mentoria também pode ser colegas a visitar as salas umas das outras e a reflectirem em conjunto o que viram. Para isso é preciso criar espaços e tempos. Parece-me que isso pode ser muito “formativo” para quem observa e para quem é observado.*

### 4. DQP como “Espaço Relacional”

Da conversa genérica sobre as escalas emergiram comentários mais amplos sobre o papel desempenhado, no seu todo, pelo processo DQP:

*Passei a ter uma relação de trabalho diferente com a minha colega, que conhecia mal. É tão fácil ficarmos cada uma fechada na sua sala!*

*Sublinho o DQP como “espaço relacional: mesmo não existindo um elemento exterior, o espaço relacional é a chave para a mudança.... e para a predisposição para a mudança! A base relacional é fundamental!*

*Se há dinâmica relacional podemos criar contextos que nos levem a um crescimento maior.*

*O que não funciona na avaliação proposta pelo ME (Ministério da Educação) é que não estamos a fazer uma avaliação de melhoria. Observamos os colegas para lhes atribuir um valor que não vai melhorar a prática de ninguém. O processo DQP é bem aceite se for uma avaliação de parceria (democrática), para em conjunto poder melhorar: ajuda os melhores a serem melhores e os outros que, por não poderem ser tão bons, a melhorar. Mas as pessoas têm que participar voluntariamente. Com projectos como o DQP não haveria professores que não aderissem!*

*É que o DQP não vai ver onde é que o professor “falha”. O que vamos é procurar caracterizar uma actuação, reflectir sobre ela, e o próprio vai poder ver que ainda consegue fazer melhor: É a partir do interior que o próprio diz – Afinal eu posso avançar para aqui”.*

*Eu acho que o DQP pode ser de facto um motor de interacção positiva: Mas tem que ser muito claro o que é, para que é... senão pode ter o efeito contrario!*

A investigadora responsável, neste ponto, abstém-se de comentar dado considerar, como acima foi indicado, que reside neste pensamento produzido em grupo a meta-interpretação de todo o estudo de caso

## **F. Perspectivas futuras e Recomendações**

Em síntese, o processo formativo foi importante e rico mas, na voz das participantes, está longe de estar terminado. Sublinhando os temas emergentes anteriormente identificados, é de salientar, no entanto, a perspectiva positiva das famílias quanto ao trabalho do jardim de infância, o desejo expresso pelas auxiliares em intensificarem a sua participação e iniciativa, a importância que, no final do processo formativo, as educadoras atribuem ao trabalho em equipa e à articulação com o 1º ciclo. Estas poderão constituir-se em áreas de trabalho futuro.

Parece-nos ser ainda de salientar que, face ao futuro do DQP, a necessidade de existirem de “mentores”, “conselheiros externos” (Pascal & Bertram, 1999; Vasconcelos, 2008, no prelo; Vasconcelos, 1999). A DGIDC, em colaboração com as instituições de formação envolvidas, deverá ver as possibilidades reais de garantir este processo, multiplicando equipas de formação DQP e garantindo financiamentos. A perspectiva sobre mentoria emergente da entrevista de grupo focalizada parece-nos ser de ter de em atenção face à possibilidade de se seleccionarem futuros mentores.

A formação para a escala de envolvimento da criança representa, *de per si*, uma proposta de trabalho para os jardins de infância e que terá o potencial de criar situações interessantes de debate interno nas equipas pedagógicas. Esta formação poderá ser realizada sem exigir todo o processo de avaliação DQP. Assim, vemos a escala de envolvimento Laevers como um bom instrumento de trabalho a colocar nas mãos dos educadores ou mesmo de estudantes de formação inicial, desde que se garantam modalidades de auto e hetero-formação como aquelas que proporcionámos às educadoras participantes neste estudo (CD's para treino, cuidadosa aferição das escalas, etc.) e com as ressalvas acentuadas na avaliação feita por elas próprias. Vemos como mais problemática a aplicação das escalas de empenhamento do adulto. Os dados do nosso estudo apresentam alguma dificuldade de as educadoras se avaliarem umas às outras, tendo a tendência de se classificarem em níveis muito elevados, que nem sempre correspondem às práticas observadas. Pensamos que, a este nível, a presença de um elemento exterior se revela fundamental para objectivar situações e dados. Em alternativa, este processo de avaliação mútua só se deverá realizar entre equipas com grande experiência de trabalho conjunto e relações de confiança sedimentadas. Revela-se ainda importante uma maior aferição e treino das escalas para permitir uma comparabilidade dos dados. Consideramos os dados quantitativos emergentes neste estudo de caso como meramente indicativos, já que a aplicação de valores quantitativos nas escalas não é "fiável" pelas razões anteriormente apontadas. O desafio será trabalhar na construção de reais equipas reflexivas, em que a crítica e a auto-crítica não apareçam como uma "ameaça" ou um "desconforto" mas, antes, como uma garantia de desenvolvimento pessoal e institucional.

Uma outra área do processo DQP que poderia vir a ser usada com uma maior divulgação é a reflexão inicial sobre as 10 dimensões da qualidade. O esquema do Manual pode ser útil, também *de per si*, para uma primeira reflexão das equipas dos jardins de infância, ajudando a criar um referencial que permita, de imediato, a reformulação de alguns aspectos do trabalho pedagógico. As educadoras participantes neste estudo valorizaram de modo inequívoco a forma como esta esquematização das dimensões da qualidade as ajudou.



## Referências

- Dahlberg, G. e Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge/Falmer.
- Denzin, N. K.; Lincoln, Y. e colaboradores (2006). *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens*. Porto Alegre: Artes Médicas/Bookman.
- Edwards, A. (2004). Understanding context, understanding practice in early education. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 12, nº 1: 85-101.
- Ferreira, M. (2004). *“A gente gosta é de brincar com os outros meninos!”: Relações sociais entre crianças num jardim de Infância*. Porto: Afrontamento.
- Frankland, J. & Bloor, M. (1999). Some issues arising in the systematic analysis of focus group materials. In: J. Kitzinger & R. Barbour (Eds.). *Developing Focus Group Research* (pp.144-155). London: Sage.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Griebel, W. e Niesel, R. (2003). Successful transitions: Social competencies help pave the way into kindergarten and school. *European Early Childhood Research Monograph n.º 1: Transitions*: 25-33.
- Macedo, E. (2004). *Entre Ter e Ser: Tensões (irre)conciliáveis na formação da cidadania e gênero numa elite da (semi) periferia*. Tese de mestrado não publicada. Porto: FPCE.
- OCDE (2006). *Starting Strong II*. Paris: OCDE.
- Pascal, C. & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge/Falmer.
- Robins, A. (2006) (Ed.) *Mentoring in the Early Years*. London: Paul Chapman.
- Rodd, J. (2006). *Leadership in Early Childhood*. United Kingdom: Open University Press.
- Stake, R. E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York/London: The Guilford Press.
- Stake, R. E. (2004). *Standards-Based & Responsive Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sylva, K. (2003). *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project: Findings from preschool period*. London: Institute of Education.
- Zabalza, M. (1987). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.
- Vasconcelos, T. (2008, no prelo). Supervisão como um “TEAR”: Estratégias emergentes de “andaimação” definidas por supervisoras e supervisandas. *Revista de Educação*. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Vasconcelos, T. (2007, Primavera). Do Discurso dos “Cantinhos” ao Discurso da “Oficina”. *Revista Dois Pontos*. p. 48.
- Vasconcelos, T. (1999). Encontrar as formas de ajuda necessária: O conceito de “scaffolding” (pôr, colocar andaimes): Implicações para a intervenção em educação pré-escolar. *Inovação*, 12, nº 2:7-24.

## 8º ESTUDO DE CASO

- Vasconcelos, T. e Assis, A. (2008). Documentos Curriculares para a Educação de Infância: Um olhar sobre o passado, questões para o futuro. In: J.A. Pacheco (Org.). *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 53-84) Porto: Porto Editora.
- Whalley, M. and the Penn Green Centre (2003). *Involving Parents in their Children's Learning*. London: Paul Chapman.
- Wilkinson, S. (1999) How useful are focus groups in feminist research? In: J. Kitzinger e R. Barbour (Ed.). *Developing Focus Group Research*. London: Sage.
- Wutsmann, C. (2003). Was kinder starkt. Ergebnisse der Resillienzforschung und ihre Bedeutung für die pädagogische Praxis. In: W.E Fthenakis (Ed) *Elementarpedagogik Nach PISA* (106-135). Freiburg: Herder.



**Effective Early Learning/Desenvolvendo a  
Qualidade em Parcerias EEL/ DQP  
um estudo de caso**

**Autores:**

Ângela Lemos

**9.º ESTUDO DE CASO**





## Effective Early Learning/Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias EEL/ DQP um estudo de caso

Ângela Lemos

Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação

Departamento de Ciências da Educação

### O papel do adulto na promoção e desenvolvimento da autonomia das crianças

#### Introdução

O estudo de caso que aqui se apresenta foi desenvolvido por uma equipa de educadoras de infância que aceitou implicar-se num processo de análise colaborativa das suas práticas pedagógicas com o apoio de uma formadora/investigadora.

Esta equipa tem tido poucas oportunidades de investir na sua formação contínua por razões que se prendem com a organização institucional. Ao lhes ser apresentada a possibilidade de participarem neste projecto, assumiram-na colectivamente como uma necessidade intrínseca de promoção da compreensão e interpretação do pensamento pedagógico.

Esta participação veio permitir a estas educadoras de infância *olharem o processo de ensino/aprendizagem de uma forma crítica, reflexiva e informada* (Pascal e Bertram, 1999:21),

Porque se pretendia construir e reconstruir modos de intervenção pedagógica, o primeiro passo foi (re)pensar o papel do educador de infância numa cultura de prática em que a criança é *considerada um ser activo, competente, construtor de conhecimento e participante no seu próprio processo de desenvolvimento, através da interacção com os seus contextos de vida* (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2001, 2004, in Oliveira-Formosinho, 2008:50). Entende-se, nesta perspectiva, o educador como uma pessoa em permanente desenvolvimento, flexível, aberto à mudança, capaz de reflectir e analisar os seus modos de ser educador.

Ao considerar primordial a interacção entre os diferentes intervenientes numa relação dialéctica entre teoria-prática e prática-teoria, pretendeu-se favorecer uma melhor compreensão das opções pedagógicas que estão na base do binómio ensino-aprendizagem (Pascal e Bertram, 1999).

Assumiu-se, portanto, a importância da reflexão na construção do conhecimento pedagógico e na resolução das situações emergentes da prática, associando a intervenção à interpretação e reinterpretção do vivido.

## Contexto

O Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) foi desenvolvido por uma equipa de quatro educadoras de infância num estabelecimento de uma Instituição Particular de Solidariedade Social de iniciativa da Diocese de Setúbal.

A funcionar desde a década de 80, este estabelecimento está integrado numa área urbana. Funciona num piso térreo com um espaço exterior circundante dividido em várias áreas apetrechadas com equipamentos lúdicos de acordo com a faixa etária das crianças. Presta serviço a cerca de 180 crianças entre os 4 meses e os 10 anos de idade, integradas em três respostas educativas e sociais, sendo três salas de creche (45 crianças) a funcionar num espaço inaugurado em 2006, três salas de jardim-de-infância (75 crianças) e duas de ATL (60 crianças).

A análise documental permitiu-nos caracterizar o nível socio-económico das famílias das crianças que frequentam este estabelecimento, predominando as profissões semi-especializadas e especializadas. De referir um considerável número de trabalhadores não especializados e uma percentagem quase residual de técnicos superiores. Existem também alguns trabalhadores por conta própria, empregadas domésticas e, nos últimos anos, tem-se vindo a verificar uma prevalência de desempregados.

Do quadro geral de pessoal deste estabelecimento fazem parte 31 funcionárias, mas porque o nosso estudo se centra no jardim-de-infância apenas referiremos o pessoal afecto a essa valência a tempo integral: três educadoras de infância e três ajudantes de acção educativa; a tempo parcial uma cozinheira e três ajudantes de cozinha, uma escriturária, uma motorista e três auxiliares de serviços gerais.

A gestão do estabelecimento é realizada por uma directora técnica, licenciada em educação de infância, assumindo esta funções de coordenação pedagógica do estabelecimento assim como de articulação com os vários sectores internos e externos da instituição. Existem ainda outros profissionais - uma educadora de infância do Ministério da Educação, uma terapeuta da fala e uma fisioterapeuta - que colaboram no trabalho pedagógico, ao nível do apoio educativo. São promovidas actividades extracurriculares - Educação Física, Música e Inglês - desenvolvidas por professores especialistas.

O estabelecimento funciona todos os dias úteis, salvo algumas excepções que constam do seu Regulamento Interno, sendo o horário de funcionamento fixado anualmente mediante as necessidades das famílias. No presente ano lectivo procedeu-se ao alargamento do mesmo, funcionando diariamente num período de onze horas e meia. Neste período são garantidas a todas as crianças cinco horas diárias de actividades lectivas assim como a componente de apoio sócio-educativo com serviço de refeição, transporte e prolongamento de horário.

De referir que as educadoras de infância, embora tendo direito a usufruir diariamente de uma hora não lectiva, não a realizam por dificuldades de gestão de horários.

Sendo o rácio de 12 crianças por adulto, existem momentos das rotinas diárias em que os poucos recursos humanos influenciam a qualidade das práticas pedagógicas. Tal é referenciado por uma das ajudantes de acção educativa

*Nem sempre se consegue dar resposta às necessidades de todas as crianças porque são muitas crianças, as idades são muito variadas, é uma diferença muito grande... (Aj. Ac. Educ.)*

## Implementação do Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

A escolha do contexto atrás explicitado para a implementação deste Projecto surge de um encontro de vontades e necessidades da investigadora e da equipa da valência de jardim-de-infância deste estabelecimento, uma vez que há já algum tempo esta última solicitava apoio externo para a promoção e desenvolvimento de uma *escola aprendente* (Bolívar, 2001).

A adopção da metodologia de investigação-acção inerente ao desenvolvimento do Projecto DQP assenta, sobretudo, na perspectiva da construção de novos saberes que informem os saberes já construídos, já que temos consciência que com a implicação numa investigação *raramente se alcança um entendimento totalmente novo, mas consegue-se o aperfeiçoamento desse entendimento* (Stake, 2007:23).

Neste estabelecimento a intervenção dos adultos é considerada como um dos factores primordiais na promoção das aprendizagens das crianças, como é referido pela directora na sua entrevista

*os educadores devem ser pessoas conscientes, pessoas que estudam, pessoas que querem inovar, no fundo o objectivo é esse, é tentar melhorar a qualidade das aprendizagens das crianças (DIR).*

Encontramo-nos, por isso, perante um estudo de caso *intrínseco*, tendo-o seleccionado porque estamos interessados nele, não apenas porque ao estudá-lo aprendemos sobre outros casos ou sobre um problema em geral, mas também porque precisamos de aprender sobre este caso em particular (Stake, 2007:19).

Nesta investigação desenvolvemos um trabalho de análise interpretativa colaborativa entre a equipa de educadoras participantes no projecto DQP, o elemento de apoio (*interno*) – a directora e o *conselheiro externo* – a Investigadora, descobrindo a paixão por um entendimento dos diferentes significados atribuídos por quem observa as mesmas acções situadas (Walsh, Tobin e Graue, 2002), enfatizando o processo de *contraste* dos diferentes modos de ver de quem observa (Bruner, 2000).

No decorrer do Projecto DQP, a equipa foi examinando e reexaminando as dez dimensões da qualidade identificadas no quadro teórico de Bertram e Pascal (1998), envolvendo-se numa real possibilidade de mudança do processo de ensino-aprendizagem. Nesta assumpção de desenvolvimento deste Projecto como um procedimento de regulação dos processos de ensino-aprendizagem (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004), assumiu especial relevância o *conselheiro externo*,

cujo papel foi compreendido por toda a equipa institucional, e não apenas pelas educadoras de infância integradas no estudo, como se de um amigo crítico se tratasse.

A implicação da equipa em todo o processo investigativo favoreceu a emergência de processos de auto e hetero avaliação da intervenção das educadoras nos diferentes momentos do quotidiano institucional, analisando criticamente as situações diferenciadas de aprendizagem em que crianças e adultos se envolvem e desenvolvem. Esta vivência e convivência com a investigação-acção nem sempre foi pacífica pois a identificação de algumas *inconsistências dentro e entre os valores essenciais, as teorias perfilhadas e as teorias em uso existentes* (Day, 2001:75) exigiu uma confrontação intra e interpessoal das educadoras.

A necessidade evidenciada pela equipa de espaços de construção da qualidade, não foi uma conquista no vazio, já que se pautou por um trabalho de consciencialização de todos os participantes directa e indirectamente envolvidos no Projecto, constatando-se implicações no desenvolvimento institucional (Pascal e Bertram, 1998:15).

Dado que a implementação do Projecto DQP pressupõe diferentes etapas, a equipa elaborou um plano de desenvolvimento do Projecto, iniciando-se a investigação com formação interna organizada em duas vertentes.

Num primeiro momento, propusemo-nos apresentar e discutir com toda a equipa institucional os fundamentos do Projecto DQP. Num segundo momento, destinado essencialmente aos intervenientes directos – o elemento de apoio DQP e as três educadoras – explorámos os fundamentos teóricos do referencial e discutimos os procedimentos a adoptar pela equipa nas diferentes etapas do Projecto. De realçar que foi assumido pela equipa que as entrevistas decorreriam com o apoio do conselheiro externo e do elemento de apoio. As observações e a aplicação das escalas nos diferentes espaços (sala, exterior, dormitório, ...) foram da responsabilidade dos cinco elementos sendo que, pela impossibilidade de realizar vídeogravações das diferentes situações, cada uma das observações foi realizada por duas pessoas (o elemento de apoio ou o conselheiro externo em parceria com uma das educadoras), de modo a permitir o exercício de uma lucidez profissional (Perrenoud, 2000).

Todo o processo decorreu ao longo de um ano lectivo implicando uma reorganização institucional, criando constantes momentos de reflexão e análise crítica, em que as três educadoras se reuniam com o elemento de apoio e com o conselheiro externo, explicitando e interpretando os dados obtidos mediante a observação das crianças e dos adultos nos diferentes espaços pedagógicos.

Com estes procedimentos pretendemos analisar os dados recolhidos mediante a triangulação dos saberes implícitos e explícitos no coração da acção pedagógica – os dois observadores e a educadora da sala em que tinham sido realizadas as observações.

Todas as educadoras estiveram presentes durante a análise e reflexão de cada uma das observações, independentemente da sala onde eram realizadas, dando e recebendo os contributos necessários à construção de novas práticas e novos modos de agir (Zeichner, 1993; Freire, 1997; Perrenoud, 2000; Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004).

Ao tomarem consciência das características do seu agir na prática e ao assumirem, em conjunto, a responsabilidade da reflexão pedagógica, os elementos da equipa assumiu uma atitude conducente à identificação das dificuldades sentidas na prática profissional e, por conseguinte, à mudança e à inovação, o que exigiu a todos dedicação, capacidade de escuta, disponibilidade, emoção e paixão (Zeichner, 1993, Freire, 1997).

## Incidência do estudo

Iniciámos a nossa incursão no Projecto DQP com a certeza de que da análise dos dados recolhidos emergiria a incidência deste estudo, tendo como finalidade a promoção e a melhoria da qualidade, de acordo com o diagnóstico realizado e com os interesses e necessidades demonstradas pela equipa.

A análise do regulamento interno, do projecto educativo de estabelecimento e dos projectos pedagógicos de sala, de dossiers de sala e das fichas caracterizadoras do ambiente educativo propostas na 2ª etapa do Projecto (estabelecimento educativo; espaço educativo; dados profissionais e fotografias), bem como das entrevistas aos diferentes actores resultantes da implementação da 3ª etapa do Projecto (directora do estabelecimento, crianças, pais, educadoras de infância e ajudantes de acção educativa) permitiu à equipa tomar consciência que uma das fragilidades do seu trabalho pedagógico se centra no facto de o agir pedagógico não responder ao real desenvolvimento de procedimentos que visem a promoção do desenvolvimento da autonomia das crianças. Não foi possível aceder, através da recolha e análise dos diferentes depoimentos das educadoras de infância e da análise detalhada dos projectos educativo e pedagógicos, à concepção de autonomia veiculada pela equipa e por cada uma das educadoras em particular. Decidimos, por isso, analisar, discutir e triangular os dados que recolhemos recorrendo novamente às entrevistas e aos dados recolhidos ao longo do Projecto DQP mediante três instrumentos diferentes - a ficha de observação das crianças (4ª etapa) e as escalas de envolvimento da criança (5ª etapa) e de empenhamento dos adultos (6ª etapa).

Aquando das constantes análises e reflexões, que conduziram no final do ano lectivo à elaboração do Relatório da Avaliação (7ª etapa), emergiu a necessidade de focalizar este estudo na reflexão sobre a promoção da autonomia da criança. Esta incidência resulta das inquietações da equipa quando confrontada com os dados recolhidos ao longo da Observação das Oportunidades Educativas das crianças relativamente aos quatro níveis de iniciativa da criança<sup>1</sup>.

Importa referir que os níveis acima referidos são influenciados pela organização do ambiente educativo, tendo as referidas observações permitido obter uma visão do quotidiano das crianças.

1 Níveis de iniciativa da criança possíveis de identificar aquando das observações:

Nível 1 – Não é dada escolha à criança que tem de fazer a actividade proposta; Nível 2 – É oferecido um número determinado de escolhas entre determinadas actividades; Nível 3 – Há algumas actividades que não podem ser escolhidas; Nível 4 – É dada total liberdade de escolha.

Iremos ainda analisar os dados recolhidos sobre as experiências de aprendizagem, as oportunidades de escolha proporcionadas às crianças, as formas de gestão do grupo e os modos predominantes de interacção adulto criança (Pascal e Bertram, 1998).

No discurso directo qualquer uma das educadoras considera que organiza as experiências de aprendizagem respeitando o ritmo de cada criança e promovendo situações em que as crianças se confrontem, por um lado, com os saberes já construídos e, por outro, com os saberes que as educadoras elegem para serem construídos:

*tento sempre fazer uma observação, ver que tipo de necessidades aquelas crianças têm, ... o que é que o grupo precisa, o que é que aquelas crianças se motivam para trabalhar... tenho sempre por trás os objectivos que pretendo atingir ... Eu tenho de me adequar também aos interesses e às necessidades deles (Ed. Inf).*

Constatámos que existe na equipa pedagógica a preocupação de organizar as experiências de aprendizagem de modo a promover a iniciativa das crianças, sendo este princípio perceptível pelos dados recolhidos que revelam que, na maioria das vezes, *é dada total liberdade de escolha* às crianças para desenvolverem as actividades que estão a decorrer na sala. Parece-nos relevante referir que, nalgumas situações, as crianças têm efectivamente *total liberdade de escolha*, mas as observações revelam que esta liberdade é relativa, já que têm liberdade apenas para escolher os materiais ou a “forma” como desenvolvem as experiências de aprendizagem, pois as educadoras consideram que algumas destas experiências têm de ser desenvolvidas por todas as crianças, como é referido por uma das educadoras na sua entrevista:

*Tento que todos façam [a mesma actividade]. Não tem de ser naquele dia, não é, porque é impossível. E se não fizer naquele dia... Às vezes também pode acontecer, eu chamo uma criança e ele diz-me: Agora não quero, estou a fazer outra coisa. Também tenho de respeitar que ele agora não lhe apeteça ou esteja mais motivado para fazer qualquer coisa e deixa-se, dá-se espaço para fazer no dia a seguir... (Ed. Inf.)*

De realçar que estes modos de agir contrariam o que é definido num dos projectos de sala deste estabelecimento:

*O trabalho do dia a dia no Jardim-de-infância deve ser organizado a partir dos interesses das crianças, dando-lhes oportunidades para escolher o que fazer (jogos e brincadeiras livres, em grupo ou sozinhas, actividades de expressão plástica, etc).*

Aquando da análise das interações estabelecidas (verbal e/ou não verbal) ao longo dos períodos de observação, encontramos algumas incongruências. Constatamos que as educadoras referem que pretendem que as experiências de aprendizagem promovidas pela organização pedagógica possibilitem um leque variado de situações e de relações entre as crianças, mas a leitura e análise dos dados recolhidos, através das diferenciadas observações das oportunidades educativas, permite-nos compreender que as experiências de aprendizagem promovidas se desenvolvem maioritariamente em momentos de pequeno grupo, sendo que o adulto raramente interage naquelas experiências de aprendizagem.

Uma vez mais a reflexão colaborativa e interpretativa com todo o grupo investigativo facilitou-nos a compreensão das práticas pedagógicas realizadas, conduzindo-nos ao pensamento Vigotskyano permitindo-nos discutir a influência do contexto social na promoção da autonomia das crianças. Importa referir que apesar das educadoras conceberem as intencionalidades educativas de modo a preverem um leque variado de interações entre as crianças e entre as crianças e os adultos, a análise dos dados recolhidos permite constatar que em muitas das observações as crianças desenvolvem as suas experiências de aprendizagem individualmente revelando ausência destas interações. De referir que as interações que prevalecem são aquelas em que as crianças observadas interagem com pares, com outra criança ou de modo equilibrado com um adulto. Acresce a estas observações a existência de interações que decorrem em situações de aprendizagem em momentos de pequeno grupo, prevalecendo no seio destes pequenos grupos, uma vez mais, as interações a pares e até mesmo ausência de interação de crianças que desenvolvem a actividade individualmente. Esta análise provocou momentos de alguma tensão, pela confrontação entre o dizer e o fazer, já que na reflexão a equipa se interrogou acerca desta contradição no real trabalho pedagógico e na promoção da autonomia.

Consideramos que as educadoras entendem as suas intencionalidades educativas como se de acções pedagógicas concretas se tratasse, ou seja, entendem-nas como um objectivo em si mesmo e não as relacionam com a complexidade do agir pedagógico face à promoção da autonomia da criança. Concebemos, para nós e em equipa, que a autonomia da criança apenas é passível de desenvolvimento quando a esta é permitido envolver-se em processos de partilha de poder, discussão e decisão face a situações reais do seu quotidiano. Assim sendo, compreendemos que neste contexto pedagógico, as experiências de aprendizagem promovidas pelo adulto contribuem pouco para a promoção da autonomia das crianças.

O passo seguinte levou-nos a questionar se o frágil grau de autonomia que os adultos conferem às crianças e o nível de iniciativa observados estarão relacionados com os momentos em que as observações foram realizadas já que, na maioria das experiências de aprendizagem, as crianças estavam nas áreas a brincar livremente ou com a presença do adulto, mas sem um apoio específico.

Assim e de modo a conseguirmos realizar uma avaliação participada e integradora na identificação das áreas prioritárias para a promoção da autonomia das crianças, optámos por uma análise reflexiva com a equipa, discutindo todos os parâmetros da Escala de Empenhamento do Adulto (6ª etapa), já que acreditamos que *a qualidade da intervenção do adulto, é um factor crítico da qualidade da aprendizagem das crianças* (Bertram e Pascal, 1998: 101). Esta escala analisa as características pessoais e profissionais, descrevendo a capacidade de interacção dos adultos no processo de ensino-aprendizagem. A sua utilização permite-nos focalizar o olhar na especificidade da intervenção do adulto, identificando três categorias de acção nos seus comportamentos, nomeadamente, *sensibilidade; estimulação e autonomia* (cf. Pascal e Bertram, 1998).

Trata-se de um instrumento de observação, cujo modelo assenta numa escala de 5 pontos<sup>2</sup>, utilizado para observar qualquer um dos adultos que estabeleça interacção com as crianças, possibilitando a caracterização dos estilos educativos mais comuns num determinado contexto (Pascal e Bertram, 1998).

As observações realizadas com este instrumento evidenciam a existência de um desequilíbrio acentuado nas atitudes assumidas pelos diferentes adultos na promoção do desenvolvimento das aprendizagens das crianças, incluindo-se aqui, também, a promoção da sua autonomia. A análise revela que os adultos que intervêm ao longo da rotina diária assumem diferentes papéis, com funções também elas diferenciadas, em cada uma das salas com o grupo de crianças.

Passaremos a explicitar cada uma das categorias de acção na promoção das aprendizagens das crianças incidindo essencialmente, como já referimos, no papel assumido pelos adultos na promoção da autonomia da criança.

Ao nível da **sensibilidade**<sup>3</sup> dos adultos prevalece um estilo predominante de empenhamento, mas com algumas atitudes de falta de empenhamento. Pelas observações realizadas e pelo discurso dos participantes é evidente a preocupação do adulto em responder à diversidade de necessidades das crianças, centrando-se esta, essencialmente, na necessidade de tratar a criança com carinho e cuidado e ainda de a encorajar, dando-lhe apoio emocional:

*... Eu acho que sou muito ligada às crianças, tenho uma relação muito afectiva com elas, dou-me muito à brincadeira e tenho uma relação muito próxima delas. (Ed. Inf.) ... quando eles chegam, a quem esta amadrito dou-lhes colo depois na sala é tentar fazer o trabalho que está planeado e eles normalmente procuram, uns procuram a educadora, outros procuram-me a mim e estamos ali e vamos*

2 Cada ponto representa um estilo diferenciado:

Ponto 5, estilo de empenho total; Ponto 4, estilo predominante de empenho, mas com algumas atitudes de falta de empenho; Ponto 3, estilo onde não predominam nem as atitudes de empenho, nem as de falta de empenho; Ponto 2, estilo, principalmente de falta de empenho, porém é possível observar algumas atitudes de empenho; Ponto 1, estilo de ausência total de empenho.

3 Sensibilidade refere-se à atenção dedicada pelo adulto para com os sentimentos e bem estar emocional da criança, inclui também empatia, sinceridade e autenticidade.



*ajudando mutuamente até entrarmos mais dentro do que se pretende fazer (Aj. Ac. Educ.). A educadora sinto-a como uma grande referência ... (Mãe)*

Ao nível da **estimulação**<sup>4</sup> dos adultos face à promoção das aprendizagens prevalece um estilo onde não predominam nem as atitudes de empenhamento, nem as atitudes de falta de empenhamento.

A reflexão conjunta aquando da análise dos dados revelou uma trivial intervenção por parte dos adultos. Ainda que estes referiram que pretendem corresponder às capacidades e interesses das crianças, tornou-se evidente que, na generalidade, intervém pouco no desenrolar de uma actividade para estimular a acção, o raciocínio ou a comunicação, limitando-se assim, a uma intervenção rotineira:

*(...) se eles vão para os jogos, nós vamos com eles e se nos procuram nós vamos.*

*(...) Se estivermos com outros meninos, nós...vamos já, ou fica uma e vai outra (Aj. Ac. Educ.).*

*Estão organizados de maneira a que eles próprios, autonomamente, possam ir buscar a plasticina, as canetas, as coisas que necessitarem (Ed. Inf.).*

Ao nível da **autonomia**<sup>5</sup> das crianças e face à promoção das suas aprendizagens prevalece nos adultos, um estilo onde não predominam nem as atitudes de empenhamento nem as de falta de empenhamento. De realçar o número considerável de observações em que se regista um estilo principalmente de falta de empenhamento mas onde se notam algumas atitudes de empenhamento. Estes dados permitem-nos compreender que os adultos na sua intervenção pedagógica limitam a liberdade da criança para experimentar, dar opiniões, escolher as actividades e exprimir as suas ideias.

Através das observações realizadas é, ainda, possível perceber que as interacções que se processam entre os adultos e as crianças são mediadas pelas experiências de aprendizagem realizadas:

*[gosto de brincar] Com a Sandra... só com a Sandra só que ela às vezes não pode... mas outras ela vem comigo e pode (Criança)*

*Mantenho uma boa relação com todas as crianças...tenho por base o respeito por elas e tento não lhes fazer aquilo que não gosto que me façam a mim. (Ed. Inf.)*

4 *Estimulação* refere-se ao modo como o adulto na sua intervenção estimula a criança, mediante acções como: introduzir ou propor uma actividade, facultar informação, intervir no decorrer de uma actividade estimulando a acção, o raciocínio ou a comunicação.

5 *Autonomia* refere-se ao grau de liberdade que o adulto consente à criança para experimentar, dar opiniões, escolher as actividades e expressar as suas ideias, inclui também o modo como o adulto lida com os conflitos, regras e questões comportamentais.

