



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Laura Maria Dias de Barros **Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias:
a Voz de um Grupo de Educadoras**

Laura Maria Dias de Barros

**Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias:
a Voz de um Grupo de Educadoras**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Laura Maria Dias de Barros

Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: a Voz de um Grupo de Educadoras

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade de Metodologia e Supervisão em
Educação de Infância

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Júlia Oliveira-Formosinho

Julho de 2013

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Júlia Oliveira-Formosinho, o meu sincero agradecimento, por me ter proporcionado um crescimento pessoal e profissional valioso, pela disponibilidade, apoio, amizade e grande incentivo, numa fase tão importante desta caminhada, que é parte significativa da aprendizagem ao longo da vida.

À Associação Criança pela simpatia com que me abriram as suas portas e disponibilizaram materiais preciosos, que foram um importante suporte ao desenvolvimento desta tese. Ao Dr. Abílio Ribeiro pela ajuda, simpatia e disponibilidade demonstrada.

À Professora Doutora Sara Araújo, pela generosidade e simpatia com que me acolheu e pelo que me permitiu aprender e crescer enquanto profissional.

Às educadoras que participaram no estudo, o meu sincero reconhecimento pela generosidade, disponibilidade, abertura e partilha enriquecedora que me proporcionaram durante a caminhada que fizemos em conjunto.

A toda a minha família, pela presença amiga e constante, pela capacidade de escuta, pelo estímulo e pela confiança inabalável neste percurso de crescimento pessoal e profissional.

Ao Alexandre, pelo simples fato de existir e por representar a esperança num mundo mais humano e fraterno.

À memória de meu Pai e meu Irmão, pelo exemplo de persistência, responsabilidade, honestidade e pelo valor do trabalho, da cultura e do saber que sempre me transmitiram.

RESUMO

Nos últimos anos, vários relatórios nacionais e internacionais têm vindo a manifestar uma crescente preocupação com a promoção da qualidade das diferentes valências para a educação de infância. Em Portugal, a preocupação com a qualificação da rede de educação pré-escolar inicia-se em 1996. O projeto Effective Early Learning (EEL) dinamizado por Christine Pascal e Anthony Bertram no Reino Unido (1999) foi um importante suporte para o diálogo e consolidação do projeto em Portugal, assumindo aqui a designação “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias” (Bertram & Pascal, 2009). Este processo foi coordenado por Oliveira-Formosinho (2009c). Decorreu um longo percurso de experimentação e validação, encontrando-se agora o projeto numa outra fase, que se centrou na formação de grupos de profissionais, em vários pontos do país. O objetivo é a constituição de grupos de formadores especializados que, por sua vez, poderão contribuir para ir disseminando e divulgando este projeto, cada vez a um maior número de profissionais. Assim, a presente investigação pretende perceber como se formam profissionais para o complexo processo de utilização do projeto DQP. Propõe-se ainda conhecer, pela voz de um grupo de educadoras, que participou num processo de formação de formadores, o valor e limites da proposta “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias” (DQP) para a avaliação da aprendizagem das crianças e das educadoras, contribuindo para a sua contextualização e aperfeiçoamento. Tentou-se também perceber qual o impacto deste processo de formação no desenvolvimento das profissionais, nas suas conceções e práticas e na transformação dos contextos educativos.

A relevância deste estudo reside em sensibilizar para a necessidade de uma “cultura de avaliação”, já que é importante para nós profissionais conhecer formatos de avaliação da qualidade, para que se possam relativizar receios, desenvolver competências a este nível, num processo de capacitação progressivo, que permita fazer as opções mais adequadas e compatíveis com os referenciais pedagógicos e com as práticas. A pertinência deste estudo reside ainda em se debruçar sobre as

“janelas de oportunidades” das crianças muito pequenas e nas suas experiências precoces de aprendizagem, como forma de garantir o direito a beneficiar da melhoria que uma educação de qualidade pode produzir para o futuro.

Os estudos realizados têm comprovado que só formatos de avaliação inclusivos e colaborativos (como é o caso do projeto DQP), proporcionarão um suporte coerente às práticas pedagógicas, à formação contínua dos profissionais, à manutenção e/ou melhoria da qualidade dos contextos educativos, sendo um forte apoio à inovação, à mudança e ao desenvolvimento. O formato sobre o qual se reflete nesta pesquisa reconhece a importância dos educadores atuarem como decisores da sua prática pedagógica e apresenta-se como um recurso que pode apoiá-los nessa tarefa, fortalecendo capacidades de reflexão, problematização e decisão fundamentada. Proporciona ainda um quadro de referência e uma linguagem comum, que ajuda os profissionais a legitimar a sua ação educativa, junto das famílias e restante comunidade educativa.

ABSTRACT

Recently, several national and international reports show a growing concern about the quality of infants education. In Portugal, the concern with the qualification of the preschool net began in 1996. The project Effective Early Learning (EEL) implemented by Christine Pascal e Anthony Bertram in the United Kingdom (1999) was a reference for the consolidation of the project in Portugal, where it was known as “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias” (Bertram & Pascal, 2009). This process was coordinated by Oliveira-Formosinho (2009c). It has been a long experimental and validation process which is now in a new stage: training professionals around the country. The purpose is to train several groups of specialized professionals, which may then contribute to disseminate the project to a larger number of professionals. The present research aims to understand how to train professionals for the complex process of using DQP. The following investigation will be presented through the voice of professionals which participated in one of the training program. It seems relevant to study the value and limits of the “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias” (DQP) proposal to evaluate children’s learning and kindergarten teachers, contributing to its contextualization and improvement. It was also intended to understand the impact of this training process on the professional’s development, their conceptions and practices, and on the transformation of the learning contexts.

The relevance of this study is to raise awareness for the need of “culture evaluation”, as it is important for us, as education professionals, to know several perspectives of quality evaluation, so that concerns can be put in perspective, developing skills on this level, in a progressive and capacitive process, allowing to make the most adequate choices according to the pedagogic referential and daily practices. The pertinence of this study is also on addressing on the “opportunity windows” of very young children and their premature experiments of learning as a way to assure the right to benefit of the added value that an education with quality can assure for their future.

The available studies have proven that only evaluation inclusive and collaborative processes (as the DQP project) provide a strong support to the pedagogic process, to the continuous professionals training, to sustain and/or improve quality of the educational processes, being a strong support to innovation, change and development. The educational format which is presented in this research recognize the importance of educators to act as deciders of their pedagogic practices and present as a resource that may support them in that task, strengthening abilities such as: reflection, question formulation and fundament decisions. It also provides a reference and a common vocabulary that helps professionals legitimize their education acts before families and the educational community.

INDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
INDICE	ix
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	xiv

INTRODUÇÃO	1
-------------------------	----------

CAPÍTULO 1 – O Legado do século XX para o século XXI: voltar ao passado para olhar o futuro	7
1. John Dewey: uma voz na construção da pedagogia da infância	7
1.1. A criança e o professor	9
1.2. A educação é vida: repensar a escola	10
1.3. O ambiente educativo: fonte de saber e aprendizagem	13
1.3.1. O espaço, os materiais e o tempo pedagógico	13
1.3.2. Atividades e projetos	15
1.3.3. Organização dos grupos	18
1.3.4. Planificação/Observação/Avaliação	20
2. Os referenciais pedagógicos como “gramáticas” da ação educativa	22
2.1. Dois modos de fazer pedagogia: “O modo de transmissão e o modo de participação”	22
2.2. O modelo curricular High/Scope	30
2.2.1. O processo de ensino-aprendizagem: os diversos componentes da estrutura curricular High/Scope	33
2.3. A perspectiva pedagógica da Associação Criança: a Pedagogia-em-Participação	42
2.3.1. Visão, missão e intervenção da Associação Criança	42
2.3.2. A Pedagogia-em-Participação: crenças, valores e princípios	46

2.3.3. Eixos e áreas de aprendizagem da Pedagogia- em- Participação	52
Capítulo 2 – Avaliação: instrumento promotor da reflexão e da qualificação ...	57
1. A avaliação educacional: evolução e transformação	58
2. A avaliação na educação de infância: o seu enquadramento em Portugal	62
3. Avaliar na infância: especificidades, potencialidades, dificuldades	65
Capítulo 3 – A análise de alguns estudos longitudinais: impacto, lições e desafios	71
3.1. Um estudo nos Estados Unidos: o High/Scope Perry Preschool Project	72
3.2. Um estudo Sueco: Effects of Public Day-Care: a longitudinal Study	76
3.3. Um estudo Inglês: Effective Preschool and Primary Education	81
3.4. Um estudo Israelita: The Haifa Study of Early Child Care	88
Capítulo 4 - Formar para transformar: o contributo do projeto DQP	97
1. Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: do Reino Unido para Portugal	97
2. Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: a sua fundamentação teórica	100
3. Níveis de atuação	103
3.1. Avaliação do contexto	103
3.2. Avaliação do processo educativo: o envolvimento da criança, o empenhamento do adulto e a Targe	104
3.3. Avaliação dos resultado	113
4. Metodologia/operacionalização	114
5. Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: estudos realizados em Portugal	115
Capítulo 5 – Metodologia da Investigação	131
1. Questão Geral	131
2. Objetivos do estudo	131
3. Abordagem do estudo: uma investigação qualitativa	132

4. Estudo de caso: a sua definição conceptual	136
5. O estudo de caso desta investigação	141
6. O grupo de estudo	142
7. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	142
7.1. A observação participante	143
7.2. O diário de pesquisa	143
7.3. O portefólio da formação	145
7.4. A análise documental	146
7.5. Entrevista semiestruturada	146
8. Procedimentos de análise e interpretação dos dados	148
8.1. Análise de conteúdo das entrevistas	152
8.2. Análise de conteúdo do diário de pesquisa	155
Capítulo 6 – Apresentação e análise dos dados	159
1. O referencial DQP: a voz de um grupo de educadoras	159
1.1. Identificação do grupo de formandas	161
1.2. Participação no grupo de formação DQP	163
1.2.1. Formação em DQP	163
1.2.2. Envolvimento no grupo de formação	165
1.2.3. Motivações	166
1.2.4. Expectativas	169
1.2.5. Perceção do seu papel como formadora	170
1.3. Os instrumentos de observação/registo/avaliação: experimentação e reflexão	175
1.3.1. O empenhamento do adulto	177
1.3.2. O envolvimento da criança	186
1.3.3. A Target	191

1.3.4. A entrevista à criança	194
1.4. Apreciação do processo de formação	199
1.4.1. Ganhos	199
1.4.2. Dificuldades	206
1.4.3. Sugestões	209
1.5. Impacto da formação	210
1.5.1. Impacto profissional	211
1.5.2. Impacto Pedagógico	214
1.5.3. Impacto organizacional	216
1.6. O referencial DQP	226
1.6.1. Potencialidades	226
1.6.2. Limitações	232
1.6.3. Relação potencialidades/limitações	235
1.6.4. Continuidade do uso do referencial	236
1.6.5. Outras propostas de avaliação/monitorização	238
1.6.6. Incentivo à divulgação do projeto	238
1.6.7. Propostas de contextualização do referencial	240
1.7. O futuro do projeto DQP	241
1.7.1. Implementação nacional	241
1.7.2. Dificuldades de implementação	242
1.7.3. Condições de sucesso	245
1.7.4. Vantagens	250
1.7.5. Desvantagens	252
1.8. O DQP e a avaliação de desempenho docente	254
1.8.1. O DQP e a avaliação da criança	257
1.9. O referencial DQP para creche e 1º ciclo	261

2. Recomendações	265
3. O futuro do grupo de formandas	268
Capítulo 7 – Considerações finais	273
Bibliografia	281
Anexos	
Anexo 1 - Guião da entrevista	305
Anexo 2 - Excerto de uma entrevista	309
Anexo 3 - Exemplo de categorização de entrevista	311
Anexo 4 - Grelha de codificação das entrevistas	315
Anexo 5 - Grelha de codificação do diário de pesquisa	317

Lista de Abreviaturas e Siglas

ME - Ministério da Educação

DGIDC - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

JI - jardim de infância

NEE - Necessidades educativas especiais

MEM - Movimento da Escola Moderna

DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

SAC - Sistema de Acompanhamento das Crianças

DPS - Desenvolvimento Pessoal e Social

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

COR - Child Observation Record (registo de observação da criança)

PIP - Project Implementation Profile (perfil de implementação do programa)

EPPE - Effective Pre-School and Primary Education

EEL - Effective Early Learning

ESE - Escola Superior de Educação

IE/UM - Instituto de Educação/Universidade do Minho

INTRODUÇÃO

Portugal tem assistido, na última década, a sucessivas e variadas alterações no campo da educação, desde o seu enquadramento legislativo, à forma de organização das escolas, à avaliação de desempenho docente, à revisão curricular, à reorganização das universidades e respetivos programas de estudos, enfim, a um alargado número de transformações a que a educação de infância não tem sido alheia. Na verdade, já há muito era sentida a necessidade de um estudo aprofundado e de um maior investimento na construção de uma educação de infância de qualidade. Como acentuam Pascal & Bertram “a qualidade em educação de infância é uma questão crucial” (1999, p. 191).

Em Portugal temos vindo a fazer esse percurso de crescimento e, como acontece com todos os processos de transformação e mudança, há lugar a intensas perturbações e incompreensões. Mas há também oportunidades de reflexão e reconstrução, que devem ser apoiadas cientificamente, sob pena de perdermos mais uma ocasião de mudança qualificada, que se traduza efetivamente numa mais-valia para a formação e desenvolvimento das nossas crianças e das educadoras que com elas trabalham¹.

Num tempo de constantes mudanças é importante voltar ao passado para olhar o futuro com mais confiança, coerência e sustentação. Na verdade, se olharmos atentamente para o legado pedagógico dos dois últimos séculos, encontraremos sabedoria para a reconstrução e renovação de uma “pedagogia da participação” que se centra nos atores, na coconstrução do conhecimento que acontece no seio de processos de aprendizagem participados e significativos. Neste sentido, reflete-se sobre as conceções pedagógicas de John Dewey (1859-1952), sobre os “dois modos de fazer pedagogia” e sobre os modelos curriculares como “gramáticas” da ação pedagógica. Foca-se a atenção em dois modelos pedagógicos sócio-construtivistas para a infância, nomeadamente o modelo High/Scope (Brickman & Taylor, 1996; Hohmann, Banet, & Weikart, 1995; Hohmann & Weikart, 1997) e a perspectiva da

¹ A comunidade profissional de educação de infância é maioritariamente feminina. Por esta razão usa-se o feminino quando nos dirigimos a estas profissionais.

Associação Criança, a Pedagogia-em-Participação (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho, 1998b, 2007a; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Pretende-se, desta forma, salientar a ideia de que para transformar não basta avaliar. O DQP² sendo um projeto de avaliação e desenvolvimento, necessita do suporte de referenciais pedagógicos como alicerces para a transformação. É necessário que estas perspetivas pedagógicas participativas continuem a ser explicitadas, aprofundadas, partilhadas em comunidades de aprendizagem e seja incentivada a formação de formadores em contexto para apoio à rede nacional da educação pré-escolar (Cardoso, 2011).

Nas últimas décadas, a avaliação tornou-se uma questão central do debate educacional, emergindo como uma componente essencial às reformas educativas e estendendo-se aos mais diversos domínios. No entanto, este debate não teve as mesmas repercussões ao nível da educação de infância e a avaliação não era considerada uma dimensão pedagógica relevante (Davies, 1988; Zabalza, 2000; Oliveira-Formosinho, 2004a). Este facto ficou a dever-se, em grande parte, à própria evolução histórica da educação de infância em Portugal (Parente, 2004). Contudo, alguns fatores parecem ter contribuído para a emergência de um maior interesse pela questão da avaliação na infância, entre os quais a evolução ao nível do próprio conceito de avaliação, o desenvolvimento das perspetivas construtivistas da educação, o reconhecimento do potencial de desenvolvimento desta etapa da vida da criança e ainda algumas mudanças no âmbito da política nacional para a infância.

O processo evolutivo em torno dos conceitos e das práticas da avaliação, permitiu chegar a um conceito de avaliação alternativa, processual, contínua, contextualizada, significativa, partilhada, que integra a voz da criança, permitindo-lhe participar ativamente do seu processo de desenvolvimento (Parente, 2004, 2010).

Por outro lado, a última década trouxe também para o campo da educação o movimento da qualidade (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001), que chegou também à educação de infância como espaço de debate e análise, sobre aquilo que é verdadeiramente importante para a criança pequena (Oliveira-Formosinho, 2004a, 2009c; Pascal & Bertram, 1999; Zabalza, 1996). Atualmente, a criança é considerada

² É esta a designação com que o projeto será referido ao longo do trabalho, quer usando-o por extenso quer usando a sigla DQP.

ponto de referência obrigatório para a definição da qualidade, compreendida não como sujeito ou como objeto, mas como participante ativo neste processo construtivo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001). Investigações recentes desenvolvidas pela biologia, psicologia e pelas neurociências têm evidenciado que a qualidade dos cuidados e das interações nos primeiros meses e anos de vida da criança são cruciais para a sua aprendizagem e desenvolvimento físico, cognitivo, social e afetivo. Tem igualmente reflexos no combate às desigualdades, à redução das taxas de abandono e insucesso escolar e ainda ao nível da prevenção da delinquência e dos comportamentos de risco (Oliveira-Formosinho, 2009c; Pascal & Bertram, 1999; Schweinhart, Barnes, & Weikart, 1993; UNESCO, 2010).

Por isso, entende-se que é importante desenvolver a qualidade tendo em conta o que os estudos indicam ser fatores ou variáveis centrais da qualidade. As “lições aprendidas” com as pesquisas realizadas ao longo de muitos anos noutros países, podem ajudar a pensar propostas de melhoria consistentes e contextualizadas. Neste sentido, procede-se à análise de um conjunto de estudos, nomeadamente Americanos, Suecos, Ingleses e Israelitas.

Finalmente, este percurso evolutivo em torno dos conceitos anteriormente referidos, permite compreender com mais profundidade projetos para a avaliação e desenvolvimento da qualidade como é o caso do Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (Bertram & Pascal, 2009).

Este projeto suscitou a atenção da investigadora (desde o seu primeiro contacto quando da realização da tese de mestrado), pelo seu carácter inovador, já que o mesmo propõe um processo de avaliação, mas também de desenvolvimento e melhoria. O DQP, com os seus fundamentos teóricos e práticos, é um importante instrumento para a reconstrução dos contextos de educação de infância, no sentido de um aumento significativo da qualidade da ação profissional e das próprias organizações que aderem ao projeto.

Inspirado no projeto Effective Early Learning (E.E.L.), iniciado em 1993 por Christine Pascal e Anthony Bertram, no Reino Unido, o DQP passou por um longo percurso de experimentação e validação, inicialmente no âmbito da Associação Criança e depois em colaboração entre a Associação Criança e o Ministério da Educação. Encontra-se agora numa outra fase, que se centrou na formação de grupos

de profissionais, em vários pontos do país – formação de formadores. O objetivo é a constituição de grupos de formadores especializados que, por sua vez, poderão contribuir para ir disseminando e divulgando este projeto. Assim, a presente investigação pretende perceber como se formam profissionais para o complexo processo de utilização do DQP. Propõe-se ainda conhecer, pela voz de um grupo de educadoras, que participou num processo de formação de formadores, o valor e limites da proposta DQP para a avaliação da aprendizagem das crianças e das educadoras, contribuindo para a sua contextualização e aperfeiçoamento.

A relevância deste estudo reside ainda em sensibilizar para a necessidade de uma “cultura de avaliação”, já que a educação pré-escolar será cada vez mais promotora da qualidade educativa, se refletir e adotar práticas avaliativas capazes de autorregular o seu próprio sistema. É importante para nós profissionais conhecer formatos de avaliação da qualidade, para que se possam relativizar receios, desenvolver competências a este nível, num processo de capacitação progressivo, que permita fazer as opções mais adequadas e compatíveis com os referenciais pedagógicos e com as práticas.

Os estudos de caso DQP (Oliveira-Formosinho, 2009c) têm comprovado que só formatos de avaliação inclusivos e colaborativos (como é o caso do projeto DQP), proporcionarão um suporte coerente às práticas pedagógicas, à formação contínua dos profissionais, à manutenção e/ou melhoria da qualidade dos contextos educativos, sendo ainda um forte apoio à inovação, à mudança e ao desenvolvimento.

A pertinência deste estudo reside ainda em se debruçar sobre as “janelas de oportunidades” das crianças muito pequenas e nas suas experiências precoces de aprendizagem, como forma de garantir o direito a beneficiar da mais-valia que uma educação de qualidade pode produzir para o futuro.

Pensa-se ainda que este tipo de investigação em que o objetivo é investigar a avaliação e o desenvolvimento da qualidade dos contextos educativos, poderá contribuir para promover uma reflexão em torno da educação de infância em Portugal.

Em termos estruturais este trabalho está organizado em 7 capítulos, dedicados ao enquadramento teórico e empírico da investigação. Após a introdução, inicia-se o capítulo número um, dedicado à pedagogia da infância, abordando-se as conceções

pedagógicas de John Dewey (1859-1952). Reflete-se ainda sobre os dois modos de fazer pedagogia, os modelos curriculares como gramáticas da ação pedagógica (Oliveira-Formosinho, 1998b, 2007a) e o estudo de dois modelos pedagógicos sócio-construtivistas para a infância, nomeadamente o modelo High/Scope e perspectiva da Associação Criança, a Pedagogia-em-Participação.

No segundo capítulo, focaliza-se a atenção no conceito de avaliação e na sua evolução, cujas mudanças foram acontecendo em função dos objetivos que lhe estavam subjacentes, do contexto histórico e das conceções dos teóricos, práticos e avaliadores. Abordam-se aspetos relacionados com a problematização das questões da avaliação em educação e da educação de infância em particular, reportando ao seu enquadramento e percurso evolutivo em Portugal. Reflete-se ainda sobre a avaliação na infância, suas especificidades, potencialidades e dificuldades. A avaliação tem como objetivo último qualificar os serviços educativos proporcionados às crianças e contribuir assim para a sua aprendizagem, mas é importante perceber-se quais são efetivamente os fatores ou variáveis centrais da qualidade, que se devem ter em conta.

O terceiro capítulo desta pesquisa inclui a análise de estudos empíricos internacionais (Americanos, Suecos, Ingleses e Israelitas) que se têm debruçado sobre o impacto da frequência de contextos extra-familiares no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças.

Partindo da perspectiva da formação como um dos motores de transformação, o quarto capítulo focaliza-se na análise do referencial de avaliação e desenvolvimento, o projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (Oliveira-Formosinho, 2009c), estruturante para o trabalho empírico desta pesquisa.

A segunda parte deste trabalho inicia-se com o quinto capítulo, destinado à apresentação da perspectiva metodológica usada para a concretização do estudo, referindo-se o grupo de estudo e as técnicas de recolha, análise e interpretação dos dados. A terceira parte (capítulo número seis) é dedicada à apresentação e análise do estudo de caso.

Finalmente, o sétimo capítulo integra as considerações finais sobre o estudo realizado, bem como sugestões para algumas intervenções e estudos futuros.

CAPITULO 1

O LEGADO DO SÉCULO XX PARA O SÉCULO XXI: VOLTAR AO PASSADO PARA OLHAR O FUTURO

A revolução em torno da pedagogia que foi ocorrendo ao longo dos dois últimos séculos contou com diversas fontes e contributos variados: da história da pedagogia, incluindo o pensamento de vários pedagogos e o desenvolvimento dos modelos pedagógicos; com a psicologia do desenvolvimento e da educação; com o desenvolvimento das ciências sociais, nomeadamente da sociologia da infância e da antropologia e, ainda com o movimento dos direitos humanos, particularmente dos direitos das crianças (Oliveira-Formosinho, 2007c). Este legado teórico e conceptual gerou um movimento de produção de ideias, métodos e perspetivas, que concorreram significativamente para a reconstrução de uma pedagogia da infância que contraria o modo de fazer pedagogia, tradicional, transmissivo e descontextualizado e procura modos alternativos de educar: participativos, interativos e contextualizados, no respeito pelos direitos da criança (Oliveira-Formosinho, 2007a).

Para a construção de uma pedagogia da participação deram o seu contributo um significativo grupo de pedagogos, entre os quais Dewey, Montessori, Decroly, Piaget, Vygotsky, Freinet, Paulo Freire, Bruner, Malaguzzi, Niza. No âmbito deste trabalho de pesquisa irá focalizar-se a atenção em John Dewey pois as suas ideias, conceções e práticas são importantes para a temática em estudo.

1. John Dewey: uma voz na construção da pedagogia da infância

John Dewey (1859-1952) nasceu em Burlington, Vermont nos Estados Unidos. Viveu num ambiente histórico e social aberto e desafiante, em que confluem novas referências não só no plano político e social, mas também ao nível cognitivo, pedagógico e educativo, florescendo os princípios gerais da educação progressiva. De acordo com os ideais democráticos da sua época, Dewey vê na escola o

instrumento ideal para estender a todos os indivíduos os seus benefícios, tendo a educação uma função democratizadora e promotora da igualdade de oportunidades.

Dewey difere de alguns renovadores, seus contemporâneos, na medida em que não propõe em rigor um “método Dewey”, completamente estruturado, pronto a ser transferido diretamente para a praxis escolar. Pelo contrário, a pedagogia é percebida como uma “prática educativa em investigação, reconstruindo na ação-investigação as bases fundamentadoras da sua proposta” (Gambôa, 2004, p. 17). Considera importante a existência de uma “ciência da educação”, não como um reportório de regras e técnicas para regular a ação pedagógica, mas como uma “fonte intelectual” de enriquecimento e apoio ao educador e à prática educativa, assente numa atitude científica informada, mas também contextualizada e crítica.

Dewey fez um percurso pessoal e profissional aliciante, que culminou, em 1896, com a criação da Escola Elementar da Universidade, conhecida como “escola-laboratório”, sendo a primeira escola experimental da história da educação. Aqui, Dewey teve oportunidade de experienciar, estudar e comprovar muitas das ideias, concepções e práticas por si advogadas. Foi um momento de intensas teorizações sobre educação e pedagogia, aliadas ao desenvolvimento de um projeto prático que lhe possibilitou a explicitação do seu sentido de “educação progressiva e de escola nova”, fortemente comprometida com o processo sócio-histórico do seu tempo (Pinazza, 2007). É unanimemente apontado como “um dos mais expressivos representantes da filosofia da sua época, o maior pedagogo contemporâneo e, como sugerem alguns, o principal fundador filosófico que o Novo Mundo produziu” (Pinazza, 2007, p. 71). Foi autor de uma extensa obra literária, de que se destacam livros como “A escola e a criança”, “Meu credo pedagógico,” “A escola e a sociedade”, “Como pensamos”, “Experiência e educação”, “A criança e o currículo”, “Democracia e educação”. As ideias constantes das suas variadas obras fundamentam uma concepção de sociedade, escola, vida e educação que se apoia em diferentes imagens de criança, de professor e do próprio processo de ensino-aprendizagem, incluindo as várias dimensões que dele fazem parte e que passaremos em seguida a analisar, tendo por referência o pensamento do autor e a sua consubstanciação na prática.

1.1. A criança e o Professor

Considera globalmente que “o homem é inatamente muito dotado” (Dewey, 2002, p. 132), por isso revela uma imagem de criança ativa, criativa, um ser competente, rico em experiências e saberes, que a escola deve acolher, reorientar e desenvolver. É uma imagem de criança, não individual e isolada, mas profundamente inserida no seu meio social, em perfeita sintonia com a vida humana e a sua evolução. Desta forma, ela será necessariamente uma construtora de saberes com os outros.

O educador surge como um elemento do grupo, atento, observador, guia e orientador dos alunos, o que não significa que Dewey atenua a influência do professor na ação escolar. Aliás, refere numa das suas obras “um professor atento é capaz de perceber os instintos da criança (...) as suas sugestões devem adaptar-se ao modo de desenvolvimento dominante da criança (...) devem servir apenas como estímulo para impulsionar mais adequadamente o esforço que a criança já está a fazer” (Dewey, 2002, pp. 111/112).

Ser capaz de reconhecer os interesses e as experiências pessoais das crianças para, a partir delas, adequar a sua prática pedagógica, dinamizar atividades inteligentes e ampliar experiências, inseridas num programa organizado de estudos é um dos grandes desafios que se colocam aos professores comprometidos com uma ação progressiva, como evidencia o autor:

O professor que observa inteligentemente as operações mentais do aluno e os efeitos dos métodos escolares nessas operações, achar-se-á plenamente aparelhado para descobrir por si próprio os métodos de ensino (em seu sentido mais restrito e mais técnico) mais adequados para obter bons resultados em determinadas matérias, como a leitura, a geografia ou a álgebra. (Dewey, 1953, p. 49)

Dewey (1953) reitera portanto, que a prática educativa implica uma reflexão cuidada por parte dos educadores, que devem apoiar-se sempre numa cuidadosa observação, planificação e avaliação das crianças e do trabalho desenvolvido, dimensões curriculares essenciais ao processo educativo. Só desta forma poderão fazer uma gestão reflexiva e inteligente da prática pedagógica nas suas várias dimensões (organização do ambiente educativo, currículo e conteúdos). A ideia de um professor reflexivo e crítico que, a cada momento, se questiona sobre as suas próprias ações, avaliando-as e reformulando-as sempre que necessário, é uma conceção que goza de grande atualidade.

1.2. A educação é vida: repensar a escola

Dewey considera que “a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos” (1973, p.16). Acredita que a educação e a aprendizagem só fazem sentido se estiverem profundamente ligadas à experiência e à vida (2002). Por isso, critica severamente a educação tradicional, sobretudo no que se refere à ênfase dada ao intelectualismo, à memorização, à concepção de educação como desenvolvimento e treino de faculdades. É uma perspectiva que ignora a especificidade de cada indivíduo, baseando a sua prática num método de instrução autoritário, com o professor sendo o detentor do saber e que Dewey resume brilhantemente dizendo: “o seu centro de gravidade é exterior à criança” (2002, p. 40). A criança é percebida como um ser imaturo e incompetente e as práticas educativas assentam em programas previamente estabelecidos, com conteúdos elaborados e ordenados, segundo uma lógica diferente do desenvolvimento infantil e distanciada das experiências trazidas pelas crianças. Esta compreensão está ainda hoje presente nalguns modelos e práticas de cariz tradicional (o modo de transmissão), que se baseiam nos pressupostos da tradição transmissiva, cuja única aspiração, como refere Dewey é que “o aluno se converta naquilo que já se chamou «uma enciclopédia de informações inúteis»” (1953, p. 55). Ao contrário, considera que o saber é “o mais precioso fruto de uma educação progressiva e este só se adquire quando exercemos a faculdade de pensar” (Dewey, 1953, pp. 55/56).

Neste sentido, Dewey analisa também o facto da escola tradicional dar mais importância aos resultados do que ao processo de aprendizagem. Alerta para o facto de que “a obtenção de resultados exteriores é um ideal que leva naturalmente à mecanicidade do regime escolar - á preocupação de exames, notas, promoções e assim por diante” (Dewey, 1953, p. 57). Para ter êxito nestas circunstâncias, basta que os professores “conheçam as matérias e, não, os seus alunos e, a verdadeira educação continuará a ser acessória e secundária” (Dewey, 1953, p. 57). Já a educação que tem como objetivo a melhoria das aptidões intelectuais e dos métodos educativos exige uma preparação mais cuidadosa, “pois requer uma análise inteligente do espírito de cada educando (...) também supõe que o professor possui um grande e maleável conhecimento da matéria, para seleccionar e aplicar somente o

necessário e na ocasião oportuna” (Dewey, 1953, p. 57). A ideia da importância do processo educativo e não apenas dos resultados está hoje presente em modelos pedagógicos de cariz construtivista, bem como em formatos de avaliação como é o caso do DQP.

Assim, em oposição a uma concepção tradicionalista propõe uma concepção de “educação progressiva”, baseada em novas propostas pedagógicas, consentâneas com o avanço do conhecimento psicopedagógico da sua época, em que integra ideias básicas muito importantes: a relação da vida com a sociedade, dos meios com os fins e da teoria com a prática. Acredita que a criança aprende fazendo (learning by doing); que a aprendizagem se realiza pela descoberta e pela ação; que a aprendizagem depende das experiências das crianças e, ainda, que as aprendizagens clarificam as experiências da criança (Dewey, 1953, 1971, 1973, 2002). Em síntese, Dewey caracteriza o legado da educação nova e da escola progressiva por oposição à escola tradicional, da seguinte forma:

Se buscarmos formular a filosofia de educação implícita nas práticas da educação nova, podemos, creio, descobrir certos princípios comuns (...). Á imposição de cima para baixo opõe-se a expressão e cultivo da individualidade; á disciplina externa, opõe-se atividade livre; a aprender por livros e professores, a aprender por experiência; á aquisição por exercício e treino de habilidades e técnicas isoladas, a sua aquisição como meios para atingir fins que respondem a apelos diretos e vitais do aluno; á preparação para um futuro mais ou menos remoto opõe-se aproveitar-se ao máximo das oportunidades do presente; a fins e conhecimentos estáticos opõe-se a tomada de contacto com um mundo em mudança. (Dewey, 1971, p.7)

No entanto, Dewey adverte que a liberdade de ação não se opõe à intencionalidade de propósitos educativos, nem à aquisição de hábitos de trabalho. Pelo contrário, são os fins e propósitos que atribuem significado às experiências e transformam os impulsos em planos e métodos de ação (Dewey, 1971). O valor de uma experiência baseia-se no princípio da continuidade e da interação, que se intercetam e unem. O princípio da continuidade significa que toda a experiência recorre a algo das experiências passadas e modifica de algum modo, as experiências subsequentes. A permanência de dados de sucessivas experiências vividas pelas pessoas e às quais ela pode recorrer quando necessita influencia qualitativamente, as experiências subsequentes. Estas não ocorrem no vazio, mas em permanente interação com o meio que rodeia o ser humano. A preocupação mais direta do educador é então, com a situação em que se processa a interação: “aí se incluem o

que faz o educador e o modo como o faz (...) equipamentos, livros, aparelhos, brinquedos e jogos (...) e, mais importante que tudo, o arranjo social global em que a pessoa está envolvida” (Dewey, 1971, p. 38). Controlar e dirigir os fatores que condicionam a experiência educativa é o papel da educação e dos agentes educativos, ou seja, situa-se no campo da ação pedagógica.

Dewey evidencia que a disposição dos espaços, a natureza e a disposição do mobiliário e outros equipamentos, a organização dos grupos e do tempo pedagógico, são elementos reveladores da concepção que se tem da prática educativa. Destaca a importância de se providenciar um ambiente que favoreça a construção, a criação e a investigação ativa da criança (Dewey, 1973). É fundamental garantir um ambiente educativo em que sejam criadas condições para que ocorram processos de investigação, para que as crianças possam perceber problemas, levantar sugestões, fazer inferências e interpretações, ou seja, formar ideias próprias sobre os problemas. A escola seria assim um “grande laboratório”, o que possibilitaria aos alunos aprender a descobrir, suscitando a sua curiosidade, equipando-os com métodos de averiguação de processos, tornando-os sujeitos do seu próprio conhecimento. Os problemas a estudar devem decorrer das experiências presentes dos estudantes, enquadrar-se nas suas capacidades e ser suficientemente aliciantes para conduzir as crianças a uma busca ativa de informação e novas ideias. Estas, por sua vez, serão ponto de partida para novas experiências, num contínuo em espiral que permite uma organização progressiva do saber (Dewey, 1971). A experiência “deixa de ser mera tentativa e erro para se tornar reflexiva quando são descobertas as relações entre os atos e o que acontece em consequência deles, isto é, quando são identificados os propósitos da ação” (Pinazza, 2007, p. 77). A experiência educativa é em conclusão, aquela que cresce de forma contínua e inteligente, na unidade complexa do “indivíduo-em-situação” (Gambôa, 2004, p. 48). Ao tratar a questão do ambiente educativo, nas suas várias vertentes, incluindo a importância das interações sociais, Dewey deixa outra importante lição à pedagogia atual.

1.3. O ambiente educativo: fonte de saber e aprendizagem

1.3.1. O espaço, os materiais e o tempo pedagógico

Os princípios educacionais atrás expostos condicionam fortemente a organização do ambiente educativo e das várias dimensões curriculares em presença no contexto escolar. Desde logo, começando pelo edifício escolar que deve integrar o jardim, o campo, a casa e relacionar-se com a vida social e comunitária. O **espaço** exterior é igualmente importante para as aprendizagens da criança. A utilização dos recursos do meio, as visitas de estudo ao exterior e os passeios, permitem que o vasto mundo exterior chegue à criança como um recurso para a descoberta, a aprendizagem e a ampliação de experiências e conhecimentos (Dewey, 1971, 1973, 2002).

“A escola é vida”, por isso o espaço deve organizar-se em torno das vivências da criança, reproduzindo as atividades fundamentais da vida, de forma a que as crianças possam agir e expressar-se. Deve organizar-se internamente à semelhança do ambiente circundante e incluir a sala de jantar, a cozinha, os ateliers de madeira e metais, a sala dos têxteis, os laboratórios, os museus e os estúdios de arte e de música. Especial relevo é dado à biblioteca, centro educativo por excelência, onde se investiga e onde todos se reúnem para colocar em comum as suas dúvidas, experiências e problemas.

Recusa cadeiras e secretárias tradicionais e considera que estes espaços devem estar repletos de **materiais** e ferramentas que permitam à criança “construir, criar e investigar ativamente” (Dewey, 2002, p.38). Considera que os equipamentos, materiais e instrumentos que apetrecham os espaços devem ser o mais possível próximos da realidade, isto é, “devem ser reais, diretos e óbvios” (Dewey, 2002, p.107), para que as experiências no jardim de infância se transformem, tanto quanto possível, em algo “mais natural, mais direto e em representações mais reais da vida quotidiana” (Dewey, 2002, p.106). Eles devem fazer parte do seu ambiente natural e encontrar-se muito próximos das suas vivências diárias (alimentos, lã, linho, algodão, madeiras, etc.). No caso da criança pequena, os materiais são retirados da vida familiar e dos locais que se encontram nas redondezas da sua casa. Em fases posteriores, o material começa a prender-se com aspetos mais remotos, como as ocupações sociais, estendendo-se mais tarde, à evolução histórica das ocupações

típicas da época e das formas sociais que se relacionam com elas (Dewey, 2002). Adverte para a necessidade de reflexão por parte dos profissionais sobre os materiais colocados à disposição da criança, evidenciando que os bons objetos são aqueles que se tornam “interessantes porque têm uma função no desenvolvimento contínuo e duradouro de uma atividade” (Dewey, 1973, p.111). Uma organização refletida dos espaços e dos materiais permite à criança desenvolver atividades que possibilitam manipulação e construção, isto é, atividade intelectual, que são essenciais para a aprendizagem e para o desenvolvimento (Dewey, 1973).

Considera que a possibilidade de agir é imprescindível, para que as crianças se individualizem e deixem de ser tratadas como uma massa homogênea convertendo-se “em seres profundamente singulares que não se coadunam com a uniformidade de métodos e programas” (Dewey, 2002, p. 39). Rejeita o “currículo pronto-a-vestir de tamanho único”, como frequentemente chama a atenção o investigador João Formosinho (2007). Este pensamento é profundamente atual e encontra hoje eco na defesa de uma pedagogia diferenciada (Niza, 1998; Perrenoud, 2000; Grave-Resendes & Soares, 2002) e em perspectivas construtivistas e modos participativos de fazer pedagogia (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho, 2009c; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Esta dinâmica organizacional sugere um **tempo pedagógico** que inclui momentos de trabalho individual, de pequenos grupos, de grande grupo, bem como momentos de planificação e reflexão sobre a atividade desenvolvida. O educador tem igualmente um papel fundamental na organização e regulação da rotina diária do jardim de infância/escola, para que o tempo constitua uma experiência enriquecedora para a criança. O autor considera que a aquisição do saber por parte da criança se faz numa forma holística e integrada. Logo, refuta a divisão do saber em “disciplinas” fracionadas, bem como a divisão do tempo em “lições”, já que “a experiência infantil nada tem que ver com tais classificações; as coisas não chegam ao seu espírito sob esse aspeto (...) tais estudos, assim classificados, são o produto, numa palavra, da ciência dos tempos e não da experiência infantil” (Dewey, 1973, p. 44). Reitera que é fundamental ter em conta a necessidade de movimento e atividade física da criança, essenciais para uma aprendizagem ativa e interativa. Assim, a rotina diária deve alternar períodos de movimento e atividade física, com momentos de calma,

reflexão, concentração e partilha, que devem servir para ordenar e sistematizar o que se aprendeu em momentos anteriores. Este tempo de reflexão deve ser utilizado “para organizar o que se aprendeu nesses períodos de atividade, em que as mãos e outras partes do corpo, além do cérebro, estiveram em exercício” (Dewey, 1971, p. 62). Os momentos de partilha são igualmente essenciais, para que as crianças tenham oportunidade de dar extensão ao “desejo social de relatar as suas experiências e de ouvir em troca as experiências dos outros” (Dewey, 2002, p. 54).

1.3.2. Atividades e projetos

Dewey considera que a criança é por natureza ativa “transborda com atividades de todos os tipos” (2002, p. 40), por isso o cerne de todo o processo educativo “reside em gerir essas atividades e dar-lhes um rumo definido” (2002, p. 42). Ao serem orientadas e postas ao serviço de um fim organizado, estas atividades são excelentes oportunidades para a criança adquirir conhecimentos, mas também aprender a ultrapassar obstáculos, ser disciplinada, perseverante e desenvolver as suas capacidades de atenção, concentração, interpretação e reflexão.

É importante descobrir os verdadeiros interesses da criança, pois só a partir deles, se conseguirá o empenho e o esforço necessários, para que a experiência adquira um verdadeiro valor educativo (conceção que ainda hoje goza de grande atualidade nas perspetivas pedagógicas sócio-construtivistas). O interesse constitui assim, a mola propulsora da atividade do sujeito e da sua relação com o mundo, sendo igualmente o foco de onde irradia todo o curriculum (Gambôa, 2004). Considera que há quatro tipos de interesses inerentes à criança pequena que a escola deve aproveitar e desenvolver: o interesse social e comunicativo (sendo a linguagem um dos mais importantes recursos educativos); o interesse pela descoberta; o interesse construtivo; e o interesse na expressão artística, que “é o seu refinamento e manifestação plena” (Dewey, 2002, p. 48). As matérias de estudo derivam de quatro tópicos principais: o alojamento; a alimentação; a roupa e as atividades manuais ligadas à madeira, aos materiais têxteis e à culinária (Monteagudo, 2001). Por isso, propõe um currículo estruturado em torno das chamadas “ocupações”, que constituem os núcleos relevantes e globalizadores do trabalho escolar. Estas traduzem-se em atividades práticas, formativas e funcionais, ligadas ao meio social da criança, sendo percecionadas como “métodos de vida e aprendizagem (...) como

instrumentos graças aos quais a própria escola será convertida num genuíno centro de vida comunitária ativa” (Dewey, 2002, p. 44). Quando a comunidade passa a ser o centro articulador de toda a vida escolar, nota-se uma grande diferença traduzida “na motivação, no espírito e na atmosfera” (Dewey, 2002, p. 24). Considera que as ocupações, ao privilegiarem mais o processo do que o produto contribuem para um desenvolvimento integral do indivíduo, permitem a ligação entre a teoria e a prática e articulam numa unidade coerente, uma ampla variedade de interesses e impulsos, que de outra forma se encontrariam dispersos e sem sentido. Devem aproveitar-se todas as oportunidades decorrentes das ocupações práticas e concretas, para despertar a curiosidade dos alunos para as questões intelectuais, como refere numa das suas obras:

O interesse direto pelos trabalhos de carpintaria e de outros ofícios proporcionaria um interesse gradativo pelos problemas de geometria e mecânica. Os trabalhos de cozinha desenvolveriam o interesse pela experimentação química, pela fisiologia e pela higiene (...). O desenho colorido transmutar-se-ia em interesse pela técnica da representação e apreciação estética e assim por diante. (Dewey, 1953, p.151).

Desta forma, a criança teria oportunidade “não só de acumular conhecimentos de importância prática e científica (...) como também adquirir habilidade para servir-se dos métodos de investigação e experimentação” (Dewey, 1953, p. 181). Na verdade, Dewey entende que “a atitude inata e espontânea da infância, caracterizada por uma viva curiosidade, pela imaginação fértil e pelo gosto da investigação experimental, está muito próxima, da atitude do espírito científico” (Dewey, 1953, p.1). Assim, preconiza que a aprendizagem deve ser uma atividade de investigação levada a cabo por grupos de alunos, sob a orientação do professor e utilizando o chamado “método do problema”, o que significa uma adaptação e simplificação do método científico, aplicado ao processo de ensino-aprendizagem. Esta sua proposta inclui cinco fases: partir de uma experiência real da criança, vivida no seio da sua vida familiar ou comunitária; identificar algum problema decorrente dessa situação; promover a procura de soluções; formular hipóteses de solução para o problema identificado; comprovar as hipóteses através da ação; avaliação e divulgação. Nas suas palavras:

O meio é, primeiro, estar o professor a par, pela observação e estudo inteligente, das capacidades, necessidades e experiências passadas dos que vão estudar, e, segundo, permitir que a sugestão feita se desenvolva em plano e projeto por meio de sugestões adicionais trazidas pelos membros do grupo e por eles organizadas em um todo. O

plano será, então, resultado de um esforço de cooperação e não algo imposto.
(Dewey, 1971, p.71)

Esta proposta metodológica, em torno do desenvolvimento de um pensamento reflexivo, continua a ter influência até à atualidade. Dewey vem sendo reconhecido como o primeiro inspirador do trabalho de projeto, mais tarde amplamente desenvolvido por Kilpatrick, um dos seus destacados alunos (Katz & Chard, 1997). A influência do trabalho de projeto permanece até hoje e está presente nas propostas pedagógicas que defendem ações inovadoras, em especial na educação de infância (o Movimento da Escola Moderna, a Pedagogia-em-Participação).

Este método de trabalho apresenta várias vantagens, que em seguida se explicitam. Está de acordo com o processo de desenvolvimento da criança. Exige concentração e responsabilidade pessoal na sua execução, sendo “os resultados de tal forma tangíveis” que levam a criança “a julgar o seu próprio trabalho e a melhorar os seus padrões de exigência” (Dewey, 2002, p. 111) integrando-a assim, no seu próprio processo de avaliação. Possibilita a continuidade em termos das vivências que as crianças já trazem de casa e do meio social em que estão inseridas, dirimindo assim a dissociação entre escola/casa/vida. Permite a aprendizagem de uma forma globalizante e a articulação das diferentes áreas curriculares, proporcionando à criança uma compreensão natural dos fenómenos. Como refere o autor “relacione-se a escola com a vida e todos os domínios do estudo ficarão necessariamente correlacionados” (Dewey, 2002, p. 78). Este método de trabalho estimula ainda a cooperação entre todos os participantes, desenvolve o espírito comunitário, a sociabilidade, a capacidade de iniciativa e a autonomia. Estes aspetos, considerados essenciais numa sociedade democrática, bem como a característica holística do currículo e a articulação das várias áreas de conteúdo são hoje percecionados como sendo fatores centrais para a qualidade da educação de infância (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001).

Dewey considera que a criança passa por diversos estádios de desenvolvimento, estendendo-se o primeiro dos quatro aos oito anos, faixa etária respeitante ao jardim de infância. É uma fase caracterizada pela directividade dos interesses pessoais e sociais, pela necessidade de uma expressão motora constante, pela ação, pela apreensão global dos fenómenos (as suas mentes procuram

conjuntos), pela atenção espontânea. Logo, os conteúdos escolares e os materiais devem vir de encontro às suas próprias vivências e permitir-lhe exprimir-se socialmente através das brincadeiras, dos jogos, das ocupações, das histórias, da expressão gráfica, da conversação, etc. Desta forma é possível continuar a manter a estreita relação entre o “saber e o fazer” e a ampliar, enriquecer e reformular as experiências que a criança adquire fora do ambiente escolar. Valoriza o jogo, a atividade livre e as trocas lúdicas, considerando que são estas que mais claramente respondem aos interesses e necessidades das crianças, significando também “uma emancipação total da necessidade de seguir qualquer sistema existente ou prescrito” (Dewey, 2002, p. 103). Distingue jogo e trabalho, mas destaca a relevância de ambos, entendendo que apenas haverá momentos em que uma ou outra atividade terá maior relevo. Tem uma atitude crítica relativamente à artificialidade dos materiais e das atividades realizadas nalguns jardins de infância, chamando a atenção para os perigos e desvantagens dos programas demasiado escolarizantes para esta faixa etária. Refere que a oposição entre “brinquedo e trabalho” resulta de falsas noções em torno destes conceitos, que têm influenciado os métodos educativos e dificultado, por exemplo, a transição entre o jardim de infância e a escola do primeiro ciclo. Obtém-se o ideal intelectual “quando se equilibram a alegria do brinquedo e o sério do trabalho” (Dewey, 1953, p. 235). Afinal, este debate em torno da compreensão plena destes conceitos pelos diferentes grupos de docentes é ainda atual...

Só quando há este entrosamento entre a prática pedagógica e os interesses e necessidades das crianças, podem encontrar-se situações de profundo envolvimento, onde “a criança está profundamente absorvida no que está a fazer; a ocupação na qual está envolvida prende-a completamente. Ela entrega-se sem reservas” (Dewey, 2002, p. 126). Parece que se está a ler Laevers (1994b, 2004) que desenvolveu a perspetiva sobre o envolvimento da criança e respetiva escala, que hoje faz parte do projeto DQP.

1.3.3. Organização dos grupos

Dewey dá grande ênfase a dois outros aspetos: o respeito pelo ritmo individual de desenvolvimento da criança e a atenção individualizada. Estes parâmetros têm repercussão na forma organizacional que propõe para os grupos.

Sugere a distribuição das crianças por pequenos grupos (8 a 10 crianças) e um grande número de professores que possam supervisionar sistematicamente as necessidades, as conquistas intelectuais e o desenvolvimento das crianças (à semelhança do que hoje é proposto pelo modelo Reggio Emília, por exemplo). Inicialmente agruparam-se crianças de diferentes idades e capacidades. Acreditava-se que havia vantagens do ponto de vista do desenvolvimento e da formação pessoal, dado que esta situação envolveria a troca de saberes entre grupos e a responsabilização dos mais velhos pelos mais novos (a heterogeneidade etária dos grupos é um dos princípios do Movimento da Escola Moderna). Numa segunda fase, com o crescimento da escola, entendeu-se que esta forma organizacional já não era possível, optando-se então pelo agrupamento por “semelhança de capacidades”, isto é, semelhança em termos de capacidade intelectual e interesses. No entanto, continuou a implementar-se a ideia dos grupos mistos, recorrendo a diversas estratégias como colocar as crianças em contacto com diferentes professores, promover encontros de grande grupo, providenciar alguns dias em que os mais velhos participavam e apoiavam os mais novos nas suas atividades, etc. Desta forma tentava criar-se um ambiente familiar na escola e afastar a organização rígida por anos de escolaridade (Dewey, 1973, 2002). Esta forma organizacional ao promover o respeito pela individualidade da criança, ao proporcionar responsabilidades acrescidas e uma maior liberdade, permitia o fortalecimento do carácter, a disciplina e a ordem, bem como o estabelecimento de uma rede de interações alargadas e enriquecedoras, do ponto de vista social e desenvolvimental (entre pares, com o professor, com o meio e com o material).

A ideia de que “a educação é vida” apela também à reflexão sobre as questões relacionadas quer com o exercício da liberdade individual, quer com o controle social da criança. Relativamente ao exercício da liberdade individual evidencia que “o lado exterior e físico da atividade não pode ser separado do seu lado interno, da liberdade de pensar, desejar e decidir” (Dewey, 1971, p. 61), o que favorece as condições para um verdadeiro processo de aprendizagem. Relativamente ao controle social da criança, considera que à semelhança do que acontece em todas as sociedades, que se gerem por normas e regras, também a escola, enquanto conjunto de indivíduos que convivem e interagem, necessita de normas que organizem e regularizem os procedimentos sociais e as condutas. No entanto, Dewey adverte para a necessidade

de acautelar algumas condições para que esses princípios sejam aceites e cumpridos naturalmente, por todos os intervenientes. Assim, as normas e as sanções para as infrações devem ser construídas em grupo. Os indivíduos devem ter oportunidade de manifestar a sua opinião contra uma regra ou decisão, sem que isso seja visto como uma objeção. Desta forma, haverá naturalmente uma autorregulação da vida em grupo, que o autor clarifica dizendo que “o controlo social está na própria natureza do trabalho organizado como um cometimento social, em que todos os indivíduos têm oportunidade de contribuir e pelo qual todos se sentem responsáveis” (Dewey, 1971, p. 51). No entanto, podem acontecer situações em que a autoridade tenha que ser exercida de uma forma mais direta e firme. Ainda assim, o professor “fá-lo no interesse do grupo e não como exibição de poder pessoal. Aí está toda a diferença entre a ação arbitrária e ação justa e leal” (Dewey, 1971, p. 49), atitude facilmente compreendida pelas crianças porque é motivada pelo interesse de todos. Mas, mais uma vez, Dewey apela ao papel do educador no sentido de uma reflexão apurada em torno da organização social da vida em grupo e das interações que nele acontecem, quando refere que “a vida comunitária não se organiza por si mesma (...) requer pensamento e espírito de planeamento” (Dewey, 1971, p. 51). Sendo a educação “um processo essencialmente social” (Dewey, 1971, p. 54), cabe ao educador o papel de conduzir as interações e guiar as atividades do grupo de que faz parte. Deve, inclusivamente ter em atenção a pertinência de cultivar um código de “boas maneiras”, pois é também na escola que se devem aprender atitudes de relacionamento com o outro, que favorecerão no futuro, a comunicação e a integração na sociedade (Dewey, 1971). Na verdade, a interação é a essência do ser humano, é o seu elo de ligação com o mundo e com os outros.

1.3.4. Planificação/observação/avaliação

Para o autor, a educação necessita de organização, isto é, “de planeamento inteligente e antecipado” (Dewey, 1971, p. 53), ao nível dos processos e dos conteúdos, das atividades e projetos a realizar. Isto pressupõe que o educador parta do estudo das capacidades e interesses do grupo para que possa ir ao encontro das suas necessidades concretas e apresente um equilíbrio entre a flexibilidade e a continuidade educativa (Dewey, 1971). Portanto, o planeamento deve ser

“suficientemente flexível para permitir o livre exercício da experiência individual e, ainda assim, suficientemente firme para dar direção ao contínuo desenvolvimento da capacidade dos alunos” (Dewey, 1971, p. 54). A planificação fundamenta-se numa cuidada observação das crianças e do grupo e numa avaliação reflexiva e contínua do processo educativo. Esta trilogia pedagógica é considerada uma das dimensões de qualidade acolhida pelas pedagogias participativas e construtivistas e por formatos de avaliação de qualidade como o DQP.

A influência de Dewey tem-se feito sentir em âmbitos diversificados como, por exemplo, a da formação de professores reflexivos que se têm traduzido em propostas como as de Zeichner (1993). Relativamente à formação de professores, a sua proposta já postulava que esta só contribuirá para a transformação das práticas se os professores se tornarem autores no processo de constituição dos saberes pedagógicos. Esta é igualmente uma ideia acolhida em propostas de formação em contexto, como a referida no âmbito do projeto DQP ou no quadro de modelos pedagógicos como o Movimento da Escola Moderna ou a Pedagogia-em-Participação. Na verdade, a educação (e a educação de infância em particular) pode receber de Dewey

Tantas lições de humanidade-crença nas potencialidades humanas, respeito pela individualidade e diferença, garantias de liberdade e democracia-quanto lições de pedagogia-valor das experiências e dos interesses das crianças, pensadas no plano da intencionalidade da ação pedagógica num ambiente físico e relacional verdadeiramente educativo.(Pinazza, 2007, p. 90)

Em síntese, o processo de ensino-aprendizagem, estaria assim baseado na compreensão de que a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim a própria vida, numa união profunda entre vida, experiência e aprendizagem; que o saber é constituído por conhecimentos e vivências que se entrelaçam de forma dinâmica; que alunos e professores são seres ativos e detentores de experiências próprias, que são integradas neste processo; que o crescimento e a aprendizagem são essencialmente atividades coletivas, que podem ser genuínas e profundas “e mesmo assim ser um prazer” (Dewey, 2002, p. 153). Com a integração da própria vida na escola, com a sua forma de olhar a criança, o professor e o processo de ensino-aprendizagem, incluindo as várias dimensões curriculares que fazem parte do contexto escolar, bem como a articulação das diferentes áreas curriculares num todo integrado e globalizante, suscetível de impulsionar atividades e projetos

significativos para a criança, Dewey deu um contributo imprescindível para que hoje se possa entender melhor o conceito de uma pedagogia participativa. A sua herança constitui uma via essencial para se fazer uma leitura do contraste entre o “modo transmissivo e o modo participativo de fazer pedagogia”. Só assim será possível clarificar conceções, tomar decisões, sentir pertenças e desenvolver um sentir, pensar e fazer pedagógico fortalecido, rico e contextualizado (Oliveira-Formosinho, 2007a).

2. Os referenciais pedagógicos como “gramáticas” da ação educativa

Este movimento de questionamento em torno da pedagogia, produziu algumas ruturas com conceções teórico-práticas anteriores, mas veio também assumir um compromisso com a reconstrução e com a renovação, que permitem que hoje coexistam no terreno práticas que se baseiam nos pressupostos de uma pedagogia tradicional, mas também práticas assentes numa pedagogia de cariz sócio-construtivista, em resposta aos desafios colocados por vários dos pedagogos dos séculos passados. Para melhor se entenderem os fundamentos das perspetivas pedagógicas que se descrevem nos pontos seguintes é importante perceber o que diferencia os dois “modos de fazer pedagogia”. A reflexão e a construção de ideias em torno desta temática foram amplamente desenvolvidas pela investigadora Oliveira-Formosinho (1998b, 2004b, 2007a, 2009a) e servirão de suporte ao conteúdo do ponto que se segue.

2.1. Dois modos de fazer pedagogia: “o modo da transmissão e o modo da participação”

Os dois “modos de fazer pedagogia” sustentam-se em diferentes imagens de criança, professor e processo de ensino-aprendizagem. A Pedagogia transmissiva concebe a criança como uma “tábua rasa”, como recetora e executora, atribui-lhe um papel passivo, sendo a sua principal atividade memorizar conteúdos propostos pelo professor, reproduzi-los fielmente e evitar os erros. O professor é o detentor do saber e regulador dos comportamentos. Prescreve objetivos e tarefas, verifica, corrige, reforça e avalia. Estas imagens repercutem-se no processo de ensino-aprendizagem, que se revela como sendo essencialmente transmissivo, centrado no professor, na

criança individualmente, nos produtos, no ensino e em mudanças comportamentais observáveis. Baseia-se preponderantemente em reforços exteriores aos interesses e necessidades das crianças, focalizando-se na aquisição de noções pré-acadêmicas, na compensação dos deficits e numa baixa relação interativa com os pares e com os materiais. A avaliação é centrada nos produtos e na comparação das realizações individuais com a norma prevista. O erro é visto como um comportamento “desviante” e não como uma oportunidade de aprendizagem. A documentação limita-se, portanto, a uma recolha de informação com o objetivo de avaliar se as respostas das crianças correspondem às expectativas pré-determinadas. A observação e o registo traduzem-se essencialmente no uso indiferenciado de instrumentos de avaliação padronizados, que têm como preocupação apurar o caráter estável, objetivo e uniforme do conhecimento. A dinâmica das experiências vividas e o diálogo interativo que se gera no seio do grupo e que fazem parte do processo de aprendizagem são aspetos desvalorizados. Esta proposta propicia a seleção precoce das crianças, pois ela é valorizada apenas pela sua ação como executora das tarefas que lhe são atribuídas, em função do que é esperado para a sua idade. Este tipo de avaliação traduz uma imagem muito redutora da criança, centrando-se mais nos deficits do que no seu percurso e progresso. Como refere Oliveira-Formosinho:

A pedagogia transmissiva para a educação de infância define um conjunto mínimo de informações essenciais e perenes de cuja transmissão faz depender a sobrevivência de uma cultura e de cada indivíduo nessa cultura. A essência do modo de transmissão é a passagem deste património cultural ao nível de cada geração e de cada indivíduo.(2009a, p. 6).

A pedagogia da transmissão neutraliza as dimensões que contextualizam o ato de transmitir (Oliveira-Formosinho, 2007a) e, pode considerar-se, um modo pedagógico congruente com o modelo organizacional burocrático da escola, preconizado pelo “autor anónimo do século XX”, nas palavras de Formosinho e Machado (2007).

As pedagogias participativas concebem a criança como detentora de “agência e colaboração” (Oliveira-Formosinho, 2009a), como um participante ativo no seu processo de crescimento. A criança questiona, coopera e resolve problemas, participa na planificação das atividades e projetos, investiga e tem um papel ativo na avaliação do seu percurso de desenvolvimento e aprendizagem. O professor é um elemento do grupo, que estabelece uma relação de parceria com os seus alunos, que investiga,

escuta e observa para planificar, documentar e avaliar. Procura proporcionar um ambiente educativo estruturado e atrativo, que possibilite não só momentos de aprendizagem, mas também ocasiões para a formação integral do indivíduo. Esta visão de criança e de professor tem implicações significativas no processo de ensino-aprendizagem, que se sustenta num processo interativo consistente com os pares, com os adultos e com os materiais, promovendo atitudes de pesquisa, de exploração, de raciocínio e de prazer pela descoberta. É um processo que respeita os interesses das crianças, que inclui o jogo livre, o jogo educacional e uma construção ativa da realidade física e social que a envolve, através de atividades e projetos integradores e significativos para a criança. Em síntese, como salienta Oliveira-Formosinho:

A pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada em articulação com as concepções teóricas e com as crenças e os valores. A pedagogia é, portanto, um espaço ambíguo já não de um-entre-dois a teoria e a prática, como alguns disseram (...) mas antes de um-entre-três as ações, as teorias e as crenças, numa triangulação interativa e constantemente renovada. (2007a, p. 14)

Estas características conduzem a “um modo de fazer pedagogia” complexo, emergente, com interfaces e interações múltiplas, que exigem uma constante contextualização, mas que conduzem a uma verdadeira pedagogia transformativa (Oliveira-Formosinho, 1998b, 2004a, 2007a, 2009a). Esta centração na criança, na importância de se responder aos seus interesses, necessidades e expectativas, conduziu ao entendimento de que em educação não há variáveis neutras e permitiu a valorização e a reconceptualização das diversas dimensões curriculares em presença no espaço escolar, como base de sustentação para uma aprendizagem ativa e participada (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001). Assim, tendo a jusante os valores, crenças e saberes de um contexto social e cultural mais vasto, bem como as particularidades da comunidade mais próxima, há ainda que ter em conta uma cultura de documentação, como base de reflexão e sustentação do trabalho realizado, bem como as várias dimensões curriculares em presença no espaço escolar (espaços e materiais, tempo, relações e interações, organização dos grupos, projetos e atividades, observação, planificação e avaliação das crianças). É também fundamental a articulação das diferentes áreas curriculares previstas nas orientações curriculares para a educação pré-escolar-formação pessoal e social; área da expressão e comunicação (expressão plástica, expressão dramática, expressão musical,

expressão motora), linguagem oral e abordagem à escrita, matemática e área do conhecimento do mundo.

Na senda do preconizado pelos pedagogos dos séculos anteriores, entre os quais Dewey, também no seio das pedagogias participativas se entende que é essencial refletir sobre as diferentes dimensões da pedagogia da infância que estruturam a organização do trabalho no jardim de infância e condicionam a qualidade do contexto educativo. A pesquisa na área da pedagogia desenvolvida ao longo destes últimos anos tem vindo a reforçar a importância das características dos contextos educativos, no processo de desenvolvimento da criança (Oliveira-Formosinho, 1998a, 2007a; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001).

O **espaço pedagógico** é um dos critérios de avaliação da qualidade dos contextos de educação pré-escolar. Está comprovado que o espaço físico tem um grande impacto nas sensações e sentimentos que desperta nas pessoas (bem-estar, segurança, alegria, receio...) e tem um papel fundamental na nossa vida psicológica e social (Greenman, 1988). A forma como o espaço se encontra organizado é um forte condicionante da promoção de experiências significativas, de potenciação de determinadas condutas, atividades, ações, tendo ainda influência no tipo de intercâmbio, de relação e de interação que se estabelece entre os sujeitos que o partilham, entre estes e os materiais e o ambiente físico em geral. Esta influência do espaço tem reflexos ainda maiores nas crianças mais jovens, pois nesta faixa etária a criança é ainda muito dependente da perceção visual e táctil (Piaget, 1958). O espaço pedagógico deve ser atraente, esteticamente agradável, bem conservado e equipado. Deve ser um lugar seguro, amigável, que proporcione bem-estar, alegria e prazer. Portanto, deve ser um espaço lúdico, plural e diverso, mas também cultural, flexível e organizado para a aprendizagem. Deve conferir uma dimensão significativa à experiência da criança, estimular o desenvolvimento global, revelar limites e expectativas, promover o desejo de aprender e ser aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades (Oliveira-Formosinho, 2009a).

Integrados no espaço pedagógico temos **os materiais** que devem ser cuidadosamente selecionados e organizados. Devem ser materiais de qualidade, atrativos, diferenciados, diversificados (naturais, de desperdício, comprados, construídos...), plurais, polivalentes, motivadores, informadores, apelar aos

interesses das crianças e espelhar a cultura da comunidade de pertença. A organização do espaço e dos materiais de uma sala de atividades reflete as concepções educativas dos sujeitos que nela trabalham (Hohmann & Weikart, 1997). Ter presente estes aspetos relativamente aos materiais é fundamental, pois para as crianças pequenas “os materiais são os verdadeiros livros de texto” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001). Na verdade, um dos grandes desafios a que a pedagogia da infância teve que responder foi à indiscutível pedagogicidade (Freire, 1975, 1997b) do contexto físico e dos materiais. Foi amplamente demonstrado pelos diversos pedagogos dos dois últimos séculos, que a aprendizagem da criança é situada, por isso, é fundamental um contexto social e pedagógico que promova uma aprendizagem ativa e participada (Barros, 2003; Oliveira-Formosinho, 2007a).

O tempo pedagógico oferece um enquadramento comum de apoio a adultos e crianças e condiciona o tipo de experiências e aprendizagens que a criança realiza. Uma rotina diária consistente ajuda os profissionais a organizarem o seu tempo com as crianças, de forma a oferecerem-lhes experiências ativas, diversificadas e motivadoras. Proporciona à criança uma sequência de acontecimentos que elas podem acompanhar e compreender, isto é, permite à criança “aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas, tomar decisões, e resolver problemas (...) no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 224). A organização do tempo deve privilegiar o bem-estar da criança, integrar momentos que dão voz às crianças e momentos em que têm voz os profissionais, proporcionar momentos de atividade diversificados (individuais, em pequeno grupo, em grande grupo) e com diferentes objetivos/intenções pedagógicas, no sentido de dar resposta às “cem linguagens da criança” (Malaguzzi, 1999; Edwards, Gandini, & Forman, 1999). Os pedagogos da infância (Dewey, 2002; Freinet, 1975) enfatizam o tempo pedagógico como uma dimensão central do processo de ensino-aprendizagem, que assume igualmente um papel central nas abordagens curriculares de alguns modelos pedagógicos como o modelo curricular High/Scope (Hohmann & Weikart, 1997; Hohmann, Banet, & Weikart, 1995), o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (Niza, 1998, 2000) o modelo curricular de Reggio Emilia (Edwards, Gandini, & Forman, 1999) e a Pedagogia-em-

Participação (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho, 2011a; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

O ambiente educativo engloba, não só a dimensão física, funcional e temporal, mas também a dimensão relacional, central nas práticas de educação de infância. As crianças pequenas constroem a sua compreensão do mundo, a partir das **relações e interações** que estabelecem com os seus pares, com os adultos e com o meio envolvente. A socialização da criança organiza-se em torno de cinco capacidades básicas, consideradas fundamentais para o seu bem-estar social e emocional, nomeadamente a confiança, a autonomia, a iniciativa, a empatia e a autoconfiança (autoestima). A confiança é a crença de que os outros de quem depende lhe proporcionarão o apoio e o encorajamento necessários quando deles necessite. O desenvolvimento deste sentimento inicia-se desde o nascimento e permite-lhe aventurar-se em ações progressivamente mais complexas. A autonomia é a capacidade da criança concretizar ações exploratórias de forma independente, que lhe permitem desenvolver um sentido de identidade própria e sentir-se com capacidade para efetuar escolhas e tomar decisões. A iniciativa é a capacidade que a criança tem de começar uma tarefa e ser capaz de a levar até ao fim. É a competência para avaliar uma situação e atuar de acordo com o entendimento que tem da mesma. A empatia é a capacidade que permite á criança compreender os sentimentos dos outros, relacionando-os com os sentimentos que ela própria já experimentou. Permite-lhe desenvolver um sentimento de pertença e fazer amizades. A autoconfiança é a capacidade para acreditar na sua própria competência para dar uma contribuição positiva, em relação a outras pessoas ou situações. É uma capacidade de sustentação importante quando a criança tem que enfrentar dificuldades ou conflitos. A autoconfiança desenvolve-se quando a confiança, a autonomia, a empatia e a iniciativa estão firmemente enraizadas e quando as crianças têm oportunidade de realizar experiências com sucesso. Isto só será possível se tiverem oportunidade de estar integradas em contextos que as apoiam nas suas descobertas, nas suas iniciativas, nos seus sucessos ou dificuldades, onde há partilha relativamente ao processo de ensino-aprendizagem e onde se estabelecem relações de respeito mútuo e interações positivas (Brickman & Taylor, 1996; Hohmann & Weikart, 1997; Hohmann, Banet, & Weikart, 1995). É a partir das interações que a criança

sedimenta os alicerces das relações humanas e constrói a imagem de si próprio e dos outros. As relações de apoio por parte dos adultos são um suporte fundamental para a criança expressar os seus interesses, interagir com pessoas e materiais e participar em experiências de aprendizagem e desenvolvimento ao nível social, emocional, físico e cognitivo. Os contextos e as interações positivas dotam a criança da “energia emocional” necessária para ser mais resistente às dificuldades e resiliente na perseguição das suas ideias (Hohmann & Weikart, 1997). Por isso, é essencial que as relações e interações dos contextos educativos sejam refletidas e reconstruídas pelos profissionais de educação. As interações pedagógicas e as relações identitárias são uma condição básica para a coconstrução de uma pedagogia participativa (Oliveira-Formosinho, 2009a). A investigação tem demonstrado que os estilos de interação do adulto têm um papel importante na mediação pedagógica e na aprendizagem das crianças (Luís & Calheiros, 2009; Monge, 2009; Novo & Mesquita-Pires, 2009; Oliveira-Formosinho, 2002b, 2002c, 2004b; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004; Rogers, 1983). O projeto DQP toma em consideração a investigação disponível e integra a escala do empenhamento do adulto, importante instrumento de trabalho para a reflexão/reconstrução das interações em contexto educativo, que noutra parte deste trabalho se descreve (Bertram & Pascal, 2009; Pascal & Bertram, 1999; Oliveira-Formosinho, 2009c).

A trilogia **observação/planeamento/avaliação** estão intimamente relacionadas e interagem no trabalho desenvolvido em educação de infância. Ao nível profissional, a aprendizagem da observação, incluindo o desenvolvimento de competências para saber utilizar e analisar instrumentos de observação da criança (que no quotidiano servem para observar, documentar, planificar e avaliar) é muito importante, pois é uma forma de promover profissionais reflexivos, capazes de renovação e mudança. A escuta da criança e a observação “devem ser um porto seguro para contextualizar a ação educativa” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p.28). A observação das crianças na sua atividade diária, devidamente recolhida, sistematizada e interpretada é um importante suporte para o planeamento das atividades curriculares e a conceção de estratégias e ações específicas de melhoramento, reformulação e desenvolvimento da ação educativa. Tem igualmente um papel fundamental na avaliação educacional, já que permite acumular

progressivamente informação e proporciona uma visão evolutiva da criança e do grupo, documentando o seu processo de aprendizagem. Os procedimentos de avaliação que utilizam a observação direta são considerados os mais pertinentes na educação de infância, dada a faixa etária e as características desenvolvimentais das crianças. Esta perspetiva integra-se num novo conceito de “avaliação alternativa” (Oliveira-Formosinho, 2002a) que não se centra apenas nos produtos de aprendizagem, mas privilegia o processo através do qual as crianças aprendem, processam informação e constroem novos conhecimentos (Parente, 2004). Assim entendida, esta trilogia é uma importante base de sustentação para uma prática pedagógica equilibrada, consistente e significativa.

Juntam-se ainda às dimensões curriculares já referidas, **as atividades** como jogo educativo, vivenciadas de uma forma global e holística, articulando todas as áreas de conteúdo e os **projetos** como experiência da pesquisa colaborativa da criança, num processo de ensino/aprendizagem coparticipado (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). Há ainda a considerar como dimensão curricular importante a **organização e gestão dos grupos**, evidenciada por vários pedagogos, bem como por alguns estudos realizados (Barros, 2003) que vieram igualmente reiterar que a mesma só será uma verdadeira dimensão curricular se se tornar um garante de uma pedagogia diferenciada, acolhedora para todas as crianças que integram o grupo, quaisquer que sejam as diferenças entre elas (idade, sexo, raça, religião, deficiência...).

Em síntese, verifica-se, pois, que as pedagogias participativas requerem a reconstrução dos contextos nas suas várias vertentes, a promoção de um espaço de interação e escuta ao serviço da diferenciação pedagógica e a escolha reflexiva de “uma gramática pedagógica” que permita a pertença a uma comunidade aprendente, no seio da qual seja possível partilhar uma forma de fazer pedagogia (Oliveira-Formosinho, 2007a). A gramática pedagógica operacionaliza-se através de um modelo pedagógico entendido como uma proposta articulada de “objetivos e conteúdos, de estratégias de ensino e avaliação” (Oliveira-Formosinho, 2002b, p.123). Mas, como também refere a investigadora acima citada, é “um referencial aberto e inclusivo”, porque se contextualiza “ao quadro cultural envolvente, ao serviço das sociedades, das comunidades e das famílias” (Oliveira-Formosinho,

1998b, p.155), respeitando-se assim, a autonomia do docente, o grupo de crianças, as instituições educativas e as especificidades de cada comunidade. Assim, o modelo pedagógico não deve tornar-se “um muro”, mas uma janela aberta a novas linguagens e significados, “à reconstrução individual e coletiva, com uma didática flexível, em permanente construção”, a uma “ponte entre as aprendizagens dos professores e as aprendizagens das crianças” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p. 32).

Como anteriormente foi referido, as educadoras de infância têm sido confrontadas com um conjunto elevado de questões e desafios, o que vem reforçar a importância da integração dos profissionais em comunidades de aprendizagem reflexivas e a sustentação da prática em modelos pedagógicos de qualidade. Desta forma será possível encontrar as respostas mais adequadas, tendo sempre em conta o direito da criança a uma educação qualificada e não discriminatória e o direito do docente a aprender, para poder responder de forma adequada às exigências colocadas pela administração educativa. No âmbito desta pesquisa decidiu-se “olhar” com mais atenção para o modelo High/Scope e para a Pedagogia-em-Participação (duas perspectivas pedagógicas participativas), tentando aí encontrar um suporte consistente para as práticas.

2.2. O modelo curricular High/Scope

As finalidades da educação e dos modelos pedagógicos que foram surgindo dependem dos momentos históricos, do contexto social e cultural, bem como das conceções que se têm sobre o mundo, a vida, a natureza, a criança, a aprendizagem e o desenvolvimento. Foram evoluindo à medida que a investigação e as mentalidades também evoluíram. O modelo curricular High/Scope foi sofrendo reformulações, através de um diálogo intenso e construtivo entre os seus criadores, os profissionais do terreno e os investigadores. Como destaca Oliveira-Formosinho:

Este currículo representa (...) uma construção progressiva de conhecimento sobre a educação pré-escolar, através da ação e reflexão sobre a ação a vários níveis: o da criança, o do educador, o do investigador, e o de todos estes na construção da ação educativa. (2007b, p. 55)

O Currículo High/Scope para a educação de infância surge nos Estados Unidos, em Ypsilanti, distrito escolar do Michigan e foi desenvolvido por Mary Hohmann, Bernard Banet e David Weikart. Surgiu inicialmente como uma tentativa

de dar resposta aos problemas de crianças que necessitavam de uma educação especial, com o objetivo de os preparar para a entrada na escola (Oliveira-Formosinho, 1998b). Essas crianças vinham na sua maioria de meios socioeconómicos desfavorecidos e tornava-se necessário adaptar o sistema educativo às suas características e necessidades (Hohmann, Banet, & Weikart, 1995). Em 1962 nasce o “Ypsilanti Perry Pre-School Project” num contexto histórico específico, onde domina o movimento de “educação compensatória” ligada á preocupação com igualdade de oportunidades no acesso à educação e, através dela, à igualdade de oportunidades económicas e sociais. No entanto, na sua 2ª fase o programa distancia-se da perspetiva da psicologia educacional (behaviorista) baseada na aprendizagem através da repetição e memorização. Passa a centrar-se no desenvolvimento intelectual da criança, na crença nas suas capacidades e na noção de que a atividade da criança é central para a ação educativa, para o qual muito contribuiu o pensamento de Piaget. Foi um avanço decisivo, uma vez que provocou o afastamento da preocupação com os deficits e se centrou nas potencialidades da criança. O desenvolvimento psicológico torna-se na principal finalidade da educação e o currículo de “orientação cognitivista” organiza-se em torno de tarefas que permitiam á criança avançar para os estádios de desenvolvimento seguintes. A rotina diária desenvolvia-se em torno de um ciclo central que incluía o planeamento/trabalho/revisão (plan-to-review). O papel do professor é visto essencialmente como o promotor do desenvolvimento psicológico da criança.