De realçar que, nestas situações de aprendizagem que se estabelecem no quotidiano do jardim-de-infância, as interacções adulto-criança são as que menos prevalecem, o que levou a equipa a questionar o papel do adulto na gestão da autonomia do grupo de crianças conduzindo, uma vez mais, a momentos de intensas discussões e a procurar novos modos de acção.

Os dados recolhidos revelam um estilo do adulto onde não predominam nem as atitudes de empenhamento nem as de falta de empenhamento.

Uma vez mais esta análise foi o centro de discussões internas, partindo de uma questão formulada de forma clara por uma das educadoras intervenientes: Será que o adulto se demite do seu papel de apoio nas diferentes experiências de aprendizagem, ou será que o adulto restringe a sua acção directa com as crianças pela sua intencionalidade de promover a autonomia das crianças?

Importa mencionar que se denotou, por parte das educadoras, alguma resistência face à confrontação com os dados, já que no seu íntimo sentiam a sua integridade profissional questionada, contudo, com a preciosa cooperação do elemento de apoio, que assume ao mesmo tempo funções de coordenação, conseguiu-se trilhar novos caminhos, enfrentando-se as fragilidades, propondo novos modos de agir e redefinindo-se, nalguns casos, novos modos de organização institucional. As incongruências das atitudes dos adultos face ao modo como lidam com questões comportamentais, como ajudam a resolver os conflitos ou como negociam o estabelecimento de regras é claramente visível nos registos revelando um estilo de interacção onde não predominam nem as atitudes de empenhamento nem as de falta de empenhamento, ou seja, muitas das fragilidades das atitudes dos adultos devem-se, por um lado, a uma ausência de atitudes face a determinados acontecimentos e, por outro, a atitudes compensatórias face a esses ou a outros acontecimentos. O relato das crianças na primeira pessoa ilustra o que acabámos de referir:

*[Os adultos] Mandam em nós... Ralham quando nós batemos (...) Bater aos meninos.... Não posso... dar abraços...posso.... E dar beijinhos (Criança).*

*[Quando os meninos se portam bem os adultos] Ficam felizes e dão prendas... dão coisas.... (Criança).*

*Vão de castigo. ... Quando portam-se mal... Ralham e dizem às mães ... os adultos e os outros meninos (Criança).*

*Só posso tirar bonecos que são meus do cesto...os que não são meus não posso (Criança).*

Globalmente, a análise dos dados recolhidos através da Escala de Empenhamento do Adulto permite-nos verificar que, nas diferentes categorias de acção atrás mencionadas - sensibilidade, estimulação e autonomia -, as atitudes dos adultos revelam um estilo onde não predominam nem as atitudes de empenhamento nem as de falta de empenhamento. De realçar que as situações que evidenciam um estilo predominante de empenhamento, mas com algumas atitudes de falta de empenhamento, são observadas muito raramente.

Importa ainda referir que, em todas as categorias de acção, foram observadas situações em que o adulto, estando a desempenhar as suas funções na sala, não interage com o grupo de crianças, parecendo alhear-se das situações educativas que estão a ocorrer. Estas atitudes reportam-se a observações de pessoal auxiliar.

Após análise e reflexão em equipa, esta última categoria de acção do empenhamento do adulto foi encarada como prioritária na cultura pedagógica destas educadoras de infância. Considerou-se primordial focalizar a intervenção dos adultos nos aspectos mencionados por Pascal e Bertram (1998) relativamente à promoção e desenvolvimento da autonomia das crianças.

Passaremos a enunciar, com base no referencial DQP, os aspectos que a equipa evidenciou como prioritários, ao nível da intervenção do adulto, no plano de acção para o próximo ano lectivo: promover a liberdade de escolha das actividades que cada criança quer realizar, bem como dar à criança oportunidades para ser ela a escolher e decidir como realizar algumas actividades; criar oportunidades às crianças para experimentarem e consolidar as oportunidades de resolução autónoma de problema e de conflitos.

### Algumas considerações

Este estudo de caso, situando-se no âmbito da avaliação e não da intervenção, focaliza-se numa prática de construção de uma pedagogia da infância alicerçada em intensas reflexões partilhadas por toda a equipa. Ao longo da implementação das diferentes etapas do Projecto DQP, o trabalho pedagógico foi sofrendo pequenas, mas profundas alterações, principalmente pela consciencialização das fragilidades em algumas áreas de intervenção pedagógica, mencionadas no texto, nas quais se enceta e se assume uma visão diferenciada.

Cada uma das educadoras participantes no Projecto DQP foi desenvolvendo o trabalho pedagógico com as crianças de um modo mais consciente, mais reflexivo, envolvendo toda a equipa, pais e crianças. Este procedimento ajudou a equipa a produzir a sua grande conquista, o desenvolvimento de práticas cooperadas assentes numa verdadeira partilha de saberes provenientes de uma relação de proximidade entre a prática e a teoria.

As reflexões realizadas evidenciam, à luz das concepções emergentes do Projecto DQP, a necessidade de apoiar as crianças no seu quotidiano proporcionando-lhes um *ambiente questionador* no qual elas se desenvolvam em interacção com os outros.

Proporcionar experiências de aprendizagem mediadas pelo adulto, em que este assume um papel activo no apoio à construção do conhecimento, associada ao desenvolvimento da capacidade de analisar as situações educativas vivenciadas por cada das crianças individualmente, com pares ou em (pequeno ou grande) grupo, revelou-se a maior necessidade encontrada pela equipa em todo o processo de investigação, na medida em que se tornou evidente a necessidade de ouvir as crianças para, através da explicitação clara das suas necessidades e expectativas, propiciar um ambiente rico em aprendizagens fundadas na descoberta e na resolução de problemas. Desta

forma, o adulto terá oportunidade de construir as condições básicas para a promoção e desenvolvimento da autonomia das crianças.

Importa referir que consideramos que este estudo se revelou uma valiosa contribuição na clarificação da importância do papel da formação em contexto na profissionalização docente que, conjugada com a investigação, cria oportunidade para a implementação consciente de mudanças nas práticas pedagógicas, tendo como finalidade última a promoção de uma educação cuja centralidade da interacção iniciada pela criança seja a base do processo educativo em jardim-de-infância (Oliveira-Formosinho, 2001).

O desenvolvimento do projecto DQP permitiu ainda que o principal objectivo delineado no Projecto Educativo do estabelecimento para este ano lectivo (2007-08) fosse alcançado, já que se pretendia promover a melhoria da qualidade em vários âmbitos, nomeadamente ...*a melhoria de desenvolvimento interno e a melhoria da qualidade de resposta educativa* (Proj. Edu.).

Por último gostávamos de evidenciar a consciencialização, por parte das educadoras de infância, para a reflexão sobre a acção educativa e para a elaboração de projectos de sala que sejam documentos orientadores que facilitem o desenvolvimento global das crianças e o crescimento profissional das educadoras de infância.

## Bibliografia

- Bolívar, A (2001), "Que dirección es necesaria para promover una organización que aprenda?" Revista organización y gestión educativa, núm. 1.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores – Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Feire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. (5ª Edição). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Oliveira-Formosinho, J., (2001). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. In Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J. (Org.) (2001). *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho, pp. 80-103.
- Oliveira-Formosinho, J. e Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica – Experiência Social, Educação e Desenvolvimento* (Revista do Instituto de Psicologia Aplicada - Lisboa). Janeiro-Março 2004, 1 (XXII), pp. 81-94.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). "A construção social da moralidade: a voz das crianças". In, Oliveira-Formosinho, J.(Org.) *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora, pp. 31-54.
- Pascal, C.; Bertram, T. et al (1998). *Projecto: Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – Avaliação do desenvolvimento da qualidade nos estabelecimentos de educação pré-escolar: Um programa de desenvolvimento profissional*. (Tradução DEB). Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação
- Pascal, C.; Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Noves estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Perrnoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Walsh, D. J., Tobin, J.J., Graue, M.E. (2002). "A voz interpretativa: Investigação qualitativa em educação de infância". In, Spodek (Org.) *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 1037-1066.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas* Lisboa: Educa





**O Quotidiano da Criança na Expressão Dramática:  
um estudo de caso**

**Autores:**

*Isabel Kowalski*

**O. ESTUDO DE CASO**





## O Quotidiano da Criança na Expressão Dramática: um estudo de caso

*Isabel Kowalski*

### 1- O contexto

A instituição onde realizámos este estudo é uma Instituição Privada de Solidariedade Social localizada na região centro do país. Integra as valências de creche e de jardim de infância sendo esta, actualmente, frequentada por 76 crianças – 25 entre 3 e 4 anos de idade, 26 entre 4 e 5 e 25 entre os 5 e os 6. As instalações, construídas de raiz, têm sido alvo de conservação e renovação. Nesta instituição trabalham 5 educadoras de Infância; destas há três que este ano se encontram no jardim de infância. Anualmente, mudam de sala acompanhando a maioria das crianças desde a creche até ao último ano em que frequentam este estabelecimento. Em cada sala do jardim de infância há uma educadora e uma auxiliar de acção educativa, num total de seis adultos em permanência. As educadoras cumprem um horário de 6 horas. As auxiliares cumprem um horário de 7 horas.

Segundo as educadoras o número de educadoras e de auxiliares é suficiente para as necessidades dado que o número de crianças por sala está de acordo com os normativos. No entanto, consideram desejável a redução tendo em conta a possibilidade de melhoria das interacções pedagógicas com cada criança que daí poderia advir.

Todas as opções pedagógicas assim como a documentação referente quer à acção educativa quer às funções dos educadores e dos auxiliares são da responsabilidade das educadoras e têm a aprovação da direcção da instituição. A direcção integra pais das crianças.

Trimestralmente cada educadora agenda uma conversa com os pais de cada criança, para analisar o portfolio individual da criança. No final do ano, além dessa conversa e da entrega dos portfolios, cada educadora apresenta aos pais uma apreciação global sobre a criança. A educadora que este ano acompanhou as crianças que transitarão no próximo ano para o 1.º CEB elaborou um relatório descritivo sobre as aprendizagens da criança, relativas a cada área de conteúdo, que foi entregue não só aos pais mas também na escola.

Apesar do estudo ter sido realizado apenas no jardim de infância, todas as educadoras se disponibilizaram para colaborar quer no levantamento quer na discussão de dados, durante o ano lectivo de 2007-2008.

Uma das razões que nos levaram a pedir a colaboração das educadoras desta instituição foi o facto de, desde há alguns anos, aí receberem alunos do curso de educação de infância em prática pedagógica inicial, já tendo revelado o seu interesse em partilhar opiniões sobre a qualidade da relação pedagógica em jardim de infância.

## 2- Enquadramento e processo

### 2.1. Linguagens artísticas na educação de infância

Com este estudo pretendemos recolher dados que nos possam ajudar a compreender as atitudes pedagógicas dos educadores que trabalham nesta instituição, no âmbito das linguagens artísticas, mais precisamente da linguagem teatral na educação de infância.

Desde há alguns anos que procuramos entender relações entre a formação de educadores de infância e as suas práticas educativas em jardim de infância, no que diz respeito ao Domínio da expressão dramática<sup>1</sup> e da educação estética. Poder utilizar o referencial DQP, também neste âmbito, surge-nos como uma oportunidade de poder vir a obter mais dados não só relativos a este específico campo de investigação mas também quanto à possibilidade de enquadramento numa perspectiva de melhoria da qualidade da pedagogia da infância, em equipa.

Como tem vindo a ser verificado por diversos estudos realizados em diferentes países, a evidência teórica do valor da integração pedagógica das artes nos currículos não tem acompanhado as práticas da generalidade dos educadores. Continuam a surgir apelos dos fóruns internacionais clamando pela urgência de dar voz criativa às crianças através das artes, reconhecendo a importância desta via como um incentivo para o desenvolvimento pessoal e social em que sensibilidade e cognição coexistem no processo de entender o mundo e nele aprender a viver.<sup>2</sup>

Educar com valores que garantam a qualidade social da realidade de cada um exige um olhar sensível e racional para si próprio, para o outro, um querer o bem de si e do outro, ser capaz de participar na procura e contextualização de soluções que a tal conduzam. Por outro lado, sendo hoje evidenciada a importância de aprender a usar a liberdade individual na construção de caminhos para a qualidade de vida com os outros, necessário se torna que a educação, desde a infância, se ocupe dos olhares e interpretações de cada um sobre o que vai acontecendo consigo e na relação com outrem. Interpretações subjectivas da realidade que dêem lugar a saberes experienciados, saberes objectivos, reflectidos, construídos e partilhados, assumidos pessoal e colaborativamente, com prazer. Não se trata apenas do saber objectivo em si, mas dos saberes que têm sentido, significativos, que ajudam a entender e a vivenciar as situações de interacção com a realidade social e física que vai sendo experienciada (Dahlberg, Moss, Pence, 2003).

As chamadas áreas de expressão artística são vias de excelência neste campo. Todas privilegiam a expressão e comunicação criativas ainda que cada uma use elementos que lhe são próprios, caracterizadores das suas especificidades (elementos sonoros, visuais, tácteis...). A diversidade de canais de representação, não só potencia o desenvolvimento de apetências próprias de cada

---

1 Usaremos a designação Expressão Dramática por ser a que é usada nas OCEPE. Preferiríamos designar este âmbito como Representação Dramática ou como Drama.

2 Em Portugal realizaram-se : Conferência Internacional da UNESCO sobre Educação Artística (2006); Conferência Nacional de Educação Artística (2007); Congresso Ibero-Americano de Educação Artística (2008)

criança, quanto a canais de percepção, expressão e comunicação (conforme nos indicam as neurociências) como também alarga o leque de possibilidades. Através do processo de representação de modos de percepção e compreensão da realidade, promovem a construção de novas ideias e posições pessoais assim como propiciam um harmonioso desenvolvimento da personalidade da criança que se vai sensibilizando para valores estéticos (Edwards & Gandini & Forman, 1999; Santos, 1999; Malaguzzi, 2001).

No jardim de infância, cabe ao educador a decisão pedagógica de querer ou não aproveitar a oportunidade que tem de poder dar às crianças a possibilidade de, ludicamente, irem aprendendo a saber usar uma disponibilidade sensível perante o que se passa à sua volta, a gerir saberes e emoções, a construir opiniões e teorias. Se o educador assumir esta opção, as crianças aprenderão de modo significativo, gostando de saber olhar, fruindo, espantando-se, inquietando-se com o que olham, com o que sentem, maravilhando-se, criativamente revelando o que sentem e pensam, pensando e formando opiniões com as outras crianças e com o educador, alimentando curiosidades, experienciando a partilha amável (Kowalski, 2000).

Ao atribuir às linguagens artísticas o papel de mediador educativo, na infância, entendemos a sua importância não apenas quanto à expressão e à comunicação criativas de modos de *ver/captar*, interpretar e imaginar o seu mundo mas também na partilha e construção de ideias e valores revelados nas representações e aprofundados a partir delas, assim como enquanto processo inicial de literacia artística e estética.

O bem-estar emocional, o exercício da criatividade, aliados ao papel de uma vivência de interações significativas, são hoje referenciais divulgados cuja pertinência reúne consensos e desperta a adesão em diferentes profissionais da educação.

Assim, a integração da vida afectiva da criança na pedagogia da infância, enquanto promoção de bem-estar, a qualidade da relação com os adultos, com os pares, com o ambiente físico, é hoje um dado a ter em conta nas oportunidades educativas que as escolas ofereçam. O significado que cada criança poderá atribuir às situações que experiencia no jardim de infância, ou na escola, é algo imprescindível numa relação pedagógica que se queira positiva. E de novo o contributo das expressões artísticas se impõe enquanto espaço de representação do que se sente, do que se sabe, do já vivido, do que se deseja ou teme. Surgindo assim como resposta a uma necessidade do processo educativo em que cada criança está implicada, pressupõe um cada vez mais apurado domínio dos elementos e meios próprios de cada arte, a literacia artística, ao mesmo tempo que, como áreas pertencentes a um currículo integrado, contaminam e se deixam contaminar por todas as outras em prol do desenvolvimento e da aprendizagem de cada criança.

Porém, para os educadores que não tenham experienciado e reflectido sobre as implicações práticas que daí advêm, é difícil construir, com as crianças, abordagens curriculares reveladoras dessas asserções na acção educativa, também pelo facto de eles próprios, frequentemente, não terem tido acesso a processos desse teor.

Sobre esta matéria torna-se bem interessante verificar o impacto que tem a reflexão, realizada com os educadores, sobre as experiências educativas quando focalizada em aspectos relativos à expressão, à comunicação e à criatividade. A identificação de possíveis suportes teóricos subjacentes à intencionalidade educativa, no que às expressões artísticas diz respeito, não só clarifica os processos de intervenção como revela necessidades e oportunidades que proporcionam às crianças, quer nos campos da vida afectiva quer também quanto à construção criativa de conhecimentos de diverso cariz. É um novo olhar sobre o mundo, uma visão interiorizada, significativa e pessoalmente matizada que, também pelo seu carácter lúdico, se partilha com prazer.

## 2.2. Focalização na Expressão Dramática

A proposta de focalização deste estudo sobre a acção educativa no Domínio da Expressão Dramática surgiu em paralelo com a contextualização crítica do referencial DQP e foi aceite pelas educadoras da instituição onde este processo decorreu.

Interessou-nos saber algo sobre a consciencialização que as educadoras têm das suas práticas educativas, quais as suas atitudes e opções quanto ao lugar da representação dramática no currículo que vão construindo. No início do ano lectivo de 2007-2008, identificámos, a seguinte pergunta de investigação: *O que acontece nas áreas de expressão dramática?*

Esta questão prende-se com algumas das interrogações que nos têm surgido desde há alguns anos acompanhando a docência em cursos de formação de Educadores de Infância, quer na área da Expressão Dramática quer no âmbito da Metodologia da Educação Pré-Escolar e da Prática Pedagógica.

Com este estudo, pretendemos levar a efeito uma leitura colaborativa e reflexiva sobre as oportunidades de representação dramática a que têm acesso as crianças que frequentam este jardim de infância, na sua dimensão pedagógica. Interessou-nos cruzar dados relativos ao envolvimento das crianças, à intencionalidade e desempenho das educadoras, às oportunidades que são facilitadas às crianças, a significados educativos a atribuir às experiências de representação dramática.

Por se tratar de um estudo com as características de uma investigação qualitativa, foi dada substancial importância à interpretação de dados, assunção facilitada pelo uso dos materiais propostos pelo projecto DQP e pelo facto das sessões de trabalho para a elaboração do relatório terem sido realizadas na instituição (quinze sessões). Os dados recolhidos estão inseridos num todo pedagógico e surtem não apenas da documentação proposta pelo projecto DQP, mas também da observação e das interacções que foram ocorrendo na instituição onde foi realizado o estudo. As asserções, fruto das interpretações de um olhar externo, pelo que imbuídas de algum carácter pessoal, serviram de ponto de partida para a reflexão conjunta. Para esta reflexão privilegiámos os seguintes referenciais:

- Os dados levantados com a documentação (DQP);
- As asserções advindas da interpretação da documentação e das interacções com as educadoras ao longo do ano;
- As ideias e crenças das educadoras;
- As concepções teóricas sobre representação dramática/expressão dramática na infância.

Esta reflexão conjunta sobre práticas e estilos pedagógicos de cada educadora, ajudou-nos a clarificar posições individuais e de grupo, a identificar algumas perspectivas no sentido da melhoria da qualidade das oportunidades educativas a oferecer às crianças.

### 2-3. Jogo Dramático e intenção pedagógica

Nos nossos contactos com educadoras de infância temos verificado que, para a maioria, a representação dramática, enquanto linguagem artística, não faz ainda parte do seu léxico profissional. Quando se referem ao modo como está organizado o espaço na sala onde trabalham com um grupo de crianças, raramente identificam áreas que podemos encontrar com frequência, como a da “casa”, como sendo espaços onde as crianças representam. Mais usual será empregarem o termo “brincar ao faz-de-conta” para identificar o tipo de acções que as crianças realizam. Com esta ideia não se reportam ao uso de uma linguagem artística mas sobretudo ao brincar, acenando que esta forma de brincar é do agrado das crianças. Nesses espaços, o carácter lúdico é valorizado sendo geralmente aceite e facilitado. Se a dimensão lúdica, portanto o facto de ser jogo, está bem presente, a dimensão artística é, geralmente, descurada.

Esta observação tem tido alguma influência na concepção de novas propostas a nível da formação de educadores. Com este estudo procurámos dados que nos pudessem ajudar a melhorar a situação. Interessa-nos valorizar o lugar da representação dramática na pedagogia da infância, enquanto jogo e enquanto linguagem artística.

Quando os referenciais educativos se situam em propostas focalizadas na psicologia da criança e na sua relação com as artes (Santos, 2008), a pedagogia ganha um novo alento e revela inúmeras possibilidades de práticas facilitadoras do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Uma efectiva integração das linguagens artísticas na educação, na infância, muda o rumo do currículo, projecta-o para uma dimensão que poderemos entender como propiciadora de um equilibrado processo de construção dos vários saberes através de experiências de representação simbólica. Neste sentido já Dewey (1980) se referia ao valor educativo da experiência artística que toma por inteiro e com prazer quem a realiza.

Ainda que nem sempre os educadores as organizem com visível intencionalidade educativa, as áreas que nas salas de Jardim de Infância facilitam o jogo dramático são exemplos desta estratégia que valoriza a experiência da representação criativa da relação sensível e racional que a criança tem com a realidade que a envolve.

O educador, convocando contextos sociais e físicos (lugares; situações) para contextos de jogo dramático, facilita a emergência de situações revisitadas que, de modo improvisado, são criativa e colaborativamente reconstruídas. Neste processo, a improvisação é garante da liberdade (característica do jogo) de tal modo que dela não pode prescindir.

Para além do desejo de assimilar o gesto do adulto, de acordo com Piaget, a criança revela-se e revela o seu desejo de socialização agindo como outrem, interpretando-o intencionalmente, permitindo o acesso ao desempenho de um papel que é facilitador da construção do “eu” com os outros (Malrieu, 1996; Heathcote & Bolton, 1995). A significação simbólica de algo da sua realidade transfere-se para algo que a representa, sem perder de vista a combinação dos processos de identificação e de projecção (Winnicott, 1971).

Jogando dramaticamente, a criança age e reage usando indícios de regras de comportamento social; expectante; age sem conhecer a reacção dos outros intervenientes; apropriando-se da palavra e do gesto de outrem; exercitando a sua consciência crítica; age como se fosse a personagem que interpreta, cruzando-se e cada vez mais se encontrando com o outro na interacção (Courtney, 1990).

Ao representar, a criança vai também aprendendo a dar os primeiros passos para a descoberta do “subtexto” das falas das outras crianças enquanto personagens, vai adivinhando o que estará por detrás do que dizem. Importante na comunicação, este processo está desde há muito presente no teatro, tendo já sido valorizado por Stanislavski no seu sistema de representação teatral ainda antes de ser alvo de interesse dos estudiosos da relação entre pensamento e palavra, como o próprio Vygotski (1979) refere.

Quando a acção é construída pelas crianças e pelo educador, o seu desenrolar é co-orientado por todos os que nela participam, construindo situações em que criativamente se mobilizam dados que crianças e adulto disponibilizam, reorganizando-os. Tratando-se do uso de uma linguagem artística, a linguagem teatral, a representação que a criança experiencia estará sempre imbuída de significado emotivo que é expressão da sua relação afectiva (positiva ou negativa) com algo que lhe é exterior. Por outro lado, não é possível desenvolver um processo de representação dramática sem que a dimensão racional esteja presente, até pelo facto de pressupor o exercício da criatividade. A dimensão lúdica consolida esta simbiose. A dimensão pedagógica otimiza condições favoráveis ao desenvolvimento da criança.

Várias são as ligações entre arte e jogo apresentadas por diversos autores. Henri Wallon faz um paralelismo entre a definição que Kant deu de arte: “uma finalidade sem fim” com a ideia de jogo como “uma realização que não tende a realizar nada para além de si mesma” acrescentando que “Desde que uma actividade se torne utilitária e se subordine como meio a um fim, perde o atractivo e o carácter de jogo.” (Wallon, 1978: 77). E sabendo que existe uma clara possibilidade de relação entre experiência lúdica e experiência estética múltiplos serão os caminhos a percorrer (Schiller, 1993; Read, 1982; Wojnar, 1976; Santos, 2008; Malaguzzi, 2001).

Na nossa cultura, em que os resultados imediatamente visíveis são valorizados e úteis, se por um lado se fomenta o jogo como actividade que se justifica por si, embebida em gratuidade e realizada com prazer, também se compreende que tantos sejam os educadores que relegam o jogo para fora do seu plano ou que revelem alguma incoerência quando afirmam a sua importância mas, no entanto, o deixam fora dos seus planos de participação pedagógica. Será que o jogo apenas terá sentido quando realizado entre as crianças? Será que o educador não é capaz de jogar com as crianças, sem infantilizar ou *didactizar* a sua participação? Será que os educadores não são capazes de escutar cada criança - personagem e colaborar no desenrolar da representação? Ele próprio em personagem, como adulto que desafia e facilita a revelação e construção de novas ideias, vai ajudando as crianças a atingirem níveis de desenvolvimento que sozinhas não seriam capazes (Vygotski, 1979).

Neste contexto, o uso da linguagem teatral sob a forma de jogo vem também responder ao interesse em facilitar a multiplicidade de modos de dizer e, portanto, de “dizeres”, numa perspectiva em que se valoriza a função simbólica do uso de meios e formas diversas de representação lúdica.

Os “ciclos de simbolização” no modelo curricular de Reggio Emilia (Edwards, Gandini, Forman, 1999) constituem um exemplo de abordagem nesse sentido, ainda que valorizem sobretudo a linguagem plástica e o discurso oral em si, na passagem de um conhecimento intuitivo para o conhecimento objectivo.

No entanto, fácil será imaginar como a integração da representação dramática poderá alargar possibilidades quanto a meios, processos e experiências de aprendizagem. Da representação de um ser vivo, objecto, facto, à problematização de situações e daí à sua representação dramática improvisada. Pensando num possível exemplo: um caracol despertou o interesse de um grupo de crianças e foi escolhido pela educadora como indutor de experiências de aprendizagem (Brown & Pleydell, 1999). As crianças observaram um caracol. As crianças poderão representar o caracol usando o desenho, poderão conseguir uma nova maneira de o representar, um novo olhar, usando a pintura. Com a modelagem conseguirão nova perspectiva, e se se movimentarem como se fossem o caracol, estabelecerão com ele uma nova relação e novo entendimento. Em pequeno grupo, as crianças poderão usar outra linguagem, desta vez a teatral, e representar uma hipotética situação problemática em que o caracol surge na relação com outros seres, lugares, factos. Deste modo o conhecimento focaliza-se não apenas no animal mas também na interacção. O conhecimento vai-se aprofundando e as experiências educativas expandem-se em projectos em que saberes de diversos âmbitos são mobilizados para que seja possível procurar soluções para novos problemas. Desenvolvendo a sua percepção as crianças aprofundarão e construirão novas ideias, envolvendo-se nas experiências educativas emotiva e racionalmente.

Tal como em qualquer modelo curricular, também neste contexto serão determinantes os tipo e o grau de empenhamento do educador. As três categorias de acção que integram a escala

de empenhamento do adulto, proposta pelo DQP, são referencias claras para a qualidade das interacções:

Sensibilidade do adulto para com as necessidades das crianças;

1. A estimulação que o adulto proporciona;
2. O grau de autonomia que o adulto oferece às crianças.

Estas categorias poderão ajudar o educador a situar-se quando proporciona: contextos de representação só para as crianças; contextos de representação para as crianças com o educador; reflexão conjunta a partir da representação e/ou da documentação que lhe é subjacente.

### 3- Alguns dados, asserções e perspectivas para a melhoria

#### Alguns dados

Ao assumirmos uma focalização – o Domínio da Expressão Dramática – foi nossa intenção procurar recolher e interpretar dados que facilitem um olhar crítico sobre o que acontece e o que poderá acontecer com as crianças, relativamente à representação dramática, em três salas da Instituição alvo.

Entre outros, poderemos referir os seguintes dados recolhidos com a documentação (DQP):

As três salas do jardim de infância encontram-se organizadas por áreas de actividade existindo em todas as salas pelo menos duas áreas em que as crianças efectivamente fazem jogo dramático.

As crianças e as educadoras designam cada área conforme o lugar que representam (casinha, cabeleireiro, mecânico, garagem, loja...), ou pelo tipo de actividade que realizam (construções), ou pelos meios que utilizam (fantoques).

Quer as educadoras quer as crianças usam a palavra “brincar” quando se referem às actividades/experiências de aprendizagem de representação dramática a realizar na “casinha”, “no cabeleireiro”, “na loja”, “na garagem”...

As 7 observações realizadas utilizando a escala de envolvimento da criança apontam para um nível muito elevado de envolvimento das crianças quando se encontram nesses espaços;

Verificamos que a palavra mais empregue pelas crianças quando se referem ao que gostam de fazer é a palavra “brincar”. Esta palavra também surge no tema central do Projecto de Estabelecimento relacionada com *crescer e aprender*.

Todas as educadoras referem que as crianças gostam muito de “brincar ao faz de conta” sobretudo na “casinha”.

Todas as educadoras crêem que é importante que as crianças possam ter oportunidades de “brincar sozinhas, sem o adulto” tendo elegido as áreas de representação dramática como espaços privilegiados para o efeito.



Todas as educadoras referem que o jogo dramático lhes dá a possibilidade de recolher muitas informações sobre as crianças, mostrando-se por vezes surpreendidas com o que nele observam. As crianças podem estar nas áreas quando não são chamadas a realizar tarefas propostas e orientadas pelas educadoras.

Nestes espaços, duas das educadoras participam no jogo dramático esporadicamente, embora raramente assumam personagens (para as crianças continua a ser a educadora).

Os pedidos feitos às crianças para que representem factos do quotidiano (contexto de conversa em grupo) geralmente referem-se a “fazer de conta que...”, “fazer como se fosse...”, “mostrar como é que...”

Há educadoras que restringem as suas propostas de actividades de expressão dramática ao jogo dramático espontâneo realizado pelas crianças nas áreas ditas de “faz de conta”.

Há educadoras que ensaiam as crianças para representações teatrais (dramatizações) a apresentar em festas.

Uma das educadoras realiza com as crianças actividades de expressão visando proporcionar situações de bem-estar emocional e experiências estéticas.

**Algumas asserções:** As palavras “representar” e “representação” não surgem na documentação ou nas conversas, nem relativamente a actividades do Domínio da Expressão Dramática nem, por exemplo, ao Domínio da Expressão Plástica. Este facto poderá indiciar uma necessidade de clarificação quanto a possíveis significados pedagógicos das linguagens artísticas na educação de infância. Representar o que sente e sabe (expressar e comunicar) de modo criativo e com prazer, em actividades que utilizam meios sonoros e visuais, é uma proposta educativa que, incluindo-se no mais lato “brincar”, assume diferentes modalidades com designações e características próprias. Tratando-se do uso de uma linguagem artística (linguagem teatral) existe uma relação directa com a literacia artística e a educação estética. A sua identificação pelo educador torna-se necessária para que as possa reconhecer e se possa empenhar na sua contextualização. O jogo dramático realizado entre pares é diferente do jogo dramático em que participam crianças e o educador e, mais tarde, da dramatização orientada por este (Kowalski, 2005). São vertentes pedagógicas facilitadoras do desenvolvimento de diferentes competências.

Na dramatização a vertente lúdica (gratuita, aprazível, e criativa) do jogo dramático diminui. Se a criança naturalmente participa e deseja envolver-se no jogo dramático, já o mesmo não acontece com a dramatização de situações previamente conhecidas em que o educador distribui papéis, faz a selecção de intérpretes, em que há repetições, ensaios.

Quando o educador colabora no desenrolar do jogo dramático assumindo uma personagem, tem a possibilidade de estimular a revelação e organização de emoções e ideias, de alimentar curiosidades, de facilitar a procura colaborativa de soluções, em interacção. O facto de participar na construção da representação pode potenciar uma cumplicidade que beneficia a reflexão sobre os

diferentes olhares, emoções, ideias e atitudes reveladas na representação. Este olhar conjunto potencia o papel do educador enquanto mediador de novas aprendizagens. (Oliveira-Formosinho, J., 2004) Também este processo não contraria o sentido lúdico, antes o otimiza.