No entanto, o diálogo constante com a prática e com outros investigadores, permitiram aos mentores do projeto evoluir e entrar numa terceira fase do currículo, no início da década de setenta, que passou pela reconceptualização do papel do adulto e pela organização da atividade educacional em torno de algumas “experiências-chave”, consideradas essenciais para o desenvolvimento da criança. Assim, de um papel central e diretivo do adulto na fase anterior, passa-se para um papel de apoio e suporte. O adulto organiza um ambiente educativo estimulante, onde se acredita que a criança, por sua iniciativa, vai construindo conhecimento, em torno das experiências-chave, propostas de atividades educacionais que se proporcionam à criança e que ela autonomamente vai gerindo (Oliveira-Formosinho, 1998b). A partir dos anos oitenta (quarta fase), para além da teoria cognitivo-

desenvolvimentista de Piaget (1936; 1958; 1967) e dos seus colaboradores, o modelo High/Scope assumiu também o contributo de Vygotsky (1979; 1998), bem como a filosofia de educação progressiva de Jonh Dewey (1953; 1971; 1973) apresentando, atualmente, um currículo de orientação construtivista/interacionista. Assenta na ideia de que o desenvolvimento e o conhecimento são construídos pelo sujeito a partir das interações que estabelece com os seus pares, com as pessoas, com os objetos e com o mundo. A criança tornou-se “decisivamente o motor central do programa” (Oliveira-Formosinho, 2007b) evidenciando-se uma conceção de criança, competente e interventiva: “as crianças são agentes ativos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e ação” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 22). O educador redireciona o seu papel e a iniciativa da realização de experiências passa para o conjunto criança/educador, em que este partilha “o controlo com as crianças, centrando-se nas suas riquezas e talentos” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 5/6), lançando desafios e propondo atividades que lhes permitam trabalhar na zona de desenvolvimento próximo (Hohmann & Weikart, 1997). Continua a ter um papel fundamental na estruturação do ambiente educativo, o que implica, do ponto de vista físico, uma organização do espaço, dos grupos, dos materiais e das rotinas diárias, que seja estimulante para a criança e capaz de lhe provocar desequilíbrios adequados. Do ponto de vista sócio-afetivo, o seu papel é essencial para o estabelecimento de um ambiente aberto e favorável ao relacionamento com os outros, ao respeito pela diferença, ao desenvolvimento da socialização, da imaginação, da criatividade e de uma aprendizagem ativa. A observação da criança e do grupo passam a ser princípios fundamentais deste modelo curricular, pois é com base na sua análise que o adulto toma decisões sobre as novas propostas educacionais que fará ao grupo ou à criança individualmente. Mas, este é também um novo desafio para os profissionais, pois aprender a observar a criança exige a apropriação de instrumentos de observação sistemática. O currículo High/Scope propõe dois instrumentos que apoiam o educador neste sentido, nomeadamente, o Perfil de Implementação do Programa (High/Scope Educacional Research Foundation, 1989) e o Registo de Observação da Criança (High/Scope

Educational Research Foundation, 1992), que se caracterizam noutra parte deste trabalho.

Em síntese, a evolução do modelo permitiu que hoje o programa seja suficientemente aberto para poder ser usado com quaisquer crianças e em qualquer parte do mundo. Aliás, a partir da década de oitenta foi alargado a crianças com NEE, à escola do primeiro ciclo e à educação em creche. Partindo da fundamentação teórica e do quadro evolutivo atrás descrito passaremos, em seguida, a evidenciar algumas conceções e princípios básicos subjacentes à estrutura curricular do modelo (Brickman & Taylor, 1996; Hohmann, 1992; Hohmann, 1996; Hohmann, Banet, & Weikart, 1995; Hohmann & Weikart, 1997; Schweinhart, Barnes, & Weikart, 1993).

2.2.1. O Processo de ensino-aprendizagem: os diversos componentes da estrutura curricular High/Scope

Ao defender a visão da aprendizagem como um processo de mudança desenvolvimentista, a abordagem High/Scope adotou a expressão **aprendizagem pela ação**, para identificar o processo central do seu currículo (Brickman & Taylor, 1996; Hohmann, Banet, & Weikart, 1995; Hohmann, 1996). É um processo construtivo que assenta na iniciativa pessoal da criança e na sua ação, que se desenvolve em interação com o mundo físico e social que a rodeia. A vivência de experiências diretas, que se tornam significativas através da reflexão, permitem à criança pequena construir o conhecimento que a ajuda a dar sentido ao mundo. Esta atividade levada a cabo num contexto social em que o adulto assume um papel de “observador-participante” é muito importante (Hohmann, 1992; Hohmann, 1996; Hohmann & Weikart, 1997). A extensão com que o mesmo apoia as iniciativas da criança e compreende as suas ações em termos de experiências-chave é fundamental para a implementação da abordagem High/Scope e para a promoção do crescimento intelectual, emocional, social e físico da criança. A aprendizagem pela ação implica, portanto, quatro elementos fundamentais, nomeadamente a ação direta sobre os objetos, a reflexão sobre as ações, a motivação intrínseca, a invenção e produção e a resolução de problemas (Brickman & Taylor, 1996; Hohmann, Banet, & Weikart, 1995; Hohmann & Weikart, 1997).

Apontam-se cinco componentes característicos da aprendizagem ativa, que poderão ser utilizados pelos profissionais em qualquer contexto de educação de infância. São fundamentais quer para avaliar se determinada atividade é uma experiência-chave apropriada do ponto de vista do desenvolvimento, quer para planejar atividades que vão ao encontro desses critérios. Esses componentes incluem os materiais que devem ser abundantes, variados e apropriados à idade. A aprendizagem cimenta-se nas ações diretas da criança sobre os materiais, por isso, a manipulação é essencial, sendo importante que a criança tenha oportunidade de explorar, combinar e transformar os materiais selecionados. O apoio do adulto é outro componente da aprendizagem ativa e concretiza-se através da observação atenta, da participação, do reconhecimento dos interesses e necessidades da criança, do incentivo à reflexão, ao raciocínio, à resolução de problemas, à criatividade, à cooperação. Outro componente da aprendizagem ativa é a linguagem que a criança utiliza para partilhar, descrever as suas vivências, refletir sobre as suas ações, procurar a ajuda de colegas e integrar os novos conhecimentos. Ter oportunidades para tomar decisões, escolher as atividades, os materiais e o que fazer com eles é igualmente importante para a criança aprender a definir os seus objetivos, as suas intenções e interesses (Brickman & Taylor, 1996; Hohmann & Weikart, 1997). A criança torna-se, assim, um agente ativo do seu desenvolvimento e não um consumidor passivo de conhecimentos, conceitos que Dewey (2002) também desenvolveu no âmbito da sua proposta pedagógica.

Quando estes componentes da aprendizagem pela ação estão presentes, as crianças estão, geralmente, ativas e concentradas. Este aspeto é muito importante pois, como referia Piaget (1958), o envolvimento ativo de uma criança na aprendizagem é o centro nevrálgico do processo de desenvolvimento. Este conceito está presente também no pensamento de Dewey (1971) ou de Laevers (1994b) que desenvolveu a escala do envolvimento da criança, instrumento integrante do projeto DQP.

Em todos os tempos da rotina diária a criança tem oportunidade de desenvolver **experiências-chave**, que são definidas como:

Uma série de relatos circunstanciados que descrevem o desenvolvimento social, cognitivo e físico das crianças entre os dois anos e meio e os cinco anos (...) descrevem aquilo que as crianças fazem, como percebem o mundo, e os tipos de

experiências que são importantes para o seu desenvolvimento. (Hohmann & Weikart, 1997, p. 454)

Estão organizadas em torno de vários itens, nomeadamente a representação criativa, a linguagem e literacia, a iniciativa e relações interpessoais, o movimento, a música e a classificação, seriação, número, espaço e tempo (Hohmann & Weikart, 1997). As experiências-chave proporcionam ao adulto um enquadramento teórico/prático que lhe permite compreender melhor a criança pequena, observar e interpretar as suas ações, apoiar as capacidades emergentes das crianças com materiais e interações adequadas, planejar experiências apropriadas ao seu nível de desenvolvimento e orientar decisões sobre a organização do ambiente educativo. Possibilita-lhe ainda avaliar e perceber a evolução do desenvolvimento da criança usando como instrumento o Registo da Observação da Criança (High/Scope Educational Research Foundation, 1992). Para concretizar a “aprendizagem pela ação” é indispensável ter em conta outras dimensões curriculares como sejam o ambiente de aprendizagem, a rotina diária, a interação e a avaliação, sobre as quais se reflete em seguida.

O currículo High/Scope dá grande ênfase ao **ambiente de aprendizagem** onde decorre a ação educativa. O espaço deve ser atraente para as crianças; dividir-se e organizar-se em áreas de trabalho diversificadas e flexíveis para se adaptarem aos interesses e projetos que se vão desenvolvendo na turma; deve organizar-se de modo a encorajar diferentes tipos de atividades, assegurar a visibilidade dos materiais e as deslocamentos de crianças e adultos entre as diferentes áreas; deve ainda proporcionar momentos de trabalho individual, em pequeno ou grande grupo. Estas áreas de trabalho devem estar recheadas com material variado que deve refletir as características da vida familiar das crianças, proporcionando-lhe um sentimento de pertença e encorajando-as a demonstrar as suas aptidões. Os materiais devem ser em quantidade suficiente para que as crianças possam escolher e concretizar os seus planos de trabalho. Embora o uso dos materiais seja flexível, a sua arrumação deve ser organizada, permitindo a vivência de ciclos de “escolha-uso-arrumação” (Hohmann & Weikart, 1997; Hohmann, Banet, & Weikart, 1995). Assim, dá-se possibilidade à criança de encontrar, selecionar, utilizar e arrumar sozinha os materiais de que necessita, incentivando a ação independente e a autonomia.

Um conjunto diversificado de áreas de trabalho devidamente organizadas e equipadas é a base do processo de planejar-fazer-rever característico da **rotina diária** do modelo High/Scope, descrita como “uma sequência regular de acontecimentos que define, de forma flexível, o uso do espaço e a forma como adultos e crianças interagem durante o tempo em que estão juntas” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 226). Isto é, a rotina diária oferece um enquadramento operacional estruturante e compreensível para as crianças e ajuda os adultos a organizarem o tempo pedagógico, de forma a proporcionar à criança “experiências educacionais ricas e interações positivas” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 69).

A abordagem High/Scope valoriza a atividade lúdica e o brincar como ferramentas fundamentais ao desenvolvimento e à aprendizagem do ser humano. Através da atividade lúdica a criança desenvolve-se, exercitando capacidades como a atenção, a memória, a imaginação, a capacidade para tomar decisões, solucionar problemas e ser criativa. Tem ainda oportunidade para partilhar, expressar a sua individualidade e identidade, refletir sobre a realidade e a cultura na qual está inserida, questionar e assimilar as suas regras e os diferentes papéis sociais (Kishimoto, 2010; Gomes, 2010). Como noutra parte deste trabalho se referiu, também Dewey reconhece o valor do jogo e das trocas lúdicas no processo educacional (1953; 2002).

Em contexto educativo é importante que o brincar tenha qualidade, o que reforça o papel do professor ao nível da organização do ambiente educativo, uma observação atenta, um planeamento cuidado e o apoio do adulto nos momentos em que é dada a possibilidade à criança de brincar. Por isso, a abordagem High/Scope propõe uma rotina diária refletida, equilibrada, flexível, com tempos diversificados distribuídos ao longo do dia. Inclui o processo planejar-fazer-rever, que é o seu elemento central e o mais longo do dia. As crianças relatam os seus planos de ação expressando as suas intenções de trabalho (planeamento), concretizam-nas nas diferentes áreas de atividades sozinhas ou em cooperação com colegas e/ou adultos (tempo de trabalho) e, finalmente, refletem sobre as experiências que viveram durante o tempo de trabalho, partilhando-as com o grupo (revisão). O planeamento assenta em bases teóricas e observações de investigadores de várias áreas, nomeadamente especialistas em desenvolvimento infantil, teóricos da educação

como Piaget (1958, 1967) e Dewey (1973, 2002) e também na experiência e pesquisa desenvolvida ao longo de vários anos, em torno da educação de infância (Hohmann, Banet, & Weikart, 1995; Hohmann & Weikart, 1997; Schweinhart, Barnes, & Weikart, 1993).

Estas concepções são acolhidas na abordagem High/Scope, na medida em que também consideram que planejar é “um processo de estabelecimento de um problema, envolvendo imaginação, ponderação e modificações permanentes, através do qual as crianças transformam objetivos, desejos, e interesses em ações intencionais” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 252). O planejamento encoraja a criança a articular as suas ideias, escolhas e decisões, promove a autoconfiança, conduz a um maior nível de envolvimento e concentração e apoia o desenvolvimento de atividades lúdicas progressivamente mais complexas, à medida que se familiarizam com os colegas, com os materiais disponíveis e com a dinâmica da instituição. Com o planejamento as crianças dão uma direção intencional às suas ideias e interesses, que se vão concretizar no tempo de trabalho (fazer) numa sequência intencional de ações concretas, em que fazem escolhas, selecionam materiais, interagem, partilham, resolvem problemas, descobrem novas ideias, levam até ao fim os seus planos e constroem conhecimento à medida que se envolvem nas experiências-chave do currículo High/Scope. No tempo de trabalho “as suas atividades têm a concentração e a seriedade do trabalho e o prazer e a espontaneidade da brincadeira criativa” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 296). Para os adultos é um tempo privilegiado para apoiar, participar, observar, registar, perceber características específicas das crianças, aprender e encontrar bases concretas para o planejamento da ação pedagógica. Após a arrumação dos brinquedos e dos materiais, inicia-se o momento da revisão (que pode ocorrer noutros momentos do dia à medida que a criança reflete sobre o seu trabalho), em que as crianças narram os aspetos mais salientes das atividades que realizaram no tempo de trabalho. Este momento é importante porque permite à criança lembrar, avaliar e refletir sobre as suas ações e experiências, fazer associações entre os planos, as ações e os resultados, falar com os outros sobre experiências significativas do ponto de vista pessoal, formar imagens mentais e expressá-las verbalmente. É uma oportunidade para perceberem que podem ser

construtoras da sua própria vida e que “têm boas capacidades para pensar, tomar decisões, resolver problemas” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 247).

A rotina diária inclui ainda o tempo de pequenos grupos e de grande grupo. No tempo em pequenos grupos a criança tem oportunidade de explorar novos materiais, fazer experiências com eles, falar sobre as suas descobertas, solucionar problemas, partilhar com os colegas, realizar atividades diversificadas e aprender novos conceitos. Permite também ao adulto observar, registar, apoiar e aprofundar o conhecimento que tem sobre as crianças. Estas propostas partem da iniciativa do adulto, são seleccionadas com base nas suas observações diárias, nas experiências-chave e nos acontecimentos locais. Ainda que a iniciativa pertença ao adulto, a criança tem liberdade para trabalhar com o material ao seu ritmo e à sua maneira. No tempo de grande grupo, as crianças e adultos estão reunidos e podem partilhar notícias importantes ou informações, conversar, realizar atividades variadas como música, canto, movimento, dramatização, jogo cooperativo, contar histórias e concretizar projetos. Embora seja o adulto a iniciar muitas das atividades realizadas em grande grupo, as crianças também dão as suas opiniões e fazem sugestões. O tempo em grande grupo dá às crianças e adultos a oportunidade de trabalharem juntas, viverem um conjunto de experiências comuns e construírem um sentido de comunidade.

O tempo de recreio é uma oportunidade para as crianças contactarem com o exterior, entrar em contacto com a natureza, experimentar novas sensações e envolverem-se em brincadeiras mais expansivas e vigorosas. O tempo das refeições é também considerado um momento importante para adultos e crianças comerem de forma saudável, num contexto social apoiante. O tempo do descanso é um período em que a criança pode dormir ou desenvolver atividades lúdicas, calmas e solitárias.

A sequência da rotina diária pode variar consoante as características de cada contexto, mas uma vez estabelecida, deve ser estável e previsível para a criança, dando-lhe uma sensação de segurança e um grande sentido de controlo sobre aquilo que faz em cada momento do seu dia no jardim de infância. O ambiente educacional assim organizado proporciona um quotidiano ordenado, promotor da iniciativa da criança, de uma utilização cooperativa do poder e da construção de um sentido de pertença a uma comunidade, tornando-se numa importante âncora emocional para a

criança. É a primeira forma de intervenção do educador nos currículos de inspiração construtivista, pois “permite-se à criança experienciar o mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa (...) e permite-se ao educador uma consonância entre as mensagens verbais e não verbais, uma coerência entre o currículo explícito e o implícito, uma facilitação das suas propostas” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p.68).

Desde que nasce, o ser humano inicia um processo de relacionamento com as pessoas significativas que o rodeiam. O desenvolvimento da identidade pessoal da criança progride gradualmente na sequência das **interações** que ela vai experienciando ao longo da vida. Esta progressão tem sido estudada por vários investigadores (Erick Erickson, 1950; Stanley e Nancy Greenspa, 1985, cit. em Hohmann & Weikart, 1997), mas parece ser consensual que as ligações emocionais que a criança estabelece com as pessoas significativas que lhe estão mais próximas, influenciam diretamente aspetos fundamentais da sua personalidade como a capacidade de empatia, de relacionamento com o outro, de simpatia e cordialidade, de resolução de problemas. O estabelecimento de interações recíprocas e de um apoio atento do adulto, proporcionam à criança uma base emocional securizante, que a impulsiona a crescer, a aprender e a ter curiosidade por conhecer e compreender o mundo físico e social que a rodeia.

Tendo presente a importância de proporcionar às crianças um ambiente seguro e saudável, os adultos que utilizam a abordagem High/Scope “oferecem um balanço eficaz entre a liberdade que as crianças necessitam ter para explorar o ambiente enquanto aprendizes ativos, e os limites necessários para lhes permitir sentirem-se seguras na sala de aula ou em qualquer instituição educativa” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 72). Este clima de apoio caracteriza-se por um conjunto de elementos essenciais, tais como a partilha de controlo, a centração nas capacidades da criança, a formação de relações autênticas, o apoio da atividade lúdica e a abordagem de resolução de problemas em situações de conflito (Hohmann, 1996; Hohmann & Weikart, 1997). Sendo o ensino e a aprendizagem processos socialmente interativos é igualmente fundamental que os adultos partilhem aquilo que têm de melhor (o seu verdadeiro eu), de uma forma sincera e genuína, para que o

efeito sobre as crianças seja positivo e estimulante. Carl Rogers designou esta qualidade como “autenticidade” e definiu-a como sendo:

Uma transparência visível no sujeito facilitador da aprendizagem, um desejo de ser pessoa, de ter e de viver os sentimentos e pensamentos do momento. Quando esta veracidade inclui apreço, carinho, confiança, respeito pelo aprendiz, o clima para que haja aprendizagem fica fortalecido. Quando inclui um escutar sensível, não enviesado, empático, então existe de facto um contexto libertador, estimulante de aprendizagens auto iniciadas e de crescimento. Confia-se ao aluno o seu desenvolvimento. (1983 cit. em Hohmann & Weikart, 1997, pp. 83/84)

À sinceridade e autenticidade o autor acrescenta ainda a aceitação, valorização, confiança e compreensão empática. Rogers (1983) constatou que nos contextos em que os professores apresentavam estas características, havia mais comunicação, mais contacto visual, mais situações de questionamento e resolução de problemas e maior envolvimento na aprendizagem por parte das crianças. Estas atitudes facilitadoras foram integradas no conceito de empenhamento (Laevers, 1994a; Pascal & Bertram, 1999), que veio a traduzir-se na escala de empenhamento do adulto que faz parte do projeto DQP, que em capítulo posterior se caracteriza.

Estas linhas orientadoras para iniciar e manter climas de apoio onde adultos e crianças crescem e aprendem, influenciam todos os outros aspetos do currículo High/Scope, como por exemplo, o trabalho em equipa e o envolvimento das famílias.

O **trabalho em equipa** é muito valorizado e todos os intervenientes no processo educativo devem sentir-se integrados e ter oportunidades para aprender, partilhar a mesma abordagem educacional, trabalhar em conjunto para trocar informações sobre as crianças, planear estratégias curriculares, avaliar a eficácia dessas estratégias e reformulá-las sempre que necessário. É um processo interativo que assenta em quatro elementos fundamentais, a saber, o estabelecimento de relações de apoio entre os adultos, a recolha de informações adequadas sobre as crianças, a tomada de decisões em grupo sobre as crianças com base na interpretação das observações realizadas e ainda fazer opções sobre o próprio trabalho em equipa (Hohmann, Banet, & Weikart, 1995; Hohmann & Weikart, 1997). Na concretização deste trabalho em equipa, os adultos utilizam muitos dos princípios curriculares e das estratégias que usam no trabalho com as crianças, pelo que “no seu melhor, o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 130).

Dewey (1971) evidenciava que a escola deveria partir das vivências do ambiente mais próximo da criança e aprofundar e alargar essas experiências. O programa High/Scope integra também esta perspectiva na sua abordagem curricular, pois tem como uma das suas principais preocupações, a promoção de interfaces positivas, entre os diferentes contextos de vida da criança (Oliveira-Formosinho, 1998b), isto é **o envolvimento das famílias e da comunidade**. Os profissionais reconhecem o papel importante das famílias no desenvolvimento das crianças e querem que as crianças se sintam confortáveis e seguras quando transitam de casa para o ambiente educativo. Utilizam um conjunto alargado de estratégias de aproximação com as famílias. Acreditam que quando família e professores trabalham em conjunto na partilha dos seus saberes coletivos sobre as crianças, a transição entre os dois contextos é vivida de forma suave e natural, não só pelas crianças, mas também pelos adultos, evitando situações de ansiedade e desadaptação (Hohmann, Banet, & Weikart, 1995; Hohmann & Weikart, 1997). O envolvimento parental e o ambiente de aprendizagem em casa foi considerada uma variável importante para o desenvolvimento das crianças, como em seguida se refere no capítulo dedicado aos estudos realizados em vários países.

O processo educativo deve fundamentar-se numa cuidada observação das crianças e do grupo e respetivo registo de notas ilustrativas, numa planificação contextualizada às suas necessidades e numa avaliação reflexiva e contínua da ação educativa, consubstanciada na abordagem High/Scope na trilogia planear, registar e avaliar, base fundamental do trabalho em equipa e das propostas pedagógicas proporcionadas às crianças. Avaliar implica um conjunto de tarefas que os profissionais levam a cabo “para assegurar que observar as crianças, interagir com elas e planear para elas recebe toda a energia e atenção do adulto” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 8). Periodicamente tiram dados dos seus registos ilustrativos e das reflexões de planeamento feitas em equipa, para preencherem o “Registo de Observação da Criança” (High/Scope Educacional Research Foundation, 1992). Este integra vários itens relacionados com as experiências-chave do currículo e é um sistema adequado a programas de educação de infância de teor desenvolvimentista. Poderá ser preenchido para cada criança uma ou duas vezes por ano, proporcionando uma visão da evolução da criança. A abordagem High/Scope utiliza ainda outro

instrumento de apoio à prática pedagógica do educador, designado como o “Perfil de Implementação do Programa” (High/Scope Educacional Research Foundation, 1989). Está organizado em quatro secções e trinta itens englobando o ambiente físico (de 1 a 10 itens), a rotina diária (de 11 a 16 itens), interação adulto-criança (17 a 24 itens) e a interação adulto-adulto (25 a 30 itens). É de salientar que no panorama dos modelos curriculares para a educação de infância, o modelo High/Scope é aquele que desenvolveu melhores instrumentos de avaliação e é reconhecido por isso.

A perspetiva pedagógica subjacente a este modelo curricular é coerente, define uma filosofia educacional, enquadra-a teoricamente, organiza toda a ação educativa, avalia, reflete e reformula (Berrueta-Celment, Schweinhart, Barnett, Epstein, & Weikart, 1984; Brickman & Taylor, 1996; Hohmann, Banet, & Weikart, 1995; Hohmann & Weikart, 1997). Como referem Hohmann e Weikart (1997) o currículo High/Scope “dá às crianças poder para seguir os seus próprios interesses de forma intencional e criativa. No processo, as crianças desenvolvem iniciativa, interesse, curiosidade, desembaraço, independência e responsabilidade-hábitos de funcionamento que lhes serão úteis ao longo de toda a vida” (p. 13).

2.3. A perspetiva pedagógica da Associação Criança: a Pedagogia-em-Participação

2.3.1. Visão, missão e intervenção da Associação Criança

A Associação Criança (sigla de Criando Infância Autónoma numa Comunidade Aberta) tem antecedentes no “Projeto Infância”³ da Universidade do Minho, do qual herdou um conjunto de referências teóricas para a formação, intervenção e pesquisa, bem como para a criação e promoção de interfaces e parcerias que envolveram as organizações/instituições em processos de abertura à avaliação, mudança e inovação, isto é, “em processos de desenvolvimento, aprendizagem e qualificação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001, p. 23). Iniciado no ano letivo 1991/92 tinha como principal finalidade identificar fatores de qualidade para a educação de infância e melhorar a educação e os cuidados prestados

³ O “projeto Infância: contextualização de modelos pedagógicos e curriculares de qualidade” é um projeto de investigação, intervenção e formação no âmbito do currículo e metodologia da educação de infância, bem como da formação de educadores de infância.

às crianças e suas famílias. Desenvolve um forte investimento na formação inicial, especializada, pós-graduada e contínua, bem como projetos de intervenção no terreno que se focalizaram na contextualização de modelos curriculares de qualidade (High/Scope e MEM) e ainda na renovação e investigação dos processos de supervisão⁴. A problemática da observação e avaliação na educação de infância foi preocupação permanente do projeto incidindo, nesta primeira fase, na formação para os professores universitários, para as supervisoras de estágio no terreno e para as alunas de formação inicial. Dedicou-se também à seleção, tradução e adaptação de instrumentos de observação e avaliação e respetivo treino, bem como à pesquisa realizada em torno destes instrumentos (Oliveira-Formosinho, 1998b). A partir de 1996, o Projeto Infância focaliza-se mais nas vertentes que se articulam com a formação formal ao nível universitário e a Associação Criança⁵ assume as vertentes de formação em contexto e intervenção no terreno, em resposta aos problemas e solicitações que foram emergindo, na sequência da prática da formação em contexto.

A sua missão sustenta-se nalguns princípios orientadores fundamentais. Parte de uma visão de sociedade que “tem como pilares principais a liberdade individual e a justiça social, e que reconhece assim à educação - e à educação básica em particular -um papel vital no desenvolvimento de um sistema social mais livre, justo e equitativo” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001, p. 29). O reconhecimento de uma criança com direitos e da importância formativa dos anos da infância conduz à necessidade de uma política para a infância que promova a sua proteção, numa perspetiva de responsabilidade e justiça social.

A criança é percecionada como “um ser ativo, competente, construtor do conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento, através da interação com os seus contextos de vida” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001, p. 30). O professor é um elemento do grupo que observa, planifica, executa, avalia e reconstrói, mas a quem deve também ser garantido “o direito de aprender”, para poder ensinar melhor. O desenvolvimento da “agência” da criança, enquanto capacidade para agir e intervir é fundamental na educação de infância e requer

⁴ Para informação mais pormenorizada consultar Oliveira-Formosinho 1998b; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001.

⁵ A Associação Criança foi formalmente constituída em outubro de 1997, sendo apoiada pela Fundação Aga Khan e pela Fundação Calouste Gulbenkian. Inicialmente a Associação Criança atuava predominantemente no distrito de Braga. A partir de 2004 expandiu a sua atuação para o distrito de Lisboa.

ambientes educativos que lhe permitam fazer escolhas, participar, interagir e comunicar com os pares e adultos. Mas, a agência da criança é sempre mediada pelo adulto, por isso, é igualmente fundamental cultivar e incentivar a agência do professor, de forma a ser possível promover estilos de interação professor/aluno que celebram a participação da criança e escutam a sua voz para transformar a ação pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2007a).

Para a (re)construção dos contextos pedagógicos, a Associação Criança rege-se por um conceito de qualidade que é considerado polissémico, valorativo, pessoal e contextual. Na sua essência é um conceito dinâmico, que reflete o tempo, o espaço, os valores, as crenças e as experiências dos atores sociais envolvidos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001). A Associação Criança situa o seu conceito de qualidade no paradigma contextual, considerando que o processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade “se centra em processos e produtos, reconhecendo-os como contextuais, se desenrola em colaboração, a partir de atores internos (crianças, professores, pais) que reconhecem a necessidade de desenvolvimento e mudança, que colaboram na sua construção contextual, dinâmica, evolutiva, acreditando que as verdades singulares são úteis aos próprios e àqueles que com eles queiram dialogar” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001, p. 174). A construção da qualidade é, pois, um “processo-em-progresso”, que depende do diálogo entre os atores que dinamicamente são centrais nesse processo (crianças, professores, pais) e que também comunicam com os outros participantes da comunidade mais alargada; é um processo integrado de ensino-aprendizagem que responde à natureza holística da criança e do currículo; é um processo ecológico que responde à ligação com os outros contextos de vida da criança. Em síntese, é um processo relacional, que responde à importância das pessoas no processo de ensino-aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001).

Partindo destes valores e princípios orientadores da ação, decorre a *missão e intervenção da Associação Criança* que surge como um projeto de “advocacia a favor da criança e como uma organização pedagógica de apoio ao desenvolvimento sustentado da educação de infância” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001, p. 10). Assim, a Associação Criança, para além da formação em contexto, constitui-se “numa rede de relações interpessoais e profissionais que é, em si mesma, um espaço

de crescimento e desenvolvimento – *uma comunidade aprendente* – e constitui-se num sistema de suporte a profissionais e contextos que através da capacitação dos profissionais e das suas organizações, lhes permite ativar outros sistemas já existentes na comunidade e criar outras redes (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001, p. 10).

Reconhecendo que há “uma inextricável relação entre o desenvolvimento organizacional e o desenvolvimento profissional” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001, p. 54) a Associação Criança apoia o desenvolvimento dos profissionais de educação através da formação em contexto e em companhia. Apoia também a melhoria dos contextos em que trabalham, num compromisso com o desenvolvimento organizacional das instituições, tendo como objetivo final proporcionar uma educação mais qualificada às crianças, integrada com as necessidades das famílias e das comunidades em que estão inseridas. Desta forma contribui também para promover a igualdade de oportunidades e diminuir as injustiças e as assimetrias existentes entre as crianças dos diferentes grupos sociais (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008).

Para concretizar a sua missão, os profissionais que integram a Associação, juntamente com os profissionais e as instituições que apoiam, envolvem-se num processo de aprendizagem-em-ação situada na especificidade de cada instituição. A monitorização e avaliação dos contextos de educação de infância conduzem a um processo de constante autoavaliação e avaliação externa da Associação que, assim, vai reconstruindo a sua própria visão e missão em diálogo e em colaboração. Como se verifica, pelos princípios anteriormente expostos, *a intervenção* da Associação Criança é acordada e cooperada porque há um acordo de vontades entre uma dada instituição e a Associação Criança, que aceitam fazer “uma caminhada em comum”, baseada num referencial educativo e numa partilha de propostas pedagógicas da Associação Criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2000; 2001; 2002).⁶

A Associação Criança tem um projeto claro e um referencial educativo partilhado, de inspiração sócio-constructivista, que se construiu em diálogo com a pedagogia, com os modelos pedagógicos e documentos orientadores da educação

⁶ Para informação específica sobre os processos de intervenção da Associação Criança consultar Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2000; 2001; 2002.

pré-escolar. Dialoga ainda com referenciais de avaliação e desenvolvimento da qualidade como o Projeto EEL/DQP (Bertram & Pascal, 2009; Oliveira-Formosinho, 2009c; Pascal & Bertram, 1999). O longo processo de ação experiencial da Associação Criança foi construindo uma aproximação específica à formação em contexto e uma perspectiva pedagógica específica para o processo de ensino-aprendizagem das crianças pequenas, designada “Pedagogia-em-Participação”, que passamos a caracterizar, como contexto praxiológico onde podemos compreender formatos de avaliação participativos como o DQP, que se estuda no âmbito desta pesquisa. A Pedagogia-em-Participação faz diálogos profundos com o referencial EEL/DQP para a monitorização e avaliação das aprendizagens das crianças e adultos (Araújo, 2009, 2011; Barros, 2003; Cardoso, 2011; Oliveira-Formosinho, 2009c).

2.3.2. A Pedagogia-em-Participação: crenças, valores e princípios

No centro das crenças, valores e princípios da Pedagogia-em-Participação está a democracia. Assim, os contextos de educação de infância deverão estar organizados de forma a que a democracia esteja presente, quer no que concerne às grandes finalidades e objetivos educacionais, quer no diz respeito à organização da formação e aos meios para o desenvolvimento do quotidiano pedagógico. No âmbito da responsabilidade social que lhes cabe, estes estabelecimentos de ensino têm também um papel importante na promoção da igualdade para todos e na inclusão de todas as diversidades (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Associada a esta ideia surge ainda, com grande relevância, a crença na competência do ser humano (crianças, famílias, professores, formadores...), que se fundamenta na perceção de que o indivíduo não é um ser abstrato, mas sim um ser com interesses, motivações, necessidades, direitos e deveres. A criança é, pois, entendida como uma pessoa com “agência”, isto é, com capacidade para participar como cidadã na vida da sociedade, da família, da escola, que se entrecruza com a “agência” do professor, igualmente uma pessoa com direito a construir saberes, a aprender e a ensinar. Este conjunto de valores traduz-se, ao nível da pedagogia, no respeito por todos os indivíduos e grupos envolvidos nos processos educativos, no diálogo intercultural e na promoção de colaboração na aprendizagem (Formosinho &

Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho, 1998b, 2007a, 2009c, 2011a; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001, 2011). O progressivo reconhecimento de que a criança é um sujeito com direitos, coloca um desafio árduo à escola do século XXI e induz à reflexão e ao questionamento sobre o “nosso pertencimento” pedagógico, já que como salienta Oliveira-Formosinho (2004c) para que a escola consiga responder a este desígnio, deve “colocar definitivamente a organização da escola e o perfil dos professores ao serviço de uma pedagogia participativa (...), ao invés de procurar consolidar a adaptação das estruturas e das pessoas à uniformidade criada pela expansão da escola de massas” (p. 18).

A ideia de que os saberes se constroem em colaboração é outro dos pilares da Pedagogia-em-Participação. No centro desta construção estão as crianças e os professores, como coconstrutores de uma jornada de aprendizagem, por isso como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho:

Os objetivos da educação na Pedagogia-em-Participação são os de apoiar o desenvolvimento da criança no contínuum experiencial e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, dispondo a criança tanto do direito à participação como do direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte da educadora. (2011, p. 18)

Então, para que o quotidiano não traia as opções essenciais em torno deste saber-fazer pedagógico é preciso concebê-lo e experimentá-lo, numa permanente atitude reflexiva e crítica, o que nos remete para algumas tarefas essenciais ao modo de fazer participativo. A primeira dessas tarefas refere-se à *construção de contextos educativos onde as várias dimensões curriculares sejam facilitadoras da emergência de várias oportunidades de construir conhecimento*. O diálogo com os pedagogos dos séculos anteriores (entre os quais Dewey, cujo pensamento foi descrito em capítulo anterior) permitiu concluir que a “aprendizagem é situada” (Oliveira-Formosinho, 2007a), por isso é fundamental a reflexão sobre o contexto físico, social e pedagógico em que decorrem as aprendizagens e a sua transformação contextualizada, tendo em atenção todas as dimensões curriculares integrantes do contexto educativo, que anteriormente se descreveram (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

A segunda tarefa refere-se à *reconstrução das relações e interações, como condição para uma aprendizagem experiencial, para um espaço de escuta e negociação ao serviço da diferenciação pedagógica*. O contexto educativo é, por

excelência, um contexto social constituído por atores que se relacionam, agem e interagem uns com os outros, partilham tradições, vivências, organizações, metas e memórias e, em interdependência com o contexto, constroem intencionalidade educativa. A construção de uma pedagogia da participação implica a observação, a escuta e a negociação. A observação é entendida como um processo contínuo, sistemático e contextualizado, focalizado no conhecimento de cada criança (em ação) individualmente e no seu percurso de aprendizagem. Este processo de crescimento da criança é situado no contexto educacional que se proporcionou. Por isso, a Pedagogia-em-Participação entende que, concomitantemente à observação da aprendizagem da criança, se deve observar o contexto que se criou para a criança aprender (Oliveira-Formosinho, 1998b, 2007a, 2009c, 2011a; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2000, 2002, 2011). Mas a observação envolve não só o pensamento, mas também a ação e a escuta, entendida como uma procura de conhecimento sobre as crianças, interesses, motivações, relações, saberes e intenções, realizada no contexto da comunidade educativa em que se insere (Oliveira-Formosinho, 2007a). É, em síntese, “um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de coconstrução do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na codefinição da sua jornada de aprendizagem” (Azevedo, 2009, p. 50). A observação e escuta constroem-se na partilha e na reflexão, num quotidiano de participação, tornando-se num suporte seguro para contextualizar a ação pedagógica. A negociação é um processo para debater e encontrar consensos com o grupo sobre os processos, os conteúdos curriculares e os modos de aprendizagem, rumo à diferenciação pedagógica. Assume-se a heterogeneidade e a diversidade como riqueza para uma aprendizagem situada e contextualizada.

Estes processos de participação revestem-se de grande complexidade, colocando aos profissionais questões sobre a melhor forma de operacionalizar uma praxis participativa, o que nos remete para a terceira tarefa proposta por Oliveira-Formosinho (2007a), isto é, *a escolha de uma “gramática pedagógica” que permita a pertença a uma “comunidade aprendente” e a uma aprendizagem partilhada e em companhia*. O suporte de um modelo pedagógico cria linguagens, pertenças, significados e experiências, que permitem o diálogo entre a teoria, a ação e a reflexão sobre a ação. Proporciona aos profissionais de educação uma estrutura conceptual

sólida, para sustentar a sua praxis e responder melhor aos desafios e aos dilemas que a ação quotidiana coloca à profissão (Oliveira-Formosinho, 2007a). Tal como era preconizado por Dewey, também a Pedagogia-em-Participação considera que só uma prática reflexiva permite avançar para níveis mais elevados de desenvolvimento profissional. Na verdade, refletir em torno do quotidiano significa questionar-se, inquietar-se, procurar respostas, isto é, significa abertura por parte do professor para aprender sobre o seu próprio processo de aprendizagem (Azevedo, 2009).

Para apoiar o professor neste processo reflexivo a Pedagogia-em-Participação aponta três aspetos essenciais: a *documentação, os projetos e atividades e a avaliação*. A documentação é considerada essencial para que o processo de observação, escuta e negociação se tornem efetivos/visíveis, pois é através dos múltiplos formatos de documentação que os educadores refletem e reconstruem as suas ações e as suas práticas. A documentação é um meio de descrever, analisar, interpretar processos e realizações, revelar as aprendizagens, monitorizar a ação profissional, despertar o interesse pelos processos de aprender, criar identidades e preservar memórias. Ajuda os profissionais a complexificar a compreensão do percurso de crescimento da criança e oferece-lhe um suporte informativo credível, para avaliar e partilhar com as famílias e com outros agentes educativos. Permite colocar em diálogo duas culturas: a cultura da criança e a cultura do adulto. Esse diálogo é fundamental para (re)construir de modo crítico e reflexivo a realidade educacional. Quando este processo é refletido em companhia, torna-se ainda mais rico, pois proporciona momentos de formação em contexto, permitindo aos vários intervenientes reconstruir as suas experiências, pensamentos e ações, de uma forma participada e interativa. A formação em contexto é o modo, por excelência, de desenvolver a Pedagogia-em-Participação (Araújo, 2011; Azevedo, 2009; Cardoso, 2011; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho, 2009a, 2011a; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008; Oliveira-Formosinho & Azevedo, 2011; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Tal como Dewey também a Pedagogia-em-Participação considera o desenvolvimento de projetos e atividades como processos imprescindíveis à ação educativa, já que os mesmos envolvem totalmente a criança na aprendizagem sobre o que está próximo e o que está distante, sobre a vida, a natureza, o mundo. Permite-

lhe a aprendizagem de conteúdos significativos, de modos de aprender, o envolvimento numa dinâmica motivacional para resolver problemas, enfim, permite-lhe o desenvolvimento das suas “cem linguagens” e da sensibilidade emocional, moral e estética. Ao participar num projeto, a criança aprende a selecionar, a planificar, a agir e concretizar, a documentar, a refletir, a comunicar e a avaliar (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Gambôa, 2009; Oliveira-Formosinho, Costa, & Azevedo, 2009). Resgata-se a imagem de “criança competente e a sua função participativa no processo e resultados da aprendizagem ”(Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 34).