Na documentação de avaliação (DQP), as educadoras mostram valorizar as aprendizagens relativas a conteúdos no âmbito das áreas de conteúdo e a níveis do desenvolvimento. Embora revelando um manifesto interesse em que as crianças aprendam, apresentam poucos dados quanto à implicação das crianças no desenvolvimento do currículo. As respostas indiciam que no centro da acção pedagógica se encontram as actividades preparadas pelas educadoras para as crianças realizarem.

A observação e troca de ideias com as educadoras revelaram e acentuaram a diversidade de atitudes pedagógicas. Um dos aspectos alvo de discussão referiu-se à possibilidade que o educador tem de integrar o jogo dramático em projectos. A diferença entre partir de problemas e partir de assuntos (temas) tornou-se mais evidente. A perspectiva da participação colaborativa na procura de respostas para situações problemáticas, tanto na dimensão da construção de uma representação dramática como de um projecto, terá que ser querida pelo educador de modo consciente para que seja experienciada. Será possível uma opção pedagógica que valorize as características, necessidades e interesses das crianças sem que o educador conscientemente promova a implicação das crianças na construção do dia a dia da pedagogia no jardim-de-infância? (Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2007).

O alto nível de envolvimento que as crianças demonstram ao representar dramaticamente situações, entre pares, utilizando elementos sonoros e plásticos da linguagem teatral como a palavra, o gesto, os cenários, guarda roupa e adereços constitui um argumento para que as educadoras não participem nessas actividades. O papel do educador enquanto gestor de interacções e facilitador de aprendizagens, no Domínio da Expressão Dramática, manifesta-se apenas quando relacionado com os jogos exploratórios, a representação de factos isolados ou a preparação de dramatizações, por vezes para apresentar em festas. O jogo dramático não faz parte das propostas das educadoras. A representação de personagens surge como um fim em si perdendo-se a importância do processo de representação (Baldwin, P., 2004). Não é revelado o entendimento do valor da representação dramática como meio educativo.

## Algumas perspectivas para a melhoria

Um olhar crítico, sobre as atitudes pedagógicas, partilhado com todas as educadoras da instituição, levou-nos a identificar perspectivas e/ou propósitos de melhoria. Entre outros, podemos referir os seguintes:

Enfrentar diferenças e debater atitudes pedagógicas poderá vir a ser um caminho de crescimento em equipa e um contributo para a melhoria da qualidade da oferta educativa e do bem-estar de adultos e crianças.

Reflectir sobre a opção pedagógica de cada educadora dado que esta determinará o modo como organiza e gere as actividades no âmbito do domínio da expressão dramática ou de qualquer outra área de conteúdo.

Identificar e experienciar as diversas formas que a representação dramática pode assumir, respeitando as suas características e significado educativo.

Incentivar o jogo dramático entre pares. Procurar não reduzir as experiências de representação dramática realizadas pelas crianças ao jogo dramático entre pares sem a participação do educador, e/ou à dramatização de histórias, o que pressuporia empobrecer as possibilidades educativas do uso da linguagem teatral.

Participar no jogo dramático já iniciado pelas crianças, assumindo ou não outras personagens, deverá facilitar o olhar sobre os outros, provocando a palavra e o silêncio, a construção colaborativa da acção de modo coerente e genuíno, garantindo a autonomia de cada criança.

Assumir a responsabilidade da interacção ao mesmo tempo que encoraja e permite a cada criança algum controlo sobre a acção. Entre a criança e o adulto estabelecer-se-á uma troca/negociação interdependente, uma cumplicidade que passa pelo envolvimento da criança e pelo empenhamento do adulto.

Reflectir com as crianças, sobre os saberes e os valores revelados nas atitudes das personagens (interpretadas no jogo dramático) será uma experiência pertinente a integrar. Nesta perspectiva, a documentação pedagógica constituirá um suporte que tem valor por si, como indutor das narrativas sobre o que se sabe, as interrogações, os saberes em construção.

Incentivar as crianças a escolher registos de experiências de representação dramática (verbais, gráficos, fotográficos) a incluir no portfolio, como documentação que é recurso pedagógico, que faz parte das memórias da vida do grupo, que poderá ser partilhada com os pais.

Considerar cada espaço/contexto de representação como um potencial recurso aberto para o desenvolvimento de actividades ocasionais ou projectos.

Diversificar materiais (guarda-roupa, adereços e cenário) como estimulação relacionada com interesses das crianças e oportunidades educativas.

Proporcionar e gerir a alteração e diversificação dos espaços de representação de acordo com os problemas, interesses e necessidades das crianças e do educador.

Promover experiências de aprendizagem em que a representação dramática proporcionará a procura de soluções para problemas formulados noutros contextos de acção.

Facilitar a integração de diferentes saberes/áreas de conteúdo através de experiências de representação dramática, isoladas e/ou integradas em projectos.

Procurar progressivamente ir tendo em conta o uso de terminologia própria da linguagem artística empregue (neste caso a linguagem teatral) tendo em vista o processo de literacia artística. Ir progressivamente integrando no léxico o nome dos elementos de expressão e comunicação empregues, quer os sonoros quer os visuais assim como o dos elementos da representação dramática.

Promover o desenvolvimento de situações de representação potenciadoras de experiências estéticas.

### Em jeito de conclusão

Este estudo veio confirmar o interesse e o prazer de que se pode revestir a procura em equipa para uma construção participada da qualidade da Educação de Infância. O referencial DQP constituiu um claro contributo nesse sentido.

Para quem participou neste estudo, a dimensão da avaliação da qualidade em função da melhoria, revelou-se como acessível, próxima e pertinente. A focalização na expressão dramática não impediu uma visão integrada da pedagogia da infância.

A leitura conjunta das práticas educativas, num jardim de infância, vem também contribuir para o processo de actualização de referenciais para a formação de educadores no âmbito da educação artística.

## Referências Bibliográficas

- Baldwin, P. (2004). *With Drama in Mind*. Stafford: Network Educational Press Ltd
- Brown, V. & Pleydell, S. (1999). *The Dramatic Difference: Drama in the Preschool and Kindergarten Classroom*. Portsmouth: Heinemann
- Courtney, R. (1990). *Drama and Intelligence: A Cognitive Theory*. Montreal, McGill-Queen's University Press
- Dahlberg, Moss, Pence. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed
- Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. Nova York: Perigee Book
- Edwards, Gandini & Forman (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed
- Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote Mantle of the Expert Approach to Education*, Portsmouth, Heinemann.
- Kowalski, I. (2000). Educação estética: a fruição nos primeiros anos da Educação Básica. In: vários. *Educação pela Arte*. Lisboa: Livros Horizonte, 119-126.
- Kowalski, I. (2004). ...e a Expressão Dramática. Leiria: Escola Superior de Educação
- Malrieu, P. (1996). *A Construção do Imaginário*. Lisboa: Instituto Piaget
- Oliveira-Formosinho, J. (2004). A participação guiada – coração da pedagogia da infância? In: *Revista Portuguesa de Pedagogia – Infância: Família, comunidade e educação*. Ano 38, 1,2 e 3, 145-158.
- Oliveira-Formosinho, J. & Azevedo. (2007). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In: Júlia Oliveira-Formosinho (org.). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora, 117-143.
- Read, H.(1982). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70
- Santos, A. (2008). *Mediações Arteducacionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Schiller, F. (1993). *Sobre a Educação Estética do Ser Humano*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda
- Vygotski, L. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Antídoto
- Wallon, H. (1978). *A Evolução Psicológica da Criança*. Lisboa: Edições 70
- Winnicott, D. (1971). *Jeu et Réalité L'Éspace Potentiel*. Mayenne: Éditions Gallimard
- Wojnar, I. (1976). *Teoria wychowania estetycznego*. Varsóvia: Państwowe Wydawnictwo Naukowe





**Avaliação da qualidade no âmbito do DQP:  
um contributo para uma  
pedagogia da diversidade?**

**Autores:**

*Sara Barros Araújo*

**1** **ESTUDO DE CASO**





## Avaliação da qualidade no âmbito do DQP: um contributo para uma pedagogia da diversidade?

Sara Barros Araújo

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

### Nota introdutória

O presente capítulo propõe-se apresentar um estudo de caso de utilização do programa “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias” (DQP), tentando discernir as suas potencialidades no que se refere a uma educação para a diversidade.

Apresenta-se, num primeiro momento, uma breve síntese acerca de algumas circunstâncias socio-culturais que legitimam um enfoque na pedagogia da diversidade, considerando a evidência de que as salas e instituições de educação de infância se consubstanciam, para muitas crianças, como a primeira representação da diversidade existente na sociedade. Prossegue-se com uma caracterização da instituição educativa em que o estudo foi desenvolvido, do processo de formação da equipa educativa e da utilização do referencial na avaliação da qualidade do contexto educativo. Com base nos dados recolhidos, enceta-se uma análise dos princípios e práticas da instituição, visando compreender em que medida estes reflectem e respondem – ou não – às necessidades suscitadas pela presença de várias manifestações da diversidade.

O capítulo conclui salientando que o referencial DQP possibilita uma avaliação ampla e rigorosa das oportunidades educativas, a qual poderá constituir uma base na construção de contextos enformados por práticas pedagógicas diferenciadas, que garantam o respeito pelas identidades pessoais e culturais.

### 1. Pedagogia da diversidade: Alguns elementos de enquadramento

As últimas décadas têm assistido a uma “heterogeneização” social e cultural em Portugal, circunstância condutora a uma crescente diversidade na sociedade portuguesa, tradicionalmente monolítica e pouco habituada ao convívio quotidiano e próximo com algumas formas de *diferença*. O estabelecimento desta nova conjuntura socio-cultural paraleliza mudanças sociais em vários outros países, não isentas, de acordo com Díaz-Aguado (2003), de contradições e paradoxos. Entre estas, a autora destaca: i) a necessidade de nos relacionarmos num contexto cada vez mais multicultural e heterogéneo, a qual se conjuga com fortes pressões homogeneizadoras e com incertezas face às próprias identidades; ii) a eliminação das barreiras espaciais na comunicação, que convive com riscos crescentes de isolamento e exclusão social; iii) a dificuldade em compreender os acontecimentos frente à grande quantidade de informação disponível; e, iv) a ausência de certezas absolutas conjugada com o ressurgimento de formas de intolerância que se

esperariam ultrapassadas (Díaz-Aguado, 2003, p. 19). A autora salienta que, face a estas mudanças rápidas e profundas, são necessárias inovações no foro da Educação de igual envergadura e novos objectivos educativos que assentem numa educação intercultural e para a diversidade e que contemplem: i) a luta contra a exclusão e a adaptação da educação à diversidade de alunos; ii) o respeito pelo direito a uma identidade própria; e, iii) uma evolução ao nível do respeito pelos direitos humanos.

Em Portugal, as transformações na tecitura socio-cultural a que aludimos anteriormente carregam, pois, a necessidade de um sistema educativo que se distancie da assunção de um *currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único* (Formosinho, 2007) e que integre processos transformativos assentes no respeito pelas identidades pessoais e culturais. De acordo com Formosinho (1997), a esta nova realidade multicultural tem correspondido um movimento de reflexão e de acção política e educacional de aceitação e valorização das diferenças. De facto, o Ministério da Educação português reconhece que a promoção da inovação e da qualidade educativa na educação pré-escolar não poderá descurar a educação para a diversidade cultural. Reconhece, mais especificamente, *o direito de todas as crianças à educação pré-escolar, valorizando a diversidade cultural, étnica, linguística, religiosa e ainda a diferença provocada por deficiência física ou ligada ao género* (ME/DEB, 2000, p. 97). Registe-se, nesta assunção, não apenas a ideia de que a diversidade cultural poderá assumir um leque abrangente de condições/circunstâncias, desde as biológicas às sociais, mas também o valor formativo dos anos da infância enquanto arena privilegiada para o início de uma convivência positiva e capacitante de várias “diferenças” em presença.

Estas ideias remetem-nos para conceptualizações da educação multicultural abrangentes e integradoras, nomeadamente para a concepção de Banks que salienta a necessidade de a educação multicultural se nortear por dois objectivos principais: por um lado, apoiar as crianças de diferentes grupos culturais, étnicos, sexuais e sociais a terem acesso a oportunidades educativas iguais e, por outro lado, apoiar todos os alunos a desenvolverem atitudes, percepções e comportamentos transculturais positivos (Banks, 1995).

No que concerne à primeira infância, a literatura realça a competência precoce da criança no reconhecimento de diferenças de base étnica, social e cultural (Oliveira-Formosinho, 2001a) mas, concomitantemente, regista uma tendência por parte de educadores e professores para o *daltinismo* (Formosinho, 1997), referindo-se à crença de que a criança é cega perante a cor (*colour blindness*) e outras diferenças sociais e culturais (Oliveira-Formosinho, 2001a). Mais concretamente, tem surgido evidência empírica de que muitos educadores se relacionam de forma diferente com crianças de diferentes etnias, lidam de forma diferente com rapazes e raparigas, possuem expectativas diferentes relativamente às crianças com base no seu meio de proveniência social (Vandenbroeck, 1999) ou com base na existência de Necessidades Educativas Especiais (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2002).

Outras investigações, nacionais e internacionais, têm salientado que a educação para a diversidade é negligenciada nos contextos de Educação de Infância (exs.: Oliveira-Formosinho, 2001a; Oliveira-Formosinho e Araújo, 2001; Siraj-Blatchford, 2004). Por exemplo, os dados apresentados no âmbito do estudo *Effective Provision of Preschool Education* (EPPE; Sylva, Sammons, Melhuish, Siraj-Blatchford e Taggart, 1999), indicam que a maioria dos contextos de educação pré-escolar proporcionam um ambiente de baixa qualidade no que concerne à educação para a diversidade. De acordo com Siraj-Blatchford (2004), esta evidência encontra-se altamente associada à falha por parte de pais e profissionais da educação de infância em reconhecerem o seu poder na educação para a diversidade, bem como em reconhecerem cabalmente os preconceitos que, de forma endémica, caracterizam a sociedade, perpetuando a posição de desvantagem em que continuam a ser mantidos determinados grupos sociais. A autora defende que a transformação de uma realidade preconceituosa passa, inevitavelmente, por um papel activo que os educadores devem assumir no apoio ao desenvolvimento de identidades orientadas para a competência, independentemente do grupo de origem das crianças. De modo mais específico, a autora salienta a necessidade de abordagens curriculares focadas na equidade e diversidade, ou seja, orientadas para uma forte diferenciação na planificação da aprendizagem das crianças (Siraj-Blatchford, 2004).

Assim, o papel dos educadores de infância é assinalado como central na promoção de uma educação para a diversidade, valorizadora, respeitadora e responsiva às várias formas que a diversidade pode tomar e, sobretudo, aos direitos de todas as crianças à aprendizagem, ao desenvolvimento e ao bem-estar. No próximo ponto do trabalho, procuraremos ilustrar a forma como o programa DQP poderá servir processos de avaliação e construção da qualidade que sejam permeados por estas preocupações.

## **2. O programa DQP no âmbito de uma pedagogia da diversidade: Um estudo de caso**

Neste ponto do capítulo, tentaremos discernir a utilidade deste estudo de caso de utilização do referencial DQP no âmbito de uma pedagogia da diversidade. A opção pelo estudo de caso prendeu-se com a evidência de constituir uma metodologia adequada à investigação de questões pedagógicas, ao possibilitar o mergulho no seu contexto (Kishimoto, 2002, p. 153) e, concomitantemente, o interpretar das interrelações de ordem superior no interior dos dados observados (Stake, 1999).

Encetamos, em primeiro lugar, uma breve caracterização da instituição e do processo de formação-reflexão desenvolvido com a equipa de educadoras de infância. Segue-se uma análise das finalidades, objectivos e do quotidiano pedagógico da instituição em quatro aspectos que consideramos de relevância no âmbito de uma educação para a diversidade: i) organização espaciosa-material; ii) interacções pedagógicas, iii) experiências de aprendizagem, e iv) envolvimento da criança na aprendizagem.

## 2.1. Caracterização da instituição educativa

O estudo de caso apresentado no presente capítulo foi desenvolvido numa instituição educativa da Área Metropolitana do Porto. Trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social e Utilidade Pública, fundada em 1976 e gerida por uma direcção eleita pelos associados por um período de três anos. Esta direcção é composta por três elementos (Presidente, Vice-Presidente e Secretário), coadjuvada por uma Coordenadora Geral, que exerce funções na área pedagógica. Esta instituição dedica-se em exclusividade ao atendimento educativo de crianças e apoio social às famílias, albergando três valências: creche (2 salas), pré-escolar (2 salas) e ATL (3 salas). Por tal, apresenta um horário alargado, de segunda a sexta-feira, das 8:00h às 19:30 horas.

A instituição encontra-se localizada numa zona caracterizada por uma forte concentração de população imigrante, e por condições socio-economico-culturais de notória fragilidade, onde pontua a desvitalização das estruturas familiares, a precariedade laboral e a delinquência. A população que frequenta o centro reflecte estas circunstâncias, pertencendo, maioritariamente, a um nível socio-económico e cultural médio/baixo. São características comuns desta população o desemprego, o baixo nível de escolaridade, a precariedade habitacional, a parentalidade precoce e a monoparentalidade. Paralelamente, é de registar, ao longo dos últimos anos, um aumento significativo do número de crianças oriundas de outras culturas, nomeadamente africanas e brasileiras. No que concerne aos recursos humanos, o funcionamento da instituição é assegurado, ao nível do serviço docente, por cinco educadoras de infância (duas a desenvolver a sua acção profissional na valência de creche, duas na valência pré-escolar e uma na valência de ATL). Em cada uma destas valências, estas docentes são apoiadas por ajudantes de acção educativa (três na valência de creche, duas na valência pré-escolar e duas no ATL). Como pessoal de apoio comum às diversas valências, a instituição dispõe de três funcionárias de limpeza, uma cozinheira e duas ajudantes de cozinha, duas funcionárias administrativas, um porteiro e um guarda-nocturno.

Relativamente às crianças que frequentam a instituição, a leitura do seguinte quadro permite verificar a sua distribuição pelas diferentes salas/ valências:

**Quadro 1:** Distribuição das crianças pelas diferentes salas/ valências

Salas	Idades	Número de crianças
Sala 1 ano	12-24 meses	10
Sala 2 anos	24-36 meses	13
Sala 3/4 anos	3 e 4 anos	15
Sala 5 anos	5 anos	11
ATL	6-10 anos	58
<b>Total</b>	<b>----</b>	<b>107</b>

A leitura deste quadro permite verificar que, sobretudo na valência do pré-escolar, o número de crianças que frequentam a instituição se encontra aquém da capacidade real antecipada. Esta situação poderá encontrar fundamento na própria localização do centro educativo, numa área que tem sofrido um processo de desertificação, com a movimentação da população para outras zonas da cidade.

## 2.2. Breve descrição do processo de formação – reflexão

No sentido da concretização do estudo de caso, foi realizada, num primeiro momento, uma reunião com a Presidente da Direcção da instituição, na qual foi feita uma apresentação genérica do programa DQP e pedida autorização para a realização do estudo. Foram também acauteladas algumas questões éticas relativas ao desenvolvimento do mesmo. Duas outras reuniões foram realizadas com a equipa de educadoras de infância, a primeira para apresentação do projecto e pedido de consentimento para a sua implementação nas salas da valência do pré-escolar e a segunda especificamente dirigida à apresentação do processo de formação da equipa e dos procedimentos inerentes à fase de avaliação. Neste momento inicial, foram ainda distribuídas cartas aos pais de todas as crianças que frequentariam as duas salas do pré-escolar ao longo do ano lectivo de 2007/08, no sentido de apresentar o projecto e obter a sua autorização escrita para a participação dos filhos no projecto. A distribuição e recolha destas autorizações esteve a cargo das educadoras responsáveis pelas salas.

A formação inicial no referencial DQP foi realizada ao longo de duas sessões formativas, num total de oito horas, autorizadas pela Direcção da instituição. Nestas sessões estiveram presentes as cinco educadoras que trabalhavam na instituição (valências de creche, pré-escolar e ATL), a Coordenadora Pedagógica e a Presidente da Direcção. Foram abordados, enquanto conteúdos prioritários, as bases conceptuais do programa, as dez dimensões da qualidade, o conceito e *Ficha de Observação do Envolvimento da Criança*, o conceito e *Ficha de Observação do Empenhamento do Adulto* e a *Ficha de Observação das Oportunidades Educativas da Criança*. O treino nas escalas realizado nas duas sessões de formação foi reforçado pela sua utilização por parte das educadoras nas suas salas de actividades e pela reflexão em torno destas experiências observacionais.

Numa segunda fase, procedeu-se à recolha de dados de caracterização da instituição em todas as dimensões de avaliação da qualidade enunciadas pelo programa, através da utilização integral de todos os instrumentos e técnicas propostos, a qual se entendeu entre Setembro de 2007 e Abril de 2008. É de salientar que esta recolha não obedeceu à etapa sequencial proposta no programa, sendo que, em alguns momentos, a utilização de diferentes instrumentos e técnicas foi temporalmente sincrónica.

Debruçando-nos mais particularmente sobre a observação das crianças, esta compreendeu, em primeiro lugar, uma selecção aleatória daquelas que seriam observadas, respeitando uma paridade ao nível do género. Foram observadas 15 crianças, 8 na sala dos 3/4 anos e 7 na sala dos

5 anos, no período entre Novembro e Dezembro de 2007. Apresentam-se no Quadro 2 alguns dados descritivos relativos ao grupo de crianças observadas.

**Quadro 2:** Dados de caracterização do grupo de crianças observadas

Salas	Idade		
	Rapazes	Raparigas	Total
Sala 3/4 anos	4.3 (n=4)	4.1 (n=4)	4.2 (n=8)
Sala 5 anos	5.3 (n=3)	5.1 (n=4)	5.2 (n=7)
Total	4.8 (n=7)	4.6 (n=8)	4.7 (n=15)

A leitura do quadro permite verificar que o grupo de crianças observadas apresenta uma média de idades de 4.7 anos, com uma média ligeiramente mais elevada nos rapazes (4.8, para 4.6 das raparigas).

Foram realizadas 83 observações com recurso à *Ficha de Observação do Envolvimento da Criança* e 53 observações com recurso à *Ficha de Observação das Oportunidades Educativas da Criança*. O processo de observação com base na *Ficha de Observação do Envolvimento da Criança* foi realizado colaborativamente pela Conselheira Externa e educadoras da instituição (ou seja, na sala dos 3/4 anos, a observação foi realizada pela Conselheira Externa e pela educadora da sala dos 5 anos; nesta sala, a observação foi realizada conjuntamente pela Conselheira Externa e pela educadora da sala dos 3/4 anos). Neste processo, foi registada uma muito elevada concordância inter-observadoras, sendo que, nas raras vezes em que se registaram discrepâncias no nível a atribuir, esta nunca foi superior a um valor. A observação com base na *Ficha de Observação das Oportunidades Educativas da Criança* foi realizada pela Conselheira Externa e partilhada posteriormente com as educadoras.

A observação do empenhamento foi realizada adoptando a metodologia de natureza colegial utilizada aquando da observação do envolvimento da criança.

Saliente-se que às observações de natureza mais estruturada se aliou a observação naturalista não estruturada e o respectivo registo de notas de campo, para uma melhor compreensão da realidade da instituição.

As entrevistas foram conduzidas por uma educadora de infância, externa à instituição, que foi formada no referencial DQP e, adicionalmente, no processo de entrevista, com especial ênfase em aspectos procedimentais e éticos a considerar nas entrevistas com crianças. Foram realizadas 13 entrevistas: 5 crianças, 4 mães, 2 educadoras e 2 ajudantes de acção educativa<sup>1</sup>. As entrevistas re-

<sup>1</sup> A Directora Pedagógica da instituição pediu expressamente para não ser entrevistada.

alizadas foram gravadas em formato digital, o qual se revelou bastante adequado, facilitando em muito o acesso aos conteúdos e evitando o desgastante processo de transcrição dos mesmos.

Ao longo de todo este processo de recolha de dados, sucederam-se vários encontros entre a Conselheira Externa, sob a alçada da qual esteve a gestão das várias etapas do processo, e as educadoras das salas do pré-escolar, versando quer a organização de tal colecta, quer breves reflexões acerca de alguns dos dados recolhidos. Esta reflexão tomou novos contornos a partir do momento em que foram estabelecidas reuniões de trabalho de uma forma mais estruturada, em horário consignado à componente não-lectiva, com o objectivo de organizar a informação no Relatório de Avaliação. Nestas reuniões participaram a Conselheira Externa e as cinco educadoras de infância a desenvolver a sua acção profissional na instituição, por se considerar que, apesar de constituir um programa direccionado para a educação pré-escolar, poderia reverter favoravelmente no desenvolvimento profissional de toda a equipa de educadoras, encerrando o potencial para a construção de uma visão e intervenção pedagógicas mais democráticas, participadas e colaborativamente partilhadas, aspectos considerados lapidares no referencial DQP. Estes momentos de análise e triangulação de dados coligidos foram reconhecidos como uma das maiores virtuosidades de todo o processo avaliativo, resgatando a equipa de um certo *solipsismo profissional* a que condicionantes institucionais a haviam votado. Enquanto corolário de todo o processo de recolha de dados, tais reuniões foram reconhecidas como um fórum reflexivo importante, criador de oportunidades fecundas de reflexão e diálogo em torno de vários vectores pedagógicos e potenciador de uma consciencialização acerca das práticas educativas. Recuperando palavras da própria equipa, o programa DQP foi adjectivado como *um excelente instrumento de diagnóstico da realidade, dos contextos, das práticas* (Educadora P.T.) e como um (re)activador de processos reflexivos, por oposição aos perigos da ausência de questionamento expressos nas palavras de outra educadora: *Às vezes havia coisas tão entranhadas que já não pensávamos nelas. Às vezes íamos por intuição* (Educadora M.G.).

É ainda digno de menção que o envolvimento no processo avaliativo foi favorecedor de um maior conhecimento inter-salas (conhecimento *do que se passa na sala ao lado*, nas palavras da equipa) e de uma comunicação que reflectia a crescente comunhão de um referencial, considerados elementos de fermentação de uma maior unidade no seio da equipa, menor desagregação das práticas e combate ao mencionado solipsismo profissional.

A concentração da equipa em torno da organização e redacção de um Relatório de Avaliação e de um Plano de Acção foi também experienciada como relevante no processo de avaliação da qualidade do contexto. Neste caso, a imperativa e exigente necessidade de triangulação metodológica<sup>2</sup> (Denzin e Lincoln, 2000; Rodríguez, Gil e García, 1999) conduziu a que os dados fos-

2 Será importante notar que a vasta plétora de instrumentos e técnicas utilizados no programa DQP se, por um lado, torna os processos de recolha de dados e de interpretação mais exigentes, por outro lado favorece aquilo que Denzin e Lincoln (2000) denominam uma compreensão-em-profundidade dos fenómenos, adicionando rigor, amplitude, complexidade e riqueza a tal compreensão.

sem largando uma roupagem meramente investigativa, para serem lidos enquanto expressão viva do quotidiano da instituição educativa, assumindo uma *corporização e consistência pedagógicas*, mais próximas da realidade e, por tal, mais significativas para a equipa.

Nestes momentos de reflexão acerca do processo, foi plenamente assumida a enorme exigência do processo de avaliação da qualidade, bem como a necessidade de um elemento pivotal, interno ou externo, impulsionador do processo. No caso da instituição em que decorreu o estudo, foi veiculada pela equipa de educadoras a necessidade deste elemento pivotal ser um elemento externo à instituição, por três motivos principais: i) por ser considerado um elemento mais preparado cientificamente, o que conferiria *maior segurança à equipa e maior credibilidade ao processo*; ii) por ser considerado *mais isento*; iii) por conferir *maior legitimidade ao processo junto das lideranças* – de acordo com a percepção da equipa, nalgumas instituições, a ausência deste elemento externo coarctaria a autonomia da equipa, impedindo-a de desenvolver algumas acções.

Em termos conclusivos, é convicção da Conselheira Externa que o processo encetado, para além dos benefícios já elencados, renovou motivações da equipa para o envolvimento em processos transformativos de melhoria da qualidade educativa, facto tanto mais importante quando perante uma equipa numa situação de *quasi-burnout profissional*, onde se tornava saliente a forte desvitalização de expectativas e os sentimentos de desesperança e impotência. O envolvimento activo e empenhado da equipa no processo de avaliação, bem como a sua motivação perante a perspectiva de concretização do Plano de Acção fazem-nos acreditar num certo grau de revitalização de algumas dimensões da sua profissionalidade docente e do seu sentimento de valia pessoal.

### 3. O programa DQP no âmbito de uma pedagogia da diversidade: Análise de princípios e práticas da instituição

A grande amplitude avaliativa do programa DQP proporciona, tal como adiantado anteriormente, uma *radiografia* do contexto educativo em várias dimensões de análise da qualidade. Neste ponto do capítulo, procuraremos escarpelizar a forma como a utilização deste referencial numa instituição educativa serve a análise ecológica da qualidade no que mais especificamente respeita uma educação para a diversidade, através de um enfoque nas suas finalidades, objectivos e práticas.

#### 3.1. Análise das finalidades e objectivos da instituição

No que concerne as finalidades e objectivos da instituição, foram analisados o Projecto Educativo de Centro (PEC) e o Projecto Curricular de Centro (PCC), no âmbito dos quais se encontra a *Educação para a Cidadania*. A centralidade conferida à Educação para a Cidadania nestes projectos teve na sua génese um levantamento de necessidades e problemas, alguns dos quais se tornaram crescentemente visíveis no historial recente da instituição. Dentre estes, destacam-se: o facto da população escolar ser em *grande parte proveniente de famílias monoparentais e desestru-*



turadas<sup>3</sup>, o aumento de crianças originárias de outras culturas, das quais se destacam as africanas e brasileiras, a ausência de princípios orientadores que promovam a educação para a diversidade, a ausência de vivências e organização democráticas em algumas dimensões de funcionamento dentro da própria instituição, bem como a falta de abertura à comunidade e de parcerias com outras instituições (PEC, 2007/08, p. 4-5).

Com base nesta identificação de necessidades e problemas, o PEC adianta, enquanto finalidades, o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da cidadania, a construção e clarificação de valores (com destaque para a solidariedade e o respeito pelas culturas) e, ainda, o fomento da reflexão e diálogo no seio da equipa do centro acerca de princípios democráticos e preocupações da comunidade educativa (p. 14).

Expressa também os seguintes objectivos gerais consignados à estratégia global de acção do centro:

- i. Promover o desenvolvimento da identidade pessoal;
- ii. Favorecer a consciencialização da existência de diferentes valores numa perspectiva de identidade intercultural;
- iii. Promover o desenvolvimento da auto-estima, de regras de convivência, do respeito mútuo, que contribuam para a formação de cidadãos autónomos, críticos, participativos, tolerantes e civicamente responsáveis;
- iv. Promover o desenvolvimento de capacidades de comunicação e intervenção com vista a uma plena inclusão de todas as crianças;
- v. Reconhecer a vida, a verdade, a liberdade, a justiça, a lealdade, a humildade, a solidariedade, a igualdade, a tolerância, o altruísmo e o respeito pelas regras da democracia como valores universais (PEC, 2007/08, p. 15).

A utilização do referencial DQP permitiu, então, sinalizar a existência de princípios escritos que demonstram sensibilidade relativamente a aspectos nucleares duma pedagogia da diversidade. Contudo, surge a necessária e inevitável questão: a realidade pedagógica da instituição educativa estudada assume as asserções postuladas nos documentos escritos, evidenciando práticas de qualidade no que concerne uma educação para a diversidade? No ponto seguinte, tentaremos demonstrar como a utilização do referencial DQP nos permitiu esclarecer esta questão.

### 3.2. Análise do quotidiano pedagógico da instituição

Num segundo momento, centrámos a análise das práticas pedagógicas e das experiências educacionais numa das dimensões de análise da qualidade definidas pelo referencial DQP, a *Igualdade de Oportunidades*. Remetendo-nos para o manual do programa, esta dimensão refere-se ao modo

3 Algumas das famílias chegam ao Centro por indicação dos serviços da Segurança Social.

como o estabelecimento educativo e as experiências de aprendizagem proporcionadas aceitam e respeitam a diversidade e, ainda, em que medida as experiências de aprendizagem proporcionadas às crianças são inclusivas (Pascal, Bertram, Ramsden, Georgeson, Saunders, e Mould, 1998, p. 10).