Ainda assente neste processo participativo de observação, escuta, registo e documentação, temos a avaliação que a Pedagogia-em-Participação assume como uma das dimensões centrais da pedagogia. Esta preocupação também está presente na proposta pedagógica de Dewey e no modelo curricular High/Scope, como atrás foi referido. Desde o Projeto Infância que esta dimensão foi assumida e tornou-se num percurso de construção dinâmico, flexível, reflexivo, em diálogo com outros investigadores e outros projetos, com as conceções teóricas, com os princípios, com os valores e com os práticos, no sentido de serem encontrados caminhos plurais para a avaliação. O trabalho colaborativo que se foi desenvolvendo permitiu à Pedagogia-em-Participação propor uma avaliação alternativa ecológica (que se caracteriza com mais profundidade noutro capítulo deste trabalho), que integra instrumentos pedagógicos de observação e análise que respeitam as crianças e são consentâneos com os princípios e valores anteriormente expostos (Araújo, 2011; Barros, 2003; Cardoso, 2011; Oliveira-Formosinho, 2007a, 2009c, 2010; Oliveira-Formosinho, Andrade, & Gambôa, 2009; Oliveira-Formosinho, Costa, & Azevedo, 2009; Parente 2004; 2010). É uma avaliação que se preocupa com os contextos, nas suas várias vertentes, com os processos e com os resultados, considerando que estes são profundamente interativos, isto é, estão intrínsecamente ligados aos contextos em que se desenvolve a ação educativa. Aliás, Oliveira-Formosinho refere mesmo que quando se trata de crianças pequenas, é éticamente inadequado avaliar os resultados sem analisar os contextos e os processos que os provocam, advertindo para o facto deste tipo de avaliação se converter facilmente em rotulagem das crianças (2002a; 2007a; 2009c).

Num contexto de participação, a avaliação ocorre num espaço e num tempo específico, passa a ser parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e ganha outro significado. A avaliação sustentada na escuta e na documentação torna visíveis as ideias, pensamentos e sentimentos das crianças, contribuindo para o aumento da sua confiança e autoestima; dá possibilidade à criança de se observar a si própria e ao seu processo de aprendizagem, ajudando-a a analisar e refletir sobre processos e realizações, possibilitando a metacognição; favorece as interações porque proporciona ocasiões de diálogo e comunicação; capacita mais os professores para interpretar os significados do contexto específico que estão a construir (Azevedo, 2009). A escuta da criança conduz à produção de documentos que testemunham o processo de aprendizagem do grupo e de cada criança. Para isso, são usados múltiplos instrumentos, como por exemplo, as notas, os registos escritos, as fotografias, os registos áudio e vídeo, os trabalhos das crianças e as suas interpretações, as informações proporcionadas pelos pais, que podem ser (re)analisadas e (re)interpretadas pelos diversos intervenientes no processo educativo e consubstanciar-se, por exemplo, no portfólio da criança. Essa análise e interpretação pode também ser complementada utilizando outros instrumentos pedagógicos, como o Registo de Observação da Criança (High/Scope Educacional Research Foundation, 1992) ou o Perfil de Implementação do Programa (High/Scope Educacional Research Foundation, 1989).

Esta perspetiva pedagógica utiliza ainda outros instrumentos que permitem descrever, ler e interpretar os processos transformativos, como a escala de envolvimento da criança, a Target e a escala de empenhamento do adulto, que proporcionam novos “olhares” e novos sentidos sobre o contexto educativo (Araújo, 2011; Barros, 2003; Cardoso, 2011; Oliveira-Formosinho, 2009c). São instrumentos que se integram numa perspetiva construtivista, cujo enquadramento conceptual teórico-prático foi anteriormente exposto, sendo que os primeiros foram referidos no âmbito do modelo curricular High/Scope e os últimos fazem parte do formato DQP, objeto de estudo desta pesquisa. Como se verifica, na Pedagogia-em-Participação, a observação, a escuta, a documentação, a interpretação/avaliação e a planificação são processos que se entrelaçam formando um movimento em espiral, sustentando uma

avaliação processual e contínua, que permite uma melhor compreensão do tempo presente e pode ajudar a estabelecer metas para o futuro (Azevedo, 2009).

Em síntese, a avaliação proposta no seio da Pedagogia-em-Participação é uma avaliação alternativa, dinâmica, propositiva e consequente, que pode ser um suporte consistente de apoio a processos de mudança, no sentido da melhoria da qualidade da aprendizagem de crianças e adultos nos diferentes contextos educativos. A aprendizagem da avaliação das aprendizagens das crianças torna-se um desafio muito importante para o desenvolvimento profissional das educadoras e a construção da sua identidade profissional (Araújo, 2011; Cardoso, 2011).

2.3.3. Eixos e áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação

Com base nos princípios, valores e conceções teórico-práticas anteriormente referidas, Oliveira-Formosinho e Formosinho propõem eixos centrais para a Pedagogia-em-Participação, isto é, “eixos da intencionalidade para o pensar-fazer pedagogia” no quotidiano dos contextos educativos:

Os eixos definidores de intencionalidade pedagógica são profundamente interdependentes e aspiram a que o processo educativo colabore na construção e no desenvolvimento de identidades sócio-histórico-culturais. Um processo de aprofundamento de identidades: cultivar a humanidade através da educação fazendo dela um processo de cultivar o ser, os laços, a experiência e o significado. (2011, p. 20)

O primeiro eixo pedagógico – *ser-estar* – remete-nos para “uma pedagogia do ser relacional, em que emergem aprendizagens desde o nascimento, no âmbito das semelhanças e diferenças” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 20). Num ambiente pautado pelo bem-estar físico e psicológico, no seio de relações e interações sensíveis, autênticas e com intencionalidade pedagógica, a criança tem oportunidade de explorar e perceber diversidades e similitudes do mundo que a rodeia. O segundo eixo pedagógico – *o eixo do pertencimento e da participação* – mobiliza-nos para uma pedagogia de laços onde o reconhecimento da pertença à família é progressivamente ampliado à comunidade local, à creche, ao jardim de infância, à escola, à cultura, à natureza. A participação ganha significado num contexto de laços de pertença que se desenvolvem e honram (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). O terceiro eixo pedagógico – *eixo da exploração e da comunicação (linguagens)* – traduz uma

“pedagogia de aprendizagem experiencial” cuja intencionalidade é a de fazer, ou seja, experimentar em continuidade e interação, refletir, analisar e comunicar, processos que permitem aceder a informação e saberes pertinentes, favorecendo, igualmente, a aprendizagem das semelhanças e diferenças (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Por último, o quarto eixo pedagógico – *narrativa das jornadas de aprendizagem* – conduz-nos a uma outra ordem de intencionalidade e compreensão do significado, que se torna a base para a criação. Na verdade, a compreensão aumenta quando se vive e narra a experiência vivida. Na Pedagogia-em-Participação é central a documentação pedagógica, desenvolvida em colaboração com as crianças, permitindo que elas possam desenvolver as suas competências descritivas, analíticas, interpretativas e compreensivas. É um importante suporte da narração das aprendizagens e promove a metacognição. Este processo de compreensão torna também visível que as identidades são feitas de similitudes e diversidades (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011; Oliveira-Formosinho, no prelo).

A Pedagogia-em-Participação está preocupada com a consequência da sua ação, por isso, é importante criar intencionalidade quer ao nível das grandes finalidades educativas e dos objetivos, quer ao nível dos processos pedagógicos, das experiências, da documentação e da avaliação. Assim, partindo dos eixos atrás referidos, são identificadas quatro áreas centrais de aprendizagem experiencial, a saber, as identidades, as relações, as linguagens e os significados (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Do cruzamento de dois eixos pedagógicos (*o ser-estar e o eixo do pertencimento e da participação*) nascem as duas primeiras áreas de aprendizagem – *identidades e relações* – que criam intencionalidade para o processo de aprendizagem. Ambos promovem o desenvolvimento de identidades plurais e de relações múltiplas, direcionam para a aprendizagem acerca de si próprio e dos outros, bem como para a aprendizagem acerca das relações, interações, ligações e laços (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

O tipo de interações que se estabelecem no contexto educativo podem ser a garantia (ou não) da agência da criança, isto é, do seu direito a ser respeitada e a

participar. Por isso, a Pedagogia-em-Participação entende que é importante observar e documentar os processos de interação adulto-criança, pois desta forma é possível identificar os estilos de interação dominantes, refletir, reformular e progredir para estilos de interação pautados pela sensibilidade, autonomia e estimulação (Oliveira-Formosinho, 2009c).

O cruzamento dos outros dois eixos pedagógicos (*o eixo da exploração e da comunicação e o eixo da narração das jornadas de aprendizagem*) conduz a outras duas áreas de aprendizagem – *linguagens e significados* – que asseguram a intencionalidade para o processo de aprendizagem. A criança pequena aprende vivenciando experiências significativas que lhe permitem, quer o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores (atenção, memória, imaginação...) (Vygotsky, 1998), quer a apropriação dos instrumentos culturais (conhecimento do mundo, linguagem oral e abordagem à escrita, matemática, linguagem científica, plástica e estética, formação pessoal e social, etc.) que lhe proporcionam o conhecimento de si, dos outros e do mundo que a rodeia. A compreensão deste mundo será mais efetiva se se realizar através de processos de exploração, documentação, reflexão sobre o vivido, diálogo e comunicação com os outros. A narração da experiência por parte da criança é um processo de percepção de significado que, por sua vez, impulsiona a criatividade e a criação (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011)⁷.

Como se pode constatar, a viagem à memória e história da pedagogia é fecunda em propostas para fazer caminhos de reconceptualização da pedagogia da infância. Dewey com a sua filosofia experimentalista e pragmatista evidenciou uma preocupação com a exigência ética de educar e de “cuidar” dos atos de educar, isto é, uma preocupação com as consequências da educação que se proporciona à criança. As suas conceções (e a de vários outros pedagogos) são inspiradoras de perspetivas pedagógicas sócio-construtivistas como o High/Scope e a perspetiva pedagógica da Associação Criança (Pedagogia-em-Participação) que têm igualmente subjacente essa preocupação ética com as consequências da ação educativa. Nesse sentido, propõem um enquadramento teórico-prático que integra um conjunto de atos pedagógicos (observação, escuta, registo, documentação, planificação,

⁷ Para mais informação sobre a Pedagogia-em-Participação consultar: Araújo, 2011; Cardoso, 2011; Oliveira-Formosinho, 2009c, 2009a, 2010; Oliveira-Formosinho, Andrade & Gambôa, 2009; Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo, 2009.

avaliação/interpretação) que, num processo em espiral, conduzem a uma reflexão sistemática dos atos educativos e à conseqüente mudança de estratégias pedagógicas do sentido da transformação, da melhoria e da qualidade. A prática de uma avaliação alternativa, processual, contínua, contextualizada, significativa, partilhada, que integra a voz da criança é uma das dimensões curriculares fundamentais desse processo.

Neste momento, não pode deixar de se evidenciar que ao iniciar este trabalho de pesquisa com um “olhar” sobre Dewey, a pedagogia e os referenciais pedagógicos, se pretendeu fazer sobressair a ideia de que para transformar não basta avaliar, isto é, o DQP sendo um instrumento de avaliação e desenvolvimento, necessita do suporte dos referenciais pedagógicos para promover uma transformação consistente. É necessário que estas perspetivas pedagógicas participativas continuem a ser explicitadas, aprofundadas, partilhadas em comunidades de aprendizagem e seja incentivada a formação de formadores em contexto para apoio à rede nacional da educação pré-escolar (Cardoso, 2011).

No próximo capítulo iremos debruçar-nos sobre o conceito de avaliação educacional, sobre a avaliação na infância, o seu enquadramento em Portugal, as suas especificidades, potencialidades e dificuldades, conceitos que nos proporcionarão um entendimento mais aprofundado dos fundamentos teóricos do programa de avaliação e desenvolvimento selecionado para estudar no âmbito deste trabalho de pesquisa (DQP).

CAPÍTULO 2

AVALIAÇÃO: INSTRUMENTO PROMOTOR DA REFLEXÃO E DA QUALIFICAÇÃO

As sociedades contemporâneas têm vindo a atribuir cada vez mais importância ao conhecimento e à informação, como base para a tomada de decisões, por isso, a avaliação tem vindo a assumir progressivamente um papel central nos mais variados domínios, incluindo ao nível educacional. O conceito de avaliação tem suscitado o debate e o desenvolvimento de diversas construções teórico-práticas, cuja polissemia de deve, em grande parte, “ao seu caráter multidimensional” (Valadares & Graça, 1998, p. 34), já que é referido à sociedade e à cultura, à filosofia educativa, à formação de professores e à comunidade educativa. A questão da avaliação tem sido marcada pelas ideologias que acompanham as épocas históricas, sociais e políticas do mundo e dos países, a que Portugal não tem sido alheio. Apesar de um longo percurso evolutivo, as sociedades continuam ainda hoje a viver situações de ambiguidade face à questão da avaliação, cujas opções se vão movimentando entre uma avaliação sumativa, uma conceção de avaliação alternativa e formativa e ainda uma avaliação ditada pelos critérios do mercado económico. Alguns autores (Vilarinho, 2005) pensam que esta visão “mercantilizada” da avaliação e da educação conduzirá a maiores discriminações. Neste momento, começam a delinear-se formas de resistir a estas agendas internacionais e recuperam-se formas de avaliação mais emancipatórias (em que se enquadram as conceções de avaliação formativa e alternativa), que permitem aos intervenientes assumir uma atitude pró-ativa em prol de uma “cultura de avaliação” (Pinto, 2005) que conduza a transformações efetivas.

Estes breves apontamentos permitem-nos perceber que a avaliação só faz sentido quando percecionada como um meio ou instrumento promotor de mudanças ao serviço da qualidade e da equidade, bem como do desenvolvimento pessoal, pedagógico e organizacional. No entanto, também se percebe que o seu sucesso está por vezes dependente de “escolhas que envolvem relações de poder e autoridade, valores e finalidades éticas e políticas, que transcendem o educador/professor”

(Fernandes, 2000, p. 83). Ressalta também que é importante envolver os docentes nesta problemática, formando, discutindo e ouvindo, pois serão eles que, em última análise, ao compreenderem e problematizarem estas questões, serão capazes de optar e mudar a escola (Drummond, 2005). É essencial que se sintam atores e não meros objetos ou espectadores do processo, tal com já era preconizado por Dewey (2002). A avaliação artificial, de imposição normativa, sem a participação efetiva dos vários atores ligados à escola, torna-se inconsequente. Como refere Pinto:

Á medida que a investigação vai deixando os seus preconceitos positivistas e entra na sala de aula para ajudar os docentes a compreenderem a complexidade das práticas profissionais, a avaliação pode tornar-se num poderoso instrumento de mudança no sentido de uma escola alicerçada sobre a lógica do aprender em detrimento da lógica do instruir. Nesta perspetiva pode ser um motor de inovação pedagógica e institucional. (2005, p. 106)

No mesmo sentido, outros autores têm vindo a sugerir que seria importante investir na capacitação dos professores e das escolas para desenvolverem processos de autoavaliação, dando uso e voz à sua profissionalidade, no sentido de encontrarem “no meio desta encruzilhada que é o sistema educativo português, caminhos para inventarem uma escola mais democrática e inclusiva” (Vilarinho, 2005, p. 146). Por isso, como acentua Pinto (2005) é importante continuar a refletir e “desocultar o sentido e os significados da avaliação, entendendo-a como uma prática social contextualizada que deixa marcas profundas no destino dos seus atores e não como algo abstrato e pedagogicamente inócuo” (p. 106). É o que se tentará fazer no ponto que se segue, olhando para o percurso evolutivo dos conceitos e práticas da avaliação educacional.

1. A Avaliação educacional: evolução e transformação

A discussão em torno deste conceito e dos diversos modelos de avaliação remonta aos paradigmas científicos que se foram desenvolvendo no âmbito das ciências humanas e sociais e que influenciaram os conceitos e práticas no âmbito da avaliação educacional (Parente, 2004), nomeadamente o paradigma científico ou positivista (Rodrigues, 1994) e o paradigma qualitativo/naturalista (Patton, 1990).

A sistematização feita por Guba e Lincoln (1989 cit. em Parente, 2004) permite-nos ter uma perceção deste percurso evolutivo. Estes autores apresentam

quatro gerações em torno da avaliação. A primeira, designada como “geração da medida”, focaliza-se na avaliação dos resultados escolares dos alunos e no papel do avaliador como sendo essencialmente técnico. Na segunda geração (dos anos trinta até finais dos anos cinquenta) a avaliação tem por objetivo perceber em que medida é que os objetivos da educação são atingidos pelos alunos, tendo em conta os programas escolares. O papel do avaliador continua a ser técnico, mas a sua principal função passa a ser descrever padrões para identificar os limites e as potencialidades dos objetivos estipulados. É designada como “geração da descrição” (Parente, 2004). A terceira geração (anos sessenta) caracteriza-se pela integração do conceito de julgamento na avaliação. A descrição e o julgamento são agora os dois pilares da avaliação. Estas três gerações enquadram-se no paradigma tradicional (científico ou positivista). A quarta geração integra-se no paradigma construtivista e distingue-se por propor uma avaliação responsiva e construtivista:

Responsiva na medida em que todos os atores participam em todas as fases de avaliação através de um processo interativo e negociado (...). Construtivista na medida em que, através da metodologia utilizada, não se pretende descobrir factos mas conhecer as construções que explicam a realidade através de uma metodologia interativa que não exclui o avaliador. (Guba & Lincoln 1989, citados por Parente, 2004 p.23)

Sob influência das três primeiras conceções, a avaliação pressupõe a descrição e emissão de um julgamento sobre um programa, pessoa, escola ou situação, em função de critérios previamente estabelecidos. A compreensão da avaliação entendida desta forma, isto é, como uma ideia de medida associada a julgamento, tem um carácter pontual, focaliza-se na seleção ou certificação de competências, é exterior aos alunos, não se integra no processo de ensino-aprendizagem e, por isso, não pode contribuir para a sua melhoria e aperfeiçoamento (Novak, 1998; Perrenoud, 1999; Parente, 2004). É uma avaliação sumativa que leva ao desenvolvimento de práticas de avaliação quantitativas quase exclusivamente centradas nos exames e nos testes, que não induz à reflexão nem compreende os processos educativos e, por isso, não tem contribuído para apoiar os alunos em processo de aprendizagem. Foi precisamente esta necessidade de que a avaliação estivesse ao serviço do aluno e da melhoria do processo de ensino-aprendizagem que levou ao aparecimento de novas perspetivas, nomeadamente, do modelo formativo da avaliação (Parente, 2004). Um modo da avaliação estar ao serviço da melhoria

reside na transformação praxiológica (Oliveira-Formosinho, 2002a, 2002c, 2007a, 2008c, 2009a, 2009c, 2011a; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, 2012a, 2012b; Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011; Oliveira-Formosinho, Andrade & Gambôa, 2009; Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo, 2009), onde tem um papel de relevo a investigação-ação (Máximo-Esteves, 2008).

Na perspectiva da avaliação formativa a escola passa a ser responsável pelo sucesso de todos os seus alunos, que são agora olhados de forma individualizada e como participantes ativos no seu processo de aprendizagem (Parente, 2004). O ensino deve ser organizado de forma a diferenciar os conteúdos e as modalidades de aprendizagem, para que todos os alunos tenham possibilidade de atingir os objetivos educacionais previstos. As práticas avaliativas devem ocorrer no quotidiano da sala de aula. É necessário que a avaliação se focalize no aluno, permita que os objetivos de aprendizagem sejam conhecidos por alunos e professores, tenha enfoque não só nos resultados, mas também nos processos, incentive a autoconfiança, um papel ativo do aluno e desenvolva uma postura reflexiva face ao seu percurso de aprendizagem e aos dados recolhidos pelos vários intervenientes envolvidos no processo (Santos, et al., 2010). A avaliação formativa permite também ao docente refletir sobre os fundamentos teóricos que estão subjacentes às suas opções educativas e sobre as suas práticas, perceber a necessidade de alterar métodos de trabalho e de adequar os objetivos e estratégias de ensino às necessidades dos seus alunos. Proporciona ao docente a oportunidade de aprender, isto é, “compreender para usar” porque permite “«ver» com maior clareza o que cada criança sabe, mas sobretudo (...) permite «ver» com maior clareza o que eu sei sobre cada criança, para ficar a saber mais sobre a melhor forma de lhe responder” (Santos, et al., 2010, p. 107). Este tipo de avaliação deve ser isenta de julgamentos, deve ser descritiva e centrada essencialmente na gestão das aprendizagens dos alunos (Perrenoud, 1999).

O conceito de avaliação formativa foi evoluindo, acompanhando a evolução das teorias da aprendizagem e induziu todo um conjunto de novas práticas, procedimentos e estratégias. Para este processo evolutivo contribuiu também o advento do construtivismo que vem chamar a atenção para novas formas de olhar o mundo e o ser humano, ao nível do seu processo de desenvolvimento e consequentemente, da educação. Evidencia a importância do contexto, da linguagem

e de outros processos mediadores na construção das formas como cada indivíduo, em interação com os objetos e com os outros, constrói a sua aprendizagem e se desenvolve (Vygotsky, 1979). A aprendizagem passa a ser percebida como um processo complexo de (re)construção pessoal das representações sociais, passa a valorizar-se o papel do aluno e o do professor no percurso da própria aprendizagem e traz também novas possibilidades de entender a avaliação. Esta deixa de ser “um mero gesto de medida, mas uma prática complexa socialmente construída ao serviço de determinadas finalidades que enformam certos valores” (Santos, et al., 2010, p. 9).

A partir dos anos noventa, começam a surgir novas formas de avaliação educacional, que surgem sob diversas designações (alternativa, autêntica, holística, reguladora...), com algumas pequenas diferenças entre elas (Parente, 2004). No entanto, destacam-se como principais finalidades comuns, a integração da avaliação no processo de ensino-aprendizagem e no trabalho diário em contexto de sala de atividades, bem como a interatividade decorrente do aumento da participação das crianças, dos docentes e pais neste processo. A avaliação alternativa (Oliveira-Formosinho, 2002a) ou autêntica (Parente, 2004) tem em conta os conhecimentos sobre o processo de aprendizagem da criança, respeita as diferenças individuais e foca-se nas realizações do aluno, em contexto educativo, portanto, em tarefas significativas e contextualizadas. O processo de avaliação passa a ser partilhado entre o docente que monitoriza o progresso dos alunos (observa, documenta, reformula, planifica, avalia), as crianças que passam a desempenhar um papel ativo no seu processo de aprendizagem, os outros elementos da equipa educativa que potenciam o conhecimento sobre a criança e os pais que têm oportunidade de um maior envolvimento, o que facilita a comunicação entre a escola e a família. Sendo uma perspetiva organizacional e não apenas um conjunto de procedimentos, favorece a reflexão dos profissionais sobre as suas conceções e práticas e induz a um conjunto de transformações significativas que se refletem na organização da escola e nas práticas pedagógicas.

As conceções de avaliação alternativa e formativa são muito importantes para a educação de infância, pois abrem novas possibilidades ao nível das práticas de avaliação, fundamentando um conjunto de procedimentos (observar, escutar, registar, documentar, planificar, avaliar, partilhar) mais consentâneos com o processo de

aprendizagem das crianças pequenas e com as práticas em contexto de jardim de infância. Sendo uma componente essencial do processo educativo, a avaliação representa um grande desafio para os diversos intervenientes no processo. Nos últimos anos, este desafio tem-se colocado, de forma muito incisiva, ao nível da educação de infância, por isso é importante refletir quer sobre as especificidades da avaliação neste nível de ensino, quer sobre o seu percurso de transformação em Portugal. São estes aspetos que trataremos nos itens seguintes.

2. A avaliação na educação de infância: o seu enquadramento em Portugal

A própria história da educação de infância em Portugal contribuiu, em parte, para a fraca relevância atribuída à avaliação na infância, dimensão curricular que acabou por ser subvalorizada ao nível de muitos currículos de formação inicial de professores e, conseqüentemente, ao nível das práticas pedagógicas, da formação contínua destes profissionais e até ao nível da investigação universitária (Parente, 2004). Os encontros informais diários entre os educadores e os familiares da criança eram considerados suficientes como troca de informação sobre a mesma (Davies, 1988; Zabalza, 2000; Oliveira-Formosinho, 2004a). Por outro lado, a experiência profissional das educadoras permitia-lhes reunir um conjunto de conhecimentos e informações, que sustentavam as suas decisões sobre o que era adequado fazer para dar continuidade ao trabalho com as crianças. No entanto, alguns fatores parecem ter contribuído para a emergência de um maior interesse pela questão da avaliação na educação de infância. Desde logo, a evolução ao nível do conceito de avaliação (anteriormente referido), o desenvolvimento das perspetivas construtivistas da educação e ainda algumas mudanças no âmbito da política nacional para a infância.

Os documentos oficiais que foram regulando a educação de infância em Portugal, espelham a relativa importância que era dada inicialmente a esta dimensão pedagógica, mas refletem também o percurso evolutivo que foi sendo desenvolvido ao longo do tempo, no sentido de uma progressiva valorização da educação de infância, do trabalho dos profissionais e do reconhecimento do potencial de desenvolvimento desta etapa da vida da criança. Até 1978 a legislação reguladora da

educação pré-escolar traduzia-se apenas nalgumas indicações que eram dadas aos profissionais, onde não havia qualquer referência à avaliação (Parente, 2004). Em 1979 é publicado o Estatuto dos jardins de infância (Decreto-Lei nº 542/79 de 31 de dezembro) onde existe menção à necessidade de ser organizado um registo biográfico de cada criança, em modelo próprio, que deverá conter informações recolhidas junto dos familiares, observações de natureza médica e elementos provenientes da sua vivência no jardim de infância, recolhidos pela educadora. É sobretudo a partir dos anos noventa e, no quadro do desenvolvimento de novas políticas nacionais para a educação pré-escolar, que se dão saltos qualitativos relevantes, com impacto ao nível da importância educacional e social atribuída à educação de infância, que passa a ser percecionada como a “primeira etapa da educação básica”, expressão cunhada por João Formosinho (1996), num processo de educação ao longo da vida (Vasconcelos, 1997). Publica-se a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (Decreto-Lei nº 5 de 10/02/97), o Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (Decreto-Lei nº 147 de 11/06/97) e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997).⁸ No que concerne à avaliação, explicita-se neste documento:

Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento. (Ministério da Educação, 1997, p. 27)

No parâmetro *comunicar*, refere-se que o conhecimento que o educador adquire da criança e da sua evolução, pode ser “enriquecido pela partilha com outros adultos que também têm responsabilidades na sua educação, nomeadamente, colegas, auxiliares de ação educativa e, também os pais” (Ministério da Educação, 1997, p. 27), fazendo assim a ligação aos outros contextos de vida da criança e dando continuidade ao processo de transição para a escolaridade obrigatória. Em síntese, sublinha-se a intencionalidade da ação educativa e faz-se referência a um conjunto de etapas importantes para a assegurar, nomeadamente, observar, planificar, agir,

⁸ Destacam-se ainda a celebração de protocolos com a Associação Nacional de Municípios Portugueses, com as uniões das Instituições Particulares de Solidariedade Social e com as Misericórdias Portuguesas, cujo objetivo foi o desenvolvimento da rede nacional de educação pré-escolar. Aprovam-se também um conjunto de diplomas que visam apoiar estes estabelecimentos ao nível dos equipamentos didático-pedagógicos e da implementação da componente de animação e apoio à família (Portaria conjunta ME/MSSS nº 583/97).

avaliar, comunicar e articular com os outros intervenientes no processo educativo da criança.

Em 2001 é publicado o “perfil de desempenho do educador de infância e do professor do 1º ciclo (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto) que vem acentuar o enunciado das OCEPE referindo a necessidade do educador avaliar, numa perspetiva formativa, a intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e aprendizagens de cada criança e do grupo. Na mesma linha de pensamento, no documento produzido pelo Ministério da Educação (2007a) “procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação na educação pré-escolar” (retirado setembro 14, 2010 de www.dgicd.min-edu.pt/educaçãopréescolar) refere-se a necessidade de utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados, que possibilitem sistematizar e organizar a informação recolhida, de forma a dar uma visão diversificada da criança, fornecendo também ao educador elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção educativa. A seleção das técnicas e instrumentos de observação e registo devem ter em atenção as características de cada criança, as suas necessidades e interesses, bem como as características dos contextos educativos. Neste documento a dimensão formativa é reforçada considerando-se a avaliação como sendo “um processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados e procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando”.

Na circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 - gestão do currículo na educação pré-escolar - reitera-se a ideia de que “a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa que implica procedimentos adequados à especificidade da atividade educativa no jardim de infância” (Ministério da Educação, 2007b, p. 4). Evidenciam-se alguns princípios nomeadamente, a coerência entre os processos de avaliação e os princípios subjacentes à organização e gestão do currículo definidos nas OCEPE; a utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados; a valorização dos progressos da criança e o carácter marcadamente formativo da avaliação. A Circular nº 4/DGICD/DSD/2011 - Avaliação na Educação Pré-Escolar - vem, de alguma forma, reiterar tudo o que fora dito anteriormente e

sugerir referenciais de avaliação concretos entre os quais o DQP, assumindo-se assim, legalmente e pela primeira vez, um referencial para a avaliação e desenvolvimento dos contextos de educação de infância (Ministério da Educação, 2011).

A exposição destes princípios e procedimentos em documentos oficiais são muito importantes pois, se por um lado é consensualmente partilhada a ideia, de que a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa em qualquer nível de ensino, por outro lado é impescível não esquecer que a mesma implica princípios e procedimentos adequados à especificidade de cada um. Na verdade, a educação pré-escolar tem especificidades às quais não se adequam as práticas e formas avaliativas estandarizadas, utilizadas tradicionalmente noutros níveis de ensino, o que nem sempre tem sido entendido pelos outros elementos da comunidade educativa. É, pois, importante continuar a refletir sobre algumas questões: Porquê e para quê (razões e finalidades) avaliar em educação de infância? O que avaliar? Como avaliar na infância? É sobre estas questões que se reflete em seguida.

3. Avaliar na infância: especificidades, potencialidades e dificuldades

O trabalho em educação de infância integra um conjunto de referenciais que sustentam as práticas pedagógicas e se entrecruzam. Desde logo, os referenciais pedagógicos, cujas fontes se encontram nos pedagogos e nos modelos pedagógicos (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007); os referenciais científicos disponibilizados aos profissionais e que se reportam a várias áreas do saber (psicologia da educação e do desenvolvimento, sociologia da educação, didáticas, pedagogia da infância); os normativos que enquadram a educação pré-escolar e os referenciais para a avaliação que devem permitir monitorar os contextos, os processos e os resultados, num processo dinâmico que integre a voz da criança. As características das crianças desta faixa etária e o modo como aprendem e revelam as suas aprendizagens “é um processo complexo que remete, por um lado, para a necessidade de clarificação do que é e para que serve a avaliação das aprendizagens no âmbito da educação de infância, ou seja, para as finalidades desta avaliação” (Oliveira-Formosinho, 2002a, p.146) e, por outro lado, para a necessidade de

aprofundar formas de avaliação ajustadas, capazes de ter em conta as características desenvolvimentais da criança e a complexidade do processo educativo numa estreita relação com as opções, valores e perspectivas pedagógicas dos profissionais (Drummond, 2005).

Em capítulo anterior refletiu-se sobre o contraste entre perspectivas transmissivas e perspectivas participativas (sócio-construtivistas) da pedagogia, o que permite também contrastar as diferentes perspectivas de avaliação que, ao serem clarificadas, podem ser um suporte para a reconstrução da prática pedagógica.

Relativamente às finalidades da avaliação (para quê), na perspectiva tradicional pretende-se “verificar” as aprendizagens, traduzindo-se num conjunto de competências standards pré-estabelecidas que o adulto vai assinalando como sendo ou não adquiridas pela criança; na avaliação alternativa ou autêntica, a finalidade é promover a aprendizagem da criança num processo complexo, interativo, contínuo e evolutivo, envolvendo ativamente o sujeito que aprende, num processo de reconstrução permanente (como preconizava Dewey). No que concerne às razões (porquê) ou valor atribuído à avaliação, a perspectiva tradicional procura basicamente responder às exigências externas da administração educativa, em resposta à necessidade de certificar a aprendizagem. No âmbito da avaliação alternativa ou autêntica, a sua importância relaciona-se com o facto de providenciar informações consistentes para fundamentar a continuidade do processo educativo, a partilha com as crianças, pais e outros intervenientes, garantindo o direito da criança a participar e a aprender. O foco de intervenção (o que avaliar), na perspectiva tradicional, concentra-se nos déficits da criança, enquanto a avaliação autêntica se centra nas necessidades e interesses da criança, na identificação de zonas de desenvolvimento atual e próximo, valorizando as disposições para aprender. Na avaliação tradicional a questão da validade (critério de qualidade) é colocada ao nível da “medida”, objetiva e externa que é estipulada antecipadamente. Na perspectiva autêntica, a ênfase é colocada no conjunto de informações baseadas na observação, na documentação e na sua análise e interpretação. Relativamente aos formatos ou procedimentos (como), a avaliação tradicional opta por instrumentos standard como listas de verificação ou testes, enquanto a avaliação alternativa usa procedimentos heurístico-hermenêuticos com forte apoio na documentação. Na avaliação tradicional esta verificação

(quando/tempo) é realizada pontualmente, de acordo com o estabelecido, enquanto na avaliação alternativa é um processo contínuo. No âmbito da avaliação autêntica a relação entre o avaliador e o avaliado é de colaboração, interatividade e crença nos benefícios decorrentes da participação dos vários intervenientes, enquanto na avaliação tradicional é considerado que o total afastamento entre avaliador e avaliado é garante de objetividade. As informações finais da avaliação tradicional fundamentam-se nos produtos das crianças, enquanto na avaliação alternativa as informações obtidas remetem para os contextos, processos e resultados. Do ponto de vista do adulto, a natureza da tarefa, na perspetiva tradicional é mecânica e monótona, enquanto na perspetiva alternativa é participativa, holística e reflexiva. Estas características permitem perceber, que a avaliação tradicional apresenta um grau de complexidade limitado, centrado essencialmente nas competências consideradas essenciais e nos respetivos formatos de avaliação. A perspetiva de avaliação alternativa ou autêntica apresenta um grau de complexidade elevado, já que remete para a necessidade de aquisição de competências ao nível da observação, documentação, análise e interpretação das informações recolhidas (Parente, 2004; Oliveira-Formosinho & Parente, 2005).

Em síntese, a avaliação alternativa é processual, na medida em que é um processo contínuo e interativo; é contínua porque se centra no acompanhamento dos percursos de aprendizagem; é educacional e curricular porque assenta em atividades, projetos e realizações assentes num modelo curricular e na cultura envolvente e, neste sentido é também mesossistémica. É ainda reguladora e formadora, na medida em que funciona como reguladora do processo de ensino-aprendizagem e permite a diferenciação do ensino, tornando-se relevante para o aluno. É contextual, porque é referida ao espaço-tempo de aprendizagem, remetendo para a avaliação do contexto onde decorre a aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007a). Não é coerente proceder a uma caracterização da criança, pela observação, ignorando a referência aos contextos em que se movimenta e à sua interação com eles. Como referem Oliveira-Formosinho e Parente, “a avaliação é um prisma fértil para repensar as finalidades e objetivos da escola, os processos que desenvolve e as realizações a que chega (...) é assim que, em nosso entender, da avaliação da criança se passa à noção complexa de avaliação dos contextos, processos e produtos” (2005, p. 26).

A avaliação deve ter por objetivo último, a melhoria, o aperfeiçoamento e a qualidade da educação que se proporciona à criança, resultando, portanto, em seu benefício. No entanto, as mudanças de práticas, sobretudo as avaliativas, encontram vários obstáculos, desde logo, as concepções e crenças dos encarregados de educação e sociedade em geral, baseadas em práticas que são sobretudo marcadas pelas funções classificativa e seletiva; a formação inicial e contínua a que os educadores tiveram acesso; alguns medos e resistências por parte dos próprios profissionais; dificuldades de sistematização dos dados recolhidos; necessidade de tempos específicos para refletir e organizar a documentação e ainda a necessidade de um conjunto de aprendizagens por parte dos profissionais (Parente, 2004; Santos, et al., 2010). O desafio não é fácil nem simples, mas é possível, tal como tem vindo a ser demonstrado por alguns projetos desenvolvidos no país, que se têm traduzido em programas de grande qualidade.

Podem referir-se, como exemplos, o projeto AREA (Avaliação Reguladora do Ensino e Aprendizagem), experiência que incluiu todos os níveis de ensino (Santos, et al., 2010). Pode apontar-se como outro exemplo, no âmbito do reconhecimento de que é outro formato recentemente disponível no mercado português, a que as educadoras podem ter acesso, o projeto de avaliação “Sistema de Acompanhamento das crianças (SAC)”⁹, desenvolvido por Ferre Laevers e que um grupo de investigadores da Universidade de Aveiro decidiu analisar, traduzir e contextualizar à realidade portuguesa (Laevers, 1994a, 1994b, 2004; Laevers & Van Sanden, 1997; Laevers, Vandenbussche, Kog & Depondt, 1997; Portugal, 2008, 2009, 2010a, 2010b; Portugal, et al., 2009; Portugal & Laevers, 2010)¹⁰.

No entanto, com um percurso muito mais longo no país, destaca-se o “Projeto Infância” e a ação da Associação Criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001) que desde sempre investiu no estudo de instrumentos de avaliação da criança e dos contextos educativos, na formação das profissionais e no estímulo à organização de “comunidades de aprendizagem” onde estes projetos podem ter continuidade e dar frutos. É neste enquadramento evolutivo que surgem projetos de avaliação e

⁹O projeto foi financiado pela Fundação Ciência e Tecnologia (MCTES-FCOMP01-0124-FEDER007103) e decorreu nos anos letivos 2007/2008 e 2008/2009. Culminou com a publicação do livro “Avaliação em Educação Pré-Escolar-Sistema de Acompanhamento das Crianças”, em dezembro de 2010. A Equipa de investigação era constituída por Gabriela Portugal (investigadora responsável), Paula Santos, Aida Figueiredo, Ofélia Libório, Natália Abrantes, Carlos Silva, Sónia Góis (bolseira de investigação) Ana Coelho (consultora).

¹⁰ Para informação mais pormenorizada sobre o projeto SAC consultar o livro “Avaliação em Educação Pré-Escolar: SAC” (Portugal & Laevers, 2010)

desenvolvimento como o “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias” (Pascal & Bertram, 1999; Oliveira-Formosinho, 2009c). Este formato de avaliação integra dimensões de qualidade que foram sendo construídas e reconstruídas ao longo do tempo, em diálogo com os pedagogos, com os modelos pedagógicos de inspiração sócio-construtivista, com os profissionais e também em diálogo com os estudos que foram sendo realizados em vários países. Estes ajudaram a identificar variáveis de qualidade essenciais à qualificação dos contextos educativos e da educação proporcionada à criança, com consequências no seu crescimento, aprendizagem e percurso de vida. Assim, no próximo capítulo iremos debruçar-nos sobre alguns desses estudos que foram muito úteis para o formato de avaliação investigado nesta tese (Bertram & Pascal, 2009; Pascal & Bertram, 1999) e outros formatos que quiseram, na sua formação, ter em conta toda a informação disponível que os possa tornar mais úteis à melhoria da qualidade de educação de infância.

CAPITULO 3

A ANÁLISE DE ALGUNS ESTUDOS LONGITUDINAIS: IMPACTO, LIÇÕES E DESAFIOS

O papel da mulher nas sociedades modernas sofreu modificações significativas, decorrentes, em grande parte, da sua entrada no mundo do trabalho, quer por necessidade económica, quer pela afirmação do seu direito à realização pessoal e profissional. Consequentemente, o número de crianças que tem experiência de cuidados e educação fora do contexto familiar (em creches, amas, jardins-de-infância ou outros) tem vindo a aumentar. Sequencialmente, também foi crescendo a preocupação e a investigação sobre o impacto das experiências do atendimento extra familiar na aprendizagem das crianças.