Para concretizar esta análise, recorreremos a uma base de dados alargada, recolhidos através da *Ficha de Dados sobre o Espaço Educativo*, das entrevistas, de registos fotográficos, de notas de campo, da *Ficha de Observação das Oportunidades Educativas* (com maior incidência nas experiências de aprendizagem e zona de iniciativa), da *Ficha de Observação do Envolvimento da Criança*, da *Ficha de Observação do Empenhamento do Adulto* e dos Projectos Curriculares de Sala. Esta abrangência relaciona-se com o facto de as questões da educação para a diversidade e da igualdade de oportunidades surgirem como catalizadoras de tudo o que se passa na instituição educativa, devendo surgir plasmadas em todas as suas vivências quotidianas. No discurso de uma das educadoras (G.C.), parece-nos existir uma comunhão com esta perspectiva, visível no excerto da entrevista em que a educadora responde à questão relativa à forma como, na sua prática, procura contribuir para uma maior igualdade de oportunidades:

*Eu acho que isso está implícito em tudo, desde a organização do espaço, em que todas as crianças têm as mesmas possibilidades de usufruir de todos os materiais, de todos os espaços; desde a organização do grupo, em que todas as crianças podem contribuir e organizar o grupo também; nos carinhos... na gestão dos carinhos, dos afectos... Está em tudo...(..). **Acho que está tudo impregnado dessa possibilidade e dessa oportunidade de igualdade de oportunidades.***

No sentido de uma melhor organização da informação, a nossa análise do quotidiano da instituição sobrelevará quatro aspectos que se perfuram como relevantes e úteis na análise da forma como o respeito pela diversidade poderá ser prosseguido nas instituições educativas, a saber: i) a organização espaço-material; ii) as interações pedagógicas, iii) as experiências de aprendizagem, e iv) o envolvimento da criança na aprendizagem.

#### **i) A organização espaço-material**

A análise do ambiente físico da instituição torna rapidamente evidente o estado de degradação estrutural da mesma, quer ao nível dos espaços interiores, quer ao nível dos espaços exteriores. Para além do condicionamento a algumas actividades das crianças que frequentam a instituição, esta debilitação das estruturas representa um obstáculo à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais, sobretudo se estas se revestirem de um carácter motor ou sensorial, pela existência de várias barreiras arquitectónicas ou, inversamente, pela inexistência de qualquer tipo de adaptação funcional. De facto, a equipa pedagógica é enfática ao reconhecer a impossibilidade total de acolhimento destas crianças, criando-se aquilo que poderíamos designar de *segregação*

por omissão<sup>4</sup>. Sabemos que o fomento de processos inclusivos e de respeito pela diversidade outorga à organização espacio-temporal uma grande relevância. De facto, a existência de crianças com NEE representa um desafio às competências profissionais dos educadores de infância, também nesta dimensão pedagógica, no sentido de cabalmente responder às necessidades, interesses, disposições e direitos destas crianças (cf. Araújo e Andrade, 2008; Oliveira-Formosinho e Araújo, 2002).

O estado de degradação também é visível ao nível dos materiais, sendo a sua compra altamente condicionada pelas dificuldades financeiras da instituição, incluindo a compra de material de desgaste. Detendo-nos na evidência de que os materiais, se pensados com critérios de qualidade, lançam importantes desafios educacionais à criança (Oliveira-Formosinho, 1996), constituindo mediadores centrais na sua relação com o mundo numa lógica de aprendizagem pela acção, é de salientar, enquanto nota positiva, o esforço da equipa pedagógica no recurso a materiais de desperdício como forma de colmatar algumas das fortes limitações existentes.

Ainda no que concerne à organização espacio-material, reconhecemos a importância da asserção de Vandebroek (1999) ao defender a criação de ambientes nos quais existam representações da diversidade. Na instituição observada, consideramos que serão necessários aportes materiais significativos (sobretudo, renovação de material potenciador do jogo simbólico e de livros) para que as oportunidades de aprendizagem das crianças, de fomento do respeito e apreciação de si e do outro, baluartes numa pedagogia da diversidade, sejam mais expressivas.

## ii) As interacções pedagógicas

No âmago de intervenções pedagógicas de qualidade estão, indiscutivelmente, as interacções pedagógicas entre adulto(s) e crianças, na base das quais, sem negligência da sua articulação com outras dimensões pedagógicas, estará a construção de características identitárias que exercerão influência na forma como a criança respeita a diversidade e convive de forma harmoniosa e positiva com a natureza multiforme do mundo. No âmbito do DQP, a *Escala de Observação do Empenhamento do Adulto* proporciona informação que nos poderá ajudar a compreender o perfil de mediação dos educadores em três âmbitos interactivos centrais: *sensibilidade*, *estimulação* e *autonomia*.

Debruçando-nos sobre a subescala da *sensibilidade*, foi possível certificar resultados positivos nas observações realizadas, com uma média superior ao ponto de corte definidor da qualidade, 3.5 pontos (Laevers, 2008), evidência que atesta a boa qualidade das interacções adulto-criança nesta dimensão, a qual surge no rasto de resultados anteriormente encontrados noutros estudos conduzidos em Portugal (exs. Oliveira-Formosinho, 2001b). Relativamente à subescala da

4 As educadoras também referem, em entrevista, que a intervenção pedagógica junto de crianças com NEE representa uma das suas grandes lacunas formativas, reconhecendo-a como forte necessidade formativa.

*estimulação*, encontramos uma média, relativa a ambas as salas, inferior àquilo que Laevers define como o *ponto de corte* para a entrada na qualidade. É nesta dimensão que as diferenças na acção das educadoras são mais notórias, sendo que uma destas profissionais necessitará reforçar de forma mais visível a sua acção mediadora, de modo a atingir um nível claramente identificado com a qualidade nas interacções pedagógicas. No que concerne à subescala *autonomia*, é de salientar que os resultados das observações situam as duas salas num nível de fronteira com o ponto definidor de qualidade.

A partir destes resultados, consideramos que o âmbito de interacção que deverá merecer atenção adicional é o da *estimulação*, particularmente numa das salas observadas. No que se relaciona mais particularmente com a educação para a diversidade, pediremos emprestado o conceito de Bruner de *going meta* (1996) para exprimir a necessidade de os processos educativos promoverem a aprendizagem do *pensar acerca do pensar*. Assim, e na óptica deste autor, na inevitabilidade de as nossas visões serem influenciadas pelas estruturas sociais, deverá ser feito um esforço para ganhar consciência acerca da forma como pensamos acerca dos outros e do porquê de pensarmos dessa forma. Concomitantemente, e numa lógica de pedagogia da reciprocidade (Vandenbroeck, 1999), instaura-se a premência de reconhecer as visões dos outros, mesmo que diversas daquelas que possuímos. Neste horizonte, corrigir a criança quando são notados estereótipos precoces ou pre-conceitos é, tantas vezes, um exercício estéril. Do acervo profissional do educador deverão fazer parte competências que se situam, nas palavras de Oliveira-Formosinho (2001b), no *coração da mediação metacognitiva*, reflectidas na preocupação pela tomada de consciência, pela criança, da forma como pensa acerca de si própria e dos outros.

Consideramos que, para além destas necessidades evidenciadas pelo processo avaliativo, as interacções pedagógicas na instituição se encontram criticamente condicionadas pela ausência de uma continuidade nas relações. De facto, a instituição instaurou há alguns anos um sistema de rotatividade que impõe que cada criança permaneça com os mesmos adultos apenas durante um ano lectivo, circunstância que limita de forma considerável a acção pedagógica e cuja alteração se impõe como prioridade absoluta no momento de traçar um Plano de Acção.

### iii) As experiências de aprendizagem

Outros dados que nos poderão ajudar a compreender o quotidiano das salas diz respeito às *experiências de aprendizagem* reportadas através da utilização da *Ficha de Observação das Oportunidades Educativas da Criança*. Tomando como referência as áreas de conteúdo propostas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, é possível verificar o forte destaque da área de Expressão Plástica (30% do total de observações), seguida da área de Formação Pessoal e Social (17.1%). Como áreas menos representadas surge a Matemática e o Conhecimento do Mundo (com 7.1% das observações, cada) e, ainda, a Expressão Musical (5.7% do total de observações). Apesar de terem surgido como menos esperados os resultados nas áreas de

Matemática e Conhecimento do Mundo, as educadoras assumiram a Educação Musical como o *seu ponto fraco*, sendo que o reduzido número de experiências de aprendizagem neste domínio surge também reflectido noutros estudos realizados em Portugal (Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2001).

Também relevante na caracterização da experiência de aprendizagem da criança é o conhecimento do seu *nível de iniciativa*. Neste caso, verificou-se uma preponderância do nível 4 (*É dada total liberdade de escolha à criança*), a qual representa cerca de 70% do total de observações realizadas, sendo que nos restantes 30% de observações surge destacado o nível 1 (*Não é dada escolha à criança, que tem de fazer a actividade proposta*), representativo de uma proposta do adulto, mais estruturada e dirigida a objectivos específicos. Poderemos, a este respeito afirmar que, nestas duas salas de educação pré-escolar, é reconhecida a importância da iniciativa da criança na escolha de actividades em que se quer envolver. Contudo, sabemos com Laevers que a iniciativa deverá, no sentido de tornar possível o desenvolvimento de aprendizagens profundas, ser temperada com a qualidade dos materiais e a estimulação dos adultos (Laevers, 1998), aspectos que, tal como salientado anteriormente, deverão merecer uma atenção adicional nesta instituição, no sentido de uma materialização mais plena do papel de protagonista da criança no processo de ensino-aprendizagem.

Ao nível das experiências de aprendizagem das crianças, reconheceu-se, enquanto vector prioritário do Plano de Acção, o investimento na apropriação de um referencial solidamente projectual e um concomitante investimento em processos de documentação das aprendizagens. Invocamos, a este respeito, experiências pedagógicas inovadoras desenvolvidas no seio de realidades caracterizadas por múltiplas formas de diversidade e que salientam os projectos e a documentação como pilares da pedagogia da participação, projectos em que a colaboração, a pesquisa, a alegria, o envolvimento possibilitam jornadas intra e interpessoais de aprendizagem, tornando a cultura a fonte de um currículo intercultural (Oliveira-Formosinho, Formosinho e Araújo, 2007).

#### iv) O envolvimento da criança

O envolvimento é reconhecido como resultante de um processo interactivo de grande complexidade entre factores de natureza diversa, ligados ao educador, à infra-estrutura, ao grupo e à criança (Laevers, 1995), considerando-se um indicador fiável acerca da qualidade dos contextos educativos e um recurso de relevo para a construção de ambientes educativos de qualidade (Laevers, 2005, 2008), também no que à educação para a diversidade diz respeito (Oliveira-Formosinho, Formosinho e Araújo, 2007; Vandebroek, 1999).

A observação com base na *Ficha de Observação do Envolvimento da Criança* permitiu registar um nível global de envolvimento das crianças próximo dos três pontos, isto é, um pouco aquém do ponto que, de acordo com Laevers, é indicativo de práticas de qualidade (3,5). Cremos que esta evidência se encontra associada a uma constelação de factores que temos vindo a evocar e que

seriam de conveniente transformação, no sentido da construção de um ambiente favorável a *aprendizagens profundas*, condicionadas pelo grau de envolvimento da criança na aprendizagem.

É ainda de assinalar que os níveis de envolvimento não apresentam oscilações significativas tomando em consideração o género de pertença das crianças observadas, o que é indiciador de práticas equitativas e não condicionadas pelo género de pertença. Os dados das entrevistas corroboram estes resultados. De facto, a percepção de educadoras, ajudantes de acção educativa, mães e da maioria das crianças entrevistadas é de que não existem espaços, materiais ou actividades orientadas para cada um dos sexos. Apesar de detectarmos no discurso de duas crianças visões estereotipadas acerca das brincadeiras em que as meninas e os meninos se poderiam envolver, acreditamos, pelo cruzamento de vários dados, que a percepção mais próxima da realidade pedagógica é a do Cláudio, de 5 anos, que, quando questionado sobre se há brincadeiras para meninos e brincadeiras para meninas, respondeu: *As meninas e os meninos podem brincar com tudo*.

Não podemos deixar de apontar que o número reduzido de crianças que frequentam as salas poderá ter condicionado o seu nível de envolvimento, criando um rácio adulto-crianças reduzido, o qual se poderia constituir, nestas salas, como condição favorável ao envolvimento. Temos presente a impossibilidade de serem mantidos estes rácios na esmagadora maioria das instituições.

Podemos concluir, à semelhança de outros estudos, que o conceito de envolvimento e a ficha de observação que lhe está directamente associada se perfiguram como instrumentos de relevo na monitorização dos processos educativos e que, tal como foi evocado por Oliveira-Formosinho e por nós noutro momento (2004), como instrumentos de salvaguarda dos direitos substantivos das crianças<sup>5</sup>, os quais não poderão deixar de perpassar as finalidades de uma pedagogia *da e na* diversidade.

#### 4. Conclusão

Em termos conclusivos, é possível afirmar que a utilização do referencial DQP permitiu sinalizar a existência de princípios sensíveis a uma educação para a diversidade, mas dificuldades na sua operacionalização no âmbito do processo educativo. Apesar destas dificuldades, são de notar esforços da equipa pedagógica em levar à prática as asserções adiantadas no Projecto Educativo, visíveis em alguns dados tornados disponíveis pelo processo avaliativo. Assumimos que várias das limitações identificadas se associam, sobretudo, a factores de natureza estrutural e organizacional, o que evidencia a natureza intrincada das relações entre desenvolvimento das crianças, desenvolvimento dos adultos e desenvolvimento institucional, tal como reforçado no enquadramento

---

5 Para um aprofundamento da análise dos direitos da criança à luz dos objectivos de uma educação para a diversidade, consultar a obra *The view of the Yeti: Bringing up children in the spirit of self-awareness and kindredship*, onde Michel Vandebroek (1999) faz uma análise da Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas e dos Quality Targets in Services for Young Children do European Commission Network on Childcare, tomando em consideração tais objectivos.

conceptual do programa. A este nível, gostaríamos de salientar que o corolário democrático, extensamente defendido no referencial DQP (Pascal, 2003; Pascal e Bertram, 1999; Pascal et. al., 1998), deveria perpassar os vários níveis de funcionamento da instituição, sendo este robustecimento de práticas democráticas dentro da instituição uma condição seminal para um respeito pela diversidade *na sua plenitude*.

Resta-nos sublinhar que, pelo seu carácter democrático e participado e pelo seu largo espectro avaliativo, o DQP surge como um referencial favorável ao desenvolvimento da qualidade em contextos de educação pré-escolar. No que mais especificamente concerne uma educação para a diversidade, a utilização do referencial possibilitou uma avaliação rigorosa, ampla e co-participada dos princípios institucionais e das práticas ao nível da organização espaço-material, das interacções, das experiências de aprendizagem e do envolvimento da criança na aprendizagem. Será, então, possível salientar as virtuosidades do programa na avaliação das oportunidades criadas para cada criança e para cada grupo, bases para uma pedagogia diferenciada. Reconhecendo a diferenciação pedagógica como um dos pilares do respeito efectivo pelas identidades pessoais e culturais, reconhecemos a creditação do referencial DQP como uma base relevante para uma pedagogia da diversidade.





## Bibliografia

- Araújo, S. B., e Andrade, F. F. (2008). Da participação convencionada à participação efectiva: Um estudo de caso alicerçado na escuta da criança em contexto de Educação de Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 95-116). Porto: Porto Editora.
- Banks, J. (1995). Multicultural education: Its effects on students' racial and gender role attitudes. In J. Banks e C. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 617-627). New York, N. Y.: Macmillan.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Denzin, N. K., e Lincoln, Y. S. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 1-28). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Formosinho, J. (1997). *Formação de professores para a diversidade cultural da escola de massas. Modelos e processos de formação de professores e educadores*. Lição de Agregação. Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (2007). *O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Kishimoto, T. M. (2002). Um estudo de caso no Colégio D. Pedro V. In J. Oliveira-Formosinho e T. M. Kishimoto (Orgs.), *Formação em contexto: Uma estratégia de integração* (pp. 153-201). S. Paulo: Thomson.
- Laevers, F. (1995). The concept of involvement and the Leuven Involvement Scale: An analysis of critical reflections. In F. Laevers (Ed.), *An exploration of the concept of involvement as an indicator for quality in early childhood education and care* (pp. 59-72). CIDREE – Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe.
- Laevers, F. (1998). The quality of Early Childhood Education. What we can learn from practice and research in Flanders. In W. E. Fthenakis e M. Textor (Eds.), *Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich*. Weinheim/Basel: Betz Verlag (Tradução para a língua inglesa de Ferre Laevers).
- Laevers, F. (2005). The curriculum as means to raise the quality of early childhood education: Implications for policy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 17-29.
- Laevers, F. (2008). *Quality at the level of context, process and outcome*. Conferência plenária proferida no 1º Congresso em Estudos da Criança – Infâncias Possíveis, *Mundos Reais*. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2-4 Fevereiro.
- ME/DEB (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a primeira infância em Portugal*. Lisboa: ME/DEB.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). A construção social da moralidade pela criança pequena: O contributo do Projecto Infância na sua contextualização do modelo curricular High/Scope. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade* (pp. 51-74). Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001a). A educação multicultural da criança pequena: Um contributo para a construção da qualidade na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Coords.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto* (pp. 125-147). Braga: Livraria Minho.

## 11º ESTUDO DE CASO

- Oliveira-Formosinho, J. (2001b). A profissionalidade específica da Educação de Infância e os estilos de interação adulto-criança. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Coords.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto* (pp. 80-103). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J., e Araújo, S. B. (2001). Estudo psicométrico PIP-ECERS: Implicações ao nível dos instrumentos e da amostra. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 3, 97-113.
- Oliveira-Formosinho, J., e Araújo, S. B. (2002). *A case study of inclusion: An effective learning process*. Comunicação apresentada na 12<sup>th</sup> European Conference on Quality of Early Childhood Education – Strategies for Effective Learning in Early Childhood. Department of Education, University of Cyprus, Nicosia. Chipre.
- Oliveira-Formosinho, J., e Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1(XXII), 81-93.
- Oliveira-Formosinho, J., e Azevedo, A. (2001). A qualidade no quotidiano do jardim de infância: As experiências de aprendizagem das crianças. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Coords.) (pp. 181-199). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., e Araújo, S. B. (2007). *Project method: A tool for a pedagogy of diversity and inclusion*. Workshop desenvolvido na Conferência europeia *Foundations for Equal Opportunities for All in Early Childhood Care and Education*, promovida pela rede europeia DECET (Diversity in Early Childhood Education and Training), 17-20 de Outubro, 2007, Kind & Gezin Academie, Bruxelas.
- Pascal, C. (2003). Effective early learning: An act of practical theory. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(2), 7-28.
- Pascal, C., e Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Nove Estudos de Caso*. Porto: Porto Editora.
- Pascal, C., Bertram, A., Ramsden, F., Georgeson, J., Saunders, M., e Mould, C. (1998). *Projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias” – Avaliação e Desenvolvimento da Qualidade nos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar: Um programa de Desenvolvimento Profissional*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Rodríguez, G., Gil, J., e García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). Educational disadvantage in the early years: How do we overcome it? Some lessons from research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 12(2), 5-20.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación com estudio de casos* (2ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Sylva, K., Sammons, P., Melhuish, E. C., Siraj-Blatchford, I., e Taggart, B. (1999). *The Effective Provision Of preschool Education (EPPE) Project: Technical Paper 1 – An Introduction of EPPE*. London: DfEE/Institute of Education, University of London.
- Vandenbroeck, M. (1999). *The view of the Yeti: Bringing up children in the spirit of self-awareness and kindredship*. The Hague: Bernard Van Leer Foundation.



**Isto é giro, para nos vermos ao espelho e pensarmos... Um processo de avaliação da qualidade num jardim-de-infância**

**Autores:**

Sónia Góis  
Gabriela Portugal

# 12º ESTUDO DE CASO



# Isto é giro, para nos vermos ao espelho e pensarmos... Um processo de avaliação da qualidade num jardim-de-infância

Sónia Góis e Gabriela Portugal

Departamento de Ciências da Educação

Universidade de Aveiro

Centro de Investigação Educação e Ciências do Comportamento

*...é pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.*

(Freire, 1997, p.44).

## Introdução

Sendo a qualidade das respostas educativas no âmbito da educação pré-escolar uma das prioridades da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação, no âmbito de uma nova fase de concretização do Projecto Effective Early Learning/Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (EEL/DQP), ao longo do ano lectivo de 2007/2008, a Universidade de Aveiro foi convidada a integrar a equipa de trabalho DQP. Nesse contexto, propôs-se desenvolver um projecto de avaliação e de desenvolvimento da qualidade, numa perspectiva holística e considerando as perspectivas dos principais actores envolvidos no processo (educadores, pais e crianças), num estabelecimento de educação pré-escolar, apoiando a formação e reflexão sobre as práticas educativas dos profissionais de educação de infância.

Assim, o presente artigo descreve o estudo de caso realizado num jardim-de-infância da rede pública, numa vila da zona centro do país. Trata-se de um estabelecimento novo, construído de raiz, tendo sido inaugurado em Setembro de 2005 e que compreende apenas a valência de educação pré-escolar. Em anexo, inclui-se informação caracterizadora do estabelecimento educativo onde foi desenvolvida a dinâmica DQP.

## I. Pressupostos partilhados e assumidos com as educadoras

Segundo as educadoras, nossas companheiras DQP, a evolução e mudanças contínuas vivenciadas no campo educativo, constituem um permanente desafio, e exigem uma atitude vígil e flexível. O processo de mudança e melhoria exige esforço, reflexão e auto-avaliação, discussão e conversas, trabalho de equipa, abertura a outras perspectivas, acerto de dinâmicas, objectivos e instrumentos. Não é um processo fácil, exige confiança, respeito, reconhecimento e apoio entre todos os envolvidos, sendo que a presença de alguém que, de fora, ajuda ao processo de reflexão e reconstrução permanente, é assumido como determinante à inovação e melhoria da qualidade.

Neste contexto de ideias, foram assumidos e partilhados com os educadores envolvidos na formação e desenvolvimento do DQP, os seguintes pressupostos:

1. Todas as crianças têm direito a usufruir de ambientes que propiciem bem-estar emocional, aprendizagem e desenvolvimento.
2. Aqueles que trabalham com as crianças em estabelecimentos educativos assumem a responsabilidade de providenciar tal contexto, de qualidade, o que é uma tarefa desafiadora e exigente.
3. A qualidade em educação de infância é uma construção local e colaborativa, sendo o papel do(s) educador(es) decisivo.
4. No processo de construção da qualidade, torna-se fundamental o conhecimento de alguns referenciais que apoiem o desenvolvimento profissional e organizacional, o que pressupõe formação e contextualização à realidade de cada estabelecimento.

Assim, em Janeiro de 2008 realizou-se uma formação de base que visou apoiar o desenvolvimento de competências de observação, avaliação e intervenção em contextos de infância, que concretizem práticas pedagógicas de qualidade, respeitadoras dos diferentes intervenientes no processo educativo.

## II - Avaliação da Prática Educativa

No decorrer da avaliação efectuada, foram recolhidos documentos institucionais, realizadas entrevistas e preenchidos questionários. Para além das educadoras e auxiliares de acção educativa a desempenharem funções no jardim-de-infância, foram também entrevistados 5 pais e 7 crianças. Foram ainda seleccionadas aleatoriamente para observação 6 crianças de cada sala sendo que em cada sala foram observadas crianças que abrangem o leque de idades e sexos das crianças de cada grupo. A observação foi realizada com o apoio da Escala de Envolvimento e da Ficha de Observação das Oportunidades Educativas da Criança constantes no Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (Pascal e Bertram, 1995).

Todas as educadoras manifestaram acordo acerca da necessidade de um ambiente que faça as crianças felizes, que lhes proporcione vivências enriquecedoras, sendo esse o ponto de partida para a relação e o desenvolvimento equilibrado da criança. Mencionam ainda o desenvolvimento de competências como essencial para uma boa integração da criança na sociedade. Os auxiliares de acção educativa, tal como os pais, consideraram que a educação pré-escolar transmite às crianças as bases para o ingresso no 1.º Ciclo. Os pais salientam ainda o factor socialização como essencial nesta fase. As crianças consideram que estão na “Escola” porque já têm a idade adequada para o efeito demonstrando que faz parte de um processo natural.

Os objectivos de aprendizagem são estabelecidos por cada educadora, no plano curricular de turma tendo em conta a idade das crianças e as características do grupo, bem como as orientações

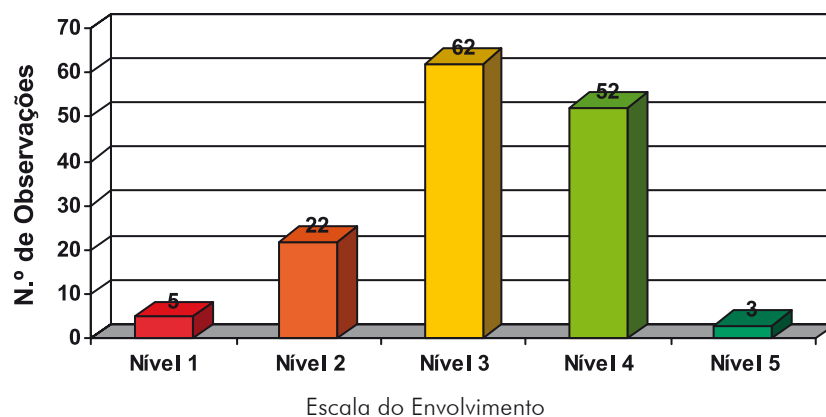
curriculares para a educação pré-escolar. São na sua maioria descritos pelas educadoras como objectivos de desenvolvimento social e de desenvolvimento da linguagem. Mas, também sobressaiu uma grande preocupação, com a aquisição de capacidades e noções pré-académicas, através da realização de fichas de trabalho (muito caracterizadas pela repetição).

Os conteúdos são desenvolvidos tendo subjacentes as orientações curriculares e os objectivos gerais programados para o Projecto Curricular de Instituição, de acordo com o projecto educativo e com o Plano Anual de Actividades do Agrupamento, sendo estes essencialmente temáticos.

Prosseguimos com a apresentação de alguns dados recolhidos através da observação dos processos subjacentes a estes contextos.

No gráfico de barras apresentado em seguida podemos observar os resultados da avaliação realizada com a escala de envolvimento.

**Gráfico 1:** Envolvimento

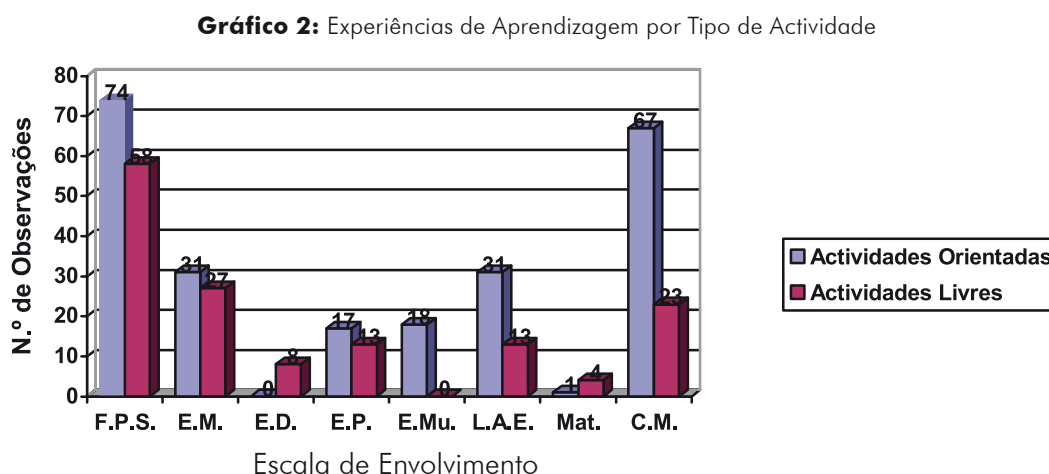


Os resultados da escala de envolvimento da criança demonstram que o nível 3 é aquele que tem maior percentagem de observações atingindo os 44%, seguido de perto do nível 4 com uma percentagem de 36% de observações. O nível 2 foi observado em 15% das situações de aprendizagem, seguido do nível 1 com 3%. O nível mais elevado de envolvimento foi encontrado apenas em 2% das observações. O nível médio de envolvimento observado foi de 3. Nas observações efectuadas encontramos um nível médio de envolvimento de 3.2. Desta forma concluímos que o nível médio de envolvimento encontrado está muito perto do nível médio considerado aceitável (3.5) apesar de não o atingir claramente.

Foi ainda observado um número superior de actividades orientadas (55.6%) em relação ao número de actividades livres (44.4%). Nas actividades orientadas, as crianças apresentam níveis de envolvimento significativamente superiores aos níveis de envolvimento observados nas actividades livres sendo que o nível médio de envolvimento para as actividades orientadas é de 3.4 que vem contrastar com o nível médio de envolvimento para as actividades livres que é de apenas

2.8. Esta situação de maior envolvimento em actividades orientadas em detrimento do nível de envolvimento em actividades livres parece contradizer algumas expectativas e o posicionamento do próprio autor da escala de envolvimento (Laevers e Van Sanden, 1997). São as próprias educadoras que referem: *então se as crianças podem fazer o que querem nas actividades livres, não seria de esperar que, aí, os níveis de envolvimento fossem maiores?* Uma análise mais atenta do contexto pode levar-nos a considerar que os materiais expostos e disponíveis não parecem ser na maioria das salas suficientemente estimulantes, até porque permanecem sensivelmente os mesmos ao longo do tempo, podendo levar a que as crianças se envolvam mais nas actividades orientadas que poderão trazer alguma novidade e desafio, além de irem ao encontro da necessidade de aprovação social sentida por qualquer criança. Nas actividades livres as crianças demonstram muitas vezes desinteresse pelos materiais que as rodeiam, vagueando pela sala, parecendo que nada lhes capta verdadeiramente a atenção. O princípio da livre iniciativa exige da parte do educador uma organização muito elaborada, que necessita de várias medidas e intervenções na estruturação de um contexto onde a criança não se sinta “abandonada” mas acompanhada e valorizada nas suas livres iniciativas.

No gráfico 2 são apresentados os resultados das Experiências de Aprendizagem em função do Tipo de Actividade:

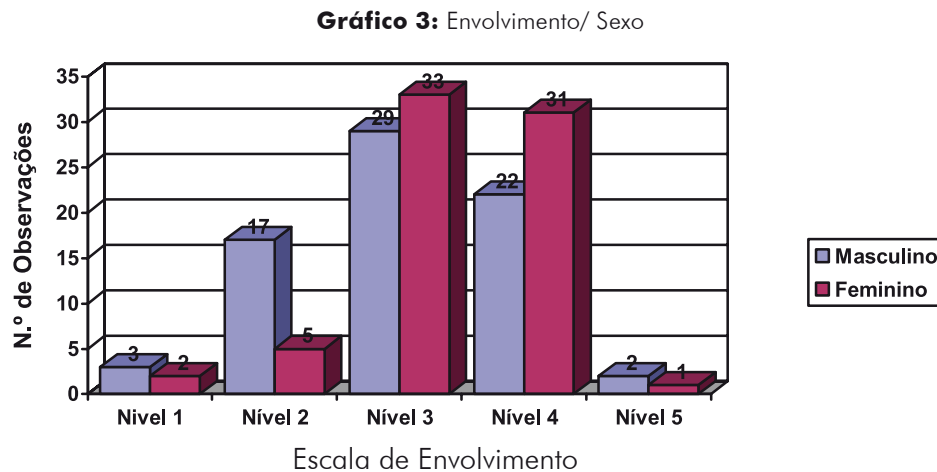


As actividades orientadas proporcionadas no contexto em análise apresentam um maior número de experiências de aprendizagem. Este número, a que chegámos a partir das oportunidades de observação que tivemos (e que, por conseguinte, não esgotam as várias outras oportunidades de aprendizagem não observadas), é consideravelmente superior nas áreas de Formação Pessoal e Social e de Conhecimento do Mundo, seguindo-se as actividades de Linguagem Oral e Aproximação à Escrita e Expressão Motora, tal como está preconizado nos objectivos delineados



pelas educadoras de infância, parecendo haver um menor investimento nas áreas de Expressão musical, plástica, dramática e matemática.