Por outro lado, a última década trouxe para o campo da educação o movimento da qualidade (Bush & Phillips, 1996, cit. em Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004), que chegou também à educação de infância como espaço de debate e análise, sobre aquilo que é verdadeiramente importante para a criança pequena (Oliveira-Fomosinho, 2004a, 2009c; Pascal & Bertram 1999; Zabalza, 1996). Investigações recentes desenvolvidas pelas neurociências têm evidenciado que a qualidade dos cuidados e das interações nos primeiros meses e anos de vida da criança são cruciais para a sua aprendizagem e desenvolvimento físico, cognitivo, social e afetivo (Oliveira-Formosinho, 2011b). Hoje dispomos de um conjunto de estudos diversificados, aos quais subjazem diferentes objetivos. Algumas destas investigações pretendem saber se as crianças que frequentam instituições de atendimento apresentam um desenvolvimento diferente daquelas que não os frequentam. Outros estudos focalizam-se na compreensão do impacto na vinculação mãe/criança, decorrente da utilização de serviços de creche, como é o caso do estudo Israelita, que em seguida pormenorizamos. Outras pesquisas colocam no centro a questão da qualidade dos contextos educativos, debruçando-se sobre os efeitos na aprendizagem da criança, decorrentes do atendimento em contextos com diferentes características. A questão de partida é: diferente qualidade terá diferente impacto? Esta é uma preocupação também presente nos estudos realizados na Suécia e

Inglaterra, que também trataremos neste capítulo. Outros estudos focalizam-se na questão da relação entre os contextos de atendimento e os contextos familiares e pretendem saber se e como a interação entre estes dois contextos influencia a vivência da criança. Esta preocupação está também presente, por exemplo, nos estudos Suecos ou Israelitas. Mas há ainda outras questões presentes nas pesquisas realizadas, como seja perceber o impacto da frequência de contextos de educação pré-escolar nas competências académicas e sociais à entrada para a escola básica e ainda perceber se os seus efeitos permanecem a médio e longo prazo. Podem apontar-se como exemplo, um estudo realizado nos Estados Unidos, o High/Scope Perry Preschool Project e ainda o Effective Pre-School and Primary Education (EPPE) realizado em Inglaterra.

Os estudos nem sempre têm sido consensuais e os resultados da investigação são, por vezes, algo controversos, quer do ponto de vista da evidência empírica, quer socialmente, não permitindo ainda encontrar respostas definitivas para algumas das questões acima colocadas. No entanto, conscientes da importância do investimento nos primeiros anos de vida da criança e entendendo que a qualidade deve ser desenvolvida tendo em conta o que os estudos indicam/comprovam ser fatores ou variáveis centrais da qualidade, iremos, em seguida, apresentar os resultados de alguns estudos longitudinais realizados nos Estados Unidos, Suécia, Inglaterra e Israel. Pretende-se refletir sobre os seus resultados e perceber como eles podem representar lições e desafios para a comunidade profissional, para a educação, para a investigação e sobretudo para o desenvolvimento dos formatos de avaliação.

3.1. Um estudo nos Estados Unidos: o High/Scope Perry Preschool Project

O High/Scope Perry Preschool Project foi realizado nos Estados Unidos e é ainda hoje, considerado um dos principais estudos longitudinais que se debruçaram sobre o impacto da educação de infância na aprendizagem das crianças, a médio e longo prazo (Berrueta-Celment, Schweinhart, Barnett, Epstein, & Weikart, 1984; Schweinhart, Barnes, & Weikart, 1993; Weikart, Bond, & McNeil, 1978; Weikart, Epstein, Schweinhart, & Bond, 1978).

Foi um dos primeiros programas inovadores e de alta qualidade que apareceram para o pré-escolar. O objetivo principal do “Perry Project” foi determinar

como um programa pré-escolar de grande qualidade, orientado cognitivamente, podia ajudar crianças em desvantagem económica a ter mais sucesso na escola e na vida, explorando os seus efeitos a longo prazo. Isto é, pretendia responder à seguinte questão: a alta qualidade da educação de infância pode ajudar a melhorar a vida das crianças de baixos rendimentos e a qualidade de vida das suas famílias e da comunidade como um todo?

As famílias que participaram no projeto foram selecionadas de entre a população que vivia na zona de atendimento da escola elementar Perry, em Ypsilanti, Michigan. Foram empregues dois critérios para a seleção da amostra: as famílias das crianças tinham que ter um baixo estatuto sócio-económico; as crianças foram selecionadas tendo em conta os “scores” obtidos na escala de inteligência Stanford-Binet, que deveriam estar dentro de uma faixa particular, devidamente certificada por psicólogos escolares. Participaram no estudo 123 crianças, em idade pré-escolar, com idades entre os 3 e os 4 anos, que se encontravam em situação de alto risco de insucesso escolar. Foram integradas no projeto em cinco fases sucessivas, com um ano de intervalo. Em cada uma das fases, os jovens foram divididos em igual número, passando alguns a fazer parte do grupo experimental e os outros a um grupo de controlo. As crianças do grupo experimental usufruíram de um programa pré-escolar de alta qualidade, que incluiu dois anos de frequência pré-escolar durante metade do dia. Estas crianças e suas mães receberam ainda visitas em casa, dos educadores, todas as semanas, durante o ano letivo. As restantes crianças constituíam um grupo de controlo e a única intervenção que receberam foram os testes anuais. Os participantes de ambos os grupos entraram na mesma escola pública aos cinco anos e nenhuma intervenção foi feita desde então, exceto periódicas recolhas de dados.

Pretendia-se contrastar crianças que frequentaram o pré-escolar, com crianças que o não frequentaram, acompanhando-as ao longo de várias fases da sua vida, isto é, até à idade adulta. O estudo incluiu algumas variáveis independentes, como o sexo, os resultados (scores) iniciais obtidos pelas crianças e o background familiar, que foram integrados no desenho da pesquisa, quer para aumentar a precisão, quer para proporcionar informação sobre outros fatores da experiência da criança. As variáveis dependentes consideradas nesta investigação incluem testes estandardizados de aptidão académica e realização, relatórios dos professores das atitudes e

comportamentos das crianças, índices de sucesso escolar e descrições das mães do ambiente familiar. Este conjunto de variáveis permitiu obter informações sobre os dados demográficos da família; as capacidades das crianças; atitudes; realização/cumprimento da escolaridade; envolvimento em comportamentos delinquentes e criminais; uso da assistência social e emprego. Em seguida, resumiram-se as principais conclusões do estudo e o seu impacto, refletindo-se ainda sobre as implicações do Perry Preschool Project para as políticas de educação para a infância.

Verificou-se que relativamente às *aptidões académicas*, durante o período pré-escolar, houve um positivo e imediato impacto do projeto, tendo sido encontradas amplas diferenças entre o grupo experimental e o grupo de controlo, em todos os testes de aptidão (com uma diferença de 11 pontos), a favor das crianças que integravam o primeiro grupo. O acompanhamento das crianças até ao 4º ano do ensino básico confirmou que as crianças que tiveram atendimento pré-escolar obtiveram scores mais altos nos testes de competências académicas, sobretudo ao nível das habilidades cognitivo-linguísticas (Weikart, Bond, & McNeil, 1978). Os dados dos testes de desempenho obtidos aos 15 anos (8º ano), nove anos depois da intervenção pré-escolar, reiteraram estes resultados, indicando que as crianças do grupo experimental continuaram a obter uma pontuação significativamente maior nos testes realizados, revelaram níveis de assiduidade mais elevados e as *taxas de sucesso escolar* eram também mais altas. Um resultado muito significativo foi o facto da frequência do pré-escolar reduzir o número de alunos em turmas de educação especial, ou caso essa situação se verificasse, a média de anos aí passado era significativamente mais baixa, em relação às crianças que não frequentaram o pré-escolar. As evidências demonstraram também que o pré-escolar conduziu a um alto grau de *compromisso com a escolaridade*, que se traduziu numa redução da taxa de abandono no ensino secundário (aos 19 anos) e em taxas mais elevadas de participação na universidade ou em programas de formação profissional. Conclui-se, portanto, que uma educação pré-escolar de qualidade pode ter efeitos benéficos e duradouros, ao nível do desenvolvimento intelectual das crianças e na melhoria do posicionamento, desempenho e realização escolar. Relativamente à *competência funcional e à responsabilidade social* foi possível concluir que os indivíduos que

usufruíram do pré-escolar obtiveram melhores resultados nos testes de competência funcional (capacidades para resolver problemas da vida diária), bem como ao nível da responsabilidade social (que inclui as relações com a família e comunidade), traduzindo-se em taxas mais baixas de crime e comportamento delinquente, menos prisões, menos casos enviados para tribunais de jovens, menos meses em liberdade condicional e menores taxas de gravidez na adolescência. Traduziu-se ainda em maior *sucesso socioeconómico* evidenciado no aumento das taxas de empregabilidade, melhores níveis de rendimento económico, atitudes de maior responsabilidade social (como a poupança) e uma menor incidência do recurso aos serviços da assistência social. Teve também efeitos no elevar *das aspirações ocupacionais*, o que para alguns investigadores era um prenúncio de um potencial positivo para uma carreira a longo prazo (Schweinhart, Barnes, & Weikart, 1993).

São ainda de salientar outras duas conclusões decorrentes deste estudo nomeadamente, a importância do envolvimento da família na educação das crianças, com a componente de ensino em casa, que conduziu a diferenças significativas ao nível do desempenho escolar, favorecendo mais as crianças que usufruíram deste apoio (facto igualmente comprovado nos estudos Suecos). A segunda conclusão refere a importância de modelos curriculares consistentes e fundamentados para apoio à prática pedagógica, assentes numa forte interação entre pares e com os adultos, como forma privilegiada de apoio à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças, como foi o caso do modelo High/Scope Cognitively Oriented, (Weikart, Epstein, Schweinhart, & Bond, 1978).

Finalmente, a análise económica (custo/benefício) do projeto, demonstrou que o seu custo total foi completamente coberto. Esta poupança resultou do facto dos estudantes que haviam frequentado o pré-escolar, exigirem formas de educação menos dispendiosas, obterem melhores progressos na escola básica, média e superior, mais sucesso ao nível da vida pessoal e profissional, à qual acresce uma significativa poupança acumulada devido à redução criminal. Além disso, é importante o sentido equitativo do projeto, já que o pré-escolar contribuiu para colocar crianças de meios socioeconómicos em desvantagem, em melhores condições para lidar com as exigências da escola básica e secundária. Portanto, melhor sucesso educativo das crianças do grupo experimental conduziu a maiores

ganhos ao longo da sua vida (num ano houve um retorno de 9,7%). Estes fatores tecem um padrão de vida bem sucedida, que não é só mais produtiva para as crianças e suas famílias, mas também produz substanciais benefícios para a sociedade e qualidade de vida da comunidade. Neste sentido, o Projeto Perry demonstrou ter amplas implicações individuais e sociológicas, que surgem como um “alerta” social para o investimento político das Nações, em benefício do bem comum e da implementação de sistemas educativos que possam tornar real este potencial para todas as crianças, reconhecendo contudo, que estes programas educativos não eliminam a necessidade de uma mudança social e económica mais ampla.

Face aos resultados obtidos com outros estudos, que nem sempre obtiveram o mesmo sucesso, é importante ainda refletir sobre algumas das condições que tornaram este projeto tão efetivo. Assim, para o sucesso do Perry Project parecem ter contribuído um conjunto de características e fatores, tais como: as características das crianças envolvidas no programa (crianças em desvantagem económica e afastadas da cultura vigente em virtude da língua ou etnia); a componente de ensino/apoio em casa, que envolveu os pais mais diretamente no processo educativo dos seus filhos; um elevado grau de autonomia organizacional; constante e adequado financiamento; a integração da pesquisa e desenvolvimento com o ensino, que envolveu o pessoal, os supervisores, os consultores externos, conduzindo a processos de autoavaliação e a um grande sentido de responsabilidade e compromisso; a presença de um modelo curricular formal para apoiar a prática; a formação do pessoal; um tempo explícito (sem as crianças) para os professores se dedicarem à avaliação e planeamento das atividades; controlo de qualidade; prestação de contas ao público e abertura a elementos exteriores interessados no projeto, que ajudaram a manter uma performance de alta qualidade e a apoiar o pessoal envolvido no projeto.

3.2. Um Estudo Sueco - “Effects of Public Day-Care: a longitudinal study”¹¹

O estudo Sueco (Andersson, 1989) tinha como objetivo investigar os efeitos do atendimento em creche no desenvolvimento cognitivo, social e pessoal das crianças. Ao contrário da maioria das pesquisas anteriores sobre creche, neste estudo foi feita uma diferenciação entre vários tipos de atendimento e considerada a idade de entrada

¹¹ Este estudo faz parte de um projeto de pesquisa mais abrangente (the FAST project) realizado pelo Department of Educational Research, Stockholm Institute of Education, e pelo Department of Educational Research, University of Gothenburg (Andersson & Sandqvist, 1982). Este projeto faz parte do International Group for Comparative Human Ecology.

da criança na instituição. A primeira fase do estudo incluiu 119 crianças que foram seguidas longitudinalmente desde os 0 até aos 8 anos de idade, na tentativa de determinar os efeitos a longo prazo, decorrentes da experiência precoce do atendimento extrafamiliar.

Os participantes foram recrutados em oito bairros de Estocolmo e Gotemburgo envolvendo crianças e famílias de baixo e médio nível sócio-económico, sendo dois terços famílias biparentais e um terço monoparentais. A amostragem das famílias monoparentais foi aumentada, a fim de permitir comparações com as famílias biparentais. Os dados foram recolhidos anualmente, desde o primeiro ano da vida da criança, embora para os primeiros anos, a recolha de dados tenha sido retrospectiva, porque as crianças só foram contactadas a partir dos 3/4 anos. Aos 8 anos as crianças foram submetidas a testes de aptidão ao nível da competência cognitiva e social. Foram ainda controlados as variáveis sexo e background da família.

Na Suécia, as creches são públicas e salvo raras exceções, são conduzidas pelas autarquias, sob a autoridade central do Conselho Nacional de Saúde e Assistência Social. Podem apresentar-se sob diversas formas: creches (day-care centers) ou infantários (day nurseries); amas (day-mothers) ou famílias de acolhimento (family day-care); outras alternativas pouco utilizadas e não consideradas neste estudo. O estudo foi realizado num número de creches e amas que são representativas do normal sistema público das creches suecas e devidamente licenciadas. As creches aceitam crianças a partir de seu primeiro ano de vida até a entrada na escola aos 7 anos, geralmente a tempo inteiro. O pessoal que trabalha nestes centros tem formação adequada, podendo integrar enfermeiros pediátricos (child nurses) com dois anos de formação após a escolaridade obrigatória (curso profissional) e educadores de infância com 2 anos ou 2 anos e meio de formação, após a graduação numa Escola para Professores. O número de crianças por grupo é limitado (12 crianças no grupo dos mais novos e 15 no grupo dos mais velhos) e o *rácio* adulto/criança é aproximadamente de 1 para 4 (até aos 2 anos e meio) e 1 para 5 (no grupo dos 3 aos 7 anos). O objetivo das creches é, não só a prestação de cuidados, mas também proporcionar estimulação educativa, ao nível do desenvolvimento pessoal e social e do desenvolvimento cognitivo. Mesmo que haja

diferenças entre os vários estabelecimentos do pré-escolar é seguro afirmar que o padrão de qualidade dos espaços, materiais, conteúdos e atividades é muito elevado e mais homogêneo na Suécia, do que nos Estados Unidos. Independente da frequência ou não de creche, é oferecido, por lei, a todas as crianças, um lugar num jardim de infância a tempo parcial e gratuito, pelo que todas as crianças têm, pelo menos, um ano de integração no jardim de infância, antes da entrada na escola aos 7 anos de idade. Outro aspeto do sistema de apoio à família sueca é que os pais têm o direito de ficar em casa e cuidar dos seus filhos até aos 6 ou 7 meses, sem correrem o risco de perder os seus empregos. Continuam a receber cerca de 90% do seu salário anterior, que é pago pelo sistema de segurança social. Os pais têm também o direito de optar trabalhar em part-time, enquanto as crianças são pequenas.

No que diz respeito aos procedimentos é de referir que aos 8 anos as crianças foram avaliadas ao nível da competência cognitiva e social. A primeira foi avaliada através de testes verbais e não verbais da Weschler Intelligence Scale for Children (WISC) (Andersson, 1989). O desempenho escolar das crianças foi avaliado pelos professores, usando uma escala de Likert, para a leitura, escrita e aritmética, conteúdos gerais, música e educação física. A competência social e a personalidade foram avaliadas com base num questionário de 52 itens, que incluía descritores acerca da persistência e independência da criança em situações escolares, capacidade de adaptação e de lidar com situações sociais diversas, capacidade para interagir e cooperar com os outros, entre outros indicadores sociais.

No que concerne aos *resultados* (ao nível das medidas cognitivas), as análises realizadas permitiram verificar que as crianças que entraram na creche durante o seu primeiro ano de vida, obtiveram melhores resultados, especialmente nos testes verbais e no desempenho escolar (relativamente aos conteúdos académicos), do que as crianças que entraram mais tarde ou permaneceram sob cuidados familiares. Assim, há indícios de que a entrada precoce na creche (center-care) pode ser benéfica para o *desenvolvimento cognitivo* das crianças (Andersson, 1989).

O padrão dos resultados para as variáveis *socioemocionais* é semelhante ao das variáveis cognitivas. As crianças que entram na creche durante o seu primeiro ano de vida foram avaliadas como mais persistentes e independentes, mais confiantes

socialmente, menos ansiosas, com maior facilidade na expressão verbal, revelando ainda menos problemas no processo de transição do pré-escolar para a escola formal.

Concluiu-se também que a idade de entrada mais precoce na creche está relacionada com o background familiar da criança, sendo mais prevalente entre as mães com alto nível de educação, famílias pertencentes a grupos socioeconômicos mais altos e famílias monoparentais. Acresce ainda que as famílias que colocam as crianças mais cedo em centros de cuidados também tendem a preferir a creche (center-care). Em síntese, há, pois, uma tendência para concluir que uma entrada precoce num centro de cuidados para a infância (center-care), faz prever resultados mais favoráveis até aos 8 anos, do que qualquer outro tipo de cuidados.

O segundo estudo sueco (Andersson, 1992) seguiu o percurso de 114 crianças até aos 13 anos, com o objetivo de perceber se os efeitos da frequência de contextos extrafamiliares, nas competências cognitivas e socioemocionais das crianças, apresentavam uma natureza durável ou transitória.

O desempenho escolar foi novamente avaliado pelos professores titulares de turma focalizando-se em cerca de 100 assuntos escolares, num conjunto que considerou os conteúdos de Sueco, Matemática, Inglês e conteúdos gerais. As competências ao nível sócioemocional foram igualmente avaliadas através de um questionário composto por 85 itens, que permitiram identificar o ajustamento e gestão de situações escolares e a competência social.

À semelhança dos dados obtidos no 1º estudo, a situação familiar da criança, definido pelo estatuto socioeconómico e tipo de família, teve influência no momento de entrada na creche, evidenciando que as famílias de estatuto socioeconómico mais alto, bem como as famílias monoparentais, colocaram os seus filhos mais cedo na creche. Os resultados confirmam que a idade de entrada na creche antes do ano de idade continua a ser a variável mais significativa, no que concerne ao *desempenho escolar*, logo seguida da inteligência. Portanto, o efeito global da idade de entrada continua a ser significativo aos 13 anos. Os dados relacionados com as *competências socioemocionais* indicam a mesma tendência, com as crianças que entraram mais cedo na creche a serem avaliadas como sendo mais competentes socialmente. No seio deste grupo de crianças é ainda interessante notar que os níveis mais elevados em termos de competência social se focalizam nas crianças da classe média, com

mães com alto nível educativo, raparigas e mais talentosas verbalmente. Verificou-se também que a inteligência verbal parece ter um papel mais importante nas competências sociais, do que a inteligência percentual e lógica. Em síntese, em ambas as idades, a entrada precoce na creche traduziu-se em melhores resultados ao nível do desempenho escolar e competências socioemocionais, face aos resultados revelados pelas crianças que não frequentaram a creche. Os resultados indicam portanto, bastantes efeitos de longa duração decorrentes da experiência precoce na creche (antes do um ano de idade), pelo menos em termos de poder preditivo. Assim, pode dizer-se que a entrada precoce na creche, juntamente com o background familiar, inteligência e género podem ter efeitos significativos no desenvolvimento das crianças até à adolescência.

O autor do estudo (Andersson, 1992) reconheceu algumas limitações da sua pesquisa, como sejam uma amostra pouco representativa, a falta de controlo de algumas variáveis como os comportamentos ou valores parentais no que concerne à educação da criança. Lamenta sobretudo não ter incluído algumas medidas de qualidade da creche, consideradas fundamentais por alguns investigadores. No entanto, a falta de medidas de qualidade não invalidam os presentes resultados.

Relativamente à compreensão das diferenças dos resultados entre os presentes estudos suecos e os estudos realizados noutros países, (Vandell e Croasanti, 1990 cit. em Andersson, 1992) é fundamental considerar os contextos ecológicos, as políticas nacionais para a família e para a criança, isto é, há que interpretar os dados no contexto dos padrões dos cuidados para a infância. Na verdade, neste estudo, quando se fala de entrada precoce na creche, estamos a considerar o ingresso a partir dos 6 meses de idade. Por outro lado, não se pode esquecer que as creches suecas foram consideradas como tendo o nível de qualidade mais elevado, quando comparadas com as de outros 18 países. Este elevado padrão de qualidade fica a dever-se a algumas dimensões importantes como sejam o tamanho do grupo, o rácio criança/adulto, espaços e equipamentos adequados, materiais de qualidade e as qualificações dos profissionais. A questão da qualidade dos contextos de educação de infância ganhou relevância e tornou-se numa hipótese de pesquisa para posteriores investigações, partindo da premissa de que a qualidade dos cuidados experimentados

na infância é vital para o seu posterior desempenho. É de salientar que estes estudos (Andersson, 1989; Andersson, 1992) têm muita relevância para a pedagogia.

3.3. Um Estudo Inglês: Effective Preschool and Primary Education (EPPE)

Quando o projeto EPPE começou havia uma vasta diversidade de provisões em Inglaterra e, em geral no Reino Unido, com uma oferta de serviços bastante desigual, para além de uma grande necessidade de estabelecimentos de educação e cuidados para crianças com 3 e 4 anos. O governo trabalhista eleito em 1997 reconheceu o impacto das desvantagens sociais no percurso de vida das crianças e foi veemente no sentido de quebrar este ciclo de desvantagens e desigualdades, para as crianças provenientes de meios socioeconómicos em desvantagem, iniciando-se um novo ciclo de investimento focalizado na educação de infância. A política transformadora para as crianças pequenas no Reino Unido foi baseada em profundas evidências acerca dos benefícios da educação pré-escolar, de que são exemplo os estudos anteriormente apresentados.

O estudo EPPE (Sylvia, 2003) é a maior investigação longitudinal europeia que se centrou, não só na compreensão dos efeitos da educação pré-escolar nas experiências de aprendizagem das crianças, mas também na compreensão da influência do ambiente familiar, já que ambos estão subjacentes à trajetória de vida das crianças pequenas. Esta perspetiva foi um elemento inovador desta pesquisa. Quatro questões assumiram particular relevância neste estudo: Quais são os efeitos do pré-escolar quando da entrada da criança na escola? Os efeitos iniciais desaparecem ou perduram ao longo do tempo? Os efeitos benéficos da educação pré-escolar são diferentes para crianças com diferentes backgrounds? Os diferentes tipos estabelecimentos de educação pré-escolar têm similares ou diferentes efeitos nas crianças? A pesquisa EPPE segue o percurso da “eficácia educacional”, no progresso de aprendizagem das crianças entre os 3 e os 11 anos. Foram elencados os seguintes objetivos: comparar o progresso desenvolvimental de 3000 crianças, provenientes de uma ampla gama relativamente ao seu background social e económico e que tiveram diferentes experiências no pré-escolar; separar os efeitos da experiência pré-escolar, dos efeitos do ambiente em casa e da escola primária; compreender porque alguns centros de educação pré-escolar eram mais eficazes do que outros, na promoção do

desenvolvimento cognitivo e/ou emocional e social durante os anos de frequência do pré-escolar (3-5 anos); identificar as características estruturais e processuais dos centros de educação pré-escolar mais eficazes; saber se a influência do pré-escolar continua a influenciar o desenvolvimento/aprendizagem das crianças no médio e longo prazo (até aos 11 anos); perceber como as influências do pré-escolar interagem com as da escola primária nos resultados desenvolvimentais das crianças.

A pesquisa EPPE integrou um grupo de 2800 crianças, que frequentavam diferentes estabelecimentos de educação pré-escolar, selecionados ocasionalmente em Inglaterra nos finais de 1990. Participou ainda um grupo de crianças que permaneceu em casa (home children), isto é, que não tiveram experiência de pré-escolar, elevando a amostra para as 3.000. Este grupo funcionou como grupo de controlo, possibilitando a comparação entre o percurso de aprendizagem das crianças que tiveram atendimento pré-escolar e o das crianças que não usufruíram destes serviços. Foram escolhidas seis autoridades locais inglesas em 5 regiões, de forma a cobrir diversos tipos de provisões em áreas urbanas, suburbanas e rurais e abarcar crianças com diversa proveniência étnica e social. Foram incluídos os seguintes tipos de provisões: grupos voluntários, creches privadas, creches escolares, turmas de creche e centros combinados (combinando cuidados e educação). As crianças tinham entre 3 e 4 anos de idade. Em média cada criança teve atendimento nos centros de pré-escolar durante cerca de 18 meses, antes de iniciar a escola primária.

Realizaram-se também estudos de caso dos centros mais eficazes que forneceram conhecimentos muito enriquecedores, ao nível da prática pedagógica e aumentaram o conhecimento e a compreensão dos fatores de eficácia. Em seguida, faz-se uma breve descrição das principais características dos contextos de educação de infância que integraram este estudo, pois podem ser importantes para a identificação de variáveis de qualidade. As *Nursery schools* (creches ou infantários tradicionais) e as *Nursery classes* (turmas de creche - unidades separadas que fazem parte da escola primária) são instituições sob a autoridade local e completamente apoiadas pelo estado. Aceitam crianças a partir dos 3 anos, tendo rácios de um adulto para 13 crianças. O pessoal era constituído por um professor, com uma graduação de 4 anos e experiência em educação de infância e outro adulto com 2 anos de experiência em trabalho de jardim de infância. Este tipo de estabelecimentos oferecia

usualmente um serviço de meio-dia (com algumas crianças a tempo inteiro no ano anterior à entrada para a escola primária), durante toda a semana, para crianças dos 3 aos 5 anos de idade. Os *Voluntary Playgroups* (grupos voluntários) têm um rácio adulto/criança de 1 para 8 e tipicamente aceitam crianças a partir dos 2 anos de idade. A formação dos adultos é bastante variável, indo desde nenhuma formação até a um nível de pós-graduação. O tipo de formação mais comum consistia em cursos de curta duração na área da educação de infância. O atendimento também era variável, podendo ser ou não durante os 5 dias por semana. Estes estabelecimentos usualmente tinham menos recursos que os outros tipos de centros e frequentemente funcionavam em instalações da comunidade. Os *Day Care Centres and Private Nurseries* (centros de dia e creches privadas) têm igualmente um rácio de 1 adulto para 8 crianças. Geralmente os adultos tinham um a dois anos de formação em educação de infância. Todos oferecem cuidados a tempo inteiro para crianças dos 0 aos 5 anos, sob o pagamento de uma taxa base. Alguns destes grupos combinavam cuidados e educação, com um ou dois professores por centro ou um professor itinerante, partilhado com outros centros. Os *Integrated or Combined centrem* (centros integrados ou combinados) são idênticos às creches/infantários (nursery schools) ao nível organizacional e formação do pessoal. Ofereciam serviços a tempo inteiro e geralmente tinham um rácio adulto/criança de 1 para 9 (para crianças de 3/4 anos) e aceitavam crianças dos 0 aos 5 anos. Estes novos centros ofereciam serviços integrados para crianças e famílias (educação, saúde e cuidados), com particular apoio às competências parentais.

Os investigadores fizeram visitas regulares aos centros, registando notas, observando e entrevistando os diretores dos centros. De forma a recolher dados sobre a qualidade dos contextos, o projeto EPPE focalizou-se particularmente nos elementos do processo educativo. As principais técnicas de recolha empregues foram a escalas de observação ECERS-R¹² e uma extensão suplementar desta escala designada ECERS-E.¹³ Também foi usada o Caregiver Interaction Scale (CIS)¹⁴ para medir a qualidade das interações entre adultos e crianças.

¹² A ECERS-R consiste em 43 itens e sete sub-escalas: itens 1-8: espaço e mobiliário/equipamentos; itens 9-14: rotinas de cuidados pessoais; itens 15-18: linguagem e raciocínio; itens 19-28: atividades; itens 29-33: interação; itens 34-37: estrutura do programa; itens 38-43: pais e pessoal.

¹³ A escala ECERS-E consiste em 18 itens em 4 subescalas: itens 1-6: literacia; itens 7-10: matemática; itens 11-15: ciência e ambiente; itens 16-18: diversidade.

Os *resultados* das entrevistas revelaram, relativamente ao *peçoal*, amplas diferenças entre os centros. Em geral, as provisões dependentes do estado, como as turmas de creche, creches escolares e os centros combinados (*nursery classes*, *nursery schools*, *combined centres*) tinham mais recursos, o pessoal tinha qualificações superiores, mais acesso à formação e usufruíam de vencimentos superiores, havendo menor rotatividade do pessoal quando comparado com o setor privado e voluntário (*voluntary playgrounds e private nurseries*). O horário de trabalho mais prolongado foi encontrado nos centros combinados, reflexo da extensão de serviços que proporcionavam. Contudo, o horário de trabalho mais prolongado para o pessoal docente foi reportado nas creches privadas (*private day nurseries*). Em relação aos diretores verificou-se, de forma idêntica, que os que geriam os primeiros centros acima referidos tinham um nível de qualificações mais elevado. Identificaram como fatores de qualidade dos centros que geriam, o pessoal com experiência e formação relevante na área, o desenvolvimento das crianças ao nível da linguagem e raciocínio, o desenvolvimento de competências sociais, a autoconfiança e o encorajamento do envolvimento parental no processo educacional dos seus educandos. No que diz respeito ao *planeamento e monitorização do desenvolvimento das crianças*, verificou-se que os profissionais a trabalhar nos primeiros centros acima referidos demonstraram estar mais preparados para planear, avaliar e monitorizar o desenvolvimento das crianças, usando um reportório mais amplo de estratégias de planificação e avaliação, do que o pessoal do setor voluntário. O sistema de intervenção precoce e a colocação de um professor de educação especial era também muito mais comum no setor estatal. Ao nível do *envolvimento parental* foi possível constatar que o setor assegurado pelo estado (centros combinados, turmas de creche e creches escolares) dava grande ênfase ao envolvimento parental e era o que providenciava mais informação para os pais.

No que concerne à qualidade estrutural dos estabelecimentos os resultados obtidos com as escalas (ECERS-R /ECERS-E e CIS) apresentaram, de uma forma global, um serviço pré-escolar satisfatório, embora em termos de perfil ECERS, houvesse diferenças consideráveis entre os diversos tipos de centros, tendo sido reveladas diferenças estatisticamente significativas nos índices de qualidade. Nos

¹⁴ É uma escala observacional com 26 itens, divididos em 4 subescalas: relações positivas; punição; permissividade; distanciamento.

centros educativos (dependentes do estado), a qualidade era particularmente boa, com os centros integrados e creches escolares (nursery schools, combined centres) a apresentar níveis de qualidade superiores (por vezes perto do excelente). Num grau ligeiramente inferior surgem as turmas de creche (nursery classes) que foram avaliadas com “bom” em ambas as observações. Os grupos voluntários (playgrounds) e creches privadas (private nurseries) tiveram pontuações significativamente mais baixas. Portanto, os resultados obtidos com estas escalas permitiram comparar os centros e identificar os que apresentavam níveis de qualidade mais elevados que, por sua vez, foram alvo de estudos de caso específicos, no sentido do aprofundamento da compreensão das variáveis que permitem atingir um grau de qualidade superior.

Para estudar os efeitos da frequência de diferentes centros educativos nos resultados desenvolvimentais das crianças até aos 11 anos, foram consideradas variáveis como a duração em meses que a criança frequentou o pré-escolar, o modo de atendimento (tempo integral/tempo parcial), a qualidade da experiência pré-escolar e outros fatores como as qualificações do pessoal e o rácio adulto/criança. Em seguida, apresenta-se o sumário do *impacto do pré-escolar no desenvolvimento cognitivo, social e comportamental das crianças* nas diversas fases do estudo: pré-escolar (3 anos até aos 5 anos); estágio 1 (5 aos 7 anos); o estágio 2 até aos 11 anos.

Na primeira fase (pré-escolar 3/5 anos) obtiveram-se os seguintes resultados: a experiência de pré-escolar melhorou o desenvolvimento global da criança, em comparação com crianças que não tiveram nenhum tipo de atendimento; a duração do atendimento (em meses) também se revelou uma variável importante, verificando-se que uma entrada mais cedo na creche (antes do 3 anos) se traduziu num significativo aumento do desenvolvimento intelectual, sobretudo ao nível da linguagem; o atendimento a tempo integral não conduziu a melhores ganhos para as crianças, quando comparadas com as provisões em tempo parcial; as crianças em desvantagem social, cultural e económica beneficiaram de forma muito significativa da experiência de uma educação pré-escolar de qualidade, à semelhança do comprovado no Perry Pre-School Project; globalmente, as crianças provenientes de grupos sociais em desvantagem tendiam a frequentar o pré-escolar menos meses (cerca de 4-6 meses menos em média), do que aqueles que provinham de

backgrounds mais vantajosos, facto que pareceu atuar como uma desvantagem adicional para as crianças vulneráveis; detetaram-se diferenças relevantes entre o tipo de centro pré-escolar e o seu impacto nas crianças, com alguns estabelecimentos a ser significativamente mais efetivos do que outros, em promover resultados positivos; a alta qualidade da educação pré-escolar demonstrou estar relacionada com um melhor desenvolvimento intelectual e social/comportamental das crianças, fazendo prever melhores resultados cognitivos, sociais e comportamentais aos 7 e aos 11 anos; estabelecimentos que tinham pessoal com qualificações mais elevadas tinham níveis de qualidade superiores e as crianças revelaram mais progressos. Portanto, verificou-se que havia uma estreita relação entre as qualificações do pessoal, a qualidade dos estabelecimentos e os resultados das crianças. O ambiente doméstico de aprendizagem em casa no período pré-escolar mostrou influenciar todos os aspetos do desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

No Estádio 1 (5/7 anos) os resultados obtidos mostraram que os efeitos benéficos da frequência do pré-escolar se mantêm, verificando-se que o número de meses de frequência no pré-escolar continuou a ter efeito marcante no progresso das crianças, embora fosse mais evidente para as competências académicas do que para o desenvolvimento social e comportamental. Os efeitos da duração de frequência do pré-escolar eram especialmente marcantes ao nível do desenvolvimento da linguagem (vocabulário e compreensão da língua), bem como das competências de pré-leitura e conceito de número, à data de entrada na escola; a qualidade do contexto pré-escolar estava também significativamente relacionada com os resultados académicos das crianças, traduzindo-se em melhor desempenho, sobretudo nos testes nacionais de matemática e inglês aos 7 anos e aos 11 anos; ajudou ainda a reduzir o risco da criança ser identificada, pelos professores, como mostrando necessidades educativas especiais. Os efeitos positivos da variável - ambiente de aprendizagem em casa - continuaram a mostrar uma influência muito significativa, no perfil desenvolvimental das crianças no final do estágio 1. Isto confirma a importância crucial da aprendizagem nos primeiros anos e o papel dos pais e outros cuidadores em providenciar um ambiente rico e estimulante para as crianças pequenas.

No Estádio 2 (7/11 anos) destacaram-se os seguintes resultados: a qualidade do contexto do pré-escolar e a sua eficácia permaneceram estatisticamente

significativas aos 11 anos, mostrando benefícios relevantes para os resultados cognitivos e sociais/comportamentais, sendo particularmente benéfica para os rapazes, crianças com necessidades educativas especiais e crianças em desvantagem social, cultural e económica. As crianças revelaram mais benefícios do usufruto de um atendimento pré-escolar de alta qualidade, mas uma provisão de média qualidade também produziu melhores resultados em matemática e comportamento social no 6º ano, quando comparados com os contextos de baixa qualidade ou com o grupo de controlo. Ambas as experiências de alta qualidade (pré-escolar e primária) ofereceram similares graus de proteção no que concerne à promoção de melhores resultados académicos e comportamentais, que se prolongaram até aos 11 anos, embora as experiências da escola primária não tivessem desgastado as experiências do pré-escolar. As crianças do grupo de controlo tinham resultados inferiores, mesmo quando era tida em conta a influência do background familiar. Elas não acompanhavam as outras crianças mesmo depois de 6 anos de escola. Mostraram ainda uma desvantagem continuada em termos do comportamento pró-social, mas apresentaram reduzidos níveis de hiperatividade. O estatuto socioeconómico da família também mostrou ser um fator de influência do desenvolvimento das crianças, revelando diferenças quer ao nível do desempenho académico, quer ao nível comportamental/social, a favor das crianças provenientes de estatutos mais elevados. Os efeitos da comunidade/bairro eram pequenos e tendiam a desaparecer com o decorrer do tempo.

O estudo EPPE incluiu ainda 12 estudos de caso de estabelecimentos com bons ou excelentes resultados desenvolvimentais ao nível das crianças, explorando as características da pedagogia que os sustentava e as boas práticas. Houve uma intensiva e detalhada recolha de dados quantitativos e qualitativos, com base nas seguintes variáveis: interação verbal adulto/criança; diferenciação e avaliação formativa; disciplina e apoio do adulto na resolução de conflitos; parcerias parentais e ambiente educativo em casa. Estes estudos evidenciaram que os melhores resultados apresentados pelas crianças estavam ligados aos estabelecimentos que apresentavam as seguintes características: tinham uma liderança forte e competente; proporcionavam um forte foco educacional, com professores com elevada formação e com mais tempo de serviço, que apoiavam o pessoal menos qualificado;

promoviam um sustentado envolvimento parental, sobretudo no sentido da partilha de objetivos educacionais, variável também presente nos estudos suecos e americanos; forneciam feedback formativo á criança durante as atividades e havia diálogos frequentes com os pais, acerca dos progressos dos seus filhos; asseguravam políticas de comportamento, em que o pessoal apoiava as crianças a racionalizar, compreender e falar sobre os seus conflitos; proporcionavam oportunidades de aprendizagem diferenciadas, tendo em conta algumas características do grupo ou necessidades das crianças individualmente, como serem crianças bilingues, com necessidades especiais, serem meninas ou rapazes, etc. Proporcionavam às crianças uma prática pedagógica de cariz construtivista, referida como “Sustained Shared Thinking (SST) ” (apoio partilhado ao pensamento), baseando-se na teoria de Vygostsky (1978), que descreviam como um processo partilhado onde os educadores apoiavam as crianças a aprender, atuando na “zona de desenvolvimento próximo”.

A presença de pedagogias explícitas com intencionalidade educativa promotora das identidades e experiências das crianças, bem como da reflexão dos profissionais, são fundamentais à construção da qualidade, como ficou demonstrado pelo projeto Perry e que mais uma vez se confirma nos estudos ingleses. Evidencia-se ainda que a interação adulto/criança afetuosa, responsiva, que respeita e empatiza com a criança, criando-lhe espaço e desafios é uma dimensão fundamental da prática pedagógica. Para a qualidade das interações contribui o tamanho do grupo e o rácio adulto/criança, variáveis também estudadas noutros estudos descritos neste capítulo.