O gráfico 3 representa os resultados do envolvimento em função do sexo

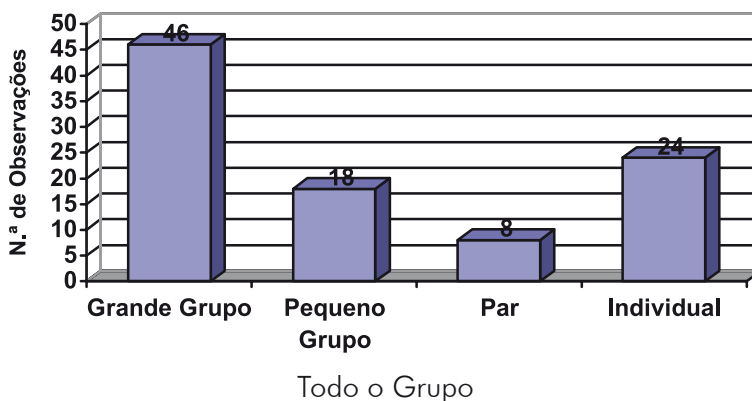


Os rapazes apresentam níveis mais baixos de envolvimento enquanto que as raparigas se destacam no nível intermédio e no nível 4. Poderão as actividades oferecidas serem mais apelativas para as meninas do que para os meninos ou irem mais ao encontro das suas particularidades de género (ex. exigindo mais tempos de pouca movimentação, menos competição, maior incidência em actividades de cariz linguístico e social)?

A predominância das interacções assenta na interacção Adulto-Criança no sentido do primeiro para o segundo, seguido da criança sozinha com ausência de interacção. Isto vem corroborar o número elevado de actividades dirigidas desenvolvidas neste contexto e ainda as actividades livres em que a criança se encontra sem interagir, podendo ou não estar a desenvolver alguma actividade. Durante as actividades livres, as educadoras praticamente não acompanham as crianças, respondendo-lhes ou apoiando-as apenas quando é solicitada a sua atenção. Isto também poderá sublinhado pelas afirmações das crianças de três anos: *As pessoas crescidas não brincam, trabalham.*

O gráfico 4 seguinte também nos dá algum apoio neste sentido.

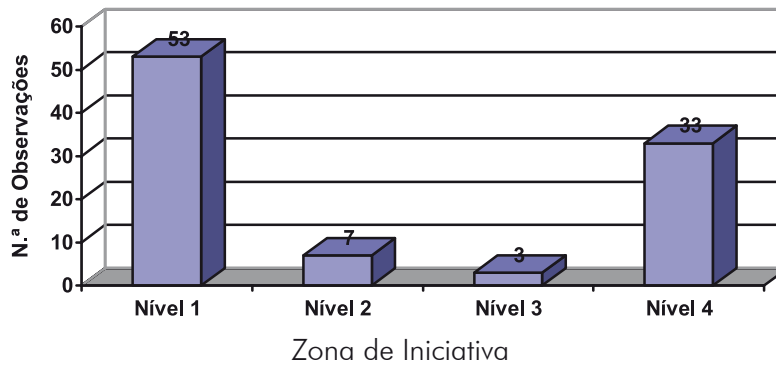
**Gráfico 4:** Todo o Grupo



A situação com maior predominância e a destacar-se das demais é a de grande grupo (48%), seguidas pelas actividades individuais (25%) e pelas actividades em pequeno grupo (19%). A situação preterida é a de par (8%).

Estes dados fazem-nos pensar nos resultados publicados por Montie et al. (2006) que destacaram a importância das actividades iniciadas pelas crianças e das actividades em pequenos grupos, em detrimento das actividades em grande grupo, em salas para crianças de 4 anos. Foi encontrada uma associação positiva entre as possibilidades de jogo livre e os resultados das crianças ao nível da linguagem e ao nível cognitivo aos 7 anos. Estes autores consideram que as actividades livres fornecem às crianças a oportunidade de conversarem informalmente com outras crianças, atribuindo papéis no jogo dramático, estabelecendo regras para os jogos, fazendo planos para as construções com blocos, e fornece aos educadores uma oportunidade para envolverem as crianças em conversas relacionadas com as suas brincadeiras, introduzindo novo vocabulário relevante para os interesses das crianças. As actividades em grande grupo, pelo contrário, não são definidas tendo em conta os interesses ou competências de cada uma das crianças, podendo ser demasiado difíceis ou demasiado fáceis, o que torna a aprendizagem menos provável. Para aprenderem, as crianças precisam de se envolver na resolução dos problemas e na exploração dos materiais.

Uma importante diferença nos modelos de educação de infância, sobretudo para as crianças dos três aos cinco anos, reside na maior ou menor centralidade da iniciativa da criança no desenrolar do processo educativo (Oliveira-Formosinho, 2000). No gráfico 5 estão representadas as zonas de iniciativa:

**Gráfico 5:** Zona de Iniciativa

Podemos verificar pelos dados apresentados que a percentagem de observações para o nível 1 (55%), onde não é dada escolha à criança que tem que fazer a actividade proposta, foi a mais elevada, seguida da percentagem de observações no nível 4 (34%), onde é dada total liberdade de escolha. Os níveis 2 (7%), onde é oferecido um número limitado de escolhas entre determinadas actividades e 3 (3%), onde há algumas actividades que não podem ser escolhidas – foram observados muito menos vezes.

A Instituição não adopta um modelo curricular específico, sendo dado às educadoras a liberdade de adoptarem a abordagem com a qual se sintam mais confortáveis. Desta forma, as educadoras seguem uma pedagogia tradicional, centrada na Educadora, sendo que numa das salas a educadora tem uma formação de base no Método João de Deus. Nas restantes salas as educadoras tentam por vezes adaptar estratégias de Modelos Curriculares como o Movimento da Escola Moderna (M.E.M.) ou a Pedagogia de Projecto.

As salas estão organizadas por áreas que se mantêm ao longo do ano. Foi possível verificar algumas áreas comuns às quatro salas: área do jogo; área das construções; área da informática; área da reunião/conversa; área da expressão plástica; área da casinha; biblioteca. Havia também alguns espaços diferenciados, de acordo com os projectos a desenvolver no momento e com as opções pedagógicas das profissionais, nomeadamente a área da matemática (uma sala) e a área da escrita (uma sala). As áreas mais procuradas são a das construções (duas salas), a da casinha, da expressão plástica e da informática (duas salas). Era igualmente uma característica comum a todos os contextos, a inexistência da área das ciências, que algumas das educadoras atribuíram à falta de meios económicos para a organizar. Em dois dos contextos, havia o espaço da natureza, com algumas plantações feitas pelas crianças. Em duas das salas ainda aproveitado o espaço exterior, contíguo à sala para actividades ligadas à natureza. Por vezes, realizavam-se algumas experiências esporádicas, orientadas pelo adulto.

Nas paredes havia preponderância de trabalhos realizados pelas crianças nomeadamente trabalhos livres e orientados nos quais se incluem as fichas de pintura. Havia alguns instrumentos pedagógicos, como “o cartaz dos aniversários” (comum a todas as salas), “o quadro das presenças” (comum a duas salas) e o quadro do “registo dos dias da semana” (duas salas) e do tempo (uma sala).

As rotinas estão organizadas de forma semelhante nas 4 salas. Refere uma das educadoras:

*Chegamos, fazemos a reunião, vemos que dia é hoje, como está o tempo, quem está, quem falta, quem é o chefe. Os ponteiros do relógio vão rodando e eles assim já sabem quem é o chefe. Depois conversamos sobre o que vamos fazer nesse dia. Depois, como já são quase horas do lanche, vão brincar um bocadinho e depois vão lanchar. Como eles gostam de conversar acabamos por ficar sempre mais um bocadinho na manta de manhã. Depois começamos um trabalho. À tarde quando chegamos conto sempre uma história. Depois conversamos sobre a história. Depois há sempre uma actividade ligada ou à história ou a algo que se passou na história.*

Verificavam-se carências de material essencialmente ao nível da falta de adequação às necessidades, afirmando a maioria das educadoras que gostaria de ter mais material e mais diversificado e que isso não acontece por razões economicistas. As áreas menos carenciadas são a área da casa e a área das expressões. As áreas mais carenciadas são as bibliotecas, as grandes construções (excepto numa sala) e os jogos (excepto numa sala). Apesar das rotinas serem semelhantes, a forma das educadoras actuarem em sala é bastante diversificada de sala para sala. Não é usual partilharem formas de actuação e actividades a não ser quando solicitado por uma colega. Esta partilha não faz parte de filosofia adoptada na instituição como podemos ver pelas palavras destas educadoras.

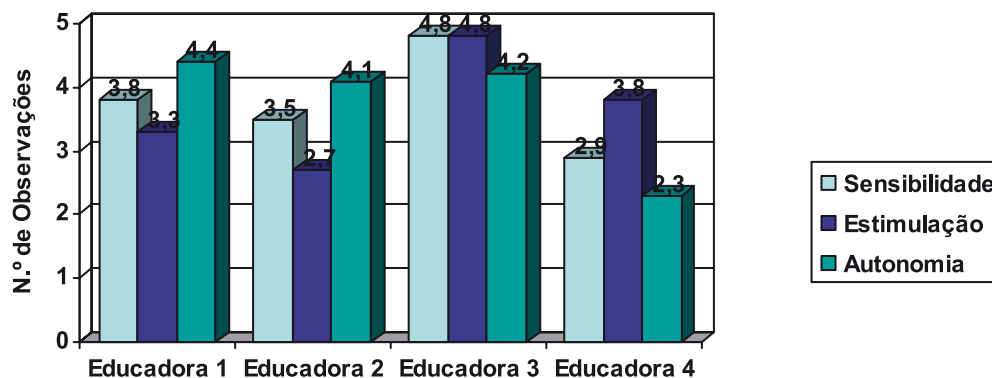
*Bem, apesar de cada uma ter a sua especificidade, existe partilha. Elas têm como objectivo as competências delineadas e chegam a essas competências de forma diferente. No fundo não existe uma filosofia de partilha mas sim a partilha do momento. Não existe o – O que é que vamos fazer?*

Um contexto pedagógico é antes de mais um contexto social, logo, um contexto relacional como refere Oliveira-formosinho (2004). Da mesma opinião é Portugal (1996) quando menciona que a educação e o ensino se desenvolvem através de uma relação entre pessoas não sendo o enriquecimento e a adequabilidade do meio (em termos de espaços, materiais, actividades disponíveis, rotinas, etc.) suficientes para o estabelecimento de uma prática educativa de qualidade. As diferentes intervenções que o adulto realiza ao longo do dia, nas diferentes interacções com a criança, constituem uma variável fundamental. Esta dimensão foi designada por Laevers (1996) como o

“estilo do adulto”, tendo-lhe sido conferido um papel essencial na prossecução dos objectivos educacionais da infância. Esta dimensão é, então, igualmente valorizada no âmbito do DQP.

O gráfico 6 apresenta os dados do empenhamento do adulto nas dimensões sensibilidade, estimulação e autonomia.

**Gráfico 6:** Empenhamento do Adulto



Escala de Empenhamento

O nível médio calculado para a dimensão sensibilidade é 3,8, para a dimensão Estimulação é 3,7 e para a dimensão Autonomia é 3,8. Os três níveis médios encontrados encontram-se dentro do limiar de qualidade. No entanto é essencial ressaltar que os níveis destas três dimensões têm variações bastante acentuadas nas três salas. Desta forma temos que ao nível da sensibilidade, a educadora 1 tem uma pontuação considerada suficiente ao nível da sensibilidade, suficiente ao nível da estimulação e bom ao nível da autonomia. Destacamos no entanto que a mensuração referida como suficiente se refere a atitudes nem de empenhamento nem de falta de empenhamento, sendo que a partir do nível 4 é que encontramos predominantemente atitudes de empenhamento. A educadora 2 tem um nível considerado suficiente ao nível da sensibilidade, insuficiente ao nível da estimulação e bom ao nível da autonomia. A educadora 3 tem pontuações elevadas de bom para os três níveis e a educadora 4 tem pontuações consideradas insuficientes para os parâmetros de sensibilidade e autonomia e suficiente para estimulação.

Estabelecendo algumas conexões com outros trabalhos (Luís, 1998; Oliveira-Formosinho, 2000, 2008; Silva, 2001; Leal, 2002; Trindade, 2002) em torno dos padrões de comportamento de educadores de infância ou dos chamados estilos do educador, podemos considerar que os dados verificados não deixam de ir ao encontro dos de Júlia Formosinho cujos dados indicam que os educadores portugueses são sobretudo fortes em sensibilidade, os níveis de promoção da

autonomia são significativos e é na estimulação que serão mais fracos!... Já o trabalho de Helena Luís, que envolveu 8 educadoras da região de Santarém, revela dados diferentes: no que se refere à estimulação os seus resultados mostram sobretudo educadoras “neutras” (a sua intervenção não é propriamente enriquecedora, desafiadora, complexificadora do pensamento da criança nem facilitadora da comunicação). Na dimensão sensibilidade Luís verificou que o mais frequente são intervenções não facilitadoras, sendo a dimensão promoção da autonomia a dimensão menos observada (a capacidade de iniciativa das crianças não é reconhecida de modo activo e as crianças não são implicadas em elaboração de regras e resolução de conflitos). Do mesmo modo, os trabalhos de Teresa Silva (com 12 educadoras do distrito de Aveiro) e Teresa Leal (com 46 educadoras da zona metropolitana do Porto), orientados por Joaquim Bairrão, evidenciaram uma forte componente directiva e controladora nas interações das educadoras com as crianças, dados esses igualmente corroborados por Trindade que verificou nas 3 educadoras por si estudadas, práticas essencialmente directivas, ainda que estas invoquem uma perspectiva centrada nos interesses da criança e nas particularidades individuais de desenvolvimento! A actividade é dirigida pela educadora, que sabe o que é que é importante para a criança, e é igualmente importante para todas as crianças!

Estes dados, articulados com uma leitura global dos dados emergentes no presente estudo (organização do contexto, grau de iniciativa das crianças, organização predominante do grupo, níveis de envolvimento e estilo do adulto) parecem completar-se dando-nos uma visão que confirma algo já mencionado por Portugal, Libório e Santos (2007): persistência de uma cultura educacional onde existe uma grande preocupação com as actividades oferecidas e dirigidas pelo adulto e uma desvalorização de actividades livres, rotinas, relações e diálogos, desafios criados ou emergentes na acção e comunicação das crianças, sendo o currículo concebido independentemente das necessidades e interesses das crianças (perspectiva de intervenção focalizada na tarefa e na cultura do educador); reflexão crítica, questionamento de práticas e trabalho de equipa não suficientemente implementados (tendência para acomodação e ajustamento à cultura institucional); pouco envolvimento na resolução de problemas (raramente se assiste a inovação ou a atitudes empreendedoras).

A planificação das actividades é feita semanalmente (duas educadoras) e diariamente (duas educadoras). Nenhuma das educadoras faz registos das actividades desenvolvidas apesar de todas dizerem fazerem a sua avaliação (apenas mentalmente) em função dos objectivos predefinidos e do feedback das crianças. As crianças são avaliadas em função das competências que conseguem atingir segundo as áreas curriculares.

Todas consideram importante a partilha dos objectivos delineados para as actividades com os auxiliares de educação mas apenas duas o fazem. Da mesma forma, não têm por hábito partilhar o

Projecto Curricular de Grupo nem o Projecto Educativo com os auxiliares de educação com quem colaboram.

## Conclusões

### a) Avaliação do processo pelas Educadoras

Ao longo de todo o ano, as educadoras de infância envolvidas no projecto foram-nos dando algum feedback acerca do seu sentir, factor este de extrema relevância e que foi sendo cuidado durante todo este processo.

Apercebemo-nos desde o início do receio patente na maioria das educadoras pelo facto de irem ser acompanhadas neste processo de avaliação por um elemento exterior à instituição, apesar deste elemento já lhes ser relativamente familiar.

*Senti que iria ter muita dificuldade em corresponder ao que me estava a ser solicitado. Sentir que alguém iria observar a minha actuação perante o grupo, avaliar e depois dar o seu parecer não seria uma sensação muito agradável, sobretudo quando nos habituamos a um modo conformista de estar, de fazer e de sentir.*

O facto de irem ser filmadas e de serem recolhidas opiniões de outros elementos para além dos técnicos a desempenhar funções na instituição, nomeadamente, os pais das crianças, foi um factor que veio aumentar por um lado os receios, mas por outro as expectativas em relação a este processo.

*...esta observação/avaliação iria abranger todo o jardim-de-infância, alargando-se às famílias, o que nos traria uma responsabilidade acrescida, concretamente a mim como coordenadora.*

Mas para além destes receios, este projecto foi acolhido com uma enorme receptividade, por parte do pessoal técnico a desempenhar funções na instituição, patente nas palavras de uma das educadoras.

*É bom sentir que alguém nos dá atenção e que quer trabalhar em conjunto conosco. É bom sentirmos que não estamos sozinhas.*

Ao longo do desenvolvimento do processo os receios iniciais foram dando lugar a outro tipo de sentimentos.

*...a Observadora começou a fazer parte das nossas vivências e eu senti, que, afinal, o facto de estar a ser observada, ao contrário de me intimidar ajudava-me a repensar as minhas práticas no dia a dia, sobretudo ao nível da minha intervenção individualizada: relembrar da importância de observar ao pormenor as atitudes e comportamentos das crianças para poder agir com justiça...*

Apesar do esforço desenvolvido pelas educadoras, estas sentiram algumas dificuldades em corresponder a tudo o que estava a ser solicitado, não tanto pelo projecto DQP mas pelas solicitações que este ano, ao contrário do anterior, partiram do Ministério da Educação.

*Este trabalho podia ser mais desenvolvido. O clima de mudança do sistema educativo não permitiu que a disponibilidade mental fosse maior. Houve muita informação nova ao mesmo tempo que funcionou como ruído e me distraiu na concentração deste projecto.*

Em relação à participação dos pais e das crianças neste processo, surgem as seguintes opiniões:

*Os pais colaboraram e gostaram de participar. O facto de serem inquiridos e solicitada a sua opinião dá a sensação de que há alguém que se importa com o que se passa na escola.*

*Para as crianças foi agradável terem contactado com os intervenientes – o facto de serem filmadas não as afectou, gostaram de ser entrevistadas, colaboraram, mais fariam se fosse preciso.*

*As crianças não ficaram constrangidas com a presença da Observadora na sala.*

Em relação às práticas das educadoras, foi importante ressaltar que a formação desenvolvida e todo o desenvolvimento do processo levou a que as educadoras fossem chegando a algumas conclusões acerca da sua forma de intervir em sala:

*Levou-me a reflectir sobre as minhas práticas e do meu modo de estar com o meu grupo; a verificar se no meu dia a dia, promovia a qualidade e aprendizagem das crianças e o desenvolvimento das suas competências, de um modo eficaz; se existia equilíbrio e diversidade de actividades e se estas facilitavam a autonomia e descoberta por parte das crianças.*

*Ao nível do grupo de crianças foi importante verificar os vários níveis de envolvimento das crianças nas actividades, na medida em que as crianças só realizam aprendizagens se estiverem motivadas e interagirem com o adulto e entre si.*

*Depois de visionar o filme, pergunto-me:*

- Será que estou no caminho certo?
- Será que o que faço está bem?



Após o culminar de todo este processo, foi perceptível a importância do projecto para as educadoras de infância:

*O Projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias” foi de grande pertinência, actualidade e importância. Se pensarmos em processos de aprendizagem e desenvolvimento das competências das nossas crianças obrigatoriamente teremos de pensar em Envolvimento e Qualidade dessa aprendizagem.*

*...foi importante na medida em que nos fez reflectir sobre as práticas*

*O balanço final é bastante positivo*

*Isto é muito bom: saber que há alguém que se interessa pelo que se passa no terreno e se disponibiliza para nos acompanhar*

*Isto é giro: para nos vermos ao espelho e pensarmos...*

#### **b) Plano de Acção**

Face ao balanço emocional decorrente de todo este processo e sobre o qual todo ele assenta pois é também de avaliação processual que falamos, acreditamos que o desenvolvimento deste projecto no jardim-de-infância teve um impacto positivo. E acreditamos que apesar de não irmos acompanhar uma possível alteração nas práticas das educadoras, esta foi sugerida pelas próprias como resposta aos níveis encontrados de envolvimento das crianças e que será levada em consideração nas práticas educativas destas profissionais.

Desta forma, face à análise final decorrente das observações realizadas, o pessoal técnico a desempenhar funções na Instituição em conjunto com as colaboradoras no Projecto DQP, dialogaram no sentido de encontrar formas de actuar que fomentassem o aumento dos níveis de envolvimento das crianças e equilibrassem alguns factores observados e que poderiam não estar a proporcionar o nível de qualidade ambicionado por todos. Sendo assim, e após serem trabalhadas as 10 dimensões da qualidade subjacentes ao projecto DQP, foram salientados alguns aspectos a introduzir no Plano de Acção.

Ao nível das Estratégias de Ensino e Aprendizagem foi acordado que seria interessante diversificar as actividades apostando menos no trabalho em grande grupo e nas actividades dirigidas; aumentar a interacção entre educador e crianças durante as actividades livres. Uma das educadoras mostrou-se particularmente motivada por voltar a trabalhar com a Pedagogia de Projecto.

*Até eu me sinto cansada com as coisas que faço... Mobilizar o envolvimento das crianças pressupõe projectos de grupo*

Ao nível do Planeamento, Avaliação e Registo das actividades, a participação de outros técnicos, dos encarregados de educação e das crianças na elaboração dos PCG foi um dos pontos assinalados. Também a interacção Educadora-Auxiliar na programação das actividades foi levada em consideração.

Ao nível do Espaço Educativo seria importante diversificar os materiais e tornar pelo menos uma das áreas de trabalho passível de ser modificada ao longo do ano consoante os interesses das crianças.

Ao nível das Relações e Interações a insuficiência de trabalho cooperativo foi um factor salientado e levado em consideração não pela sua ausência mas pelo que o seu desenvolvimento poderia trazer de produtivo a esta instituição. A partilha da diversidade existente nestas salas seria um factor de crescimento para todos.

### c) Outros aspectos a salientar

Devido à dimensão macro-contexto sócio-cultural e político existente neste momento no nosso país, apercebemo-nos de que as educadoras de infância, principalmente aquelas que desempenham outras funções para além das funções de educadoras têm cada vez mais dificuldade em fazer face às solicitações que vão sendo feitas pelo exterior e ao mesmo tempo corresponder na prática educativa com a mesma qualidade. Acreditamos que o método de avaliação protagonizado pelo Projecto DQP poderá trazer bons resultados se generalizado mas que existe uma necessidade subjacente de um elemento exterior ao jardim-de-infância que acompanhe este processo. A complexidade do processo e o tipo de análise necessária para desenvolver este projecto de avaliação da qualidade poderá ser demasiado moroso e trabalhoso para que as educadoras desenvolvam funções numa instituição se possam sentir verdadeiramente motivadas para o realizar apesar da sua incontestável contribuição para o desenvolvimento das suas práticas.

## Bibliografia

- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Laevers, F. (1996). *An exploration of the concept of involvement as an indicator for quality in early childhood education*. Dundee: Scottish Consultative Council on the Curriculum.
- Leal, T. (2002). *Interações Educativas na Família e no Jardim-de-infância*. Tese de Doutoramento em Psicologia não publicada, Universidade do Porto.
- Luís, M. H. (1998). *A percepção da relação da educadora com a criança e o estilo de interação educativa - Contributos para a promoção da qualidade dos contextos pré-escolares*. Tese de Mestrado não publicada. Universidade do Minho.
- Montie, J.E., Xiang, Z. e Schweinhart, L.J. (2006). Preschool experience in 10 countries: cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 313-331.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. *Infância e educação - Investigação e práticas*, 1, 153-173.
- Oliveira-Formosinho, J. (2004). A participação guiada - coração da pedagogia da infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia - Infância, família, comunidade e educação*, 38(1, 2 e 3), 145-158.
- Oliveira-Formosinho, J., e Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Pascal, C., Bertram, T., Ramsden, F., Georgeson, J., Saunders, M. Mould, C. (1995). Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Avaliação e desenvolvimento da qualidade nos estabelecimentos da educação pré-escolar – Um programa de desenvolvimento profissional. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Portugal, G. (1996). Qualidade do contexto educativo: A perspectiva da criança. In *Actas do II Congresso galaico-português de psicopedagogia* (pp. 31-37). Braga: Universidade do Minho.
- Portugal, G., Libório, O., e Santos, P. (2007). Combinando teoria, praxis e reflexão sobre o desenvolvimento de competências na formação de educadores, na Universidade de Aveiro. In E. C. Martins (Ed.), *Actas do VIII Congresso da SPCE "Cenários de educação/formação: novos espaços, culturas e saberes*.
- Trindade, O. (2002). *O currículo no jardim de infância: as concepções e as práticas dos educadores*. Dissertação de mestrado em Gestão Curricular não publicada, Universidade de Aveiro.

## ANEXO: Caracterização do Estabelecimento Educativo

### a) Espaço Educativo

No rés-do-chão existe um hall de entrada que dá acesso ao refeitório e à cozinha, às salas de actividades, num total de cinco, e às casas de banho: duas para as crianças, uma para deficientes e uma para o pessoal adulto. No rés-do-chão existe, ainda, um salão polivalente, uma sala com algum material (jogos, brinquedos) que poderá funcionar como dormitório mas que não tem essas funções no momento sendo apenas uma sala de apoio para a componente não lectiva, e, um gabinete. Todas as divisões têm luz directa do sol e o espaço é todo ele amplo com janelas e portas envidraçadas. No primeiro andar existe um hall de entrada, uma sala de reuniões, dois gabinetes, uma sala de apoio e duas casas de banho. Esta zona do edifício é partilhada com os Serviços Sociais da Autarquia. No exterior, na parte da frente existe um parque infantil, equipado com baloiços e um escorrega. Quatro das salas estão ocupadas pelas educadoras e respectivos grupos e a quinta sala é utilizada para ginástica, tendo alguma material de apoio direccionado para o efeito. Todas as salas têm portas envidraçadas com acesso a uma zona exterior com bancos de jardim e espaço para plantações.

### b) Pessoal

Desempenham funções no Jardim de infância 4 Educadoras de infância, sendo que a Educadora de Infância da Sala 1 exerce ainda a função de Coordenadora de Estabelecimento e a Educadora de Infância da Sala 2 tem as funções adicionais de Coordenadora do Conselho de Docentes. Existe ainda uma Educadora de infância que dá apoio aos jardins de infância do agrupamento, exercendo ao mesmo tempo funções de Vice-presidente do Conselho Executivo. Das Educadoras, 2 pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica (Q.Z.P.) e 3 ao Quadro de Escola, sendo uma delas destacada por condições Específicas. Neste jardim-de-infância, desempenham funções também 4 Auxiliares de Acção Educativa sendo que uma pertence ao quadro da Autarquia, outro é contratado pela autarquia e 2 ao abrigo dos Programas Ocupacionais (POC) e ainda 3 auxiliares de serviços gerais (POC).

### c) Grupos

Neste jardim de infância encontramos 4 salas com um n.º de crianças por grupo entre os 19 e os 21, sendo que cada grupo é acompanhado por uma Educadora de Infância e uma Auxiliar de Acção Educativa. Os grupos constituídos são heterogéneos com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. A distribuição das crianças por sala não parte de nenhum factor em particular para além do número de crianças que se mantém do ano anterior e o número de inscrições existentes no presente ano lectivo.

A tabela 1 apresenta os dados referentes à população que frequenta o jardim-de-infância por sexo e idade.

**Tabela 1:** Caracterização dos Grupos

Salas	N.º de Crianças	Sexo		Idades		
		Masculino	Feminino	3 Anos	4 Anos	5 Anos
<b>Sala 1</b>	20	5	15	3	10	7
<b>Sala 2</b>	21	12	9	5	8	8
<b>Sala 3</b>	19	7	12	7	7	5
<b>Sala 4</b>	20	11	9	9	5	6
<b>Total</b>	80	35	45	24	30	26

Verificamos a existência de uma maior percentagem de crianças de 4 anos (38%) seguida das de 5 anos (32%), sendo as de 3 anos em menor número (30%). O número de crianças do sexo feminino (56%) é ligeiramente superior ao número de crianças do sexo masculino (44%), sendo esta diferença situada no nível etário dos 4 anos.

Podemos constatar que o número de crianças de 3 anos é mais elevado na sala 4 (38%) em relação ao número de crianças com três anos na sala 3 (29%), na sala 2 (21) e na sala 1 (13%), sendo também na sala 4 que existe a maior disparidade entre o número de crianças de 3 anos (45%), 4 anos (25%) e 5 anos (30%). A sala 1 destaca-se das outras por ter um número mais elevado de crianças com 4 anos (50%) comparado com as de 5 (35%) e principalmente com as de 3 anos (15%).

É também na sala 1 que encontramos um grupo constituído por um número bastante elevado de crianças do sexo feminino (75%) em comparação com os 25% do sexo masculino, não se notando esta distinção nas restantes salas.

#### d) Horário do jardim-de-infância

O horário do estabelecimento está compreendido entre as 8h e as 18:30h. A componente lectiva tem o horário das 9:30 às 12:30 e das 13:30 às 15:30 e a componente não lectiva das 8:30h às 9:30, das 12:30 às 13:30 (almoço) e das 15:30 às 18:30.

Os tempos não lectivos são da responsabilidade da Autarquia. O almoço é fornecido por uma IPSS situada na mesma localidade do Jardim-de-infância.





**Um Projecto de Desenvolvimento da Qualidade em  
Cooperação num contexto de Jardim-de-Infância  
integrado num Agrupamento de Escolas**

**Autores:**

*Cristina Maria Gonçalves Pereira*

**3º ESTUDO DE CASO**





## Um Projecto de Desenvolvimento da Qualidade em Cooperação num contexto de Jardim-de-Infância integrado num Agrupamento de Escolas

Cristina Maria Gonçalves Pereira



### Introdução

Este texto pretende descrever/apresentar um estudo de caso realizado no âmbito do projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) num Agrupamento de Escolas.

Um Agrupamento de Escolas é *uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum* (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio). Este conceito organizacional, relativamente recente no contexto educativo português, visa dar resposta a dificuldades identificadas, pretendendo, nomeadamente:

- Dar resposta a situações de isolamento de estabelecimentos educativos;
- Racionalizar os recursos humanos e materiais no sector educativo;
- Criar dinâmicas de comunicação e de aprendizagem entre crianças de diferentes idades e ciclos de ensino;
- Permitir aos alunos uma passagem mais integrada pelos diferentes ciclos de ensino;
- Desenvolver um sentido de comunidade educativa;
- Desenvolver projectos educativos mais vastos e integrados;
- Desenvolver processos de conhecimento e partilha entre os profissionais dos diferentes níveis de ensino.

Apesar de não termos tido acesso a nenhuma avaliação que, de uma forma sistemática e rigorosa, permita aferir a concretização de alguns destes objectivos, muitos dos relatos dos profissionais de diferentes níveis de ensino têm identificado dificuldades e entraves.

Considerando que a promoção da qualidade educativa depende, em grande medida, da concretização das finalidades acima enunciadas, será importante reflectir o papel que a implementação de um projecto de avaliação e de promoção da qualidade num estabelecimento de educação de infância integrado num agrupamento de escolas poderá assumir na sua dinâmica organizacional.

Tendo como pano de fundo algumas destas ideias, centramos as nossas preocupações na análise da seguinte questão:

- A implementação de um projecto de avaliação e desenvolvimento da qualidade com os pressupostos do DQP (em que o conceito de parceria se organiza como o núcleo do processo) num contexto de jardim-de-infância poderá contribuir para uma melhor compreensão dos objectivos da educação pré-escolar, permitindo dar uma maior visibilidade às experiências de aprendizagem desenvolvidas num nível de educação que ainda carece de afirmação junto da sociedade em geral e dos diferentes parceiros educativos.

Num primeiro momento do presente texto faremos uma descrição do contexto e da organização do estabelecimento educativo em análise. Em seguida, apresentaremos uma análise das suas práticas educativas, identificando os aspectos que poderão contribuir para a promoção da qualidade das suas experiências de aprendizagem. As reflexões finais incidirão sobre as questões que se organizaram como motivadoras deste trabalho.