Estas perspetivas teórico-práticas estão também explanadas nos modelos curriculares sócio-construtivistas, como o modelo High/Scope e a Pedagogia-em-Participação e estão ainda presentes nos referenciais de avaliação e desenvolvimento como o DQP, que se estuda no âmbito desta tese.

3.4. Um estudo Israelita: the Haifa Study of Early Child Care

Como anteriormente se referiu, o debate acerca dos efeitos da experiência de cuidados e educação precoces, fora do contexto familiar, no desenvolvimento sócio-emocional em geral e na relação de vinculação mãe/criança, em particular, tem já uma longa história. Um conjunto de estudos realizados (Sagi, Koren-Karie, Gini, Ziv, & Joels, 2002) evidenciou que algumas condições dos centros de cuidados, em

combinação com algumas características do ambiente em casa, aumentam a probabilidade das crianças desenvolverem uma ligação de insegurança com as suas mães, sobretudo se receberam cuidados de pobre qualidade, mais de 10h por semana, ou frequentarem mais do que um estabelecimento de ensino nos primeiros 15 meses de vida. Partindo destes pressupostos, realizou-se em Israel um projeto de investigação – *o Haifa Study of Early Child Care* - cujo objetivo foi continuar a investigar os efeitos na relação de vinculação da criança com a mãe, decorrentes da frequência de contextos de cuidados extra familiares, em combinação com algumas correlações do ambiente familiar. Envolveu um número elevado de participantes que representa o total espectro económico-social em Israel, assim como as várias modalidades de cuidados para a infância (cuidados maternos, cuidados individuais proporcionados por um familiar, cuidador individual pago e não familiar, creche familiar e centro de cuidados). Os centros de cuidados para a infância em Israel fazem parte da rede nacional, por isso os seus níveis de qualidade são mais homogéneos, quando comparados com a heterogeneidade dos Estados Unidos. Foi obtida informação sobre a idade de ingresso das crianças em cada uma das modalidades de atendimento, sobre a estabilidade dos cuidados, tamanho do grupo, rácio adulto/criança e ainda o ambiente, a estrutura e a qualidade dos diferentes tipos de cuidados para a infância. Incluiu, ainda o controlo de outras variáveis, tais como as características das mães, interação mãe/criança, relação mãe/pai, características e desenvolvimento da criança. Os participantes foram recrutados ao longo de um período de um ano em 3 hospitais na área metropolitana de Haifa, onde as mães se dirigiam para proporcionar acompanhamento médico aos seus filhos, independentemente do seu nível sócio-económico. Um critério de inclusão para o recrutamento era que as mães não tivessem experienciado gravidez de risco e que os recém-nascidos tivessem o tempo de gestação total e fossem saudáveis. A lei israelita dá direito a qualquer mãe a 3 meses de licença de maternidade paga (depois disso ela pode regressar ao trabalho ou escolher ficar mais 9 meses de licença não paga).

Colaboraram no estudo 4.572 mães e respetivos filhos. Depois do recrutamento foram obtidas informações no hospital acerca do estatuto económico-social e educação, bem como informações acerca do nascimento da criança. Quando as crianças tinham aproximadamente 6 e 12 meses, a recolha de dados aconteceu nas

casas das participantes e no centro para o estudo do desenvolvimento da criança na Universidade de Haifa. Durante a visita a casa aos 6 meses, crianças e mães foram observadas e filmadas durante 15 minutos numa sessão de jogo livre, com base na qual foi avaliada a sensibilidade materna. Durante esta visita, as mães completaram as informações acerca de si próprias, das suas relações esponsais, das suas perceções acerca do temperamento dos seus filhos e variados aspetos do seu meio ambiente. Aos 12 meses, a sessão de laboratório, incluiu a observação de 6 minutos de jogo livre em interação mãe/filho para avaliação da sensibilidade maternal, seguida pela aplicação da “Standard Strange Situation Procedure” para aferição das relações de ligação das crianças com as mães. Duas semanas depois, uma pesquisadora assistente visitou as casas das participantes, para que as mães pudessem completar novamente os questionários sobre o temperamento das crianças, a sua própria condição psicológica e as suas relações maritais.

Podem apontar-se como principais *resultados*, os seguintes: o rácio adulto/criança revelou ser o indicador com mais influência no desenvolvimento da criança (cognitivo e linguagem), na construção de uma ligação de segurança da criança com a mãe e influenciou ainda o nível de qualidade dos centros de cuidados para a infância, que aumentava quando o rácio adulto/criança era mais baixo; a baixa sensibilidade materna combinada com a baixa qualidade dos cuidados para a infância, resultaram num baixo nível de ligação das crianças com as mães. Concluiu-se, portanto que a baixa qualidade dos cuidados e das interações representa sempre um risco, quer seja em casa, quer seja num contexto de atendimento exterior. Quando se associam os dados entre os 5 tipos de cuidados para as crianças, com a situação de segurança/insegurança na relação de vinculação com a mãe, verifica-se que as crianças que frequentavam os centros de cuidados, estavam significativamente mais suscetíveis a vir desenvolver relações inseguras com as suas mães, quando comparadas com crianças que usufruíram de atendimento em qualquer outro dos tipos de cuidados. Deve ser notado que ser cuidado por um familiar, na relação de um para um, obteve os melhores resultados, com uma incidência de segurança de vinculação, significativamente superior à taxa esperada. Os resultados obtidos também demonstraram claramente que o nível de cuidados em Israel era de baixa qualidade, sendo primeiramente resultado do alto rácio adulto/criança, assim como

da falta de formação profissional de cerca de metade dos funcionários a trabalhar nestes contextos educativos. O presente estudo contribuiu para realçar os fatores de risco associados aos centros extrafamiliares de baixa qualidade e as suas implicações para o desenvolvimento das crianças e para as relações de vinculação mãe/criança. Permitiu ainda concluir que a qualidade das relações e das interações (seja no contexto familiar, seja em provisões de atendimento alternativas) é vital ao desenvolvimento da criança, no sentido de que é mediadora da formação positiva de um vínculo que é fundante para a sua personalidade (Oliveira-Formosinho, 2011b).

Em síntese, este conjunto de estudos demonstraram que:

- O atendimento pré-escolar conduziu a benefícios de médio e longo prazo ao nível do desenvolvimento cognitivo e social/comportamental.
- Os efeitos positivos da educação pré-escolar, a curto prazo, foram evidenciados no estudo dos Estados Unidos, no da Suécia e no da Inglaterra, influenciando as opções políticas de muitos países.
- A qualidade do ambiente de aprendizagem familiar revelou ser uma variável muito importante para o desenvolvimento da criança, sendo superior ao estatuto socioeconómico da família. Os efeitos combinados de um ambiente de aprendizagem familiar positivo e a alta qualidade dos estabelecimentos de educação pré-escolar colocaram as crianças num patamar desenvolvimental fortemente sustentado e com fortes probabilidades de sucesso.
- A contribuição da qualidade dos contextos educativos no progresso desenvolvimental das crianças foi demonstrada em todos os estudos. Foram identificados alguns aspetos essenciais à construção da qualidade, nomeadamente a alta qualificação dos profissionais; as interações partilhadas e apoiadas entre crianças e adultos (essenciais a uma relação de vinculação segura); o tamanho do grupo e o rácio adulto/criança; uma prática pedagógica sustentada num modelo pedagógico de cariz construtivista, que revelou ser um importante suporte à ação da educadora, proporcionando um conjunto de desafios à auto-iniciativa da criança e a processos de aprendizagem experiencial e lúdica; o apoio dos adultos na

resolução de conflitos de pares; uma equipa coesa que trabalha com os pais e os envolve na aprendizagem das crianças e uma liderança competente.

- O atendimento precoce em contextos de educação pré-escolar de qualidade beneficiou de modo muito incisivo as crianças em desvantagem, relacionando-se com o aumento dos seus resultados cognitivos, melhor independência e sociabilidade. Ficou ainda demonstrado o papel da educação pré-escolar como sendo um efetivo meio de intervenção na redução da taxa de crianças com necessidades educativas especiais, no combate à exclusão social e na promoção da inclusão, oferecendo, um melhor começo na escola primária e maiores probabilidades de sucesso em fases posteriores das suas vidas.

Regressa-se agora à questão colocada no início deste capítulo, tentando perceber como as aquisições evidenciadas por estes estudos tiveram influência e foram incorporadas no formato DQP. Assim, é interessante verificar que muitas das variáveis de qualidade que estes estudos evidenciam estão, de certa forma, integradas no referencial para avaliação e desenvolvimento que se estuda no âmbito deste trabalho de pesquisa. Do conjunto de estudos descritos sobressai como variável de qualidade, a organização do ambiente educativo em vários domínios, nomeadamente ao nível dos espaços, equipamentos, materiais, tempo, pedagogia explícita adotada, atividades/experiências de aprendizagem, rácio adulto/criança, tamanho dos grupos, atividades de planeamento e monitorização da aprendizagem da criança. Temos ainda a valorização de interações responsivas e empáticas como fundamentais à formação integral da criança. Verifica-se que estas variáveis estão integradas nas 10 dimensões de qualidade propostas pelo projeto DQP, como sejam, o espaço educativo, o planeamento, avaliação e registo, o currículo/experiências de aprendizagem, as estratégias de ensino e aprendizagem, as finalidades/objetivos e as relações e interações. O DQP integra um instrumento de observação (a escala do empenhamento do adulto) essencial não só para analisar e medir as características das interações, mas também criar uma base para as transformar, qualificando assim a mediação pedagógica adulto/criança.

Estes estudos (sobretudo o estudo Sueco, o Inglês e o Americano) apontam ainda como fator de qualidade, que os contextos educativos integrem uma forte componente educacional (e não só de cuidados), baseada em práticas construtivistas de qualidade. Esta perspetiva está também subjacente às 10 dimensões de qualidade do DQP, bastante focalizadas na componente educativa dos contextos analisados. Aliás, em Portugal o processo avaliativo desenvolvido com o projeto DQP tem sido apresentado aliado ao estudo de referenciais pedagógicos participativos. Os instrumentos de observação/avaliação utilizados (escala do envolvimento da criança, escala do empenhamento do adulto, Target e entrevistas) respeitam a agência da criança e do educador e têm em conta o processo educativo.

Nos quatro estudos descritos, o nível de qualificação e a experiência dos profissionais é considerado um importante fator de qualidade. No DQP uma das dimensões de qualidade é dedicada ao pessoal, em que se analisam os itens acima referidos. Além disso, o envolvimento de todo o pessoal no processo de avaliação e desenvolvimento do contexto educativo implica a formação dos profissionais, no sentido de que os participantes se vão progressivamente capacitando e autonomizando. Entra-se num processo de formação em contexto (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002) que integra a pedagogia da infância e a investigação como monitorização dos processos de mudança. O DQP integra a pesquisa com o desenvolvimento e com a aprendizagem (das instituições, profissionais e crianças) em processos de autoavaliação participativos e corresponsabilizados. Entende-se que quando a formação, a intervenção e a investigação se fundem, tornam-se num suporte consistente para as práticas pedagógicas. É um processo mediado, que permite aprender em companhia, para que a ação refletida e crítica possa ser transformadora da praxis pedagógica do quotidiano (Oliveira-Formosinho, no prelo).

Alguns dos estudos referidos anteriormente (Berrueta-Celment, Schweinhart, Barnett, Epstein, & Weikart, 1984; Schweinhart, Barnes, & Weikart, 1993; Sylvia, 2003) têm também como preocupação promover a igualdade de oportunidades, sobretudo para as crianças de meios desfavorecidos. No DQP surge como uma das dimensões de qualidade a igualdade de oportunidades, em que se avaliam aspetos relacionados com as diferenças (quaisquer que elas sejam) e como elas são geridas

pelos estabelecimentos educativos. O DQP desenvolve-se em ciclos de experimentação e respetivos planos de melhoria, que promovem situações de desenvolvimento profissional para os professores e visam também criar oportunidades de aprendizagem, cada vez mais qualificadas, para as crianças (Oliveira-Formosinho, no prelo). Assim, em última instância, ao promover a qualidade dos contextos educativos, o DQP contribui também para combater desigualdades e implementar benefícios duradouros para a vida das crianças.

Nestes estudos destaca-se ainda a importância do ambiente educativo doméstico e do envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos. A participação da família e da comunidade é também uma das 10 dimensões da qualidade do referencial DQP. Integra instrumentos de auscultação dos pais (entrevista) sobre os contextos educativos frequentados pelos seus filhos, envolvendo-os em todo o processo de avaliação da qualidade. Nos estudos descritos aponta-se também para a necessidade de qualificação dos diretores/gestores dos centros, cujo papel é também valorizado no DQP, havendo instrumentos de escuta destes intervenientes.

Finalmente sobressai ainda destes estudos (sobretudo do projeto Americano) a ideia de “prestação de contas” do trabalho desenvolvido, que também está subjacente ao projeto DQP. Uma das suas 10 dimensões de qualidade (monitorização e avaliação) incide nos procedimentos e estratégias de monitorização contínua dos estabelecimentos educativos. O processo de avaliação e desenvolvimento proposto pelo formato DQP vai-se desenvolvendo ao longo do tempo, respeitando os planos de melhoria elaborados em função das especificidades dos estabelecimentos de ensino. Envolve e responsabiliza todos os intervenientes no processo, apelando a um grande sentido de responsabilidade e compromisso com o projeto. Os resultados esperados focam-se em 3 domínios essenciais, nomeadamente ao nível do desenvolvimento/aprendizagem das crianças (bem-estar emocional, respeito por si e pelos outros, disposição para aprender, resultados e sucesso escolar); ao nível do desenvolvimento dos adultos e do desenvolvimento institucional. Os estudos realizados utilizando o referencial DQP (que em ponto posterior se descrevem) permitiram identificar perfis de ganhos no âmbito dos processos transformativos,

tornando-o, assim, “um importante instrumento de prestação social de contas, um requisito da democracia” (Oliveira-Formosinho, no prelo, p. 27).

Como se pode verificar, o projeto DQP teve em conta a investigação disponível e integrou muitas das variáveis de qualidade evidenciadas. Aliás, este facto é reconhecido pelos seus mentores (Bertram & Pascal, 2009; Pascal & Bertram, 1999).

No próximo capítulo pretende-se conhecer com mais profundidade o formato DQP ao nível da sua fundamentação teórica, níveis de atuação e metodologia/operacionalização. Este enquadramento conceptual é um importante suporte ao estudo empírico realizado.

CAPÍTULO 4

FORMAR PARA TRANSFORMAR: O CONTRIBUTO DO PROJETO DQP

Recai sobre a educação, no seu sentido mais amplo, a responsabilidade de assegurar o desenvolvimento pleno e integral do ser humano, melhorando as suas competências e aptidões, dotando-o de recursos, princípios e valores que lhe permitam uma participação plena e igualitária no mundo, como indivíduos e cidadãos. Esta tarefa decorre de forma progressiva durante as várias etapas do desenvolvimento do ser humano (Román & Torrecilla, 2010). O período de frequência numa instituição de educação pré-escolar é, certamente, uma fase essencial deste percurso. Neste contexto, surge como uma forma eficaz de evoluir no sentido de uma oferta de educação de infância de qualidade, a conceção e implementação de sistemas e estratégias de avaliação, que a conceptualizem adequadamente e a assumam na sua complexidade e abrangência, não focando o olhar apenas nalgumas das suas dimensões e componentes, como seja, por exemplo, o desempenho cognitivo, à semelhança do que acontece na educação básica e secundária. Como refere Román e Torrecilla:

Aprendamos então a lição e avaliemos a qualidade da educação de infância olhando de forma articulada para todos os seus componentes, de modo a que as suas especificidades e finalidades dialoguem entre si e formem parte de um mesmo processo de análise, reflexão e projeção do que foi feito e do que falta fazer para efetivamente melhorar a qualidade da educação que se oferece às crianças pequenas.
(2010, p. 6)

É nesta perspetiva, que se apresenta em seguida, o projeto DQP que é a base para o estudo empírico desta investigação.

1. Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: do Reino Unido para Portugal

Como se evidenciou anteriormente, a investigação tem comprovado que só uma educação pré-escolar de qualidade tem um impacto significativo na vida ulterior da criança, traduzindo-se em ganhos positivos, ao nível educacional, pessoal, profissional e social (Andersson, 1989; Andersson, 1992; Berrueta-Celment,

Schweinhart, Barnett, Epstein, & Weikart, 1984; Schweinhart, Barnes, & Weikart, 1993; Sagi, Koren-Karie, Gini, Ziv, & Joels, 2002; Sylvia, 2003).

Nos últimos anos, vários relatórios nacionais e internacionais têm vindo a manifestar uma crescente preocupação, com a promoção da qualidade das diferentes valências para a educação de infância. No Reino Unido, este processo de investimento na qualificação da educação pré-escolar iniciou-se em 1993, com o projeto *Effective Early Learning (E.E.L.)*¹⁵ dinamizado por Christine Pascal e Anthony Bertram. Na primeira fase os objetivos do projeto eram apoiar a autoavaliação, a qualificação progressiva dos contextos educativos para as crianças mais jovens, a ligação da investigação à prática (para que os saberes gerados possam vir a ter uma aplicabilidade real aos contextos de trabalho) e a validação de um conjunto de instrumentos de investigação e metodologias de monitorização da qualidade da educação pré-escolar (Pascal & Bertram, 1999). O programa foi desenvolvido, experimentado, consolidado e posteriormente alargado em formatos paralelos, um para analisar os contextos do primeiro ciclo do ensino básico (Pascal & Bertram, 2002 cit. em Oliveira-Formosinho, 2009c) e outro para analisar a educação em creche (Pascal & Bertram, 2006 cit. em Oliveira-Formosinho, 2009c).

Em Portugal, alguns estudos realizados, (Bairrão, 1998; Bairrão, Barbosa, Borges, Cruz, & Macedo-Pinto, 1990; Bairrão & Tietze, 1995) o relatório da OCDE (Ministério da Educação, 2000) e alguns estudos mais recentes (Araújo, 2011; Barros, 2003; Cardoso, 2011; Craveiro, 2007; Novo & Mesquita-Pires, 2009; Parente, 2004) vieram mostrar que a qualidade dos jardins de infância e creches em Portugal se situavam num nível médio, o que conduziu igualmente a uma reflexão em torno das diferentes valências para a educação de infância no País. Foram identificados alguns fatores impeditivos do desenvolvimento da qualidade, a saber: as políticas educativas, os processos de formação, as práticas profissionais e a cultura organizacional (Oliveira-Formosinho, 2010). A “pedagogia burocrática” nas palavras de João Formosinho (2007), baseada apenas na conformidade oficiosa e normativa, tem contribuído para essa mediania e impedido a inovação. Por outro lado, a

¹⁵Esteve sedado inicialmente no centro de investigação do Worcester College of Higher Education e hoje encontra-se sedado no St. Thomas Children Centre, em Birmingham (Oliveira-Formosinho, 2009c).

literatura da especialidade tem vindo a demonstrar que os processos de monitorização para a melhoria da qualidade, não devem ser percecionados como uma ameaça para os intervenientes, mas antes como um processo transformativo que pode atingir os objetivos a que se propõe de um modo participativo, positivo, em diálogo e produtivo, isto é, conducente à ação (Oliveira-Formosinho, 2009c).

Neste contexto, as primeiras influências do projeto EEL fazem-se sentir em Portugal através da Associação Europeia de Investigação em Educação de Infância (European Early Childhood Education Research Association-EECERA), cujas redes de formação, intervenção e pesquisa foram um importante apoio para se dar início à sua implementação (Oliveira-Formosinho, 2009c). A partir de 1995/96, assistiu-se em Portugal, a uma fase de revitalização da educação de infância, que permitiu ir consolidando a utilização do projeto DQP, como um dos meios de repensar a qualidade da oferta educativa. Inicia-se a contextualização do projeto EEL, à situação Portuguesa sob a designação “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias”, cuja essência se centra “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 (...) através de processos de colaboração e negociação” (Oliveira-Formosinho, 2009c, p. 7).

A primeira etapa de implementação e contextualização foi acompanhada pela Associação Criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001). Em seguida, o Departamento de Educação Básica apoiou e divulgou este projeto a todo o país (1997/2001). Posteriormente, a Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) promoveu grupos cooperativos para utilização desta proposta. Finalmente, em 2009, o projeto DQP consubstancia-se nas várias publicações integrantes da coleção “Aprender em Companhia”, sob orientação da Professora Doutora Júlia Oliveira-Formosinho e editadas pelo Ministério da Educação (Bertram & Pascal, 2009; Oliveira-Formosinho, 2009c; Oliveira-Formosinho, Andrade, & Gambôa, 2009; Oliveira-Formosinho, Costa, & Azevedo, 2009).

O referencial DQP tem como objetivos desenvolver uma estratégia eficiente para avaliar e melhorar as oportunidades e qualidade da aprendizagem das crianças e adultos numa grande variedade de contextos e implementar um processo de

investigação-ação colaborativo, sistemático e rigoroso de autoavaliação apoiado e validado externamente, para transformar a qualidade das aprendizagens.

A implementação do projeto DQP encontra-se agora numa outra fase, centrada na formação de grupos de profissionais, em vários pontos do País, cujo objetivo é a constituição de grupos de formadores especializados que, por sua vez, poderão contribuir para ir disseminando e divulgando este projeto, cada vez a um maior número de profissionais.

2. Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: a sua fundamentação teórica

O enquadramento conceptual e teórico apresentado por Pascal e Bertram (1999) para a construção da qualidade educativa é inovador, na medida em que se baseou não só na investigação sobre o processo de crescimento e aprendizagem das crianças mais novas, mas também nas opiniões de muitos educadores, pais e crianças. O projeto DQP assenta em cinco eixos estruturantes: a sua conceção de qualidade; a sua abordagem democrática da avaliação; os seus níveis de atuação e respetiva sustentação teórica; a sua metodologia de investigação e a sua operacionalização (Oliveira-Formosinho, 2009c).

O primeiro eixo estruturante refere-se ao conceito de qualidade que Pascal e Bertram (1999) conceptualizam, não como algo abstrato e imutável, mas como sendo um conceito valorativo, dinâmico e contextual, referido ao espaço, ao tempo e às circunstâncias, variando em função das especificidades do estabelecimento de ensino e das perceções dos intervenientes no processo avaliativo. Na verdade, optaram por captar a essência do conceito de qualidade no âmbito da prática e através da voz de todos os atores envolvidos em cada estabelecimento educativo (Pascal & Bertram, 1999, 2000; Pascal, Bertram, Ramsden, Georgeson, Saunders, & Mould, 1996).

No mesmo sentido, também Oliveira-Formosinho (2009c) propõe dois paradigmas para análise da qualidade na educação de infância: o paradigma tradicional e o paradigma contextual. O primeiro revela uma conceção de avaliação e desenvolvimento da qualidade externa, universal e comparativa perante padrões standards. Orienta-se para os produtos (realizações) previamente determinados, para medições definidas normativamente e para generalizações. É uma avaliação estática

e não colaborativa, já que é realizada por elementos externos. O projeto DQP distancia-se desta perspectiva de avaliação da qualidade, situando a sua conceção no paradigma contextual, que tem no centro a avaliação das aprendizagens das crianças e dos adultos e em que o processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade assenta:

Nos processos e nos produtos reconhecendo-os como contextuais; desenrola-se em colaboração a partir de atores internos (crianças, profissionais e pais) eventualmente apoiados por atores externos (amigos críticos, formadores em contexto); baseada numa construção contextual, dinâmica e evolutiva; orientada para a construção de uma verdade singular que será útil aos próprios construtores dessa qualidade e àqueles que com eles queiram dialogar. (Oliveira-Formosinho, 2009c, p.10)

É, portanto, uma construção apoiada, colaborativa, democrática, desenvolvimental e inclusiva, que permite o cruzamento de perspetivas e aponta para uma conceção ecológica e sócio-construtivista da qualidade, um dos princípios da Associação Criança, anteriormente referidos.

O segundo eixo estruturante do projeto DQP reside no facto de querer promover uma cultura de avaliação sustentada numa abordagem democrática, assumindo toda a complexidade que daí advém. Um processo de avaliação é uma tarefa valorativa que implica sempre alguns juízos de valor, algumas tensões e receios, pelo que, os autores do projeto entendem que o processo de avaliação deve ser feito *com* os participantes e não algo feito *aos* participantes (Oliveira-Formosinho, 2009c). Pensam que envolvendo e responsabilizando todos os intervenientes no processo (instituições, direcções, docentes, pais, crianças, autarquias e investigadores), num clima de confiança relacional, de diálogo honesto, colaborativo e partilhado se aumentam as probabilidades de atingir os objetivos pretendidos. É importante que o processo de avaliação conduza a planos de ação contextualizados, de forma a impulsionar a mudança efetiva e a qualificação dos contextos educativos e dos profissionais. Deve ser um processo compreendido por todos os intervenientes, recolhendo-se, analisando-se e assumindo-se as evidências em conjunto. Todos devem ser incentivados a dar um contributo que seja reconhecido e valorizado. É ainda essencial que o processo de avaliação seja acompanhado e apoiado externamente, já que o papel do amigo crítico ou formador em contexto tem-se revelado muito eficaz, nas experiências de implementação já realizadas (Oliveira-Formosinho, 2009c; Pascal & Bertram, 1999).

O terceiro eixo refere-se aos níveis de atuação propostos pelo projeto, que se reportam aos contextos, processos e resultados/realizações, entendendo-se que há uma relação ecológica entre estes níveis de atuação. O exercício profissional da educadora e a aprendizagem da criança decorre num contexto específico, por isso, a qualidade do contexto educativo, em todas as suas dimensões é muito importante. Atualmente há também um conhecimento alargado acerca de como as crianças aprendem e sobre como é essencial que a aprendizagem seja apoiada pelos adultos que as educam. Reconhece-se uma relação simbiótica entre o envolvimento da criança e o empenhamento do adulto, entendido como o estilo de interação ou perfil de mediação pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2004a; 2004b). O projeto DQP fundamenta-se num conjunto de fontes teóricas¹⁶ que “suportam quer a análise da qualidade da relação educativa entre a criança e o adulto, quer os processos de apoio aos profissionais para que possam refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem de forma crítica e informada” (Oliveira-Formosinho, 2009c, p.11). A análise dos três níveis de atuação referidos é feita com o recurso a formatos operacionais, que se descrevem noutra parte deste trabalho.

O quarto eixo estruturante do projeto DQP diz respeito à sua metodologia de investigação, tendo-se optado por uma abordagem qualitativa e por ciclos de investigação-ação colaborativa, o que possibilita ao docente ser sujeito da própria investigação e participar ativamente ao longo de toda a intervenção. A implementação do projeto inclui 4 fases, que serão desenvolvidas de forma mais extensa noutro ponto deste trabalho.

O quinto eixo estruturante refere-se à operacionalização do projeto, com o recurso a instrumentos pedagógicos de observação (Oliveira-Formosinho, no prelo) que permitem avaliar a situação inicial do contexto e as progressivas aquisições, à medida que a intervenção se vai desenvolvendo. O sistema de avaliação proposto é dinâmico, flexível e construído em torno de parâmetros bem definidos, relacionados entre si. As dez dimensões da qualidade permitem a avaliação do “contexto”, proporcionando uma visão global do ambiente em que se desenvolve a aprendizagem. O “processo” educativo, isto é, a forma como decorrem as aprendizagens das crianças é avaliado através da escala do envolvimento da criança,

¹⁶ Apontam-se como principais fontes Piaget, Vygotsky, Laevers, alargando-se em fase posterior a Paulo Freire, Bruner e Gardner.

da escala do empenhamento do adulto e da Target (criança-alvo) (Bertram & Pascal, 2009; Laevers, 1994a, 1994b, 2004; Pascal & Bertram, 1999). A estes instrumentos de observação acrescentam-se ainda as entrevistas a crianças e adultos sobre questões de qualidade e a recolha de documentos locais.

Por fim, temos ainda a avaliação dos “resultados”, que podem ser analisados ao nível do desenvolvimento das crianças; ao nível do desenvolvimento dos adultos e ao nível do desenvolvimento institucional que depende da aprendizagem dos adultos e crianças, a curto e longo prazo (Pascal & Bertram, 1999). São utilizados os mesmos instrumentos, em dois ou mais momentos ao longo do ciclo de avaliação/desenvolvimento, o que permite ter uma visão evolutiva do processo de melhoria, ao nível das 10 dimensões da qualidade. É entendido pelos autores do projeto que há uma relação ecológica e inter-relacional entre os vários níveis de atuação propostos e, por isso, é fundamental atuar em todos eles, processo que em seguida se descreve.

3. Níveis de atuação

3.1. Avaliação do contexto

As dez dimensões da qualidade permitem a avaliação do “contexto”, proporcionando uma visão global do ambiente em que se desenvolve a aprendizagem e são as seguintes: “finalidades e objetivos; currículo/experiências de aprendizagem; estratégias de ensino e aprendizagem; planeamento, avaliação e registo; equipa técnica/pessoal; espaço educativo; relações e interações; igualdade de oportunidades; participação dos pais e da comunidade; gestão, monitorização e avaliação” (Pascal & Bertram, 1999, p. 25).

As finalidades e objetivos dizem respeito à forma de elaboração do projeto educativo da instituição, seus objetivos e finalidades e o modo como as mesmas foram elaboradas, entendidas, partilhadas e postas em ação. O currículo/experiências de aprendizagem referem-se à diversidade e equilíbrio das atividades e oportunidades de aprendizagem proporcionadas às crianças. Devem ter em conta o enquadramento legal e as orientações curriculares para a educação pré-escolar, consignadas em cada país. As estratégias de ensino/aprendizagem refletem o modo como essas atividades

e experiências de aprendizagem são planejadas, organizadas e vivenciadas pelas crianças, tendo em conta a importância de uma aprendizagem ativa e autoiniciada. O planeamento, a avaliação e o registo, engloba aspetos diversificados, como saber quem são os participantes no processo de planeamento e avaliação; quais os métodos de observação, registo, documentação e avaliação das aprendizagens das crianças; qual o seu uso e grau de partilha e participação.

O pessoal inclui a recolha de dados sobre a qualificação e experiência profissional dos membros da equipa, modos de supervisão e avaliação, oportunidades de formação profissional, com particular atenção ao bem-estar do pessoal e ao desenvolvimento de uma equipa competente, colaborativa e motivada. A avaliação do espaço educativo refere-se ao espaço interior e exterior, às suas potencialidades como ambientes de aprendizagem e ao estado de conservação dos equipamentos e materiais. O item relativo às relações e interações analisa as formas de interação entre adultos e crianças, as oportunidades de iniciativa dadas às crianças e o estilo de mediação dos adultos, estudado com a utilização das escalas de empenhamento do adulto, escala de envolvimento da criança e Target. A igualdade de oportunidades refere-se ao modo como o ambiente do estabelecimento de ensino é inclusivo, respeitador da diferença e diversidade nos seus múltiplos aspetos (idade, raça, género, etnia, religião, deficiência, etc.), sendo importante verificar como a equipa educativa se posiciona face à diferença e se os materiais e as experiências de aprendizagem têm em conta critérios de equidade, diversidade e inclusão. A participação da família e da comunidade foca a natureza das parcerias existentes com as famílias das crianças e o modo como estes e outros membros da comunidade participam no processo de aprendizagem. A monitorização e avaliação fornecem evidências sobre os instrumentos e procedimentos usados para monitorizar e avaliar as atividades e a eficácia do processo de aprendizagem. Recolhem-se ainda dados sobre os sistemas e processos para a avaliação e melhoria da qualidade.

3.2. A Avaliação do Processo Educativo: o envolvimento da criança, o empenhamento do adulto e a Target

O processo educativo é avaliado através do envolvimento da criança, do empenhamento do adulto e da Target (Bertram & Pascal, 2009, Laevers, 1994a,

1944b, 2004; Pascal & Bertram, 1999). Estes instrumentos de observação/avaliação proporcionam uma visão consistente do processo educativo, analisando o envolvimento da criança nas experiências de aprendizagem das quais participa, o estilo de interação/mediação pedagógica do adulto no apoio ao desenvolvimento dessas experiências, cuja amplitude pode ser verificada com o uso da Target. Caso se justifique utiliza-se ainda a escala de apoio do adulto a crianças com necessidades educativas especiais (Bertram & Pascal, 2009).

A motivação é uma das características predominantes do envolvimento, para a qual contribui quer um ambiente educativo seguro, de confiança, onde as interações sejam positivas, quer um ambiente estimulante, onde a criança se sinta apoiada, valorizada e incentivada a intervir, explorar, aprender e progredir. É igualmente importante, que sinta reconhecida a sua necessidade de brincar e descobrir novos mundos, tenha oportunidade de comunicar com os outros, seja valorizada nos seus pequenos sucessos diários, encontre ressonância às suas expectativas e interesses, enfim, que se sinta respeitada nas suas capacidades reais e individuais. A motivação acontece quando há compreensão plena da realidade efetiva de cada criança. Quando isto acontece é então possível encontrarem-se situações em que a criança deixa transparecer uma grande sensação de prazer, está focalizada, concentrada e totalmente imersa na atividade que está a desenvolver, isto é, situações de profundo envolvimento, que Laevers definiu como:

Uma qualidade da atividade 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. (1993, cit. em Pascal & Bertram, 1999, p. 23).

O envolvimento é, pois, a capacidade de nos deixarmos absorver profundamente por uma atividade que nos exige concentração e reflexão, sendo aplicável a uma grande diversidade de situações e podendo sentir-se e observar-se em todas as fases da vida do ser humano. No entanto, para que o envolvimento aconteça é necessário que haja uma correspondência entre a capacidade da criança e o desafio colocado pela atividade. Se as atividades apresentam um nível de dificuldade demasiado fácil ou demasiado exigente, o envolvimento não ocorre. Recorrendo à teoria de Vygotsky (1979) sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, Laevers considera que o envolvimento só acontece quando a criança se encontra a

operar no limite das suas capacidades, isto é, na zona de desenvolvimento próximo. Nesta altura, a criança encontra-se “num nível superior de envolvimento” (Laevers, 1993, 1994b, cit. em Pascal e Bertram, 1999, p.23), que lhe permite desenvolver e assimilar uma profunda experiência de aprendizagem, com consequências significativas ao nível do desempenho e maiores probabilidades de um sucesso educativo posterior.

O conceito de envolvimento é aferido numa escala Lickert de 1 a 5 pontos, que engloba duas componentes, nomeadamente uma lista de indicadores característicos do envolvimento da criança (conjunto de sinais comportamentais que auxiliam o observador a ter uma melhor compreensão e perceção da situação de envolvimento da criança) e os níveis de envolvimento aferidos numa escala de 1 a 5 pontos, indo de um nível nulo até um nível superior. Os indicadores de envolvimento são a concentração, a energia, a complexidade e criatividade, a expressão facial e postura, a persistência, a precisão, o tempo de reação, a linguagem e a satisfação.

A concentração acontece quando toda a atenção da criança está orientada para a atividade que se encontra a realizar. Só muito dificilmente se distrai e, caso isso aconteça, é apenas momentaneamente. Esta profunda concentração pode ser acompanhada de alguns sinais de expressão corporal e linguística (olhos fixos no material, movimentos das mãos, conversas com adultos ou pares...). A energia traduz-se no interesse, dedicação, empenho e esforço que a criança investe na atividade. Pode ser inferida através de algumas expressões faciais da criança, do seu tom de voz, da realização das atividades num curto espaço de tempo e da pressão exercida sobre os objetos. Em atividades em que a energia física está presente, podemos ainda notar outros indicadores como a transpiração e a ruborização. A complexidade e a criatividade traduzem-se na mobilização de todas as capacidades físicas e cognitivas da criança, numa atividade mais complexa do que uma simples ação de rotina, investindo todas as suas potencialidades nessa atividade e imprimindo-lhe um “toque individual” de criatividade (algo pessoal e não totalmente predizível). A expressão facial e a postura podem traduzir-se quer em expressões faciais (olhar brilhante e atento), quer em posturas corporais (contentamento, concentração e empenhamento). A postura corporal é muito significativa e pode ser constatada mesmo quando a criança está de costas para o observador. A persistência

refere-se à extensão da concentração da criança que empreende todos os esforços para manter e concluir a atividade, dedicando-lhe geralmente mais tempo do que é habitual (de acordo com a idade e o nível de desenvolvimento). A precisão que pode ser aferida pela sensibilidade aos pormenores e precisão que a criança demonstra nas suas ações, para que o trabalho fique perfeito. O tempo de reação é demonstrado pela grande motivação, entusiasmo e reação rápida aos estímulos que acontecem no decurso do jogo ou da atividade. A linguagem traduzida nos seus comentários espontâneos, em descrições do que está ou esteve a realizar, expressões de satisfação e vontade de repetir a atividade realizada. A satisfação, que se traduz em expressões de alegria, contentamento e prazer, perante o percurso e os resultados obtidos com o trabalho realizado.

Os níveis de envolvimento são aferidos numa escala de 1 a 5 pontos, por ordem crescente. No nível 1 (sem atividade) a criança parece estar mentalmente ausente, não demonstra energia, nem se verificam sinais de exploração ou de interesse nas atividades. Este nível inclui ainda momentos em que a criança está em atividade, mas em que a sua ação é estereotipada e repetitiva, sem que a criança pareça ter consciência da sua própria ação. Quando se pretende aferir sobre este nível, é importante ter em atenção outros indicadores para clarificar melhor a situação de envolvimento, pois, por vezes, há comportamentos (como o olhar vago) que podem confundir-se. No nível 2 (atividade frequentemente interrompida) a criança está a realizar uma atividade, mas parte do tempo reservado à observação inclui momentos de desconcentração e interrupção frequente da atividade, com paragens mais ou menos longas. O seu envolvimento não é suficiente para a fazer regressar ao trabalho. Por vezes pode andar de um lado para o outro, mentalmente ausente, eventualmente perturbando outras crianças. Neste nível, podemos encontrar ainda uma “variação”, em que se verifica o desenrolar de uma atividade, com maior ou menor grau de continuidade, mas em que a concentração é limitada e superficial e a ação é realizada de uma forma quase estereotipada, com uma certa “ausência de consciência”, conduzindo a resultados muito limitados. A atividade em curso apresenta um nível de complexidade abaixo das reais capacidades da criança. No nível 3 (atividade quase contínua) a criança faz alguns progressos, encontra-se razoavelmente interessada na atividade, desenvolvendo um conjunto de ações

encadeadas, em torno de um objetivo ou intenção. No entanto, executa-as ainda a um nível rotineiro, com pouca concentração, sem energia, não demonstrando ainda reais sinais de envolvimento. As ações são facilmente interrompidas, face a um estímulo mais interessante. Podemos encontrar uma variação neste nível, que consiste numa atividade relativamente intensa, mas entrecortada por longos períodos de inatividade.

No nível 4 (atividade contínua com momentos de grande intensidade) verifica-se que a atividade está a ser realmente importante para a criança. Outros estímulos do ambiente não conseguem distraí-la e mesmo quando há interrupções, o nível da atividade é retomado. A criança sente-se desafiada, a sua imaginação é estimulada, a atividade é significativa, parecendo funcionar no limite das suas capacidades. Pelo menos durante metade do tempo da observação ela demonstra efetivo envolvimento, traduzido num conjunto de sinais observáveis, como a concentração, a persistência, a energia e a satisfação. Incluída neste nível, temos ainda uma variação, em que deparamos com situações em que a atividade é mantida com uma grande concentração, mas destituídas de complexidade. São atividades simples, rotineiras, que servem um objeto específico, mas que não requerem um grande esforço mental. No nível 5 (atividade intensa prolongada), a criança demonstra através de uma atividade continuada e intensa, que atingiu o mais elevado grau de envolvimento. A criança está natural e intrinsecamente motivada e totalmente absorvida, a atividade flui, as ações são realizadas de imediato e acontecem momentos de intensa atividade mental. Os estímulos circundantes não a distraem facilmente e os seus olhos estão focalizados nas ações e no material. Qualquer perturbação ou interrupção é experienciada como uma rutura frustrante da atividade em curso. Para atribuição do nível 5, não é necessário que durante o período da observação todos os indicadores estejam presentes, embora seja necessária a observação efetiva e abundante dos indicadores fundamentais como a concentração, a persistência, a energia, a criatividade e a complexidade. A intensidade deve estar presente durante todo ou quase todo o tempo de observação.