## 1. Um Jardim-de-Infância integrado num Agrupamento de Escolas

### 1.1. Contexto

*“... passei aqui duas ou três vezes atraiu-me bastante as instalações, achei que realmente isto estava mesmo vocacionado para as crianças daquela idade, gostei de de ver o jardim , as cores...”*

(citação de uma das mães entrevistadas).

O contexto de atendimento da criança aqui descrito é um Jardim-de-Infância situado numa cidade do interior da zona centro do país e integrado, desde 2003, num Agrupamento de Escolas.

Após alguma mobilidade de instalações ao longo da sua história, que data do ano lectivo de 1980/81, a instituição funciona, desde Setembro de 2002, num edifício construído de raiz para o efeito e projectado pelos arquitectos António Cassiano Neves e Gonçalo Marçal Grilo.

No presente ano lectivo (2007/2008), acolhe 108 crianças, distribuídas por cinco salas de actividade. A equipa educativa é constituída por 5 educadoras de infância titulares de turma, 3 educadoras com outro tipo de colocação, 4 docentes especializadas em educação especial, 5 auxiliares, 2 funcionárias da componente de apoio às famílias e 1 tarefeira.

O horário de funcionamento está compreendido entre as 7h50m. e as 18h., incluindo a componente de apoio às famílias, com serviço de almoços, prolongamento de horário e animação sócio-educativa. Esta componente proporciona quatro actividades extra-curriculares: Educação Física, Música, Inglês e “Pequenos Construtores Cientistas” (actividades educativas e lúdicas com *kit's* de Lego), levadas a cabo por professores especialistas nas respectivas áreas.

A componente lectiva desenvolve-se das 9h. às 12h. e das 13h30m. às 15h30m. e organiza-se de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

O contexto sócio-cultural e económico que constitui a área de atendimento deste estabelecimento é muito diversificado, pois, para além de um bairro social, habitado por muitas famílias de etnia cigana, existem duas outras zonas habitacionais, uma área de prédios e outra de vivendas, de construção recente mas, também, diversas estruturas de apoio e serviços públicos, nomeadamente: escolas, incluindo a escola-sede do Agrupamento, um centro de saúde, o Hospital, um pavilhão gimnodesportivo, o Instituto Português da Juventude, uma zona de lazer e um parque infantil.

A maioria das crianças que frequentam o Jardim-de-Infância não reside na sua zona geográfica. São os pais que desenvolvem a sua actividade profissional, nos serviços e entidades situados nesta zona.

## 2. Avaliação da prática educativa

A implementação do Projecto DQP neste estabelecimento resultou de um protocolo estabelecido entre a DGIDC, o Director da Escola Superior de Educação onde o coordenador externo do projecto exerce a sua actividade profissional e o Presidente do Agrupamento de Escolas, após algumas reuniões com os intervenientes mais directos, com o objectivo de clarificar e analisar os seus princípios e objectivos.

Ao longo do ano lectivo de 2007/2008, foi possível compilar e analisar os dados relativos às dez dimensões da qualidade educativa identificados por Pascal e Bertram (1999). Este processo organizou-se de acordo com uma metodologia de investigação-acção e foi partilhado por toda a equipa técnica a desempenhar funções no jardim-de-infância, envolvendo, também uma educadora e uma professora da equipa de Ensino Especial do Agrupamento que prestam apoio educativo a crianças do estabelecimento em análise.

Para Kemmis e McTaggart (1988) a investigação-acção é uma forma de pesquisa auto-reflexiva conduzida pelos práticos em situações sociais a fim de melhorar a inteligibilidade e o rigor das suas próprias práticas sociais e educativas, a sua compreensão dessas práticas e das situações em que se desenvolvem.

De acordo com esta metodologia, a investigação não precede a acção. Coexiste com ela, ao longo do processo, alargando mutuamente o âmbito da sua concretização. A investigação é, deste modo, duplamente intencional – pela mudança que procura introduzir na situação e pelo conhecimento que procura alcançar acerca das variáveis ou das condições que a acção integra (Pereira, 2004). Como referem Júlia Oliveira-Formosinho e João Formosinho no prefácio do livro de Lídia Máximo-Esteves (2008, p. 10), *a investigação-acção é posta ao serviço de uma aprendizagem organizacional concebida como construção da melhoria da educação oferecida*.

O projecto DQP, mesmo contando com a colaboração de um coordenador externo, pretende que cada educador *assuma pró-activamente a avaliação interna do processo, dos resultados e do impacto* (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2008, p.11), gerando uma dinâmica de auto-desenvolvimento e de desenvolvimento institucional.

### 2.1. A opinião dos pais

No sentido de identificar as opiniões dos pais sobre as dez dimensões da qualidade analisadas no DQP, foram realizadas entrevistas a cinco pais de crianças a frequentar o estabelecimento envolvido no projecto. A selecção foi aleatória tendo obedecido ao único critério de escolher um pai por sala de actividade. As entrevistas permitiram identificar um grau de satisfação positivo perante a qualidade educativa do estabelecimento (*...aqui estou muito contente...ele vem contente, gosta de cá estar e por isso nós não precisamos de mais nada...; isto é um jardim escola modelo e é bom que seja um jardim de infância público...porque o nosso problema não era o dinheiro...*), reconhecendo os objectivos da educação pré-escolar e valorizando o papel da educadora enquanto especialista na prossecução dos objectivos de aprendizagem para as crianças destes níveis etários (*uma criança que esteve no infantário tem nível para conviverem com as outras crianças, para brincarem com outras crianças, para respeitarem as regras...saberem ouvir, estar e escutar é muito importante; ...a desenvolver a relação com os outros, a destreza manual, o raciocínio...nota-se uma evolução linguística...*). Revelaram algum conhecimento sobre as estratégias de ensino e de aprendizagem e, mesmo que alguns tenham reconhecido a dificuldade em vir a todas as reuniões, referiram que se sentiam informados sobre o que se passava no jardim-de-infância, através dos trabalhos que os seus filhos vão levando para casa, das descrições que estes vão fazendo sobre as actividades e ocorrências e dos diálogos, mais ou menos, informais que vão tendo com a educadora. Valorizaram os projectos desenvolvidos, nomeadamente, os que envolviam o contacto e o conhecimento do mundo exterior e da comunidade envolvente.

### 2.2. Interação com a comunidade envolvente

A interação com a comunidade envolvente é um objectivo primordial no projecto educativo deste estabelecimento, concretizando-se no prolongamento do espaço educativo em diferentes contextos exteriores ao jardim-de-infância, mas também no acolhimento e participação de elementos da

comunidade nas actividades pedagógicas (alunas estagiárias do Curso de Educação de Infância da ESE, do Curso de Animação Sócio-Cultural de uma Escola Profissional e alunos com currículo alternativo da Escola Sede do Agrupamento), nomeadamente familiares das crianças (Projectos *Capitão da Semana* e *Convívio com os Avós*).

Deixamos, a título de exemplo, a referência a algumas actividades dos projectos desenvolvidos ao longo do ano lectivo de 2007/2008, no âmbito do *Plano Anual de Actividade* e integrados na temática *Educação para os Valores Humanos e Ecológicos*, comum a todas as escolas do Agrupamento:

- Tradições e Espectáculos Culturais – A Hora do Conto (Instituto Português da Juventude);
- Atelier de Matemática, dinamizado por um professor de uma Escola Secundária da Cidade;
- Educação para a Saúde – Acção de Sensibilização da responsabilidade de alunos estagiários da Escola Superior de Saúde;
- Visita ao Jardim Botânico da Escola Superior Agrária;
- Visita a um Ecocentro;
- Atelier de Escrita – Evolução histórica (Museu da cidade).

### 2.3. A equipa técnica

A equipa técnica constituída por cinco educadoras de infância titulares de turma, duas das quais com o DESE em Orientação Pedagógica, três educadoras de infância com outro tipo de colocação e quatro docentes especializadas em educação especial, permite dar uma resposta qualificada às diferentes necessidades das crianças. O tempo de serviço oscila entre os 18 e os 31 anos, sendo indicador de uma longa experiência profissional. A aplicação da Escala de Empenhamento às educadoras titulares de turma, num total de 93 observações, permitiu identificar um bom desempenho a nível das três dimensões (Estimulação, Autonomia e Sensibilidade).

A identificação de algumas lacunas e dificuldades situa-se ao nível do pessoal auxiliar que na sua totalidade não possui formação específica. Este facto tem implicações na qualidade educativa das actividades desenvolvidas no actualmente designado “prolongamento de horário”. Esta constatação apoia-se nas afirmações das próprias auxiliares entrevistadas, nos relatos das crianças e nas preocupações reveladas por alguns dos pais. As auxiliares, para além de demonstrarem vontade em realizar acções de formação no domínio do “estudo das crianças”, consideram que é difícil garantir alguma qualidade quando nesse espaço ficam, em média, setenta crianças apenas com o apoio de dois adultos, divididos entre o trabalho com as crianças, o atendimento aos pais e a limpeza do estabelecimento. Em geral, as crianças demonstram pouca vontade em permanecer no prolongamento e pouca motivação pelas actividades aí desenvolvidas.

No âmbito desta avaliação, e na sequência de uma reunião entre a Coordenadora Externa DQP, a Coordenadora Pedagógica do Estabelecimento e o pessoal auxiliar, foi possível delinear algumas

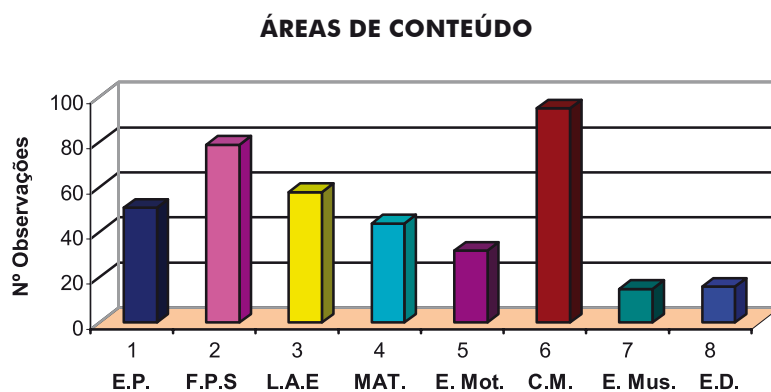
estratégias que pretenderam dar resposta aos sentimentos de algum desânimo e frustração manifestados. Não sendo possível resolver de imediato as carências formativas de todo o pessoal auxiliar, ponderaram-se alguns aspectos relativos à organização do espaço/tempo do “prolongamento de horário”:

- Acordar com os pais um horário fixo para virem buscar as crianças;
- Dividir o grupo de crianças por dois espaços diferenciados;
- Apoio de mais uma auxiliar até às 17h30m.;
- Maior utilização do espaço exterior, apesar das reservas e receios que se continuam a verificar por parte das auxiliares.

#### 2.4. As aprendizagens das crianças

Uma análise das 126 observações das crianças em contexto permitiu identificar, em geral, bons níveis de envolvimento, quer nas salas de actividade, quer no pátio exterior. Os níveis de envolvimento registados indicaram resultados ligeiramente superiores durante o período da manhã e, contrariando as expectativas das educadoras, nas crianças do sexo masculino, ainda que de uma forma não muito significativa.

Os registos efectuados permitiram analisar a distribuição das actividades pedagógicas pelas diferentes áreas de conteúdo.



As actividades observadas situaram-se, maioritariamente, na área de Conhecimento do Mundo e de Formação Pessoal e Social. Esta constatação relaciona-se com o facto destas duas áreas do saber serem desenvolvidas e analisadas enquanto saberes e leituras da realidade que proporcionam à criança oportunidades de se situar na relação consigo própria, com o mundo social e o mundo físico, organizando-se de uma forma geral e articulada. Como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (M.E. 1997, p. 79) “todas as áreas de conteúdo constituem, de certo modo, formas de conhecimento do mundo”. Outro factor que pode contribuir para este resultado relaciona-se com o facto do Projecto Educativo do Agrupamento ter como objectivo

a *Educação para os Valores Humanos e Ecológicos*, contribuindo para uma programação de actividades que incide, de uma forma mais explícita, nessas áreas de conhecimento.

A análise que efectuamos com toda a equipa técnica a partir do registo das actividades observadas permitiu, contudo, constatar que, no âmbito da área de Conhecimento do Mundo, os saberes/experiências de aprendizagem mais valorizados se situavam nos domínios do mundo social e cultural, reflectindo-se sobre a necessidade de desenvolver actividades de aprendizagem sobre o mundo físico, integrando conhecimentos de biologia, geografia, física e química. Algumas das educadoras envolvidas no Projecto foram sensíveis a este desafio, preocupando-se em desenvolver actividades nesse âmbito, envolvendo, em algumas situações, as alunas estagiárias da ESE.

O número de experiências de aprendizagem no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, logo seguida das registadas nos domínios da expressão plástica e da matemática, assumem ainda alguma relevância no total das actividades observadas.

A constatação de que as actividades da área das expressões, com excepção da expressão plástica, ocupavam um lugar demasiado residual nos registos efectuados causou alguma perplexidade, já que a equipa técnica não tinha tomado consciência dessa realidade.

Em reunião com a equipa DQP foi reafirmada a importância que estas formas de simbolização e comunicação assumem na organização e consciencialização de si próprio e da(s) realidade(s), sobretudo no período de desenvolvimento das crianças que frequentam o jardim de infância. Apesar desta concepção ser partilhada pelas profissionais envolvidas, a sua operacionalização estava aquém da importância que conscientemente lhe atribuíam. Não constituindo a análise desta problemática objecto central do presente texto, não podemos deixar de manifestar algumas preocupações relacionadas com a gestão/escolarização dos currículos e das estratégias de aprendizagem que tem sido feita, nos últimos anos, por muitos educadores de infância. De uma forma mais ou menos subtil e numa tentativa de afirmar a importância e a validade das aprendizagens neste nível de ensino, esses profissionais arriscam a pôr em causa a sua verdadeira identidade.

### **3. Algumas reflexões sobre o processo de integração do Jardim-de-Infância num Agrupamento de Escolas**

Como foi referido na introdução do presente artigo, a promoção da qualidade educativa depende, em grande medida, da prossecução dos objectivos identificados para os agrupamentos de escolas. Cada escola pertencente a um agrupamento deve caminhar para objectivos ou metas comuns, garantindo, ao mesmo tempo, o respeito pela natureza e especificidade do ciclo de ensino correspondente, bem como pelas características particulares do grupo de crianças que integra.

Concebemos o processo educativo como um percurso integrado, alicerçado por objectivos e fundamentos que são, na sua essência, semelhantes ao longo do ensino básico. Pensamos de todo pertinente que a sequência dos diferentes momentos ou ciclos educativos se organize de acordo com os processos de desenvolvimento e de aprendizagem marcados por descontinuidades, a



que devem corresponder novos desafios suportados pelas vivências e aprendizagens anteriores (Pereira, 2004).

Um dos princípios fundamentais que urge debater e concretizar nas comunidades educativas é a questão da continuidade educativa e da articulação inter-ciclos, aspecto já evidenciado em 1986, na Lei de Bases do Sistema Educativo. Os agrupamentos de escolas podem permitir que essa possibilidade seja de mais fácil concretização, considerando que se organizam como um contexto educativo onde coexistem, tomam decisões, elaboram projectos, partilham experiências e dúvidas, profissionais docentes de diferentes ciclos de ensino. Apesar de alguns dados apontarem para uma excessiva centralização e conseqüente burocratização das decisões, a existência de Órgãos de Gestão, nomeadamente o Conselho Executivo e o Conselho Pedagógico, com representantes de todos os níveis de ensino, poderá criar oportunidades de conhecimento, reflexão e análise sobre as relações entre os objectivos e as estratégias de cada patamar educativo.

A ainda não longa história dos diferentes agrupamentos tem revelado que essa coexistência não tem sido isenta de conflitos relacionados com concepções implícitas e, muitas vezes, explícitas onde se digladiam interesses, perspectivas e imagens profissionais. Se pensarmos que a educação pré-escolar só muito recentemente conquistou visibilidade e reconhecimento na sociedade portuguesa, poderemos hipotetizar as dificuldades inerentes à integração e afirmação deste nível de ensino numa estrutura organizacional onde persistem, necessariamente, representações contraditórias sobre os fundamentos e os objectivos da educação pré-escolar. Consideramos, contudo, que este processo poderá contribuir de uma forma decisiva para a co-responsabilização de toda a comunidade educativa na promoção do sucesso educativo, através da clarificação e aferição progressivas dos papéis e das funções de cada interveniente e de cada ciclo de ensino.

O projecto educativo do jardim de infância, objecto do nosso estudo, é partilhado por todos os estabelecimentos integrados no agrupamento e foi elaborado pelo Conselho Executivo, cujo presidente é professor do 2º Ciclo mas onde estão docentes representantes de todos os ciclos de ensino, incluindo o pré-escolar. A elaboração deste projecto esteve em fase de construção ao longo do ano lectivo de 2007/2008 e foi coadjuvada por uma comissão de trabalho composta por professores representantes de todos os ciclos de ensino que integram o agrupamento. Os seus objectivos gerais são os seguintes:

- Desenvolver condições facilitadoras da formação integral do aluno e do seu sucesso;
- Melhorar significativamente as condições de trabalho de todos os elementos da comunidade escolar;
- Criar condições para reforçar a identidade própria da Escola, tornando-a mais interveniente e aceite de pleno direito junto da comunidade social.

É importante sublinhar que um dos objectivos específicos deste projecto educativo é o de *fomentar uma cultura de avaliação e de auto-avaliação da Escola*. Nesse âmbito, foi possível constatar



o empenhamento manifestado pelo presidente do executivo, ao longo do desenvolvimento do projecto DQP no jardim-de-infância, assumindo a necessidade dos processos avaliativos sobre a qualidade dos contextos educativos e dos seus profissionais e revelando interesse em conhecer o modelo de avaliação proposto pelo DQP.

O facto do presidente do Conselho Executivo ter valorizado o envolvimento do jardim-de-infância no projecto DQP e de ter assumido a sua importância, quer em relação aos registos e resultados da avaliação, quer em relação ao processo de análise e reflexão suscitada em todos os intervenientes, contribuiu, necessariamente, para uma maior visibilidade dos objectivos, dos projectos e das experiências de aprendizagem do estabelecimento educativo junto dos diferentes órgãos do agrupamento e, de uma forma mais informal, junto de todos os parceiros educativos. Esta constatação foi reforçada pelas educadoras envolvidas no projecto, que identificaram um papel de apoio e de reconhecimento activo por parte do presidente do executivo.

Se a atitude dos representantes do Conselho Executivo é determinante para o desenvolvimento de um sentido de comunidade educativa em que cada parceiro é reconhecido e valorizado, é importante considerar que o conceito organizacional de agrupamento de escolas contempla na sua concepção e nos seus objectivos de intervenção uma perspectiva sistémica e ecológica. Deste modo, a análise que pretendemos fazer sobre o papel que a implementação de um projecto de avaliação e de promoção da qualidade num estabelecimento de educação de infância integrado num agrupamento de escolas poderá assumir na sua dinâmica organizacional, tem também como preocupação a identificação de algumas das inúmeras variáveis e factores que, na sua inter-relação ou combinação dinâmicas, podem contribuir para os resultados encontrados.

As observações e os dados de análise que fomos co-construindo ao longo do desenvolvimento desta investigação-acção permitiram-nos identificar um conjunto de variáveis que, por hipótese, podem contribuir para que a organização de um agrupamento de escolas permita uma integração que reafirma e reforça a identidade de cada estabelecimento educativo, de cada nível de ensino e de cada parceiro educativo. Pretende-se, deste modo, a construção de um sistema integrador de múltiplos sub-sistemas, permitindo que cada um deles possua fronteiras claras mas flexíveis e abertas ao outro e à mudança (Alarcão, 2006).

As variáveis ou condições identificadas como favoráveis são as seguintes:

- Ser um estabelecimento educativo com uma identidade reconhecida e valorizada junto da comunidade;
- A equipa técnica assumir a sua identidade profissional;
- Possuir condições físicas adequadas;
- Existir colaboração/intervenção pró-activa da equipa técnica nos órgãos de gestão e no projecto educativo do agrupamento;
- Existir proximidade da escola-sede do agrupamento.

O facto destas condições estarem presentes no jardim-de-infância em análise mas terem sido identificadas e evidenciadas ao longo do processo de avaliação desencadeado pelo projecto DQP contribuiu, na nossa perspectiva, para projectar uma imagem positiva sobre a qualidade das experiências de aprendizagem aí desenvolvidas. Pensamos poder afirmar que a implementação de um projecto de avaliação e desenvolvimento da qualidade com os pressupostos do DQP (em que o conceito de parceria se organiza como o núcleo do processo) num contexto de jardim-de-infância terá contribuído para uma melhor compreensão e valorização dos objectivos da educação pré-escolar junto dos diferentes parceiros educativos que integram o agrupamento de Escolas.

Por último, e ainda no âmbito das nossas reflexões, deixamos o registo de uma iniciativa apresentada e desenvolvida pelo jardim-de-infância na *Semana do Patrono do Agrupamento*. Esse projecto teve a designação de *Ateliês Interciclos*, decorreu entre os dias 5 e 9 de Maio. A principal finalidade consistia no desenvolvimento de actividades de articulação e cooperação entre os diferentes níveis de ensino presentes no agrupamento. Participaram nesta iniciativa três turmas do 2º Ciclo e desenvolveu-se a partir do tema “O ciclo da água”. Foram contadas histórias com utilização de diferentes suportes (fantoques, livro, suporte digital - *Power Point*) e foram realizadas esculturas das personagens, com material de desperdício. Num segundo momento, foram realizados jogos de cooperação cujas equipas integravam crianças do jardim-de-infância e os alunos visitantes. É importante referir que, na sequência desta iniciativa, se realizou uma visita de uma das turmas participantes com o objectivo de observar actividades pedagógicas desenvolvidas no jardim-de-infância.

Esta experiência, relevante na sua simplicidade, ilustra, na nossa perspectiva, como a capacidade de iniciativa e a afirmação da identidade profissional dos educadores de infância pode contribuir para a introdução de mudanças geradoras de qualidade em educação. Importa, no entanto, que iniciativas como estas se organizem como projectos pedagógicos e não se dissolvam como marcos de um momento que ficou registado de uma forma meramente estática e ilustrativa.

Pensamos que a continuidade do processo de implementação do modelo DQP, envolvendo outros estabelecimentos educativos do mesmo agrupamento poderia organizar-se como um contributo importante na consolidação de alguns passos já traçados ao longo desta investigação-acção. Esse processo deveria envolver outros estabelecimentos de educação pré-escolar mas também de outros ciclos de ensino, com particular relevância para as escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico.

No caso dos estabelecimentos de educação pré-escolar o objectivo central seria desenvolver as condições identificadas anteriormente para que o seu contributo educativo pudesse ser assumido de uma forma mais pró-activa. Esta constatação resulta de análises decorrentes do Concelho de Docentes do Agrupamento e que apontam para a presença de dificuldades e constrangimentos de acordo com as dez dimensões da qualidade consideradas no modelo DQP. A partilha de alguns dos seus pressupostos e processos no âmbito deste Concelho fez com que algumas das

educadoras colocadas em outros jardins-de-infância integrados no mesmo agrupamento desenvolvessem expectativas positivas sobre a possibilidade de se envolverem neste projecto.

No que diz respeito às escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e num primeiro momento, o objectivo central situar-se-ia na promoção de uma passagem mais integrada entre o pré-escolar e este ciclo de ensino, através da operacionalização de projectos educativos entre os profissionais dos dois níveis e a criação de dinâmicas de comunicação e de aprendizagem entre crianças de diferentes idades e ciclos.

O desafio que deixamos, de acordo com a análise realizada ao longo da presente investigação-acção, é reflectirmos sobre a adequação e a relevância de um projecto assente nos fundamentos do modelo DQP para a construção de uma comunidade educativa comprometida com a promoção da qualidade em cooperação, de acordo com as finalidades de um agrupamento de escolas.



## Referências bibliográficas

- Alarcão, M. (2006). *(Des) Equilíbrios familiares*. Coimbra: Quarteto.
- Kemmis, S. e McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Lopes da Silva, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2008). Prefácio: A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In Máximo-Esteves, L., *Visão panorâmica da investigação-ação* (pp. 7- 15). Porto: Porto Editora.
- Pascal, C. e Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias – Nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, C. (2004). *Desenvolvimento psicológico e mudança conceptual nos processos formativos – Uma investigação-ação no âmbito da formação inicial de educadores/professores*. (Dissertação de Doutoramento não publicada). Coimbra: FPCEUC.

### Legislação

- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio: Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário. Lisboa: Imprensa Nacional.





**Projecto DQP: Um contributo para a  
reconstrução da avaliação pedagógica**

**Autores:**

*Liliana Marques*

*Helena Gil*

# **14.º ESTUDO DE CASO**





# Projecto DQP: Um contributo para a reconstrução da avaliação pedagógica

*Liliana Marques e Helena Gil*

## Introdução

Neste texto apresenta-se o estudo de caso realizado no âmbito do Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) que decorreu no ano lectivo 2007-2008, num Agrupamento com dois jardins de infância, situado na periferia de Lisboa.

Com este estudo de caso pretende-se efectuar uma abordagem geral da implementação deste Projecto de avaliação da qualidade, com base nas Dez Dimensões da Qualidade de Pascal e Bertram.

O presente artigo descreve o contexto em que foi realizado o estudo, o processo desenvolvido pela equipa e pelas conselheiras externas, a recolha de dados e aplicação dos instrumentos e a síntese dos resultados, abordando cada uma das dimensões da qualidade e com uma focagem nas experiências de aprendizagem da criança.

Por fim apresentam-se alguns comentários sobre o desenvolvimento e os resultados deste processo.

## Contexto

O contexto onde decorreu este estudo inclui dois jardins de infância (A e B) de um Agrupamento de Escolas Básicas, localizado na periferia de Lisboa. Este Agrupamento integra a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos (sede do Agrupamento), a Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim-de-Infância A (EB1/JI-A) e a Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim-de-Infância B (EB1/JI-B). As três escolas ficam próximas umas das outras, o que facilita a sua comunicação.

A formação deste Agrupamento é muito recente, pois foi no ano da realização deste estudo que a EB1/JI-B passou a fazer parte dele, sendo gerido por uma Comissão Instaladora Provisória.

A EB1/JI-A funciona num único edifício, de quatro pisos, construído no ano de 2000/2001. Dispõe actualmente de sete salas de aula, após se ter procedido à adaptação de uma arrecadação para sala de aula para responder a problemas de sobrelotação. A escola funciona em regime duplo no 1.º ciclo e dispõe de jardim-de-infância, construído de raiz em 1999, e que ocupa três salas do edifício. Tem biblioteca, refeitório (que funciona sob a alçada da empresa municipal), uma sala de professores, um pequeno gabinete para a coordenação do estabelecimento e um ginásio.

#### 14º ESTUDO DE CASO

Em cada sala existe uma educadora responsável e o rácio criança/adulto distribui-se da seguinte forma:

Salas	Idades	N.º Crianças	N.º Educadores	N.º Auxiliares
1	5	20	1	1
2	5	20	1	1
3	5	25	1	1

A EB1/JI-B tem aproximadamente 20 anos e é de modelo P3. O edifício é composto por dois blocos – A e B, interligados pela zona do refeitório. Para além das salas de actividades existe uma sala de professores, um gabinete da coordenadora de estabelecimento, uma cozinha, uma despensa, uma sala de arrumos, uma sala das auxiliares e uma sala polivalente/ginásio. Está rodeado por um espaço aberto com zona de jardim e um pátio de jogos.

As salas de aula estão distribuídas por dois pisos, num total de oito para o primeiro ciclo e de duas para a educação pré-escolar. O espaço entre salas do 1.º piso do bloco B está fechado, através de divisória, situando-se aí um espaço destinado à biblioteca.

Neste estabelecimento de educação, a distribuição das crianças e dos adultos por sala é feita da seguinte forma:

Salas	Idades	N.º Crianças	N.º Educadores	N.º Auxiliares
1	4 e 5	20	1	1
2	4 e 5	25	1	1

No âmbito social dispõe de serviço de refeitório para todas as crianças que dele necessitem usufruir que funciona igualmente sob a alçada da empresa municipal.

A população que frequenta os dois estabelecimentos de educação é heterogénea, abrangendo famílias com um nível sócio-económico médio, médio-baixo e baixo. Quanto à situação profissional do pai/mãe, a grande maioria trabalha por conta de outrem, embora existam também alguns trabalhadores por conta própria. É de referir um considerável número de trabalhadores não especializados e uma percentagem quase residual de técnicos superiores. Verifica-se ainda uma grande incidência de pais/mães desempregados.

## Descrição do processo

Os actuais jardins de infância deste agrupamento pertenciam a dois agrupamentos com características organizacionais muito diferentes, sendo este o primeiro ano em que funcionam como um único Agrupamento. Assim, um dos objectivos das educadoras é encontrar uma identidade comum e desenvolver trabalho de equipa. Foi com estas preocupações das educadoras que nos propusemos avançar para este estudo de caso, numa perspectiva de contribuir para a promoção desse objectivo.

O primeiro passo neste processo foi a realização de uma reunião com o órgão de gestão do agrupamento, a fim de lhe dar a conhecer o referencial DQP e a sensibilizá-lo para as suas potencialidades. Houve bastante receptividade à proposta, pelo que passamos à fase seguinte, a de apresentação do projecto às educadoras.

Para tal, realizou-se uma reunião onde se fez uma apresentação geral do projecto com uma breve descrição do historial, objectivos, princípios operacionais, metodologias de investigação e fases do processo. Ficou acordado que o estudo de caso iria incidir nos dois jardins de infância pertencentes ao agrupamento.

A informação sobre o projecto, sua fundamentação e procedimentos, foi fornecida às famílias através de uma reunião realizada pelas educadoras e pelo elemento de apoio DQP.

Todas as acções a desenvolver ao longo do processo foram calendarizadas e as tarefas distribuídas por todas as educadoras e pelas conselheiras externas. Sendo a *Fase de Avaliação* extremamente rigorosa e morosa, ficou também acordado que esta iria decorrer durante o ano lectivo 2007/08.

A recolha dos documentos relativos às *Dez Dimensões da Qualidade*, ficou a cargo das educadoras do Jardim de Infância.

Durante a formação, começou-se por explorar os fundamentos teóricos do referencial e discutir os procedimentos a adoptar pela equipa, nas diferentes etapas do projecto. Foi assumido pelas educadoras que as entrevistas decorreriam com o apoio das conselheiras externas e do elemento de apoio, tal como as observações e a aplicação das escalas. Nas entrevistas, para além do registo escrito, foram utilizadas gravações áudio.

Para a realização das observações foram seleccionadas, aleatoriamente, três crianças por sala para a aplicação de cada uma das Escalas (Envolvimento da Criança e Target - criança-alvo), num total de 4 salas (visto que uma das educadoras se encontrava doente na altura das observações). Ao todo foram observadas 24 crianças, das 110 que frequentam a educação pré-escolar deste Agrupamento. As observações foram combinadas previamente com as educadoras, tentando sempre que incidissem sobre dias normais de actividade. Foram efectuadas pelas conselheiras externas, pelo elemento de apoio e pelas educadoras às salas das colegas.

Todo este processo, que decorreu desde Outubro de 2007 e Junho de 2008, foi desenvolvido de forma a haver um equilíbrio entre as sessões teóricas e o trabalho realizado em contexto de sala.

Com alguma dificuldade em termos de tempo disponível e disponibilizado pelas educadoras, foram criando oportunidades de reflexão e análise crítica, nas sessões de trabalho. Nestas reuniões foram-se explicitando e interpretando os dados obtidos pelas observações das crianças e dos adultos realizadas nas diferentes salas. Esta metodologia pretendia a participação de toda a equipa numa reflexão em que novos contributos pudessem levar a repensar práticas.

## Recolha de Dados e Aplicação dos Instrumentos

O processo de avaliação desenvolvido foi sustentado na recolha e análise de várias fontes de informação:

- Informação recolhida através de documentos, fichas, projectos e material fotográfico;
- Observação de crianças e adultos;
- Entrevistas às crianças, pais, educadores, auxiliares e órgão de gestão do agrupamento.

No que respeita à recolha de documentação foram analisados os projectos curriculares de turmas, as planificações das actividades, os registos de observação, as fichas de caracterização de estabelecimento, do pessoal docente e não docente, bem como os registos fotográficos e as reflexões realizadas pelas educadoras nos portefólios da formação.

Recolhida a documentação, iniciaram-se então as observações, começando pela *Escala de Envolvimento da Criança*. Esta etapa consistiu na avaliação do nível de envolvimento das crianças na actividade

Cada criança foi observada 3 vezes por período (manhã/tarde), 2 minutos por observação, num total de 6 observações por criança.

A utilização da *Target (Criança Alvo)* fornece-nos informação sobre as experiências de aprendizagem, as oportunidades de escolha proporcionadas às crianças, o seu envolvimento, as formas de organização do grupo e os modos predominantes da interacção criança/adulto.

Foram feitas 2 observações a cada criança, por período (manhã/tarde), num total de 4 observações por criança. Cada observação teve a duração de 5 minutos, sobre a qual, foi feita um pequeno registo descritivo.

A ***Escala de Empenhamento do Adulto*** incide essencialmente sobre a qualidade das interacções adulto-criança. É um instrumento de observação que analisa as interacções em três dimensões: sensibilidade, autonomia e estimulação. As observações incidiram sobre as interacções das quatro educadoras envolvidas no estudo

No sentido de recolher pontos de vista, opiniões e mais informações relativamente às Dez Dimensões da Qualidade, foram entrevistados os três elementos do órgão de gestão, as educadoras, três auxiliares, pais e crianças. Tentou-se, com estes depoimentos, obter uma amostra significativa de todos os intervenientes.

Os guiões das entrevistas, utilizados de uma forma flexível, foram adaptados e reformulados consoante as características dos entrevistados e de acordo com o desenrolar da conversa. A todos os entrevistados foram explicadas as finalidades da entrevista e foi garantida a confidencialidade da informação.

Foram também realizados registos áudio para que nenhuma informação se perdesse.

## Síntese dos Resultados

A informação obtida foi tratada de forma a facilitar a sua análise e interpretação. No quadro que se segue apresentam-se as metodologias utilizadas para o tratamento dos dados:

Instrumentos de avaliação	Gráficos	Análise	Leitura simples
Ficha do Estabelecimento Educativo			X
Ficha do Nível Sócio Económico das Famílias	X		
Ficha do Espaço Educativo			X
Fichas dos Dados Profissionais da Educadora e da Auxiliar			X
Ficha de observação das Oportunidades Educativas da Criança	X		
Escala de Envolvimento da Criança	X		
Escala de Empenhamento do Adulto	X		
Entrevistas		X	

A análise da documentação recolhida nos jardins de infância deste Agrupamento e a triangulação de dados permitiu obter informação relativa às Dez Dimensões da Qualidade Educativa identificados por Pascal e Bertram (1999). Em cada uma das Dez Dimensões foram seleccionados os dados considerados relevantes, e toda a informação foi cruzada e relacionada, de modo a incorporar todos os pontos de vista, de todos os participantes. A triangulação de dados aumenta a validade e a fidedignidade do estudo, uma vez que, são utilizadas fontes múltiplas de dados, métodos variados e estudos de outros investigadores.

No que se refere à equipa técnica, as educadoras são todas licenciadas, tendo concluído Complementos de Formação em Educação de Infância e Educação de Adultos e Animação Comunitária. O seu tempo de serviço varia entre os 16 e os 21 anos de idade e todas já passaram por vários jardins de infância, encontrando-se apenas há 1 ano neste agrupamento.

Para além do trabalho com crianças de Jardim de Infância, esta equipa tem também outro tipo de experiências profissionais, tais como *trabalhar com crianças em idade escolar, fazendo a hora do conto, aula de teatro e integrando-as em festas do jardim-de-infância, bem como trabalho em ATL e ainda alguma experiência com crianças com NEE.*

As educadoras referem que o que lhes dá mais satisfação no desempenho profissional é o facto de poderem contribuir para o desenvolvimento global das crianças e, deste modo, *promover vivências significativas que desenvolvam crianças felizes, com valores integrados, com sentido de iniciativa e de solidariedade.*

As maiores dificuldades com que os educadores se deparam no seu desempenho profissional são:

- os problemas burocráticos;
- a incapacidade de resolver problemas familiares das crianças;
- a falta de auxiliares para apoiar as crianças com NEE;
- os espaços para troca de experiência e formação entre educadores/professores;
- a partilha do edifício com o 1ºCEB por dificuldade de gestão de espaço;
- a articulação com os outros ciclos e participação em demasiados projectos;
- o cansaço generalizado do corpo docente;
- a falta de tempo.

As educadoras fazem diariamente 5 horas de trabalho lectivo com as crianças. As horas da componente não lectiva são utilizadas no planeamento do trabalho, preparação de materiais e reuniões com as várias equipas e departamentos do agrupamento.

Segundo a opinião das educadoras, o tempo não lectivo é pouco utilizado para trabalho de preparação de actividades e reflexão e muito ocupado com trabalho burocrático e reuniões muito longas e cansativas.

Quanto às necessidades de formação, as educadoras referem que gostariam de frequentar acções no âmbito dos seguintes temas: trabalho com pais, organização de grupo, articulação com o 1º ciclo, observação, planeamento e avaliação, educação para a saúde, pedagogia de projecto e formação para trabalhar com crianças com NEE. As áreas curriculares mais pretendidas em termos de formação são: emergência da escrita, conhecimento do mundo e matemática.

O órgão de gestão considera que as principais necessidades de formação dos educadores são *em termos de relações interpessoais, na área da psicologia e pedagogia e articulação entre pré-escolar e 1º ciclo.*

No que respeita às habilitações das auxiliares de educação, apenas uma não tem 12º ano, nem formação profissional para desempenhar esta função. A experiência profissional destas auxiliares é muito diversa (variando entre os 4 meses aos 19 anos). Quanto à formação contínua estas profissionais gostariam de ter formação *em temas relacionados com crianças com NEE e técnicas de expressão plástica.* O Órgão de Gestão realça que *a entidade patronal das auxiliares é a empresa municipal e muitas das orientações e da formação que a empresa proporciona não vão ao encontro do que o Órgão de Gestão considera mais importante.* Referem ainda que os *Centros de Formação não têm oferta para as auxiliares.*

As auxiliares, de uma forma geral, escolheram esta profissão porque *gostam de trabalhar com crianças e porque não é rotineiro*. Por outro lado, consideram que poderiam melhorar o seu desempenho se tivessem acesso a mais formação e houvesse mais comunicação com as educadoras sobre o planeamento do trabalho com as crianças.

Segundo as educadoras e as auxiliares, os grupos deveriam ser mais reduzidos, uma vez que trabalham com crianças na sua maioria de 5 anos, sendo este o único ano que frequentam o jardim de infância. Também é unânime a opinião do órgão de gestão, educadoras e auxiliares de que o número de auxiliares existente não é suficiente, especialmente quando existem crianças com NEE. Neste aspecto, a opinião dos pais quanto ao ratio adulto/criança, diverge pois tanto consideram que está adequado, como afirmam seriam precisas mais auxiliares. Alguns pais consideram que o número de criança por sala não deveria ultrapassar os 20.

Quanto às **finalidades e objectivos** propostos pelo agrupamento, quando foram realizadas as entrevistas (início do ano lectivo 2007/2008), o Projecto Educativo do agrupamento (PEA) encontrava-se em fase de elaboração.

A necessidade de um novo PEA deveu-se a *uma grande remodelação por causa da integração da EB1/JI-B no Agrupamento*. Quanto ao processo de elaboração do documento, o órgão de gestão refere que *foi criada uma equipa de trabalho com um elemento do órgão de gestão, uma das suas assessoras, uma professora do 3º ciclo que deu algum apoio na questão da organização dos apoios educativos, uma professora do 1º ciclo e foram solicitados elementos à coordenadora do pré-escolar*. As educadoras mostraram conhecer as *linhas orientadoras do PEA* que, segundo as mesmas se *fundamentam no viver da escola, respeitar os outros, construir o sucesso*. É a partir das suas linhas orientadoras que são elaborados outros projectos que são implementados anualmente, nomeadamente, o Projecto Pedagógico e Curricular do Departamento Pré-Escolar (PPCDEPE) e os Projectos Curriculares dos diferentes grupos. As auxiliares demonstram pouco conhecimento sobre o que é o PEA.

O PPCDEPE tem como grande preocupação dar resposta a *crianças que frequentam o jardim de infância apenas o ano anterior à entrada no 1º ciclo* devido à inexistência de vagas para crianças de 3 e 4 anos de idade. É também explícita a necessidade de *reforçar o trabalho em equipa de educadores, bem como estabelecer articulação com as EB1 dos respectivos estabelecimentos*, considerando que este agrupamento se encontra em formação e sendo a primeira vez que os dois J.I. estão a tentar trabalhar em conjunto.

A preparação para a escolaridade obrigatória é uma das finalidades mais mencionadas, nomeadamente pelas educadoras, pelas auxiliares e pelos pais, que consideram que as crianças *vão mais bem preparadas para o 1º Ciclo*.

O mesmo se passa com as crianças quando afirmam que estão no jardim de infância *para trabalhar e para aprender*. Por outro lado, é quase unânime que estão no jardim de infância também *para brincar*.

Metade dos pais entrevistados também reconhecem a importância de *fazer amigos* e *preparar melhor as crianças*.

A grande maioria dos pais escolheu um destes jardins de infância por se *encontrar na sua área de residência*. Referem também, como razão desta escolha, a continuidade educativa (para o 1º ciclo) e *porque funciona bem*.

De uma forma geral, podemos concluir que os pais estão satisfeitos com a resposta dada por estes jardins de infância quando a maioria afirma: *estou satisfeito*. No entanto, na opinião do órgão de gestão e das educadoras, os jardins de infância *não dão resposta suficiente às necessidades das crianças nem dos pais, porque não têm capacidade para receber todas as crianças inscritas, o que implica que os grupos sejam constituídos, quase todos, por crianças de 5 anos; também o horário do J.I. não é compatível com o dos pais, estando em fase de implementação a componente de apoio à família*.

Quanto ao **currículo e experiências de aprendizagem**, a principal preocupação das educadoras é a *promoção de um ambiente de segurança, que fomente a auto-estima e a autonomia, bem como a promoção de igualdade de direitos e a integração*. Na organização das experiências de aprendizagem procuram dar resposta à *diversidade de cada um, respeitando a vontade de cada criança, de forma a desenvolver a sua autoconfiança*.

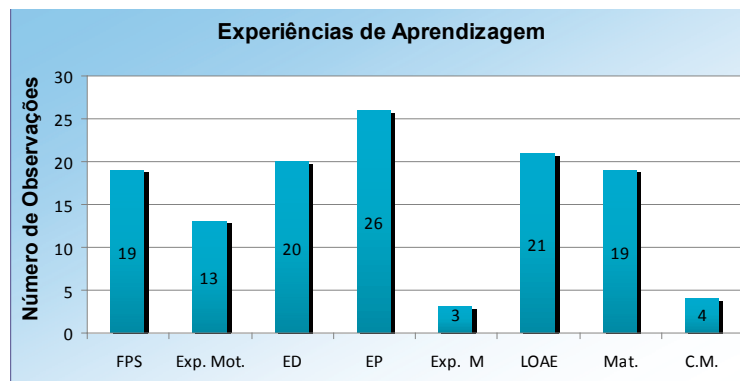
No entanto, um dos elementos do órgão de gestão é da opinião que as actividades que são proporcionadas são *muito orientadas e com objectivos muito próximos dos do 1º ano do 1º ciclo*, considerando que é mais importante *preparar as crianças para as aprendizagens do que enchê-las de informação*.

O resultado das entrevistas aos pais indica-nos que estes têm um conhecimento geral sobre o que os seus filhos fazem no Jardim de Infância, enumerando diversas actividades; salientam que são *actividades pedagógicas, de iniciação escolar* tais como a matemática, o escrever, ler, fazer experiências, bem como actividades plásticas e *aprenderem algumas regras*. Podemos verificar que os pais *partilham a mesma preocupação que os educadores em relação à preparação das crianças para o 1º Ciclo, embora seja reconhecido por muitos que as crianças, a brincar, aprendem*.

Da análise das entrevistas às crianças verificamos, em resposta sobre o que fazem no JI, que além de enumerarem algumas das áreas ou actividades, dão grande ênfase ao *fazer trabalhos*, não ficando muito claro a que é que se referem.

Da aplicação da ficha de Observação das Oportunidades Educativas da Criança podemos verificar que a Expressão Plástica é a experiência de aprendizagem com maior incidência, seguida da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Expressão Dramática e da Matemática. Actividades na área do Conhecimento do Mundo e da Expressão Musical foram as menos observadas.



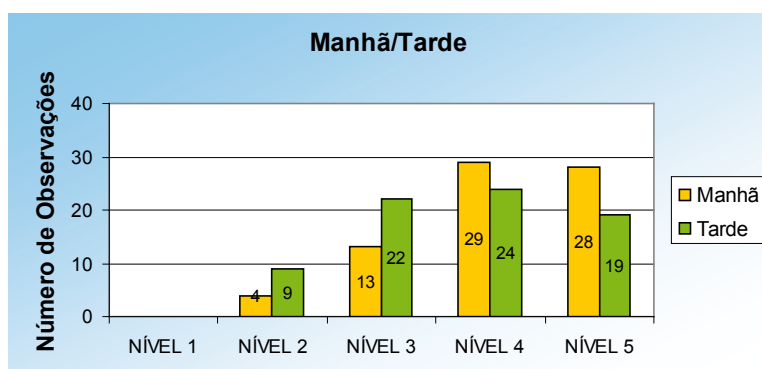


Estes resultados estão em consonância com o estudo efectuado por Oliveira-Formosinho e Azevedo. (2001), em que, também a Expressão Musical é a experiência de aprendizagem menos proporcionada às crianças o que, segundo as autoras, poderá *reflectir uma cultura que, no passado, não favorecia as artes*. No entanto, verifica-se que os dados relativos às expressões plástica e dramática têm uma incidência elevada. Na opinião das autoras poderá justificar-se pelo facto de a expressão plástica *poder realizar-se com recursos menos dispendiosos por parte dos educadores*. A Expressão Dramática apresenta resultados muito próximos dos da Expressão Plástica e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita o que também se verifica no estudo atrás referido, justificando as autoras que poderá ter a ver com *a cultura profissional dos educadores (...) em que a linguagem deve ser aprendida de forma lúdica e que o jogo simbólico, tão propiciado pela expressão dramática é uma importante característica deste grupo etário*.

Numa reflexão do portefólio, uma das educadoras justifica a baixa incidência de actividades de Expressão Musical com o facto de *semanalmente terem um professor de música com o qual realizam actividades nesta área*. Esta atitude de delegar as actividades de Expressão Musical num professor da especialidade vai ao encontro da opinião das autoras que consideram *dever-se às carências ao nível da formação inicial e contínua dos educadores* nesta área.

As crianças, por sua vez, quando se lhes perguntou o que gostam mais de fazer, responderam maioritariamente *fazer trabalhos, ir para o computador e brincar*. Também mencionaram que gostavam de *fazer desenhos, recortes e de ir para o recreio*.

Dos dados recolhidos, e tal como era esperado pelas educadoras, verifica-se que o envolvimento das crianças de manhã é mais elevado do que de tarde.



No que respeita às **estratégias de ensino/aprendizagem**, as educadoras não seguem nenhum modelo curricular específico.

Sobre esta dimensão não há unanimidade de opiniões no órgão de gestão: se por um lado é referido que os educadores proporcionam *uma liberdade muito grande para criar e se expressarem*, por outro, é também referido que, embora as educadoras sejam empenhadas, o que é proporcionado às crianças é *aquilo que a escola acha que é melhor para elas, havendo, um corte com a realidade das crianças*.

Todas as salas estão organizadas por áreas cujo material didáctico e de desgaste está ao alcance das crianças: *a sala está organizada de modo a que as crianças possam ter autonomia de trabalho e de modo a respeitarem os outros* (educadoras).

As auxiliares de acção educativa referem a aprendizagem de regras e nomeiam as várias áreas da sala e o que, quanto a elas, as crianças aprendem: *...na casinha aprendem a reproduzir situações do dia a dia, ... na biblioteca aprendem a manusear e a inventar histórias*.

A opinião dos pais sobre as estratégias de ensino e aprendizagem é bastante diversificada, não havendo, nas várias respostas, uma ideia comum; mencionam, por exemplo, que as aprendizagens são realizadas de *forma lúdica, através da comunicação e incentivando para os vários projectos*. Da análise das entrevistas aos pais, o mais referido é a importância das *aprendizagens sociais*, tais como: *partilha, tolerância, respeito pelo outro, regras e hábitos...*

Das situações observadas constatou-se que predominam as actividades individuais e em pequeno grupo, o que corresponde às interacções mais registadas: *criança sozinha* ou em interacção com outra.

Da análise das entrevistas sobre o papel das educadoras e das auxiliares, é opinião geral que são *as educadoras que planeiam, avaliam e reformulam* as actividades das crianças, *têm a responsabilidade sobre a criança no seu todo* e que são elas que *orientam o trabalho da auxiliar dentro da sala*.

O órgão de gestão pensa que as educadoras são empenhadas e que têm preocupação em proporcionar às crianças *materiais diversificados e de boa qualidade*.

Quanto às funções das auxiliares, são vistas pelas educadoras como *apoio ao educador no que for necessário e como zeladoras das necessidades básicas das crianças, bem como responsáveis pelas limpezas dos espaços e materiais.*

O órgão de gestão é da opinião que *para além da vigilância, as auxiliares colmatam a ausência das educadoras em algumas situações como, por exemplo, no refeitório e nas saídas.* Também afirma que *há auxiliares que fazem uma verdadeira equipa com as educadoras, mas outras não e que, por vezes, a diferenciação de papéis entre educadora e auxiliar não se encontra bem definida.*

Segundo os pais, as auxiliares têm a função de *apoiar o trabalho dos educadores pois a responsabilidade não é tanto a mesma, apesar de serem importantes na ausência dos educadores.*

A qualidade de intervenção do adulto tem um papel determinante na qualidade das aprendizagens. A *Escala de Empenhamento do Adulto* centra-se na intervenção do adulto no processo de aprendizagem da criança a partir de três categorias da acção: Sensibilidade, Estimulação e Autonomia. A análise das fichas de Observação do Empenhamento do Adulto mostra que a Sensibilidade apresenta uma média mais elevada do que a Autonomia e a Estimulação.

Estes dados estão de acordo com o estudo de Oliveira-Formosinho (2000).

Quanto ao **Planeamento, avaliação e registo**, no início do ano é elaborado o projecto Pedagógico do Departamento Pré-Escolar, que serve de *linhas orientadoras* para a execução do projecto Curricular de Turma. A partir deste Projecto, as educadoras vão planeando semanalmente de acordo com os *interesses das crianças* e avaliam partindo de *registos periódicos para verem a evolução e reestruturar, quando necessário.*

As auxiliares consideram que *as actividades não são planeadas em conjunto* e que *só no próprio dia é que têm conhecimento das mesmas.*

Quanto aos pais, *afirmam que no início do ano foi dada uma informação do que ia ser fazer ao longo do ano; não lhes foi pedida a colaboração para a elaboração de qualquer Projecto.*

No que respeita ao planeamento diário com as crianças, constata-se, nas respostas dadas por estas, uma semelhança de actuação nas várias salas. O planeamento das actividades diárias, com as crianças, não parece ser uma actuação sistemática das educadoras. As crianças referem que *quando chegam vão pendurar as coisas no cabide e sentar-se no tapete ... marcam a presença e vão para uma actividade.* Algumas afirmam que, às vezes, *combinam depois de beber o leite e que costumam falar do que fizeram, quando estão sentados no tapete para irem embora.*

Pela observação dos espaços podemos constatar que as actividades do quotidiano, os passeios, as festas e as regras são registados e expostos nos placards de parede existentes junto a cada uma das salas. Depois são arquivados em dossiers ou capas das crianças e as educadoras afirmam que *registam as aquisições que as crianças vão fazendo.*

O órgão de gestão não tem conhecimento da forma de avaliação utilizado pelas educadoras, mas, *pensa que fazem registos, uma vez que não há instrumentos formais para a avaliação.*

As auxiliares afirmam que *não avaliam*, mas que *por vezes dão sugestões*. A falta de comunicação sobre a planificação é um dos aspectos que gostariam de ver melhorado.

Quanto à avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças, as educadoras dizem basear-se nos registos e nas observações. Pelos pais ficamos a saber que as avaliações são realizadas *de uma forma informal, embora alguns refiram que a avaliação é feita por registos*.

Fazendo uma reflexão sobre o conteúdo das entrevistas sobre este ponto, Planeamento, Avaliação e Registo, parece-nos que a continuação da utilização de instrumentos que este projecto oferece poderia constituir-se como uma mais valia, no sentido de proporcionar à equipa instrumentos de registo e de avaliação objectivos e rigorosos.

No que diz respeito ao **espaço** interior, os jardins de infância apresentam características diferentes: enquanto que o J.I. A tem uma construção recente e com dimensões adequadas, o JI B tem *aproximadamente 20 anos e é de modelo P3*. Neste jardim de infância as educadoras referem, como aspecto negativo, que *a construção do edifício se caracteriza pela inexistência de portas nas salas e por ambas terem um balcão a separá-las da ante-sala que é comum às duas salas, e que as dimensões das salas não são as mais adequadas para o número de crianças do grupo*.

A opinião dos pais e das auxiliares é coincidente com a das educadoras. O órgão de gestão considera que são adequados, excepto o refeitório, mas não suficientes porque *há uma grande falta de espaço e não conseguimos responder às necessidades da população*.

É unânime em todos os grupos entrevistados a opinião de que os **espaços exteriores** dos jardins de infância não apresentam as melhores condições: *há muitos desníveis e não têm equipamento ou material, o recreio não é nada adequado, não há vedações com segurança e está sempre ocupado e condicionado ao horário do 1º Ciclo*. Num dos estabelecimentos é referido que *o espaço não está preparado para crianças com NEE*. Referem ainda que *a escola tem um número de alunos em excesso, o que leva a que não seja possível usufruir de espaços como a biblioteca*.

Também as crianças sentem que o espaço exterior precisa de ser melhorado, e sugerem um *escorrega e coisas para brincar, uma casa e jogos*.

De uma forma geral, o pessoal docente considera que os *móveis são adequados e estão em bom estado de conservação*. *Os materiais didácticos e de desgaste estão acessíveis às crianças*. *Metade das educadoras sente necessidade de adquirir mais jogos, material para a área das ciências*. *Sente também a necessidade de criar novas áreas*.

Sobre o tipo de **relação e de interacção** entre adultos e crianças, as educadoras referem que procuram estabelecer *uma relação de grande intimidade, de confiança, de segurança e de cumplicidade, com as crianças*.

Sobre a relação entre os seus pares, dizem que *estabelecem uma boa relação, uma relação de confiança, de partilha e de entreaajuda* e que essa relação é feita através de *conversas e reuniões, partilha de questões, preocupações e conquistas das crianças*. Algumas referem ainda a *partilha de momentos mais pessoais*.

No entanto, é opinião do órgão de gestão que no Agrupamento *existem fracturas muito profundas entre as pessoas...* e que o seu papel é *de mediar, ouvir e ao mesmo tempo informar*. Lamentam não ter tempo para *falar com as pessoas, saber dos problemas, motivar*.

Na opinião dos pais, o *ambiente parece ser bom* e a relação entre os adultos e as crianças também *parece ser boa*. Os pais dão muita importância à relação afectiva *sem menosprezar a necessária autoridade*.

Quando se perguntou às crianças com quem gostam mais de estar/brincar, todas responderam com os amigos. Uma das crianças também gosta *de estar sozinha*.

Apesar dos jardins de infância estarem integrados no mesmo edifício do 1º CEB, as crianças, quando questionadas sobre quem conhecem na sua escola, referem-se apenas a adultos/crianças pertencentes ao universo do jardim de infância. Também nas respostas dos educadores e auxiliares nunca são referidas as interações/relações com o 1º CEB.

Sobre a **igualdade de oportunidades**, na opinião do órgão de gestão ... *as crianças quando nos chegam, já chegam cada uma na sua forma e a escola não consegue compensar aquilo que eles não trazem de casa. Com a vinda destes emigrantes todos, a escola deveria ter sido pensada noutros moldes e as famílias apoiadas. E o número de alunos que temos por escolas é muito elevado. Referem, ainda, que não há preocupação nenhuma em especial na integração, pois há determinados grupos que já não são a minoria, mas sim a maioria, por isso, naturalmente são integrados...*

Os educadores e os auxiliares consideram que *todas as crianças participam em pé de igualdade e procuram dar uma resposta individual às necessidades de cada criança e família*. Os pais dizem que pensam que há igualdade, *havendo dois que referem ser difícil saber se há igualdade de oportunidades*.

As crianças sentem que todos têm as mesmas oportunidades, quando dizem que *todos podem fazer as mesmas coisas*, reconhecem que alguns meninos precisam de ajuda porque se enganam muito.

Neste ano lectivo, das 110 crianças que frequentam os dois JI, 6 são consideradas com necessidades educativas especiais, sendo duas crianças portadoras de Síndrome de Down, havendo ainda três crianças que apresentam um atraso global de desenvolvimento.

No jardim de infância A, 23% das crianças são filhas de pais que não têm o português como língua materna.

Na ficha de estabelecimento do JI A é referido que não há educador de apoio mas que têm *técnicos de terapia da fala e de desenvolvimento de outras instituições especializadas, que vêm apoiar algumas crianças*.

Como já foi referido, o espaço físico poderá não ser facilitador de uma eventual integração de crianças com deficiência comprovada, embora no JI A as condições não sejam tão adversas como no JI B: *não há condições necessárias para facilitar a autonomia dessas crianças (educadores); deveria haver outros materiais mais acessíveis (auxiliares)*

Sobre a **participação dos pais**, as educadoras consideram que os pais revelam interesse em acompanhar a educação dos filhos, mas são pouco disponíveis, embora costumem participar em algumas festas realizadas no JI.

As auxiliares concordam com as educadoras, ao dizerem que *há uma grande preocupação em envolver os pais, normalmente pedindo a contribuição deles para algumas actividades.*

A maioria dos pais reconhece que *existe a preocupação por parte das educadoras em fomentar a sua participação; no entanto, alguns mencionam que gostavam de participar mais.*

Com base nas entrevistas e análise dos Projectos Curriculares de Grupo, verifica-se que as estratégias utilizadas para promover a participação das famílias são:

- As reuniões de pais (uma por período);
- Os contactos diários à entrada e à saída;
- A existência de um dia e horário específico para receber as famílias ou sempre que solicitado por uma das partes;
- As festas convívio;
- A exposição dos trabalhos das crianças em local acessível aos pais.

As crianças quando questionadas sobre se os pais sabem o que elas fazem na escola, responderam: *sabem quando eu digo ou quando às vezes há reunião de pais e ainda porque os nossos trabalhos estão pendurados no corredor.*

O órgão de gestão refere que *cada escola tem a sua associação de pais. Eles tentam participar, dar ideias, ajudar. Em termos de Agrupamento, é no pré-escolar que há mais participação. Todas as vezes que os pais são chamados a reuniões, comemorações, eles vão.* Também as educadoras referem a *ligação feita através da associação de pais.*

Quanto à relação com outras instituições da **comunidade**, a escola está representada no Centro Paroquial e outras instituições de solidariedade, embora *não se faça um grande trabalho*, na opinião expressa pelo Órgão de Gestão. O Agrupamento faz também parte de uma rede social da Freguesia que reúne mensalmente, com Instituições de apoio à 3ª idade, às crianças e toxicodependentes. Tem ainda uma parceria com o Conservatório de Música por causa das actividades de enriquecimento curricular e, pontualmente, com o Centro de Saúde.

A formação contínua e a consciencialização das práticas são os meios que o órgão de gestão considera importantes para **monitorizar, avaliar** e melhorar a qualidade: *penso que a melhoria*

*passa pela formação dos técnicos, pelo intercâmbio com outras escolas, o receber estagiárias; depois há situações que são estruturais, que são as físicas e materiais que temos - necessitávamos de outro espaço maior.*

*As educadoras referem que a avaliação do PAA é realizada por fases, após a ocorrência de cada período lectivo e nela constam as actividades realizadas, como decorreram, bem como a aceitação que tiveram junto das crianças e da restante comunidade educativa. Referem, ainda, que a avaliação individual dos alunos, de carácter formativo e informativo, tem carácter sistemático, mas traduz-se no final do ano lectivo por uma ficha que será entregue aos pais. Existe também uma avaliação das e com as auxiliares que é prestada à entidade empregadora, ficando registada no dossier de coordenação do JI.*

*Parece comum, na opinião dos diversos intervenientes, que estes jardins de infância têm qualidade. Mas, como dizem as educadoras, há bastantes falhas que vamos sempre tentando colmatar e a qualidade depende dos educadores, da relação que criam com as crianças e daquilo que investem. Também as auxiliares são da opinião que têm qualidade, mas que podia ser melhor.*

*Do ponto de vista dos pais, os JI têm qualidade, porque o trabalho é organizado e pela auto-avaliação que estão a fazer, porque nem todos os jardins de infância fariam isso, com receio de algumas das respostas. Ainda em relação a este aspecto os pais referem-se, sobretudo, aos aspectos do espaço físico e do material e à alimentação.*

## Comentários Finais

Ao falarmos de qualidade em educação, inevitavelmente teremos de assumir que a escola é uma instituição em mudança e que deve interagir com as transformações ocorridas no mundo e no ambiente que rodeia. Para que isso possa acontecer, a escola (e todos os que nela participam) deve ser reflexiva, ou seja, uma entidade *que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo.* (Alarcão, 2001).

No presente estudo de caso foi notória, na opinião dos educadores, a dificuldade de aplicação e as vantagens deste projecto de avaliação.

*Após um ano lectivo de intenso trabalho profissional, cresceu a realização deste projecto de pesquisa e análise, que, apesar de trabalhoso e extenso veio trazer ao conhecimento de todos os envolvidos uma **nova perspectiva da qualidade** em jardim de infância (educadora B).*

*Não deixou contudo de ser importante conhecer e ver outras realidades. Aprender novos conceitos e formas de registo, conhecer uma forma orientada e sistémica de **observações** das crianças, criando formas de podermos avaliar a qualidade nos nossos estabelecimentos (educadora A).*

Da aplicação dos instrumentos de observação previstos neste projecto, podemos verificar que as educadoras ainda não lidam com facilidade com os mesmos. Quando se observaram mutuamente, mostraram-se muito preocupadas em que fosse atribuída “boa nota” pela e à colega,

“forçando” algumas situações de observação. Esta situação vem justificar os níveis muito inflacionados dos resultados obtidos nas observações do envolvimento da criança e no empenhamento do adulto.

Na realidade, este projecto constituiu-se como uma oportunidade de iniciação à utilização das escalas por estas educadoras. Comparando com o estudo de Oliveira-Formosinho (2004) que analisa a relação entre o empenhamento do adulto e o envolvimento das crianças nas actividades e projectos, a média do envolvimento situa-se no ponto 3,5. O grupo em estudo, naquela investigação pratica uma opção construtivista, tem formação especializada e apoio sustentado às práticas educativas. Um segundo grupo, que pratica uma opção tradicional, que não tem formação especializada nem beneficia de apoio sustentado no terreno, apresenta valores com uma média abaixo do ponto 3,5. Diferente dos valores deste estudo de caso.

De acordo com os estudos de Oliveira-Formosinho (2000, 2002 e 2004), esta diferença pode ser entendida pelo facto das profissionais que entraram no presente estudo de caso não terem tido oportunidades prévias a esta formação em observação e especificamente nestas escalas. A observação requer formação e partilha dentro da equipa para que os seus resultados compreendam a realidade de forma adaptativa. O desenvolvimento deste processo proporcionou oportunidade de estas docentes criarem laços, encontrarem uma identidade e desenvolverem um **trabalho comum**. *Este Projecto foi também importante na medida em que estivemos periodicamente em contacto umas com as outras, pudemos conhecer-nos melhor e num contexto diferente das salas de Jardim de Infância.* (educadora C).

Neste sentido e após a leitura total dos dados pensamos que seria importante que esta equipa investisse mais na procura de estratégias para encorajar os **pais a participarem** mais activamente, de uma forma mais interventiva no processo educativo dos filhos, *porque os pais são os principais responsáveis pela educação das crianças, têm também o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos.* (Ministério da Educação, 1997:43).