O envolvimento é registado em ficha própria e permite a anotação dos seguintes elementos: número de crianças presentes durante o período da observação; número de adultos presentes durante o período da observação; período do dia durante o qual se realizou a observação (manhã/tarde); registo da hora da observação; breve

descrição da situação observada; registo do nível de envolvimento; registo das áreas de aprendizagem experienciadas pela criança, durante o período da observação.¹⁷

Avaliar os níveis de envolvimento da criança não é apenas um processo racional, técnico e simples, mas é algo que requer muito da parte do observador. É um processo largamente empático, observacional e interpretativo que tem que ter em consideração a perspetiva da criança e todo o conjunto de significados construídos pelo sujeito a nível cognitivo, afetivo e motivacional (Portugal & Laevers, 2010). Todo o processo de avaliação do envolvimento tem subjacente uma visão qualitativa e compreensiva do vivido pela criança e permite fazer apreciações fundamentadas e críticas acerca da qualidade do contexto educativo que frequentam (Portugal & Laevers, 2010). No entanto, é importante ter alguns cuidados para não “desvirtuar” a interpretação os resultados. Assim, relativamente à criança é preciso não esquecer que o nível de envolvimento atribuído é uma declaração sobre o que é que as condições ambientais e as experiências que lhe são proporcionadas provocam na criança, não tendo a ver com a capacidade ou incapacidade da criança para se envolver. O nível de envolvimento é um indicador de qualidade do contexto educativo e não da criança. Em relação ao educador a questão também é complexa, pois baixos níveis de envolvimento também podem ser interpretados pelo educador como sinal de insucesso enquanto profissional, o que também não corresponde à realidade. Há diversos fatores que influenciam os níveis de envolvimento, como as características do grupo de crianças, o meio social e económico em que o jardim de infância está inserido, a cultura, tradição e ambiente do estabelecimento de ensino/agrupamento e da comunidade educativa. O conceito de envolvimento é dinâmico, sendo resultado de uma interação entre as características do contexto educativo, características do educador e características da criança, por isso, não deve conduzir a juízos de tipo “rotulativo” nem relativamente às crianças, nem relativamente aos adultos (Portugal & Laevers, 2010). Os níveis de envolvimento são indicadores de qualidade que ajudam os profissionais a refletir sobre a organização e dinâmica do contexto educativo, com o objetivo de contribuir cada vez mais e melhor para o bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

¹⁷Relativamente aos procedimentos para utilização da ficha de observação do envolvimento da criança é importante consultar o *Manual-Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (Bertram & Pascal, 2009)

O empenhamento do adulto sustenta-se em diversas investigações (Bruner, 1996; Vygotsky, 1979; Rogers, 1983), que demonstraram que os estilos de interação do adulto são fundamentais para a qualidade da aprendizagem da criança. Atitudes como a sinceridade e autenticidade, a aceitação, valorização e confiança, bem como a compreensão empática do adulto, revelaram-se facilitadoras da comunicação, do envolvimento, da criatividade e da aprendizagem das crianças (Rogers, 1983). O conceito de empenhamento inclui este conjunto de características que influenciam a competência do adulto para motivar, promover e envolver a criança no processo de aprendizagem e descrevem a natureza da relação entre o adulto e a criança, permitindo identificar o perfil de mediação do educador.

Estas características foram integradas no método desenvolvido por Laevers (1994a; 2004), no âmbito do projeto “Educação Experiencial” da Universidade de Lovaina, posteriormente resumidas por Pascal & Bertram (1999) na escala do empenhamento do adulto, usada no âmbito do projeto DQP. Permite avaliar a “qualidade das interações de um adulto com uma criança”, tendo subjacente a ideia de que “o estilo de interações entre o educador e a criança é um fator crítico para a eficácia da experiência de aprendizagem” (Pascal & Bertram, 1999, p. 30). A escala mede os níveis de empenhamento a partir da ausência ou presença de um conjunto de categorias/qualidades envolventes do comportamento do professor que incluem a sensibilidade, a estimulação e a autonomia.

A sensibilidade relaciona-se com a sensibilidade do adulto aos sentimentos e bem-estar emocional da criança e inclui elementos como a sinceridade, empatia, capacidade de resposta e o afeto. A estimulação refere-se à forma como o adulto intervém no processo de aprendizagem e o conteúdo de tais intervenções. A autonomia diz respeito ao grau de liberdade que o adulto concede à criança para experimentar, fazer juízos de valor, escolher atividades e expressar ideias. Inclui também o modo como o adulto gere os conflitos, as regras e as questões comportamentais (Laevers, 1994a, 2004; Bertram & Pascal, 2009; Oliveira-Formosinho, 2009c; Pascal & Bertram, 1999). Foi construída igualmente uma escala para ser utilizada com crianças com necessidades educativas especiais, que analisa o modo como os adultos apoiam essas crianças, sem comprometer a sua autonomia e autoestima.

É importante referir que o empenhamento do adulto e o envolvimento da criança são interdependentes, numa estreita relação simbiótica, já amplamente demonstrada pela investigação (Oliveira-Formosinho, 2009c; Pascal & Bertram 1999).

O empenhamento do adulto é aferido numa escala que dispõe das três categorias da ação do adulto, isto é, a sensibilidade, a estimulação e a autonomia. Ao nível da sensibilidade as observações centram-se na forma como o adulto responde à diversidade das necessidades básicas das crianças, nomeadamente: necessidade de respeito (transmitindo à criança o sentimento de que é valorizado e aceite); necessidade de atenção (escutando e reconhecendo a sua necessidade de receber atenção); necessidade de segurança (estando presente, reconhecendo e respondendo às suas inseguranças, medos e incertezas); necessidade de afeto (tratando a criança com cuidado e carinho); necessidade de encorajamento e elogio (elogiando-a, dando-lhe apoio e incentivo). No que diz respeito à estimulação as observações centram-se nas seguintes ações: propor atividades; facultar informação; apoiar o desenrolar de uma atividade, estimulando a ação, o raciocínio ou a comunicação. No que concerne à autonomia a observação foca-se nos seguintes aspetos: grau de liberdade na escolha da atividade; oportunidades para realizar experiências; liberdade para escolher e decidir como concretizar atividades; respeito pelo trabalho, ideias e opiniões da criança sobre o seu próprio trabalho; oportunidades das crianças resolverem problemas e conflitos autonomamente; participação das crianças na elaboração e cumprimento de regras.

A escala de empenhamento do adulto corresponde a um *continuum* que vai do ponto 1 até ao ponto 5. Cada ponto da escala reflete o grau em que as ações observadas traduzem atitudes de maior ou menor apoio à aprendizagem da criança. Assim temos o ponto 5 que representa um estilo de empenhamento total; o ponto 4 que representa um estilo predominantemente de empenhamento mas com algumas atitudes de falta de empenhamento; o ponto 3 que representa um estilo onde não predominam as atitudes de empenhamento nem as de falta de empenhamento, verificando-se uma situação neutra; o ponto 2 que representa um estilo predominantemente de não empenhamento, mas onde se notam algumas atitudes de

empenhamento; o ponto 1 que representa um estilo de ausência total de empenhamento.

A escala é acompanhada de um quadro síntese do empenhamento do adulto onde estão descritas as qualidades do ponto 5 e do ponto 1 nas 3 categorias acima referidas. Para o ponto 5 (total empenhamento) e ao nível da sensibilidade, o adulto revela as seguintes qualidades: adota um tom de voz encorajador; faz gestos de encorajamento e estabelece contacto visual; é carinhoso e afetuoso; encoraja e elogia; respeita e valoriza a criança; mostra empatia com as necessidades e preocupações da criança; ouve a criança e responde-lhe; fomenta a confiança da criança. Ao nível da estimulação a intervenção do adulto revela energia e vivacidade; é adequada; motiva a criança; corresponde aos interesses e capacidades da criança; é diversificada e clara; estimula o diálogo, a atividade e o raciocínio; partilha e valoriza as atividades da criança; faz estimulação não verbal. No que diz respeito à autonomia o adulto permite à criança escolher a atividade e apoia a sua escolha; dá oportunidade à criança para experimentar; encoraja-a a assumir responsabilidades e a expressar as suas ideias; respeita as suas opiniões sobre a qualidade do trabalho que realizou; encoraja-a a resolver conflitos.

Para o ponto 1 (total falta de empenhamento) e ao nível da sensibilidade, são apontadas as seguintes qualidades: tem um tom de voz ríspido; não respeita a criança; critica-a e rejeita-a; não ouve a criança nem lhe responde; não demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança; fala com outros sobre a criança como se esta estivesse ausente. No que concerne à estimulação, a intervenção do adulto é feita de modo rotineiro; com falta de energia e entusiasmo; não motiva a criança; não corresponde aos interesses e às perceções da criança; é pouco diversificada e confusa; não é apropriada; corta a atividade, o diálogo e o pensamento. No que toca à autonomia, o adulto não permite à criança escolher ou experimentar; não encoraja a criança a dar ideias nem a assumir responsabilidades; não a deixa dar opiniões sobre a qualidade do trabalho que realizou; é autoritário, impositivo, aplica as regras com rigidez e não permite negociação.¹⁸

¹⁸Relativamente aos procedimentos para utilização da ficha de observação do empenhamento do adulto é importante consultar o *Manual-Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (Bertram & Pascal, 2009)

A **Target** (Criança-Alvo) permite, obter informação alargada e fundamentada sobre o quotidiano da criança no jardim de infância (Bertram & Pascal, 2009; Pascal & Bertram, 1999). Este instrumento de observação e registo fornece informações sobre as experiências de aprendizagem, o nível de iniciativa da criança, o seu nível de envolvimento, as formas de organização do grupo e os modos predominantes de interação entre pares e com os adultos. Em Portugal, pode ser usada em conjugação com as OCEPE permitindo analisar a amplitude das experiências de aprendizagem proporcionadas à criança¹⁹.

3.3. Avaliação dos Resultados

Por fim, temos ainda a avaliação dos resultados, que podem ser analisados ao nível do desenvolvimento das crianças, do desenvolvimento dos adultos e do desenvolvimento institucional (Pascal & Bertram, 1999). O desenvolvimento das crianças pode ser avaliado pelo envolvimento nas atividades e projetos, pelo bem-estar emocional, pelo respeito por si e pelos outros, pelas aprendizagens curriculares, pelas disposições para aprender e pelo sucesso escolar. Os resultados da aprendizagem devem também ter em conta a continuidade com o contexto para onde a criança transita. O desenvolvimento do adulto (empenhamento, saberes e práticas avaliativas) está intrinsecamente relacionado com todo o ciclo de avaliação e desenvolvimento, no âmbito dos planos de ação estabelecidos de curto, médio e longo prazo. O desenvolvimento dos contextos dependerá da aprendizagem das crianças e dos adultos, não esquecendo, numa perspetiva ecológica, os valores culturais, normas e ambiente geral em que se insere o estabelecimento de ensino (Bronfenbrenner, 1979). À medida que os planos de ação forem sendo aplicados e reavaliados, o contexto educativo melhorará ao nível das dez dimensões da qualidade (Pascal & Bertram, 1999). Para a comparação/aferição dos resultados alcançados com o processo de melhoria, o projeto prevê a aplicação dos referidos instrumentos, em dois ou três momentos diferenciados no tempo.

A proposta DQP apresenta-se como um todo teórico coerente em torno de uma linha fundamentadora unificada. No entanto, um dos seus méritos é a sua flexibilidade, que permite uma aplicação integral ou parcial, em função do problema

¹⁹ Para informação mais pormenorizada é importante consultar o *Manual-Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (Bertram & Pascal, 2009)

ou preocupação identificada como prioritária. O conjunto de instrumentos de avaliação disponibilizados permitem identificar os pontos fortes e os pontos frágeis ao nível dos contextos, dos processos e dos resultados, apontando caminhos contextualizados para alterar os resultados.

4. Metodologia/Operacionalização

O projeto DQP desenvolve-se em quatro fases, em ciclos de investigação-ação colaborativa que permitem uma visão cooperada dos processos de avaliação e desenvolvimento. Os ciclos que passam a referir-se sinteticamente situam-se no âmago dos processos de investigação-ação (Máximo-Esteves, 2008; Oliveira-Formosinho, no prelo; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008).

Na fase 1 (avaliação) investigadores e participantes trabalham em conjunto, para documentarem e avaliarem a qualidade do contexto educativo a analisar. Utilizam uma abordagem de investigação qualitativa e de investigação-ação, com recurso a instrumentos de observação e registo inovadores (já referidos) que permitem uma “avaliação qualitativa e quantitativa rigorosa e detalhada da qualidade da provisão educativa” (Pascal & Bertram, 1999, p. 29). Na fase 2 (planeamento da ação) é elaborado, em conjunto, um plano de ação realista, contextualizado, viável, com objetivos precisos, devidamente calendarizados e são distribuídas responsabilidades e tarefas por todos os elementos participantes (Pascal & Bertram, 1999, 2000). Na fase 3 (melhoria da qualidade) decorre a implementação do plano de ação e simultaneamente a recolha de evidências com o recurso aos mesmos instrumentos de observação e registo. A comparação dos resultados obtidos é importante para evidenciar o impacto produzido pelo processo de melhoria da qualidade. Na fase 4 (reflexão) é importante que a equipa técnica reflita sobre o processo de avaliação e melhoria da qualidade e analise criticamente o impacto do seu plano de ação. Dos resultados obtidos e do debate de ideias entre todos os participantes podem emergir propostas que conduzirão a um novo ciclo de avaliação e desenvolvimento (Bertram & Pascal, 2009; Pascal & Bertram, 1999, 2000).

Como referem os autores do projeto, é um processo longo e exigente, que requer algumas condições de realização (entre as quais o tempo e as parcerias), mas

que se traduz em efeitos concretos na melhoria dos contextos educativos e consequentemente na aprendizagem das crianças (Pascal & Bertram, 1999)²⁰.

O facto do projeto se desenvolver através de um processo de investigação-ação significa um avanço qualitativo, quer no que concerne à teoria da formação de professores, quer no que diz respeito à própria imagem do professor, que passa a ser não só objeto ou sujeito da investigação, mas um participante ativo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008).

5. Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: estudos realizados em Portugal

Da coleção “Aprender em Companhia” faz parte um livro “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: estudos de caso” (Oliveira-Formosinho, 2009c) onde são descritos alguns estudos que utilizaram este referencial em Portugal e sobre os quais se reflete em seguida, pois poderão ser um suporte importante para o processo de formação de formadores especializados, que se inicia nesta fase. Os primeiros quatro estudos de caso evidenciam, de forma muito significativa, a riqueza da utilização conjunta de uma perspetiva pedagógica explícita e de um referencial de avaliação de qualidade como o DQP, capaz de dar resposta a um conjunto diversificado de prioridades identificadas pelos contextos educativos.

O primeiro estudo “Um projeto de construção de participação: a voz das famílias, educadoras, auxiliares e crianças” (Folque & Marques, 2009) descreve a contextualização do projeto DQP numa instituição solidária, onde as educadoras usavam uma pedagogia explícita do Movimento da Escola Moderna. Foi feita a avaliação do contexto com base nas dez dimensões da qualidade. Os dados recolhidos permitiram constatar que a qualidade do espaço da instituição era um dos seus pontos fortes; que os níveis de iniciativa da criança eram elevados, quer na creche, quer no jardim de infância; que as propostas curriculares apresentadas proporcionavam atividades diversificadas e abrangentes nos diferentes domínios curriculares, revelando a consistência do modelo pedagógico adotado. No entanto, o estudo também permitiu identificar áreas de reflexão, como seja a necessidade de

²⁰ Para mais informações sobre todo o processo de implementação do projeto deve consultar-se (Bertram & Pascal, 2009; Pascal & Bertram, 1999).

algumas adaptações ao modo como se recolhem os dados para o processo de avaliação, de forma a que o mesmo se torne congruente com a matriz pedagógica adotada. O pressuposto de uma “abordagem democrática” de avaliação da qualidade, veio desafiar a instituição a melhorar a participação dos pais e das auxiliares de ação educativa, no planeamento e avaliação da qualidade. O estudo permitiu ainda evidenciar que a parceria entre pessoas interiores e exteriores à instituição foi fulcral para o processo de análise da realidade observada. Os dados reforçaram também a necessidade de apropriação de práticas avaliativas por parte dos profissionais de educação “como componente essencial ao exercício da sua profissionalidade” (Folque & Marques, 2009, p. 52).

O segundo estudo “Da intencionalidade à concretização: o contributo formativo da escala do empenhamento do adulto” (Monge, 2009) foi realizado numa instituição solidária, onde as profissionais também utilizavam o MEM como suporte à prática pedagógica. Esta pesquisa focalizou-se no envolvimento da criança e sobretudo nos estilos de interação adulto-criança, utilizando a escala do empenhamento do adulto. Os dados relativos ao empenhamento do adulto revelaram perfis de realização em que a sensibilidade ultrapassava o limiar da qualidade definido por Leavers (3.5) e a estimulação e a autonomia se encontravam ligeiramente abaixo deste nível de qualidade. A média global de envolvimento de todos os grupos observados situava-se em 3.43, aproximando-se do limiar da qualidade, embora com algumas diferenças entre eles. Verificou-se que nas salas onde o nível de empenhamento do adulto era superior, os níveis de envolvimento também eram mais elevados, comprovando-se mais uma vez, esta relação simbiótica (Barros, 2003; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004; Pascal & Bertram, 1999). Este estudo evidenciou a necessidade de promoção de processos de mediação pedagógica com intencionalidade educativa, realçando o papel central dos estilos de interação para o processo de aprendizagem de crianças e adultos. Identificou-se também ser essencial a formação dos profissionais, quer na aproximação a uma metodologia ou modelo curricular, quer ao nível do próprio projeto DQP.

O terceiro estudo de caso “A formação em contexto para a Pedagogia-em-Participação: um estudo de caso” (Oliveira-Formosinho, Azevedo, & Mateus-Araújo, 2009) estudou “o 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” (Oliveira-Formosinho, Azevedo, & Mateus-Araújo, 2009, p. 82). O estudo focalizou-se em três aspetos essenciais: o envolvimento da criança; as interações; o espaço, o tempo e os materiais. O DQP revelou ser um importante instrumento de monitorização, avaliação e investigação dos processos de inovação desenvolvidos no âmbito de uma metodologia de investigação-ação. Tornou-se evidente, mais uma vez, que “o aprender é simbiótico” (Oliveira-Formosinho, Azevedo, & Mateus-Araújo, 2009, p. 94) envolvendo crianças, adultos, amigos críticos, num processo interativo que decorreu lentamente, mas de forma consistente e com ganhos visíveis ao nível dos processos transformativos.

O quarto estudo “Desenvolvendo a qualidade em parcerias: um estudo de caso” (Craveiro, 2009) foi um estudo longitudinal de avaliação e transformação da qualidade e decorreu igualmente numa instituição solidária, em contexto de jardim de infância. Tal como no estudo anterior, constatou-se que a formação em contexto requer tempo para a transformação, mas que se traduz num crescimento consistente, traduzindo-se em níveis de envolvimento e empenhamento mais elevados. Verificou-se que a utilização conjunta de um referencial como o DQP e uma pedagogia explícita se constituem “numa gramática da ação educativa” (Craveiro, 2009, p. 21). Finalmente constatou-se que o DQP, ao apelar à colaboração de todos os intervenientes da cena educativa, impulsionou uma dinâmica de participação e corresponsabilização, que se traduziu na melhoria e desenvolvimento institucional e profissional.

Os estudos de caso seguintes são realizados em contextos educativos em que as pedagogias implícitas à prática pedagógica são muito diversificadas. Assim, o quinto estudo de caso “A interação do adulto com a (s) criança (s) - uma revisão da literatura” (Novo & Mesquita-Pires, 2009), decorreu numa instituição de solidariedade social e o objetivo do estudo foi compreender o estilo de interação de educadoras estagiárias a concluir a licenciatura em educação de infância. Os resultados globais apontaram para uma frequência elevada na subescala da sensibilidade (3,19) e frequências menores ao nível da estimulação (2,98) e da autonomia (2,87), tal como aconteceu no segundo estudo referido. Este estudo

proporcionou a reflexão em torno da construção de formas colaborativas no seio do grupo, que garantam o direito à participação da criança. Permitiu perceber a inter-relação entre as várias dimensões curriculares, concluindo-se existir “uma intrínseca ligação entre a gestão dos espaços, com os tempos, as interações e as relações interpares” (Novo & Mesquita-Pires, 2009, p. 132). Reiterou-se a necessidade de apoio externo para o desenvolvimento bem sucedido destes processos de avaliação e desenvolvimento da qualidade. Evidenciou-se ainda que a reconstrução requer aprendizagens complexas, tempo e apoio, num clima de abertura e empatia, para que aconteçam oportunidades de crescimento profissional bem sucedidas.

O sexto estudo de caso “O projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) como impulsionador de mudança (s) na praxis” (Ribeiro, 2009) decorreu num jardim de infância da rede pública, integrado num agrupamento de escolas e apresenta uma aplicação integral do projeto DQP proporcionando uma visão abrangente da proposta para a avaliação da qualidade. Sobressaíram os seguintes resultados: as experiências de aprendizagem vão ao encontro do preconizado pelas orientações curriculares para a educação pré-escolar; ao nível do envolvimento da criança verificou-se que o maior número de experiências ocorreu no nível 3; relativamente às estratégias de ensino-aprendizagem verificou-se que, na ausência de uma identificação explícita a um modelo curricular, há uma tendência para a orientação da atividade pedagógica para o grande grupo ou para a atividade individual; a zona de iniciativa predominante foi aquela em que não foi dada escolha às crianças; os níveis de empenhamento do adulto foram mais elevados na subescala da sensibilidade e mais baixos nas subescalas de estimulação e autonomia, o que vem de encontro ao perfil de desempenho das educadoras portuguesas, já anteriormente comprovados com outros estudos empíricos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001; Novo & Mesquita-Pires, 2009). Relativamente à avaliação, havia como linha de trabalho a organização de um portfólio de avaliação individual para cada criança, que foi evoluindo para formas mais consistentes de documentação das aprendizagens. Eram ainda usados outros dispositivos aprovados em departamento do pré-escolar e conselho pedagógico do agrupamento. Sobressaiu uma questão importante que se relaciona com a dinâmica de funcionamento dos agrupamentos de escolas que veio demonstrar que “a articulação dos projetos de escolas e a sua

discussão efetiva (...) revelou-se complexa, pelo número de docentes e escolas envolvidas, tendo-se evidenciado a falta de tempo para gerir as informações disponibilizadas nas reuniões dos departamentos e conselho pedagógico” (Ribeiro, 2009, p. 145). Verifica-se, pois, que as questões burocráticas se sobrepõem à componente pedagógica, sendo um fator impeditivo da reflexão e da inovação, o que frequentemente tem sido realçado por alguns investigadores (Formosinho & Machado, 2007). Realça-se ainda que as parcerias entre docentes do ensino superior e os profissionais do terreno, promoveram espaços de formação onde foi possível exercer a reflexão crítica e a reconstrução do conhecimento profissional que “visa traduzir-se em ganhos para as crianças e famílias, logo para a sociedade em geral” (Ribeiro, 2009, p. 23).

O sétimo estudo de caso “O Empenhamento do adulto, uma estratégia de supervisão?” (Luís & Calheiros, 2009), realizou-se em duas salas de jardim de infância, da rede pública e centrou-se igualmente no estudo do empenhamento do adulto. Os resultados obtidos vêm ao encontro de outros estudos (Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002; Ribeiro, 2009), em que parece existir alguma dificuldade entre os educadores portugueses, para gerir de forma equilibrada, a tensão entre a autonomia e estimulação, sendo a sensibilidade o indicador com a cotação mais elevada. Este estudo proporcionou um processo de consciencialização da necessidade de implementar a autonomia da criança como geradora de um ambiente educativo mais propício à agência da criança. A escala do empenhamento revelou ser um importante apoio à supervisão pedagógica e à aprendizagem profissional, mas foi também perceptível que a apropriação profissional no âmbito da interação é lenta e exige apoios exteriores, tal como comprovado por vários outros estudos (Oliveira-Formosinho, 2009c; Pascal & Bertram, 1999).

O oitavo estudo de caso “ Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) ” (Vasconcelos, 2009) foi um estudo de caso múltiplo (Stake, 2007), em que o enfoque de cada caso foi diferente, mas o guião de avaliação foi o mesmo. O estudo realizou-se em três jardins de infância, que eram locais de estágio para estudantes de uma escola superior de educação. Retiraram-se algumas conclusões importantes destes 3 estudos. A equipa considerou que em todos os jardins de infância houve níveis de envolvimento e empenhamento muito elevados, o que foi atribuído, em

parte, a alguma dificuldade entre as educadoras para serem mais objetivas umas com as outras e também a alguma falta de preparação para a aplicação das escalas. Este facto evidenciou a necessidade de serem criadas relações de confiança e empatia entre os adultos envolvidos, de forma a facilitar as observações. Como refere a autora “o desafio será trabalhar na construção de reais equipas reflexivas, em que a crítica e a autocrítica não apareçam como uma ameaça ou desconforto, mas, antes, como uma garantia de desenvolvimento pessoal e institucional” (Vasconcelos, 2009, p. 195). O estudo realçou ainda a necessidade de formação das profissionais para a observação (desde a formação inicial) e para a utilização das escalas DQP, sobretudo ao nível do empenhamento do adulto, onde se mostrou essencial a presença de um “consultor externo”. Os níveis de envolvimento foram superiores entre as meninas o que conduziu a uma reflexão sobre a adequabilidade das estratégias, materiais e propostas de atividades para os rapazes. Emergiu ainda a necessidade de um maior incentivo à participação das famílias na dinâmica do jardim de infância e de um maior envolvimento pedagógico das auxiliares de ação educativa. A problemática da articulação entre ciclos revelou ser ainda de grande complexidade, começando pela necessidade de um conhecimento profundo dos documentos curriculares, relativamente ao ciclo a montante ou jusante, para que seja possível construir verdadeiras equipas de trabalho. Este estudo de caso múltiplo desocultou também o desconhecimento das direções dos agrupamentos, quanto ao trabalho realizado nos jardins de infância e quanto às suas especificidades.

O nono estudo de caso “Effective Early Learning/ Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias EEL/DQP-um estudo de caso ” (Lemos, 2009), foi realizado numa instituição solidária, sendo o foco de análise o perfil de interação adulto-criança. Destacam-se as seguintes conclusões: a implementação do projeto permitiu uma consciencialização por parte dos profissionais de algumas fragilidades em áreas de intervenção pedagógica, o que se traduziu em “pequenas, mas profundas” (Lemos, 2009, p. 211) alterações do trabalho educativo; a equipa conquistou a possibilidade de desenvolver práticas cooperadas fundamentadas numa verdadeira partilha de saberes e na relação de proximidade entre teoria e prática; detetou-se ainda a necessidade de proporcionar mais experiências de aprendizagem mediadas pelo adulto, fundamentadas na escuta das crianças, para que fosse possível propiciar um

“ambiente rico em aprendizagens baseadas na descoberta e resolução de problemas” (Lemos, 2009, p. 211). Os resultados do empenhamento do adulto traduziram-se em níveis mais elevados ao nível da sensibilidade (à semelhança de outros estudos), face aos níveis obtidos para a estimulação e a autonomia. A aplicação do DQP revelou ser ainda uma valiosa contribuição para a clarificação da importância do papel da formação em contexto na profissionalização que, “conjugada com a investigação, cria oportunidade para implementação de mudanças nas práticas pedagógicas” (Lemos, 2009, p. 212).

O décimo estudo de caso “O quotidiano da criança na expressão dramática: um estudo de caso ”(Kowalski, 2009) realizou-se numa instituição de solidariedade social e os dados foram recolhidos nas 3 salas de jardim de infância. O objetivo do estudo foi compreender as atitudes pedagógicas dos profissionais, no âmbito da linguagem teatral na educação de infância, focalizando-se num dos domínios específicos definidos nas OCEPE. O estudo permitiu analisar as oportunidades de expressão dramática das crianças, o perfil de mediação pedagógica adulto-criança, durante o decorrer destas atividades e a comparação entre níveis de envolvimento em atividades nas várias áreas de conteúdo. Foi possível verificar que as crianças obtiveram níveis de envolvimento elevados quando se encontravam em espaços propícios à representação dramática. Verificou-se que o jogo dramático não fazia parte das propostas das educadoras, não sendo revelado o entendimento “do valor da representação dramática como meio educativo” (Kowalski, 2009, p. 226). Um olhar crítico e partilhado sobre os resultados permitiu identificar propósitos de melhoria para a equipa educativa, que se traduziram na reflexão sobre as suas opções pedagógicas e sobre o processo interativo durante estas atividades, na valorização da área da expressão dramática para a documentação pedagógica da criança e ainda num progressivo desenvolvimento na área da literacia artística.

O décimo primeiro estudo de caso “Avaliação da qualidade no âmbito do DQP: um contributo para a pedagogia da diversidade? ” (Araújo S., 2009), realizou-se numa instituição solidária, em contexto de jardim de infância. O objetivo era compreender como o DQP pode servir processos de avaliação e construção da qualidade, no âmbito da promoção de uma educação para a diversidade. O estudo focalizou-se em quatro aspetos: organização espacio-material; interações

pedagógicas; experiências de aprendizagem; envolvimento da criança na aprendizagem. Assinalam-se as seguintes conclusões: foram notados princípios sensíveis a uma educação para a diversidade, mas foram igualmente detetadas dificuldades de operacionalização associadas sobretudo a fatores de natureza estrutural e organizacional, como sejam a degradação de espaços interiores e exteriores; alguns obstáculos à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais e a necessidade de aquisição de novos materiais; confirma-se o perfil de mediação pedagógica do educador português, com níveis superiores na subescala da sensibilidade; a Target permitiu identificar como experiências de aprendizagem mais vivenciadas a expressão plástica, a formação pessoal e social, a matemática, o conhecimento do mundo e, finalmente, a expressão musical, resultados que induzem à reflexão sobre o papel da música na educação de infância, à semelhança de outros estudos já realizados (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001). Evidenciou-se ainda 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” (Araújo, 2009, p. 233).

O décimo segundo estudo de caso “Isto é giro, para nos vermos ao espelho e pensarmos...um processo de avaliação da qualidade num jardim de infância ” (Góis & Portugal, 2009b) foi realizado num jardim de infância da rede pública e utiliza o referencial na sua totalidade. Destacam-se os seguintes resultados: foi observado maior número de atividades orientadas do que atividades livres, sendo de realçar que o nível de envolvimento durante as atividades orientadas foi superior (3,4) ao registado nas atividades livres (2,8). Este resultado induz à reflexão sobre o princípio da livre iniciativa, que exige do educador uma organização muito elaborada e refletida. À semelhança de estudos anteriores (Vasconcelos, 2009) as meninas registaram níveis de envolvimento mais elevados que os rapazes. Os níveis médios do empenhamento do adulto encontravam-se todos dentro do limiar da qualidade, embora se apresentem mais fortes ao nível da sensibilidade. Finalmente é de salientar que este estudo conduziu à reflexão sobre a cultura profissional vigente e a necessidade de promover uma cultura de investigação que contribua para a redefinição da cultura profissional das educadoras.

O décimo terceiro estudo de caso “Um projeto de desenvolvimento da qualidade em cooperação num contexto de jardim de infância integrado num agrupamento de escolas” (Pereira, 2009) foi desenvolvido num jardim de infância da rede pública. O referencial foi aplicado na sua globalidade. Para além do perfil de qualidade da instituição que o DQP permitiu identificar nas diversas áreas, são de destacar algumas reflexões decorrentes da dinâmica organizacional dos agrupamentos de escolas, que em seguida se explicitam. A crescente escolarização do currículo e das estratégias de aprendizagem que tem vindo a ser adotada pelos educadores relaciona-se com a tentativa de afirmar a importância e a validade das aprendizagens deste nível de ensino, arriscando pôr em causa a sua identidade. A organização dos agrupamentos impõe que todos os níveis de ensino caminhem na prossecução dos objetivos identificados para todo o agrupamento, mas nunca deveria ser esquecida a especificidade de cada nível, o que põe em causa a ação pedagógica das educadoras. A educação pré-escolar só muito recentemente conquistou alguma visibilidade na sociedade portuguesa, por isso as dificuldades de integração e afirmação deste nível de ensino são muitas, numa estrutura organizacional onde persistem representações contraditórias sobre os fundamentos e os objetivos da educação pré-escolar. O desafio que este estudo deixa em aberto é a reflexão “sobre a adequação e a relevância de um projeto 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” (Pereira, 2009, p. 283).

O décimo quarto estudo de caso “Desenvolvendo a qualidade em parcerias: um estudo de caso em contexto de agrupamento de escolas” (Marques & Gil, 2009) realizou-se em dois jardins de infância da rede pública, integrados num agrupamento de escolas. O estudo incluiu uma abordagem geral da implementação do projeto DQP, com base nas dez dimensões da qualidade, com uma focagem mais específica nas experiências de aprendizagem das crianças. A aplicação da Target permitiu verificar que a expressão plástica obteve um maior número de incidências, seguida da linguagem oral e abordagem à escrita, expressão dramática e matemática. As experiências menos observadas foram na área do conhecimento do mundo e expressão musical, o que induz, mais uma vez, a questionar o papel da música na

educação da infância. Neste contexto, as educadoras justificam estes resultados com o facto de vir ao estabelecimento de ensino, um professor de música com o qual as crianças realizam atividades nesta área. No entanto, este facto poderá refletir, por um lado, uma cultura que no passado não favorecia as artes e, por outro lado, pode também ficar a dever-se às carências ao nível da formação inicial e contínua dos educadores nesta área, à semelhança do que outros estudos já comprovaram. Os níveis elevados de realização na área da expressão plástica e expressão dramática vêm igualmente de encontro a outros estudos já realizados e à opinião de alguns autores, que consideram que estes resultados na área da expressão plástica podem ficar a dever-se ao facto de serem atividades que podem realizar-se com recursos menos dispendiosos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001). No que concerne à expressão dramática poderá ter a ver com a cultura profissional dos educadores, que consideram que o jogo simbólico é uma importante característica deste grupo etário e uma forma lúdica de desenvolver a linguagem e a comunicação. Quanto aos resultados obtidos ao nível do envolvimento da criança, verificou-se que os níveis obtidos foram mais elevados da parte da manhã do que na parte da tarde, à semelhança de outros estudos já realizados (Góis & Portugal, 2009b). Os resultados do empenhamento mostram que a sensibilidade apresenta a média mais elevada, em relação à autonomia e estimulação, vindo igualmente ao encontro de resultados obtidos noutros estudos. A avaliação das crianças era baseada em observações e registos, traduzindo-se numa ficha entregue aos pais no final do ano letivo. Foi entendido pelos educadores que o DQP, pelos instrumentos que propõe pode constituir uma mais-valia, no sentido de proporcionar à equipa instrumentos de registo e avaliação objetivos e rigorosos e pode contribuir para desmistificar sentimentos de receio e tensão face à avaliação. Foram ainda retiradas algumas conclusões gerais, tais como, a observação mútua cria embaraços e preocupações, o que pode eventualmente conduzir a níveis mais inflacionados de envolvimento e empenhamento, à semelhança do que foi já comprovado noutros estudos (Vasconcelos, 2009) e a necessidade de formação dos profissionais para a utilização de instrumentos do programa DQP. Era também notória a necessidade desta equipa em conquistar momentos de trabalho e reflexão conjunta, identificando-se como principais entraves à sua realização, o peso burocrático do trabalho, a partilha do

edifício com o 1º ciclo, as dificuldades na gestão do espaço, a articulação com outros ciclos que implicava a participação em demasiados projetos, cansaço generalizado do corpo docente e falta de tempo.

O décimo quinto estudo de caso “Um modo participado de construir conhecimento ” (Santos, 2009) realizou-se numa Instituição Solidária em torno das 10 dimensões da qualidade. Deste estudo foi possível retirar algumas conclusões gerais: os resultados obtidos despoletaram uma reflexão profunda em torno das dez dimensões da qualidade e conduziram a uma reorganização dos espaços e materiais; a concentração da equipa no objetivo principal do projeto (a melhoria da qualidade e a eficácia da aprendizagem) permitiu a superação da ansiedade entre os seus membros, decorrente de um processo de avaliação; a equipa foi crescendo em espírito crítico, desenvolveram a sua capacidade de comunicação intergrupos e passaram a utilizar um discurso pedagógico identitário; sentiram que o conhecimento proporcionado pela autoavaliação se torna emancipatório para os profissionais, na medida em que lhes possibilita autorregular a sua própria prática pedagógica e crescer enquanto profissionais; os esforços da equipa em manter o lúdico e o brincar como atividades fundamentais e explicar a recusa de uma avaliação padronizada pareciam ter sido compreendidas e aceites pelos pais, o que agradou aos profissionais envolvidos. Foi identificado como principal constrangimento, a falta de tempo mínimo indispensável ao processo de aplicação do referencial e à sua reflexão. A equipa referiu ainda o grande esforço a que o programa obriga e sentiram que sem a ajuda externa seria difícil desenvolvê-lo da forma recomendada. No entanto, consideraram que mesmo utilizando só a escala do envolvimento da criança e a escala do empenhamento do adulto, será possível retirar benefícios compensadores. Finalmente, este estudo mostrou ainda a importância de lideranças pedagógicas competentes para despoletar efetivos processos transformativos.

Em síntese, do conjunto de estudos analisados sobressaem algumas conclusões gerais, que passam a explicitar-se:

- O referencial DQP revelou ser um instrumento com grande flexibilidade, com possibilidades de aplicação diversificadas de acordo com as necessidades identificadas pelos contextos educativos.

- O projeto DQP demonstrou ser um importante instrumento de avaliação e apoio, tendo sido possível identificar ganhos consideráveis no âmbito dos processos transformativos. Permitiu repensar a qualidade da provisão educativa dos contextos, refletir sobre a formação inicial e contínua dos docentes e encontrar processos organizacionais de desenvolvimento sustentado e contextualizado.
- A utilização conjunta deste referencial de avaliação da qualidade e de uma perspectiva pedagógica traduziram-se numa gramática de ação educativa com grande impacto transformativo. Podem apontar-se, como exemplos, os projetos: “Limoeiros e laranjeiras: revelando as aprendizagens” (Oliveira-Formosinho, Costa, & Azevedo, 2009) e “Podiam chamar-se lenços de amor” (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Gambôa, 2009).
- Revelou ser um suporte consistente e eficaz do desenvolvimento institucional e profissional, acionando uma dinâmica de participação, cooperação, responsabilidade e compromisso, apelando à colaboração de todos os intervenientes na cena educativa.
- Possibilitou efetivos processos de investigação-ação, eliminando a dicotomia teoria/prática com impacto a vários níveis. Tornou as profissionais mais conscientes das suas práticas, dando maior intencionalidade à sua ação educativa. Permitiu a identificação de crianças menos “visíveis” no grupo, que passaram a usufruir de uma atenção mais individualizada. Possibilitou a consciencialização dos profissionais sobre a informação relevante que pode ser extraída com a aplicação do DQP e de como a sua utilização pode contribuir para a melhoria do processo educativo.
- O DQP contribuiu para uma nova compreensão da avaliação, como uma leitura da realidade, como um processo de autorregulação coconstruído e formativo, indispensável para que o educador se “exponha” na sua personalidade e profissionalidade e se deixe avaliar e avalie o outro de forma honesta (Santos, 2010).
- Revelou ser um elemento potenciador das competências avaliativas dos profissionais (cultura de avaliação), componente essencial do exercício da

sua profissionalidade: “para que seja garantido o direito de ensinar deve ser assegurado primeiro o direito a aprender” (Oliveira-Formosinho, 2009c, p.21).