*Quando o projecto foi apresentado, em reunião de pais, a primeira reacção foi de surpresa e depois de agrado. Toda a comunidade educativa envolvida e principalmente os elementos directamente implicados, nomeadamente pais e crianças participaram com muita satisfação e disponibilidade, excedendo as minhas expectativas iniciais* (educadora D).

A principal finalidade do jardim de infância, na opinião dos pais, é a aprendizagem numa perspectiva de preparação para a escolaridade obrigatória, sendo também a grande preocupação das educadoras, principalmente por estas crianças só frequentarem um ano o jardim de infância. Parece-nos de reflectir se o mais importante para estas crianças é a sua preparação para a escolaridade obrigatória ou a (curta) oportunidade de experienciar situações que só o jardim de infância lhes poderá proporcionar.

Outro aspecto que ressalta deste estudo é a frágil **articulação com o 1º ciclo** do ensino básico, embora coexistam no mesmo edifício. A verdadeira articulação entre estes dois níveis de educação



traria grandes benefícios para as crianças e uma melhor compreensão do trabalho desenvolvido pelos educadores.

Uma maior comunicação entre as educadoras e as auxiliares, no que respeita à planificação das actividades, seria vantajosa para o desenvolvimento de um trabalho articulado e facilitaria o entendimento da intencionalidade educativa das actividades desenvolvidas.

A realização de formação em pedagogia por parte das auxiliares, além de facilitar a constituição da equipa entre educadores e auxiliares, poderia contribuir para a diminuição do rácio adulto-criança.

De uma forma geral, é notória a necessidade desta equipa conquistar momentos de trabalho e reflexão conjunta, no âmbito da pedagogia.

Oliveira-Formosinho (2002) refere que a investigação realizada no Projecto Infância e na Associação Criança acentua que a procura de qualidade passa muitas vezes por desenvolver novas interações com as auxiliares de acção educativa, com os pais e outros agentes educativos.

Um dos aspectos a melhorar, reconhecido por todos os intervenientes, foi a urgente necessidade de equipar e melhorar os espaços exteriores dos dois jardins de infância. Vivendo estas crianças em apartamentos e numa zona onde escasseiam os espaços de brincadeira na rua, é de extrema importância que o jardim de infância possa, de algum modo, compensar esta falha.

Desta experiência podemos concluir que a avaliação ainda cria muitos receios, tensões e desconfianças. Sendo este um projecto de auto-avaliação partilhada pode contribuir para desmistificar um pouco estes sentires.

Ficámos convictas de que esta metodologia poderá ser, sem dúvida, um elemento de potencialização das competências destes profissionais de educação de infância, uma vez que poderão assumir a responsabilidade de avaliar a sua própria prática educativa, depois de lhes terem sido dadas as ferramentas necessárias para o fazerem e os meios para desenvolverem essa mesma prática.



## Bibliografia

- Alarcão, I., (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ministério da Educação, (1998). *Qualidade em Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação, (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). *A Profissionalidade Específica da Educação de Infância e os Estilos de Interação Adulto/Criança*. *Infância e Educação: Investigação e Práticas (Revista do GEDEI – Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância)*, 1, 153-173.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). *O desenvolvimento Profissional de educadores de infância principiantes: relato de uma investigação*. *Infância e Educação, Investigação e Práticas, Revista do GEDEI*, 2, Dezembro (pp 109-124).
- Oliveira-Formosinho, J. e Azevedo, A. (2001). *A Qualidade no quotidiano do jardim de infância: as experiências de aprendizagem das crianças*. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Coords.), *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto*. Coleção Minho Universitária. Braga: Livraria Minho.181-199.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A interação educativa na supervisão de educadores estagiários: um estudo longitudinal*. In Oliveira-Formosinho (org.). *A Supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp. 121-143). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2004). *A participação guiada – coração da pedagogia da infância?* *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 38, nº 1,2,3, (pp.145-158). Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra.
- Pascal e Bertram, (1999). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – Nove Estudos de Caso*. Porto: Porto Editora.



Um modo participado de construir conhecimento

**Autores:**

*Lúcia Santos*

# 5. ESTUDO DE CASO





## Um modo participado de construir conhecimento

Lúcia Santos

### 1. Introdução

Quando em 2001/02 utilizamos pela primeira vez e integralmente, o referencial DQP num dos estabelecimentos de educação de infância por que somos responsáveis, a nossa intenção não foi apenas participar num projecto que nos desafiava e motivava, mas também contribuir, claramente, para uma estratégia de desenvolvimento qualitativo da nossa organização. As Casas da Criança<sup>1</sup> tinham beneficiado de investimentos significativos, na recuperação dos edifícios, na formação e requalificação profissional dos colaboradores, bem como nos meios postos ao dispor para proporcionar contextos de aprendizagem adequados. Por isso, para além deste esforço que poderíamos chamar “exterior” a cada estabelecimento e que era bem visível, era necessário que em cada Casa da Criança também se fizesse um esforço no sentido de tornar visível aquilo que considerávamos serem práticas de qualidade e questioná-las. Queríamos e precisávamos de instrumentos que mostrassem de forma clara a qualidade das práticas educativas e que nos ajudassem num trabalho de melhoria e desenvolvimento constante. Por outro lado, a nossa posição institucional enquanto responsável por todos os estabelecimentos de educação de infância, permitia-nos uma perspectiva “interna/externa” aos contextos, favorecida pelo clima de confiança existente baseado numa prática de supervisão colaborativa e aberta.

A possibilidade de integrar o grupo de formação DQP (Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias) foi o concretizar dos nossos desejos e o início de um *work in progress* que tem contado com a colaboração de todos os intervenientes, criando, como diria Bruner (1996,44), “maneiras participadas e negociadas de pensar em grupo”.

Iniciamos então um processo de disseminação dos conteúdos do manual DQP ao grupo mais restrito de 9 educadoras responsáveis das Casas da Criança. Iniciava-se assim a aplicação de alguns instrumentos de forma exploratória nalguns casos, e a apropriação completa dos procedimentos e conceitos DQP em dois destes estabelecimentos, entre os quais a Casa da Criança a que de seguida nos vamos referir.

Posteriormente, a organização introduziu o Sistema de Gestão da Qualidade (SGQ) baseado na Norma ISO 9001:2000. A equipa educativa considerou que os instrumentos de avaliação DQP eram adequados para avaliar de forma rigorosa a qualidade dos serviços prestados, e por isso, foram escolhidos como metodologia para a avaliação da satisfação da população servida (crianças, pais e colaboradoras) fazendo agora parte do SGQ. Servimos assim um duplo objetivo: garantimos que é a equipa educativa, de forma colegial, quem decide os mecanismos de

1 A Fundação Bissaya Barreto é uma instituição de solidariedade social estatutariamente vocacionada para a prestação de serviços nas áreas de educação, acção social, cultura e formação. Mantém em funcionamento oito estabelecimentos de educação e cuidados para crianças dos zero aos seis anos denominados “Casas da Criança”.

supervisão utilizados e aumentamos a possibilidade da auto-avaliação DQP se implantar de forma mais consistente e duradoura.

## 2. O Contexto

O estabelecimento que integra este estudo inclui as valências de creche e jardim de infância e situa-se a dois km do centro da cidade de Coimbra. Entrou em funcionamento no ano de 2003 com 3 salas de creche e 3 salas de jardim de infância, mas, dois anos depois, duplicou a sua capacidade, tendo passado de 110 para 220 crianças. Tem 6 salas de creche e 6 salas de jardim de infância. Todos os grupos são homogéneos. A creche é composta por dois berçários, cada um com oito crianças, duas salas de um ano com doze crianças cada uma e duas salas de dois anos com quinze crianças cada. O jardim de infância é composto por duas salas de três, quatro e cinco anos com vinte e cinco crianças cada uma. Em cada sala trabalha uma educadora e uma ajudante de acção educativa. Os berçários têm duas ajudantes de acção educativa cada um. Existe ainda outra ajudante de acção educativa de apoio aos grupos, uma educadora apenas com funções de direcção, três auxiliares de limpeza e três auxiliares de copa. Funciona todos os dias úteis das 8h às 18.30h. Encerra em Agosto.

O espaço físico é amplo e confortável e existem materiais diversificados. O exterior possui também áreas amplas pavimentadas e relvadas, parque infantil, coreto e horta pedagógica. Todo o recinto é vedado. Os pais e colaboradores possuem um cartão de proximidade que abre o portão.

Aos pais, é atribuída uma comparticipação mensal, de acordo com o seu rendimento. Essa comparticipação pode variar entre 18,14€ e 211,58€. O nível sócio económico das famílias das crianças é médio, existindo também muitas famílias de nível baixo e muito baixo e de nível alto. Cinco crianças pertencem a famílias em que o Português não é a língua materna. Seis crianças têm necessidades educativas especiais. Estas crianças são apoiadas por vários especialistas incluindo educadora de língua gestual, psicóloga e educadora de apoios educativos. O nível de participação dos pais na vida da Casa da Criança é bastante elevado.

De acordo com o Projecto Educativo, a Casa da Criança define-se como um estabelecimento de educação e cuidados em que, todas as componentes, incluindo a de cuidados ou de apoio à família, são consideradas educativas.

## 3. O processo de formação

*Os participantes*

Participaram no processo de formação quinze educadoras e cinco ajudantes de acção educativa. Três educadoras pertencem ao jardim de infância em que implementamos o projecto pela primeira vez, em 2001, e já possuíam formação teórica e experiência prática de aplicação do DQP. Decidiram juntar-se ao grupo para rever conteúdos, aplicar as escalas no seu contexto e reflectir



em conjunto. Participaram as onze educadoras do contexto educativo em estudo, incluindo um elemento que está de licença de parto e ainda a educadora que a está a substituir. Este era o único elemento, para além das ajudantes de acção educativa, que não tinha formação DQP. Apenas cinco educadoras deste contexto (duas da creche, duas de jardim de infância e a educadora responsável) tinham experiência prática de aplicação de todos os instrumentos de avaliação DQP.

#### *Organização da formação e do trabalho de campo*

A experiência adquirida anteriormente dizia que era necessário articular as exigências do dia a dia no jardim de infância com as exigências do processo de implementação dos procedimentos DQP. O DQP exige tempo e disponibilidade, para além de motivação, e como qualquer processo de avaliação, deve ser planificado. Por outro lado, a falta de tempo para formação e reflexão conjunta era uma necessidade sentida por todos pelo que, sem uma planificação prévia, seria impossível levar o ciclo de avaliação e melhoramento da qualidade até ao fim.

Todas as acções a desenvolver ao longo do processo foram calendarizadas e distribuídas tarefas por todas as educadoras. O processo de documentação e avaliação da qualidade duraria 3 meses. As observações da Fase de Avaliação da Qualidade seriam realizadas pelas cinco educadoras que já haviam aplicado as escalas anteriormente. As restantes educadoras aplicaríamos as escalas na Fase de Desenvolvimento do Plano de Acção, após terem realizado a formação teórica/prática em contexto de sala. Este processo permitiria também levar para a formação resultados concretos e experiências concretas para reflectir.

Foi ainda decidido que a nosso grupo para aplicação da FOE (Ficha de Oportunidades Educativas) e da LIS (Leuven Involvement Scale<sup>2</sup>) seria constituída por 60 crianças (5 rapazes e 5 raparigas em cada grupo de jardim de infância); a ASOS (Adult Style Observation Schedule<sup>3</sup>) seria aplicada a 3 ajudantes de acção educativa e 3 educadoras, uma de cada sala. As restantes 3 educadoras e 3 ajudantes de acção educativa seriam entrevistadas. Seriam entrevistados ainda 12 pais (2 por grupo de crianças) e 14 crianças: 2 por grupo isoladamente, com excepção dos grupos de 3 anos em que foram entrevistadas, a par, duas crianças por grupo. Toda a equipa participaria nos restantes procedimentos.

Seguidamente, o conselheiro externo DQP e o elemento de apoio DQP reuniram com todas as ajudantes de acção educativa (quinze) para explicar o projecto e a forma como iriam ser envolvidas. Algumas ajudantes de acção educativa achavam que, se também eram avaliadas, deviam saber mais sobre o processo para poderem melhorar o seu desempenho. Embora dez ajudantes

2 Escala de Envolvimento da Criança

3 Escala de Empenhamento do Adulto

de acção educativa tivessem iniciado a formação, apenas seis completariam a formação junto com as educadoras.

Como estávamos no início do ano lectivo e as primeiras reuniões de pais foram realizadas em Outubro, as educadoras transmitiram aos pais que iria ter início um novo processo de avaliação e melhoramento da Qualidade utilizando o DQP e que alguns seriam chamados a participar. Os resultados do processo iriam sendo transmitidos nas reuniões seguintes.

Decididas estas questões iniciais, deu-se início ao processo de formação em contexto de sala. Ao longo das sessões foi feita a contextualização e fundamentação teórica do Projecto EEL/DQP e de cada um dos seus instrumentos de avaliação, bem como o treino de cada uma das escalas.

Ao mesmo tempo foi-se desenrolando o trabalho de campo para compilação de toda a documentação e aplicação das escalas bem como as entrevistas aos pais, ao pessoal e às crianças. Os resultados obtidos com a aplicação das escalas eram imediatamente devolvidos ao grupo para reflectir em conjunto. Embora o interesse nos resultados globais fosse grande, cada educador estava especialmente interessado nos seus resultados particulares. O mesmo se passava com as ajudantes de acção educativa que queriam saber o significado dos resultados e como é que se fazia para melhorar.

Os resultados da Fase de Avaliação foram compilados pelo conselheiro externo DQP de forma a apoiar o trabalho do elemento de apoio DQP que naquele momento estava impossibilitado de o fazer. Esta decisão foi considerada importante pois o grupo estava ansioso por ler o Relatório de Avaliação. Por outro lado, permitia manter a calendarização inicial. O Relatório de Avaliação foi distribuído por todos os participantes para leitura e reflexão. O Relatório apresentava os resultados globais mas também os resultados por grupo, pois cada educador queria ter informação específica sobre a sua sala. A equipa considera que a reflexão sobre os resultados individuais serve um duplo objectivo: desenvolver a melhoria no seu grupo introduzindo modificações ao nível da programação e da gestão da sua sala e assim contribuir para a melhoria global. É actuando individualmente que se influencia o Todo. Conforme refere Lima (2002) “na colaboração cada indivíduo participa com a sua parte num empreendimento comum cujo resultado beneficia todas as pessoas envolvidas” (p.46).

#### 4. Uma equipa em construção

Sendo a segunda vez que a equipa educativa passava por este processo de formação e avaliação não existiam dúvidas sobre o modo como os instrumentos de avaliação podiam ajudar a regular a prática educativa de cada educadora e contribuir para a melhoria da qualidade do contexto educativo. Os medos da avaliação eram praticamente inexistentes, mesmo entre as ajudantes de acção educativa. Conforme afirma uma educadora o *objectivo principal: melhorar a qualidade e a*

eficácia da aprendizagem, superou agora a ansiedade de estar a ser avaliada<sup>4</sup>. Acharam importante voltar a fazer o treino das escalas de avaliação porque a discussão que se gera à volta de cada situação de observação é sempre enriquecedora e ajuda a aferir os critérios para classificação. Na opinião da Andreia, *Quanto mais se pratica mais se aprende e maior é o rigor e exactidão. Será que estou a observar bem? Estarei a ser demasiado exigente? A minha expectativa estará a influenciar a minha observação? Como é que a minha colega vai interpretar e agir sobre os resultados?* eram as questões mais frequentes entre os observadores. Efectivamente, a equipa estava agora muito mais crítica. As discussões centravam-se no modo como as crianças aprendem e naquilo que devem aprender, bem como nas maneiras de elevar os níveis de envolvimento e empenhamento. Por outro lado, conforme referia a Diana, *observar permitiu-lhe conhecer melhor o trabalho das colegas e as crianças e observar a prática dos outros faz-nos reflectir sobre a nossa*. As educadoras afirmam também que se sentem mais confiantes e seguras à medida que vão efectuando observações. Afirmam também que gostam de falar com as colegas no final das observações *no sentido de reflectirmos em conjunto sobre alguma situação que se tenha evidenciado...penso que esta reflexão logo a seguir, é importante na medida em que as situações ainda estão muito presentes, e estes são momentos onde se pode fazer uma troca de ideias positiva entre colegas*. As educadoras observadas declaram apreciar esta situação: *o facto de alguns observadores conversarem connosco logo após as observações, sobre algum aspecto que se evidenciou durante o período das observações, parece-me bastante positivo, na medida em que se sente mais que esta avaliação é feita com os participantes e não para eles*. E continua: *Por outro lado, permite-nos reflectir em conjunto, sobre uma determinada situação do nosso contexto educativo, levando a resultados imediatos na nossa prática educativa*. Ou seja, é esta compreensão da informação recolhida, como diria Perrenoud, que leva os educadores a agir introduzindo modificações ao nível da programação e da gestão da sua sala. *Constantemente a LIS nos levanta questões, move-nos, inquieta-nos, desperta-nos e coloca-nos constantemente em acção o que é óptimo para qualquer profissional que pretende evoluir* (Joana).

A reflexão conjunta sobre qualidade ajudou os participantes a perceberem-se melhor enquanto equipa. Esta era aliás uma das preocupações iniciais da educadora responsável: *Será que este grupo de 33 pessoas que trabalha em conjunto é verdadeiramente uma equipa? Será que a união e coesão do grupo existe ao nível dos princípios e valores e das práticas que defendemos? A nossa maior preocupação é desenvolver um clima aberto, tranquilo, confiante, em que os pais se sintam seguros, bem acolhidos, envolvidos, porque é fundamental tanto para os pais como para as crianças que os pais acreditem, sintam, que os filhos estão no melhor lugar possível. Será que as entrevistas aos pais confirmarão que estamos a atingir os nossos objectivos?*

4 Esta, e todas as seguintes citações de educadoras foram extraídas dos respectivos Relatórios de Formação.

Nos últimos dois anos a equipa tinha sido fortemente pressionada pelos pais no sentido de trabalhar mais “objectivamente” no sentido de preparar as crianças para o ensino básico e de entregar uma ficha de avaliação de cada criança no final do ano lectivo. A equipa tinha trabalhado no sentido de explicar e demonstrar aos pais a importância do jogo e do brincar na vida e aprendizagem das crianças. Tinha também entregue a todos os pais portefólios que demonstravam os progressos e aprendizagens das crianças. No entanto, a dimensão do contexto educativo: 33 adultos, a maior parte com pouca experiência de trabalho, 220 crianças e respectivas famílias levantava algumas dúvidas quanto à garantia da eficácia da comunicação. Por isso, os resultados das entrevistas aos pais eram aguardados com expectativa. A falta de tempo para reunir e reflectir em conjunto era outra das preocupações de toda a equipa pelo que os momentos de reflexão em conjunto proporcionados pela formação foram sentidos como uma mais valia e ajudaram a clarificar as questões mais importantes. De acordo com a Telma, as questões fundamentais eram: *São estes os resultados que queremos? Quais as principais necessidades desta equipa? Quais os pontos fortes que devemos/queremos manter?*

Os resultados tranquilizaram a equipa ao demonstrar que o seu trabalho tinha resultados positivos junto das crianças. No entanto, havia aspectos que a equipa pretendia melhorar e cada grupo teria que trabalhar em função dos seus resultados individuais, confirmando mais uma vez, que as mudanças começam nas mentes individuais.

O facto de o nível médio de envolvimento ter sido há dois anos (quando o n.º de crianças e de educadores duplicou) de 3.5 e agora se situar em 3.8 (tanto na LIS como na FOE) mostrava que a equipa estava a conseguir encontrar uma linguagem comum sobre o que significa educar e a encontrar formas de o colocar em prática. Num grupo com apenas 5 anos de trabalho em conjunto, sendo que metade das pessoas entraram apenas há 3 anos e iniciaram aqui a sua carreira, era importante criar uma língua comum. Sabemos que quanto mais pobre é a capacidade de comunicar, mais dificilmente existe coesão e mais facilmente surgem desentendimentos. Para comunicar numa comunidade tão vasta era necessário estar seguro do significado das palavras, era necessário identificar e *aprender* o discurso pedagógico identitário. Como afirma Gabriela Portugal (2002) “A forma como comunicamos o que pensamos e sentimos é o que cria a individualidade de cada um de nós e a forma como compreendemos a comunicação das outras pessoas, é o que cria a nossa relação com o mundo” (p.205). O DQP estava a ajudar a construir uma espécie de língua comum que permitia a comunicação e o diálogo entre a equipa educativa e entre esta e os pais. Sabemos que a cultura passa pela palavra, pelo discurso. Sem o discurso sobre nós mesmos não temos identidade. Esta capacidade de narrativa, de falar sobre nós mesmos é essencial para a nossa identidade. Júlia Oliveira-Formosinho (2007/2008), referindo-se à narrativa afirma que é um processo de criação de significado. O DQP estava a funcionar como um instrumento de compreensão do real, fornecendo dados que ajudavam a equipa a conhecer-se melhor, a explicar-se

melhor. Em nossa opinião, este é o ponto de partida para ser capaz de compreender o outro: as crianças, as famílias e a equipa.

Assim a equipa queria perceber agora os resultados referentes à autonomia concedida à criança. Se o seu discurso teórico ia no sentido de dar autonomia à criança porquê que o escore médio era de 3,83? Porquê este resultado quando os escores de sensibilidade e estimulação eram respectivamente, 4.5 e 4? *Estes resultados fizeram-nos questionar até que ponto estamos a ser muito directivas, apesar de haver alta sensibilidade e estimulação, considerámos que damos pouca autonomia às crianças. Será esse um dos motivos dos níveis de envolvimento não serem tão altos? (como desejariam) Afinal, a autonomia reflecte-se no envolvimento.* E acrescenta, referindo-se aos seus resultados individuais: *No que respeita à autonomia, nota-se algum equilíbrio, note-se que indesejado, entre os níveis 3, 4 e 5 (havendo um pequeno destaque dos níveis 4 e 5, com maior incidência no nível 4). Apesar destes resultados demonstrarem que há uma atitude predominante de empenhamento, estes não são os resultados que pretendemos enquanto equipa, nem tão pouco que pretendo a nível individual. Se consideramos que a criança aprende fazendo/ experimentando, temos que lhe dar autonomia para que o faça. Desta forma, é evidente que tenho que repensar a autonomia que dou às minhas crianças, uma vez que, para nós, o ideal é que haja níveis altos de autonomia.* A atenção virou-se então para a organização dos espaços e materiais e posteriormente para a discussão dos dez pontos de acção<sup>5</sup> de Laevers.

Os esforços da equipa em manter o lúdico e o brincar como actividades fundamentais e explicar a recusa de uma avaliação padronizada pareciam ter sido compreendidos e aceites pelos pais. *“Ensinar as crianças através do brincar, no fundo eles estão a aprender através do brincar que é nestas idades o que eles mais gostam de fazer, não é? e através destas brincadeiras que são desenvolvidas vão sendo transmitidos os valores e penso que é uma abordagem muito importante”,* refere uma mãe<sup>6</sup>. *É com jogos que ensinam os números e as letras.* Os pais referem que as educadoras conhecem as etapas do desenvolvimento e que os observam muito bem e têm essa capacidade de captar neles, aquilo que é as expectativas deles e ir de encontro ao que a criança necessita. Dizem ainda que enquadram as actividades num determinado contexto do dia a dia, do quotidiano e que isso faz com que eles adiram às actividades. Reconhecem também que existem graus de exigência ou dificuldade das tarefas conforme as idades das crianças: *É claro que uma criança de 3 anos não vai fazer uma actividade tão elaborada ou um projecto tão elaborado como uma de 5.* Referem ainda que usam muita demonstração prática, questionamento porque estamos a fazer isto? e explicitam o objectivo: *nós vamos apanhar as folhas para....* Afirmam ainda que os

5 Os dez pontos de acção de Laevers são estratégias para elevar os níveis de bem estar e envolvimento

6 In Relatório de Avaliação DQP 2008

adultos constroem uma relação com as crianças que é muito importante: *elas conseguem trazer as crianças até elas...e a partir daí, conseguem ensinar-lhes aquilo que querem.*

Todos os pais sabem que os educadores avaliam as crianças, e referem que são só avaliações qualitativas que aparecem no portefólio.

Referem também que *ao longo do ano vamos tendo reuniões onde vão dando conhecimento do que têm feito, dos progressos que os miúdos têm feito ao longo do ano.*

Outra das preocupações iniciais era perceber se a Casa da Criança ainda era percebida como um ambiente familiar apesar da sua dimensão. As afirmações dos pais parecem confirmar que assim é. Os pais realçam a atitude dos adultos e a confiança que transmitem e declaram que *O mais importante é a atenção, a afectividade por parte dos educadores. É sentir que isto é a segunda casa deles,... deixá-los aqui às nove da manhã e estar o resto do dia completamente descansada. ...é que, os miúdos quando vêm para aqui gostem de vir...e gostam de vir para aqui que aqui são bem tratados e se são bem tratados eu também estou descansada., pelo carinho que recebem: eu acho que carinho, principalmente, há aqui, eu noto aqui que isto é uma família; a maneira delas os tratarem, eu noto nele que ele gosta de vir, às vezes eu ia-me embora e espreitava e eu vejo-o satisfeito, tenho dias que já não quer ir para casa, quer ficar aqui mais um bocadinho.*

A professora Júlia Formosinho (2008) fala de uma “pedagogia de laços onde o reconhecimento da pertença à família é alargado progressivamente à comunidade local e sua cultura, ao centro de educação de infância, à natureza...” E num “processo tão caracteristicamente humano que é o de desenvolver laços. A participação ganha significado no contexto dos laços de pertença que se honram e desenvolvem.” As entrevistas aos pais revelavam este sentimento de pertença a um grupo: uma mãe afirmava que *até mesmo para nós, acabamos por criar laços.*

Estas afirmações parecem demonstrar que a comunicação foi eficaz. O tamanho da amostra, relativamente reduzido, 12 pais, e a grande preocupação com este aspecto, levou a equipa a decidir que deveria confirmar estes resultados. Neste sentido decidiu passar a todos os pais/encarregados de educação a Escala Real/Ideal de Cooperação Pais/Jardim de Infância. Esta escala, traduzida e adaptada por Filomena Gaspar (1996), permite conhecer as percepções e expectativas de pais e educadores em relação ao processo de cooperação.

Outra questão amplamente referida pela equipa foi a falta de tempo. As educadoras e as ajudantes de acção educativa acham que poderiam melhorar o seu desempenho se participassem em mais acções de formação se lessem mais e se fossem organizados ciclos de formação/comunicação com a equipa. Como diz a Joana *reunião é comunicação* e é a comunicação, como já vimos, que permite construir o discurso identitário. Por isso, porque nunca há tempo suficiente e porque, como refere Lima (2002), mais tempo não significa necessariamente mais colaboração, aplicar o DQP é um processo que exige gestão e organização do tempo, mais do que isso, exige

planeamento prévio, exige integração no Projecto Educativo. Ao fazer parte do planeamento anual de actividades é mais provável que se encontre o tempo necessário à sua aplicação. E quando alguém diz *ela agora não pode porque está a fazer avaliação* dificilmente o momento é desrespeitado, tanto pelos pais como por superiores hierárquicos. Os educadores sentem que quanto mais valorizam o processo de avaliação (qualquer que ele seja) tanto mais ele é valorizado também pelos restantes membros da comunidade educativa.

## Para concluir

Tendo em conta toda a experiência vivida e apreciada durante este percurso, pensamos que o Projecto EEL/DQP constitui um instrumento sério e relevante para a avaliação e desenvolvimento da qualidade em educação, o que inclui, bem estar emocional e aprendizagens significativas para as crianças, desenvolvimento profissional e institucional e satisfação das famílias. O DQP permite a participação de todos, num processo efectivamente colaborativo e de valorização das necessidades e saberes de cada um. Permite uma verdadeira investigação-acção, eliminando a dicotomia teoria vs prática, tantas vezes impeditiva de colaborações efectivas. Exige tempo, organização, motivação e honestidade, trabalho de equipa e respeito pelo outro. As pessoas têm que sentir confiança umas nas outras, têm que formar uma equipa, para não apenas acreditar nos resultados mas também receber o apoio necessário ao seu próprio desenvolvimento como profissional. ...é de realçar o facto do JI ser visto como uma organização aprendente, pois, efectivamente, nós, equipa educativa, aplicamos as escalas, reflectimos sobre os resultados e procuramos alterar o que não está bem, visando, sempre, melhorar. O que fazemos é uma avaliação para regularmos a nossa prática e melhorá-la. Todo este processo é reflexivo e, conseqüentemente conduz à realização de aprendizagens pela própria equipa educativa (Andreia).

*Uma coisa é certa, este processo de desenvolvimento da qualidade é, ele mesmo desenvolvimental, é portanto um processo em construção que depende do contributo de todos, uma vez que a qualidade não pode ser melhorada por uma pessoa, pois esta resulta do envolvimento de toda a equipa (Diana).*

O DQP faz-nos crescer enquanto educadoras (Diana) e uniu-nos enquanto equipa (Joana).

A equipa não deixou de referir o enorme esforço a que o Projecto obriga. Sentem que sem ajuda externa não é possível desenvolver o processo tal como é recomendado. Pensam no entanto, que mesmo que um Jardim de Infância utilize apenas as escalas de envolvimento da criança e de empenhamento do adulto, já retirará daí benefícios compensadores.

A Joana afirma que *Somos nós que criamos a expectativa em nós mesmos*. Na nossa opinião, uma vez criada a expectativa, o conhecimento proporcionado pela autoavaliação torna-se emancipatório, no sentido que Laevers lhe dá.





## Bibliografia

- Alarcão, I. (Org.) (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora. Coleção Cidine 14.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação* (Trad. A. Queirós). Lisboa: Edições 70. (Original publicado em 1996).
- Gaspar, M. F. (1996). *A Escala Real Ideal de Cooperação Pais - Jardim de Infância (ERI)*. In Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano XXX, n.º 2 (pp169-194). Coimbra: FPCE-UC.
- Guerra, M.(2000). *A escola que aprende* (Trad. F. Alves). Cadernos CRIAP. Porto: ASA Editores.
- Hadji, C. (2001). *A avaliação desmistificada* (Trad. P. Ramos). Porto Alegre: ARTMED. (Original publicado em 1997).
- Laevers, F. (2005). *Deep-level-learning and the Experiential Approach in Early Childhood and Primary Education*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven. Research Centre for Early Childhood and Primary Education.
- Laevers, F. (2003). *Experiential Education: Making care and education more effective through wellbeing and involvement*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven. Research Centre for Early Childhood and Primary Education.
- Laevers, F. (1999). *The project experiential education: Well being and involvement make the difference*. *Early Education*, Spring 1999.
- Lima, J.A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas, Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora, Coleção Currículo, Políticas e Práticas.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora, Coleção Infância.
- Pascal, C., & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias, nove estudos de caso* (Trad. A. Chaves). Porto: Porto Editora, Coleção Infância.
- Oliveira-Formosinho, J. (2004). *A participação guiada – coração da pedagogia da infância?* In Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano 38 1,2 e 3 (pp145-158). Coimbra: FPCE-UC.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Pedagogia-em-Participação: A perspectiva da Associação Criança*. Comunicação apresentada no II Encontro Qualidade em Educação de Infância, Coimbra.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma praxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho, T. Tizuko e M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. São Paulo: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Interação e participação na escola infantil*. *Pedagogia das relações (Pátio Educação Infantil)*. Julho-Outubro 2008, 17(VI), 37-39.
- Portugal, G.; Santos, A. P. (2002). *Avaliação processual da qualidade em educação: um contributo experiencial para uma escola inclusiva*. In Costa, J.A.; Neto-Mendes, A.; Ventura, A. (Org.), *Avaliação de Organizações educativas. Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão escolar* (201- 220). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. (2000). *A Escola como instância de decisão curricular*. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão, uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*.(67-77). Porto: Porto Editora. Coleção Cidine 14.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Universidade de Aveiro: Estudos Temáticos 1.

## 15º ESTUDO DE CASO

- Santiago, R. (2000). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão, uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. (25-41). Porto: Porto Editora. Colecção Cidine 14.
- Senge, P., et al. (2005). *Escolas que Aprendem*. Porto Alegre: Artmed.
- Stake, Robert E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Spodek, B., e Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos* (Trad. C. Dornelles). Porto Alegre: ARTMED. (Original publicado em 1994).