- Demonstrou que a formação em contexto é essencial aos processos transformativos, mas requer motivação, trabalho em equipa, um ambiente de respeito e honestidade e a necessidade de tempo para os elementos envolvidos se poderem encontrar para refletir, analisar os dados e tomar decisões: “a pedagogia da inovação é uma pedagogia da lentidão” (Oliveira-Formosinho, 2009c, p.21).
- Revelou o perfil do educador de infância português (relativamente à mediação pedagógica) e a necessidade de reflexão em torno do equilíbrio entre a sensibilidade, estimulação e autonomia. Estamos perante “uma pedagogia da complexidade. 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” (Oliveira-Formosinho, 2009c, p. 27).
- Reiterou a conclusão de que “o envolvimento e o empenhamento não são estados, mas traços, portanto, dependentes das condições contextuais que exigem tempo e apoio para a sua reconstrução” (Oliveira-Formosinho, 2009c, p. 25).
- Revelou ser um instrumento facilitador da compreensão da realidade de cada um dos contextos, ajudando as equipas a conhecerem-se melhor, a fortalecerem a sua relação profissional, a encontrarem uma linguagem comum, facilitadora da comunicação e diálogo entre toda a comunidade educativa.
- Comprovou a estreita interconexão entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional, mostrando a importância de lideranças pedagógicas fortes e esclarecidas, para que seja possível construir processos transformativos consistentes (Marques & Gil, 2009; Pereira, 2009; Ribeiro, 2009; Santos, 2009). Os profissionais que não se sentem respeitados nos seus locais de trabalho, não têm força anímica, nem

condições organizacionais, para se envolverem em projetos inovadores e de grande exigência.

- Evidenciou a necessidade do apoio de elementos externos (amigo crítico/formador em contexto) aos contextos observados, fulcrais para o processo de análise da realidade observada e para o desenvolvimento do projeto tal como é recomendado. Este facto está amplamente comprovado pelos estudos realizados no Reino Unido (Pascal & Bertram, 1999), por todos os estudos realizados em Portugal (Oliveira-Formosinho, 2009c) ou em diálogo com a Associação Criança (Barros, 2003; Craveiro, 2007).
- Revelou ser um contributo importante para a garantia dos direitos da criança, reforçando o seu direito a aprender com qualidade.
- O DQP traduziu-se num suporte significativo e impulsionador da inovação, da mudança e do desenvolvimento, já que proporciona aos profissionais um suporte teórico-prático holístico, coerente e integrado, que lhes permite refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma forma crítica e informada.

É importante para a comunidade profissional ter conhecimento de formatos de avaliação e desenvolvimento bem fundamentados, que lhes permitam fazer as melhores opções de acordo com os seus referenciais teóricos e práticos. O DQP apresenta um enquadramento teórico-prático coerente e fundamenta-se numa conceção sócio-construtivista da aprendizagem. Integra neste processo os direitos dos atores centrais da educação de infância, isto é, dá voz à criança, com a inclusão do seu sentir e das suas perspetivas na ação pedagógica e dá oportunidade ao adulto de refletir, aprender, alterar práticas e conceitos e evoluir como profissional. Valoriza as relações e interações que favorecem a cooperação e a construção partilhada do conhecimento. Põe em relevo o contexto, bem como as várias dimensões curriculares em presença no espaço educativo. Disponibiliza um conjunto de instrumentos de avaliação e apoio que proporcionam uma visão concreta da qualidade da provisão educativa, a identificação de potencialidades e fragilidades ao nível dos contextos, processos e resultados, apontando caminhos para a reconstrução pedagógica. Reconhece-se a importância dos educadores atuarem como decisores da sua prática

pedagógica e apresenta-se como um recurso que poderá apoiá-los nessa tarefa, fortalecendo as capacidades de reflexão, problematização e decisão fundamentada. Pode ainda facilitar a comunicação com os outros intervenientes da comunidade educativa e contribuir para a sustentação de uma “cultura de avaliação” e de “prestação de contas” mais consistente.

No âmbito deste trabalho de pesquisa fiz parte de um grupo de educadoras em processo de formação sobre o projeto DQP. Foi uma experiência muito enriquecedora que me permitiu aprender e investigar. Deste processo resultou o estudo de caso que em capítulo posterior se descreve. Antes disso, inicia-se o capítulo sobre a metodologia da investigação.

CAPÍTULO 5

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Com o capítulo da metodologia, pretende-se informar e justificar a opção metodológica assumida para a realização desta pesquisa. Assim, este capítulo inclui a apresentação da questão geral, os objetivos, o grupo de estudo, a abordagem metodológica, as técnicas e instrumentos de recolha, análise e interpretação dos dados e a descrição dos procedimentos do estudo.

1. Questão Geral

- Saber como se formam profissionais para o complexo processo de utilização do DQP.

A questão geral desta investigação consiste em compreender como se pode realizar a formação de um grupo de profissionais para a utilização do referencial DQP. Pretende-se uma compreensão detalhada de um processo de formação com características específicas, o que indicia uma investigação de nível descritivo (Vala, 1986) e uma abordagem qualitativa (Bogdan & Bicklen, 1994; Denzin & Lincoln, 2000; Parente, 2004; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012a, 2012b), direcionada para uma estrutura conceptual que se enquadra no estudo de caso (Stake, 1998, 2007).

2. Objetivos do estudo

A definição dos objetivos para esta pesquisa nasce da progressiva construção de conhecimento sobre a problemática em estudo, da experiência profissional e académica da própria investigadora e da focalização da investigação na epistemologia da prática, essencial aos processos transformativos. Assim, foram definidos os seguintes objetivos:

1. Caracterizar a formação DQP que está a ser investigada.

A formação foi organizada de forma a integrar uma componente teórica e uma componente prática. Havia uma sessão em grande grupo, nas instalações de uma

Escola Superior de Educação do Norte, que incluía num primeiro momento, o enquadramento teórico-prático da temática a trabalhar. Num segundo momento ocorria uma componente de treino/experimentação em contexto de formação. O terceiro momento ocorria durante a semana de trabalho das formandas, em que as mesmas realizavam a experimentação no terreno.

No encontro seguinte, as sessões em grupo na Escola Superior de Educação, dividiam-se em duas partes. Na primeira parte, ocorria a análise da experimentação realizada em contexto. Cada uma das formandas tinha oportunidade de referir como correria a sua experiência no terreno. Na segunda parte, decorria o enquadramento teórico-prático da nova temática a trabalhar, com uma componente de experimentação que, na semana seguinte, seria experienciada pelas formandas nos seus locais de trabalho. Em ponto posterior desta tese todo o processo é descrito com pormenor.

2. Escutar as formandas que integram o grupo e identificar as suas vozes.
3. Avaliar o valor atribuído pelas formandas ao formato DQP.
4. Avaliar os limites atribuídos pelas formandas ao formato DQP.

3. Abordagem do estudo: uma investigação qualitativa

A escolha da metodologia de investigação deve ter em conta a natureza do problema a estudar, a sua complexidade, as diferentes fontes de informação e as várias possibilidades de obtenção e análise de dados. Assim, tendo em conta a natureza do problema a estudar, considerou-se pertinente optar por uma abordagem qualitativa e pela metodologia de estudo de caso, pois entendeu-se que seria a mais adequada para perceber os sujeitos e os processos inerentes à problemática desta investigação.

A questão da dicotomia entre a investigação quantitativa e qualitativa, amplamente discutida e refletida, tem vindo a traduzir-se num progresso sustentado de complementaridade nos planos conceptual, metodológico e tecnológico. A opção mais preponderante por uma das abordagens não significa a rutura com a outra (Serrano, 2004), mas antes o entendimento de que a mesma é a mais adequada aos objetivos do estudo. O debate em torno destas questões tem vindo a demonstrar que a

investigação pode combinar com sucesso os métodos quantitativos e qualitativos, permitindo uma melhor compreensão dos fenômenos a estudar (Anguera, 1986; Patton, 1990). Podem apontar-se como exemplos, Pascal e Bertram (1999), que utilizaram com sucesso os dois tipos de metodologia, no âmbito do Projeto E.E.L. e Oliveira-Formosinho que igualmente utiliza, com frequência, o cruzamento de instrumentos de natureza quantitativa e qualitativa como procura de entendimento aprofundado das questões de pesquisa (2001, 2009c). Assim, é importante conhecer as principais características de cada uma das abordagens, para que o investigador possa fazer conscienciosamente as suas opções metodológicas.

Na investigação quantitativa, os métodos são objetivos, indutivos, específicos e precisos. Tem como finalidade proporcionar dados mensuráveis, regularidades e tendências observáveis. Os instrumentos usados traduzem-se, geralmente, em escalas, testes, questionários, inquéritos, etc. O contexto é pouco valorizado e procuram-se encontrar as relações explicativas mais gerais, apreendendo e representando os acontecimentos em termos de variáveis descritivas (Stake, 2007). As hipóteses são demonstradas através da análise estatística inferencial, isto é, da aplicação de testes estatísticos, que apreciam a probabilidade dos resultados alcançados serem devidos ao acaso estatístico ou à intervenção em causa. Os investigadores descobrem conhecimento e o objetivo último da ciência é chegar a generalizações. Este tipo de investigação produz resultados, mas não explica os processos pelos quais se chegam a esses resultados.

Esta perspetiva nem sempre se revelou eficaz para o estudo de situações que integram processos humanos e sociais, abrangentes, dinâmicos e complexos, como acontece com a generalidade dos estudos na área da educação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012a, 2012b). Para proporcionar uma melhor compreensão destas realidades, surgiu a investigação qualitativa, que tem já uma longa história no âmbito das ciências humanas e sociais. Partiu inicialmente da curiosidade em saber mais sobre o desenvolvimento da humanidade ao longo dos séculos, sendo depois formalmente orientada por disciplinas como a sociologia, etnografia, psicologia, história e crítica literária (Bogdan & Bicklen, 1994; Stake, 1998).

Podem distinguir-se várias fases ao longo do seu percurso evolutivo (Denzin & Lincoln, 2000; Parente, 2004). Na primeira “fase tradicional” (1900-1950), a

investigação qualitativa ainda estava muito próxima do paradigma positivista, pelo que as experiências realizadas eram relatadas de forma muito objetiva, numa tentativa de apresentar interpretações válidas e fidedignas. São de realçar, nesta fase, os trabalhos da “Escola de Chicago”, com ênfase nas “histórias de vida”. Por volta de 1940, são já vulgarmente usadas técnicas metodológicas como a observação participante, a entrevista e a análise de documentos (Gómez, Flores, & Jiménez, 1996). Na segunda “fase modernista” (1950-1970) assiste-se a um grande impulso e reforço da imagem do investigador qualitativo, emergem novas teorias interpretativas (fenomenologia, feminismo...) e começam a usar-se métodos combinados (ex: entrevista e observação participante). A análise dos materiais recolhidos faz-se de uma forma estandardizada e estatística. O investigador procura probabilidades ou frequências, numa aproximação à linguagem positivista e pós-positivista. A terceira “fase eclética” (1970-1986) caracteriza-se por uma perspetiva interpretativa, aberta e pluralista. Há um enriquecimento do saber em torno de paradigmas, métodos e estratégias de investigação, como a “teoria fundamentada” (grounded theory), o estudo de caso e métodos de investigação históricos, biográficos, clínicos e etnográficos. Diversificam-se as técnicas de recolha e análise de dados (entrevista aberta e semiestruturada, observação, métodos documentais...). Reforça-se o paradigma naturalista e construtivista, sobretudo ao nível da educação (Stake, 1998). O papel do investigador qualitativo sai fortalecido e discutem-se temáticas em torno da ética. Na quarta fase “crise de representação” (1986-1990), as teorias interpretativas ganham cada vez mais importância. As questões como a validade, fidelidade e objetividade da investigação são discutidas e problematizadas. O trabalho de campo e a escrita entrosam-se cada vez mais num discurso questionador e reflexivo. Surgem as memórias como novo tipo de texto. A quinta fase é o momento presente. Os investigadores qualitativos defrontam-se hoje com uma dupla crise, a da representação e a da legitimação. A questão da representação volta a colocar-se pelo problema incontornável da ligação direta entre a experiência e o texto. A crise da legitimação relaciona-se com os conceitos de validade, fidelidade e generalização, já amplamente discutidos. As narrativas são focalizadas nos problemas locais e situações específicas (Denzin & Lincoln, 2000; Parente, 2004).

Este percurso evolutivo demonstra as dificuldades em se encontrar uma definição específica para a “investigação qualitativa”, pelo que se opta pela definição genérica proposta por Denzin e Lincoln: “investigação qualitativa é uma atividade situada/demarcada que localiza o observador no mundo. Consiste num conjunto de práticas e material interpretativo que tornam o mundo visível” (2000, p. 3). Nesta abordagem, pretende-se interpretar e compreender a realidade tal como ela se apresenta e é perspectivada pelos sujeitos de investigação (Bogdan & Bicklen, 1994). Apresenta algumas características diferenciadoras, nomeadamente: ser descritiva; a fonte direta dos dados é o contexto natural; o investigador é o instrumento principal e interessa-se mais pelos processos de investigação do que pelos resultados ou produtos; a análise dos dados é preponderantemente indutiva e o significado é fundamental. Orienta-se por uma perspectiva hermenêutica e interpretativa dos fenómenos e o processo de produção de conhecimentos, acontece à medida que se recolhem e analisam os dados (Bogdan & Bicklen, 1994).

Stake acentua ainda que “o investigador qualitativo enfatiza os episódios significativos, a sequencialidade dos acontecimentos em contexto, a totalidade do indivíduo” (2007, p. 12). Refere que um estudo qualitativo se distingue pelo seu carácter holístico, empírico, interpretativo e empático. Holísticos, na medida em que há a expectativa dos fenómenos estarem relacionados entre si de formas complexas. Portanto, compreendê-los requer, por um lado, um olhar abrangente, incluindo vários aspetos (temporal, espacial, político, histórico, económico, cultural, social...) e, por outro, um olhar contextualizado, focalizado no caso concreto (entendido como um sistema limitado), evitando o reducionismo e o elementarismo. Empírico, porque está orientado para o campo da observação dando ênfase ao que é observável (incluindo as observações dos informadores) e naturalista (não intervencionista). Os resultados traduzem-se em descrições densas, numa compreensão experiencial do caso e apresentam múltiplas realidades. Interpretativo, dado que os investigadores focalizam a atenção em acontecimentos relevantes e estão sujeitos à interação, no âmbito da situação a estudar. Empático, na medida em que tem em conta os marcos de referência e os valores dos atores. O desenho da investigação, embora planificado é sensível a novas realidades e situações emergentes. Os temas de investigação são émicos, focalizados progressivamente e os seus relatos contêm uma experiência

vicária. Na investigação qualitativa a amostra é pequena, não aleatória, teórica (Stake, 2007, p.57).

Os principais métodos da investigação qualitativa são a investigação biográfica ou narrativa, histórias de vida, investigação etnográfica, método de casos/estudo de caso e investigação-ação. Como principais técnicas de recolha de dados referem-se a observação participante, a entrevista semiestruturada ou não estruturada e a análise documental múltipla, que pode apresentar-se sob diversas formas, tais como documentos formais, fotos, vídeos, artefactos, informações afixadas nas paredes, desenhos das crianças, etc. Pode ainda socorrer-se da estatística descritiva, pois ela também permite descrever a situação em análise. Em síntese, os resultados obtidos com a investigação quantitativa são precisos, limitados e reducionistas. As descobertas realizadas com a investigação qualitativa são compreensivas, holísticas e expansíveis.

“A investigação praxiológica” em educação, tem vindo recentemente a evidenciar-se como uma forte alternativa para a mudança da praxis pedagógica, para a transformação dos contextos educativos e para a construção de conhecimento empírico acerca de realidades educativas complexas. A investigação praxiológica “inscreve-se num movimento de busca de uma ciência social para o social” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012b, p. 592). É uma abordagem aberta e flexível que usa os principais métodos da investigação qualitativa (anteriormente referidos), entre os quais o estudo de caso (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012a, 2012b).

4. Estudo de caso: a sua definição conceptual

Nas últimas décadas começa a ser cada vez mais relevante o uso da metodologia do estudo de caso para a investigação e a avaliação educacional. Ao nível da educação de infância, embora com uma tradição mais recente, já há um número muito significativo de pesquisas que usam esta metodologia (Barros, 2003; Oliveira-Formosinho, 2008b, 2008c, 2009c; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008; Oliveira-Formosinho & Lino, 2008; Parente, 2004; Pascal & Bertram, 1999; Vasconcelos, 2009).

Vários investigadores têm usado e escrito acerca desta metodologia de investigação, no que se refere à sua definição, tipologia e generalização, tais como Cohen e Manion (1990), Merriam (1988) ou Bogdan e Biklen (1994). Neste âmbito destacam-se os estudos de Yin (1994), Stake (2007) e Bassey (1999). Yin (1994) define estudo de caso como sendo uma investigação empírica de um caso contemporâneo ou um pequeno número de casos, em detalhe e em profundidade, no contexto natural onde ocorrem os acontecimentos. Stake define estudo de caso como “o estudo da particularidade e da complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes” (2007, p. 11). Para Bassey (1999) o estudo de caso é o estudo aprofundado de uma singularidade, conduzido nos contextos naturais. Para Merriam (1988) o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, de um indivíduo, de um programa, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico e tem como intenção descrever, interpretar ou avaliar esse fenómeno específico. Como se verifica, embora vários autores se tivessem debruçado sobre o estudo de caso, todas as definições parecem confluir para a ideia, de que o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, organização, acontecimento, indivíduo, atividade ou programa, proporcionando uma análise intensiva do fenómeno em estudo, nos seus múltiplos aspetos. Implica, portanto, um exame detalhado, compreensivo e sistemático, do caso que é objeto do interesse do investigador (Gómez, Flores, & Jiménez, 1996). A compreensão do caso concreto torna-se o centro da investigação e ganha primazia em relação a outras questões, tais como a generalização dos resultados (Stake, 1998). Das diferentes definições acima descritas, ressaltam algumas características relevantes: o enfoque na singularidade e particularidade do caso concreto (Merriam, 1988; Stake, 2007); uma pesquisa concentrada no contexto natural (Yin, 1994; Bassey, 1999) e a importância do recurso a múltiplas fontes de evidência e recolha de dados (Yin, 1994). Em síntese, partindo das diversas posições anteriormente descritas, pode dizer-se que “os objetivos que orientam os estudos de caso são os mesmos que orientam a investigação em geral: explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar” (Gómez, Flores, & Jiménez, 1996, p. 99).

No que concerne às **tipologias de estudo de caso** é de referir que os diferentes autores também apresentam tipologias diferenciadas para caracterizar os

estudos de caso, verificando-se, no entanto, uma certa correspondência entre elas. Tendo em conta os objetivos e a natureza das informações finais, Yin (1994) apresenta quatro tipologias: exploratórios, descritivos, explicativos e avaliativos. O estudo de caso é exploratório quando se conhece muito pouco da realidade a investigar e os dados a recolher pretendem esclarecer e delimitar os problemas ou fenómenos a estudar; é descritivo quando há uma descrição densa e pormenorizada de um fenómeno no seu contexto natural; é explicativo quando os dados se baseiam nas relações de causa e efeito, procurando explicar quais as causas que produziram determinados efeitos; é avaliativo quando o objetivo é esclarecer significados, avaliar e ajuizar. Bassey (1999) refere igualmente o estudo de caso avaliativo que, de acordo com este autor, tem como objetivo avaliar um programa educacional, sistema, projeto ou acontecimento e pode ser formativo ou sumativo. Refere ainda os estudos de caso procurar/teoria e testar/teoria como sendo estudos específicos de questões gerais, onde o foco é a questão e não o caso em si próprio (à semelhança do estudo de caso instrumental de Stake) e os estudos de caso desenhar/imagens e contar/histórias como sendo descrições densas dos resultados da exploração e análise do caso (Bassey, 1999), à semelhança do estudo de caso descritivo de Yin (1994). Bogdan e Biklen (1994) referem o estudo de caso único, em que o investigador dedica toda a sua atenção a uma dada situação, ambiente ou realidade e o estudo de caso múltiplo ou comparativo, em que o investigador estuda dois ou mais casos, que poderão ainda ser comparativos se o objetivo inicial foi o contraste entre eles.

Stake (2007) propõe três tipos de estudo de caso: intrínseco, instrumental e coletivo. O estudo de caso é intrínseco, quando se refere a uma situação específica e o que se procura estudar é a situação em si própria, a sua especificidade e complexidade, por isso, a investigação centra-se no interesse intrínseco do caso (Stake, 2007). Quando a investigação parte de um problema ou de uma necessidade de compreensão global de determinada situação e se entende poder alcançar um conhecimento mais profundo estudando um caso em particular, então temos um estudo de caso instrumental. Ainda neste âmbito e, para se conseguir um conhecimento mais aprofundado sobre um fenómeno ou situação, poderá haver necessidade de realizar vários estudos de caso e, teremos assim, estudos de caso coletivos (Stake, 2007).

A problemática da **generalização**, a partir do estudo de caso é uma questão analisada igualmente por vários autores e que se reveste de alguma complexidade (Yin, 1994; Bassey, 1999; Stake, 1998, 2007). Yin (1994) refere dois tipos de generalização. A generalização estatística (que não é adequada para os estudos de caso) e a generalização analítica que é adequada para os estudos de caso, já que o objetivo é ampliar o modelo teórico encontrado e, portanto, é o método apropriado para generalizar teoria, a partir do estudo de caso. Afirma portanto, a possibilidade de generalização dos estudos de caso ao nível da teoria, pois é ao nível desta que a generalização dos resultados pode ocorrer. Se dois ou mais casos suportarem a mesma teoria, poder-se-à falar de replicação. Stake (2007) expressa claramente as suas preocupações acerca desta questão, considerando que o estudo de caso é uma metodologia frágil para a generalização. Aliás, em alguns estudos de caso a questão da generalização não se coloca porque o estudo está justificado à partida pelas suas características específicas, como acontece nos estudos de caso intrínsecos. Reforça que a sua principal tarefa é a interpretação, isto é, tornar o caso compreensível e em profundidade. Raramente se alcança um entendimento totalmente novo, mas atinge-se o aperfeiçoamento desse entendimento. Refere, no entanto, que o estudo de caso pode provocar uma modificação válida da generalização. Bassey (1999) apresenta o conceito de generalização imprecisa que define como “um tipo de predição que surge da investigação empírica e que diz que alguma coisa pode acontecer, mas sem qualquer medida de probabilidade. É uma generalização qualificada, integrando a ideia de possibilidade, mas não de certeza” (Bassey, 1999, p. 46). A generalização não é uma questão fundamental para o estudo de caso. O seu principal objetivo é estudar o caso concreto, na sua especificidade. No entanto, os investigadores que optam por esta metodologia podem optar por extrair algumas generalizações que, de alguma forma, possam ser aplicadas noutros contextos e/ou abrir caminhos para investigações futuras.

As opiniões em torno da questão da generalização a partir do estudo de caso, não são consensuais. Ainda assim e, tendo consciência de que um estudo de caso, comporta sempre um certo grau de subjetividade, que tem que ser controlada, há que ter em conta as questões relacionadas com a validade da investigação, procurando seguir os critérios de validade interna (credibilidade), de validade externa

(transferibilidade), de fiabilidade/fidelidade (dependência) e de confirmabilidade (Cohen & Manion, 1990; Gómez, Flores, & Jiménez, 1996), preocupações também presentes na realização desta pesquisa.

A validade externa (transferibilidade) refere-se à possibilidade das descobertas realizadas no âmbito do estudo de caso poderem ser aplicadas a outras situações. É conseguida através da descrição densa dos contextos e do processo de investigação. No que concerne, por exemplo, aos estudos de caso intrínsecos, Stake (2007) considera que a generalização não faz sentido, dado tratarem-se de casos únicos e, em certa medida irrepetíveis, pelo que a sua validade externa se encontra no seu carácter “revelatório”, isto é, fundamenta-se no facto de o investigador ter oportunidade de analisar um fenómeno ou situação, que antes era inacessível à investigação científica.

No que concerne à questão da fiabilidade (dependência), cumpre referir que se relaciona com a consistência da pesquisa e, portanto, com a possibilidade de outros investigadores com os mesmos instrumentos, poderem obter resultados idênticos, relativamente ao mesmo fenómeno (replicabilidade), sendo o seu principal instrumento de controlo a triangulação metodológica. No entanto, na impossibilidade de alguns casos poderem ser replicados dado o seu carácter único, é fundamental clarificar as assumpções e teoria subjacentes ao estudo, efetuar uma descrição pormenorizada e rigorosa de todos os procedimentos metodológicos, para que outros investigadores possam repetir o estudo em contextos similares e, assim ser reconhecida a fiabilidade do estudo.

A validade interna (credibilidade) pretende verificar até que ponto as descobertas do investigador são congruentes com a realidade. É obtida essencialmente por uma imersão prolongada no terreno (que permite colmatar os efeitos da presença do investigador no contexto). Neste caso cumpre referir que a investigadora permaneceu no terreno durante todo o tempo em que decorreu o processo formativo (cerca de 4 meses). Acresce ainda a utilização de diferentes estratégias de imersão na realidade e a triangulação, que assenta na verificação contínua que o investigador realiza com os sujeitos da pesquisa, envolvendo-os em todas as fases da pesquisa, clarificando os seus juízos de valor e assumpções e pedindo a outros colegas para comentarem os seus resultados. Assim, ao longo do

processo de investigação, as leituras da realidade em estudo, vão sendo expostas à análise crítica de outros investigadores e confrontadas com outros estudos já realizados neste âmbito, facto que aconteceu igualmente ao longo da realização deste estudo e se descrevem em capítulo posterior.

A confirmabilidade (objetividade da investigação) é obtida através duma reflexão teórica e epistemológica, de que se destaca a triangulação, nos seus múltiplos aspetos. A triangulação é um processo em que se utilizam múltiplas perceções com a finalidade de clarificar o significado (verificando a repetição de uma observação ou interpretação, por exemplo), utilizando vários métodos de recolha de dados, utilizando o mesmo método em vários momentos e comparando os resultados obtidos ou, ainda, confrontando os dados obtidos por diferentes investigadores (Stake, 2007).

5. O Estudo de caso desta investigação

Como anteriormente foi referido, a presente investigação pretende saber como se formam profissionais para o complexo processo de utilização do DQP. Tem como objetivos caracterizar a formação DQP que está a ser investigada e conhecer, pela voz de um grupo de educadoras (que participou num processo de formação de formadores), o valor e limites do formato DQP para a avaliação da aprendizagem das crianças e das educadoras. Esta pesquisa enquadra-se na tipologia proposta por Stake (1998, 2007), no estudo de caso intrínseco, dado que o investigador está interessado intrinsecamente neste caso, querendo perceber e aprender sobre este caso em particular e não realizar aprendizagens referentes a outros casos ou problemas gerais. Ou seguindo a definição de Bogdan e Biklen (1994) trata-se de um estudo de caso único, dado que a pesquisa incidiu sobre uma realidade particular e circunscrita, neste caso, a um grupo de profissionais em processo de formação.

Sendo assim, a questão da generalização não se coloca porque o estudo está justificado à partida pelas suas características específicas, tendo como principal tarefa a interpretação e a compreensão do caso em profundidade, valorizando-se o seu carácter “revelatório” (Stake, 2007). Ainda de acordo com Stake (1998, 2007) e especialmente no que concerne aos estudos de caso é importante ter em conta mais

do que uma estratégia de triangulação, o que permite aumentar a credibilidade do estudo, a emergência de uma multiplicidade de perspectivas, bem como clarificar e interpretar melhor as situações em análise (Parente, 2004). No caso deste estudo a triangulação metodológica (utilização de diferentes métodos e técnicas de recolha de dados para estudar um mesmo problema) foi concretizada através da utilização da observação participante, da entrevista semiestruturada, da elaboração do diário de pesquisa, da elaboração do portfólio da formação e da análise documental do formato de avaliação DQP.

6. O Grupo de estudo

O grupo de estudo (amostra) é constituído por doze educadoras, que frequentaram a ação de formação sobre o referencial “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias”, cujo objetivo foi a constituição de um grupo de formadores especialistas. É de referir que a investigadora fez parte integrante deste grupo de formação.

Esta seleção foi feita com base em critérios de objetividade e isenção e na convicção de que representariam particularmente bem o conjunto de sujeitos a retratar e o fenómeno em estudo. Pretendeu-se, portanto, seleccionar um pequeno grupo de indivíduos representativos, que permitissem estudar o assunto em profundidade, amostra mais apropriada para os estudos qualitativos (Almeida & Freire, 1997).

O estudo com grupos restritos apresenta vantagens, na medida em que permite estudar determinado assunto em profundidade, mas afasta a “possibilidade de generalização dos dados e das conclusões obtidas a outras situações ou amostras” (Almeida & Freire, 1997, p. 104), aspeto este já esclarecido noutra parte deste trabalho, já que não se pretende a generalização dos resultados obtidos.

7. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Como anteriormente se referiu como técnicas de recolha de dados, recorreu-se à observação participante, ao diário de pesquisa, ao portfólio da formação, à

análise documental do referencial DQP e à entrevista semiestruturada, que se passarão em seguida a caracterizar.

7.1. A observação participante

A observação pode ser participante ou não participante. A observação participante vai além do aspeto descritivo da observação e tem como objetivo descobrir o sentido, a dinâmica e os processos dos acontecimentos (Pourtois e Desmet, cit. em Parente, 2004). O facto do observador ser participante e estar envolvido na situação que está a observar, permite-lhe ganhar uma compreensão mais aprofundada do caso e desenvolver relações interpessoais que favorecem um entendimento mais global da situação que está a ser observada. O grau de participação do observador pode ser muito variável, considerando-se que neste caso foi uma participação completa, já que o investigador foi um membro regular do grupo, vivenciando todo percurso formativo das restantes formandas, procurando que a atividade de observação fosse a menos intrusiva possível. Os dados de observação foram coligidos no diário de pesquisa.

7.2. Diário de pesquisa

No âmbito das metodologias qualitativas, o diário de pesquisa aparece como um dos seus instrumentos básicos. É visto de uma forma abrangente, sob distintas perspetivas e com diferentes funções dentro dos programas de investigação. De acordo com Zabalza (1994), o diário pode ser um instrumento metodológico de alto valor formativo, em situações diversificadas: quando se necessita de adquirir algum distanciamento dos trabalhos que se estão a desenvolver ou das situações que se vivem no momento; quando o tipo de trabalho desenvolvido conduz a uma forte implicação pessoal e se sente que se está a acumular muita tensão interna; quando se pretende clarificar o próprio estilo de trabalho e, finalmente, quando se está a realizar alguma investigação. O diário de pesquisa deve ser um documento em que o investigador vai registando de forma detalhada, os factos observados, os resultados das observações efetuadas, os acontecimentos relevantes, bem como reflexões, interpretações e hipóteses que decorram dessas observações e outros aspetos que considere pertinentes, tendo em conta os objetivos do diário (Carmo & Ferreira,

1998). Este instrumento constitui, portanto, uma experiência narrativa através da qual se vai acumulando informação diária, que será indispensável para se poder revisitar todo o período narrado. É um recurso de grande potencialidade expressiva que ao implicar a escrita e a reflexão, conduz à aprendizagem do próprio investigador. A prática da reflexão decorrente da elaboração e análise de um diário (independentemente do seu objetivo) tem sido considerada, nos últimos anos, um aspeto importante, para um maior e mais eficaz desenvolvimento profissional (Zabalza, 1994). Assim, em síntese, o diário de pesquisa contém relatos sobre “o que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Bicklen, 1994, p. 150).

O diário de pesquisa elaborado no âmbito desta investigação, teve como principal objetivo documentar, descrever, refletir, problematizar e contextualizar o processo formativo deste grupo de formandas. Estimulou a reflexão, uma maior consciencialização das ocorrências e das experiências vividas e contribuiu para a compreensão do fluir do processo formativo. De forma a orientar o conteúdo do diário de pesquisa, teve-se em conta a questão geral da investigação, que se propunha perceber como se formam profissionais para o complexo processo de utilização do referencial DQP. Estiveram igualmente presentes os objetivos definidos para a pesquisa, de forma a ser possível caracterizar a formação DQP e escutar as formandas sobre o valor e limites do referido formato. O seu conteúdo reporta-se às observações, intervenções e reflexões decorrentes das sessões teóricas de formação, que incluíam a apresentação da componente teórica subjacente ao referencial DQP e a componente prática que incluía o treino dos instrumentos de observação/registo/avaliação em contexto de formação. Integrou ainda registos variados sobre a experimentação que as profissionais realizavam nos seus contextos de trabalho e que apresentavam na semana seguinte. Tentou-se ainda atender a outras questões definidas *a priori* como importantes para o entendimento mais aprofundado do estudo, nomeadamente: motivações e expectativas face à temática da formação; perceção das formandas sobre o seu papel como futuras formadoras; como foram sentindo o processo de formação (sentimentos, opiniões, reflexões, dificuldades, ganhos, ...); qual o impacto que a formação estaria e continuaria a ter ao nível profissional e pedagógico; quais as principais potencialidades e limitações do

referencial; percepção sobre o futuro deste projeto (possibilidades de implementação, vantagens, desvantagens, dificuldades, sugestões para se obter esse alargamento com sucesso...). Para além destes aspetos fundamentais para a presente investigação, foram ainda registados outros assuntos que foram emergindo na sequência do processo de formação e que, de alguma forma, se relacionavam com a temática em estudo. O diário de pesquisa elaborado incluiu, portanto, dois tipos de informação, isto é, uma parte mais descritiva e outra parte mais reflexiva. Com a parte descritiva tentou captar-se o ambiente em que decorreu a formação, tendo particular atenção às perspetivas, opiniões, preocupações, dificuldades, descobertas, reflexões, etc. proferidas pelas formandas participantes. A parte reflexiva do diário apreendeu alguns aspetos relacionados com as vivências, situações e dinâmicas em que a própria investigadora esteve envolvida, tais como as suas impressões, preocupações e reflexões, que foram sendo identificadas como “comentários do investigador (C.I.)”. As intervenções das restantes intervenientes foram identificadas com o recurso a um código identificativo, de forma a salvaguardar a seu anonimato (ED1; ED2...). A componente reflexiva do diário é também uma forma de tentar colmatar o efeito do observador, que alguns autores apontam como uma limitação dos métodos de investigação de tipo qualitativo (Bogdan & Bicklen, 1994). Embora conscientes de que qualquer descrição, até certo ponto, representa escolhas e juízos de valor do investigador, tentou-se ser o mais precisa possível, tendo em conta os itens atrás referidos, que foram um importante apoio no sentido da objetivação da recolha.

Os registos do diário foram realizados durante todas as sessões de formação e reorganizadas e complementadas, sempre que possível no dia seguinte, procurando assim respeitar a proximidade temporal com os factos observados. O diário de pesquisa foi analisado recorrendo à análise de conteúdo, processo que se descreve em capítulo posterior.

7.3. O portfólio de formação

O termo “portfólio” teve a sua origem nas artes visuais e no domínio das atividades financeiras e, nos últimos anos, tem vindo a ser amplamente utilizado no domínio da educação. Integra hoje diversas aceções e pode orientar-se para diferentes diretrizes, em função dos objetivos que lhe estão subjacentes (Welter,

1998 cit. em Parente, 2004). Independentemente dos diferentes propósitos que conferem ao portfólio uma estrutura específica, geralmente envolvem uma implicação e descrições pessoais, uma seleção ao nível dos conteúdos e evidenciam um processo de autoavaliação e reflexão (Parente, 2004).

O portfólio de formação elaborado no âmbito desta pesquisa constituiu um instrumento de registo e reflexão do processo formativo da investigadora. Incluiu aspetos diversificados, como sejam breves descrições da componente teórica apresentada nas diversas sessões de formação e descrições da componente de experimentação realizada em contexto de trabalho. Integrou ainda reflexões decorrentes quer das sessões teóricas, quer da experimentação no terreno, tais como dificuldades sentidas, descobertas realizadas, problemas detetados (como foram ou não ultrapassados), comparações com a experiência em contexto de formação, etc.

7.4. Análise documental

A análise documental incidiu sobre o formato DQP, nas suas várias dimensões, de forma a ser possível a sua compreensão mais aprofundada. Esta análise foi descrita anteriormente noutra parte deste trabalho (capítulo 4).

7.5. Entrevista semiestruturada

Uma entrevista consiste numa conversa intencional entre duas ou mais pessoas. Permite ao investigador obter informações pertinentes sobre acontecimentos que não lhe foram dados observar e obter descrições e interpretações na linguagem do próprio sujeito. A técnica da entrevista permite por um lado, captar a informação desejada de uma forma direta e imediata e, por outro lado, possibilita aceder às opiniões dos sujeitos sobre o assunto, aos seus valores e vivências. Um dos objetivos do investigador qualitativo é descobrir e retratar as múltiplas perspetivas sobre o problema de investigação, respeitando “os seus próprios quadros de referência-a sua linguagem e as suas categorias mentais” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 195), o que possibilita um elevado grau de profundidade dos dados recolhidos. Esta característica é considerada uma das grandes vantagens desta técnica de recolha de dados.

Há diferentes tipos de entrevista que podem classificar-se de acordo com um *continuum*, variando entre um máximo e um mínimo de liberdade concedida ao entrevistado e o grau de profundidade da informação obtida. Grawitz (1993, cit. em Carmo & Ferreira, 1998) apresenta 6 tipos de entrevista que classifica em três grupos: entrevistas predominantemente informais (entrevista clínica e entrevista em profundidade); entrevistas mistas (entrevista livre e centrada); entrevistas predominantemente formais (entrevista com perguntas abertas e com perguntas fechadas). Patton (1990, cit. em Tuckman, 2000) refere três tipos diferentes de entrevistas: entrevista informal (em que as questões emergem do contexto); modelos de entrevista-padrão (as questões a abranger são especificadas antecipadamente num esquema geral); entrevista estandardizada de final aberto, em que a formulação e a sequência das questões são previamente determinadas; entrevista fechada ou de resposta fixa, em que as questões e as categorias de resposta são determinadas antecipadamente, as respostas são fixas e o entrevistado apenas tem que escolher a sua resposta, de entre um conjunto de respostas que são apresentadas.

No mesmo sentido, Bogdan e Bicklen (1994) referem que as entrevistas variam quanto ao seu grau de estruturação, incluindo entrevistas abertas/exploratórias, semiestruturadas ou estruturadas. O debate sobre o tipo de entrevista mais apropriado ainda persiste entre os investigadores, mas o mais importante é que a entrevista seja profícua, rica em dados e repleta de detalhes e exemplos.

No caso deste estudo optou-se por elaborar uma **entrevista semiestruturada** definida como aquela “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Ludke & André, 1986, p. 34). Foi elaborado previamente um guião (anexo 1) como referência e orientação para o entrevistador, de forma a permitir a focalização no objeto de estudo durante a entrevista. No entanto, a entrevista decorreu com alguma flexibilidade, permitindo ao entrevistado falar abertamente e ir definindo também o seu conteúdo (Ludke & André, 1986; Bogdan & Bicklen, 1994). Cumpre referir ainda que as entrevistas realizadas no âmbito desta pesquisa obtiveram o consentimento informado das participantes e decorreram em horário pós-laboral das

mesmas, ou nos respetivos estabelecimentos de ensino ou numa Escola Superior de Educação da zona norte do país, consoante foi considerado mais pertinente.

As entrevistas foram gravadas, com o acordo das participantes na pesquisa. Após a sua realização foi feita a transcrição completa das mesmas. Numa primeira análise das transcrições, tiram-se algumas (as mais evidentes) incorreções gramaticais muito frequentes no discurso oral. Procurou-se ser o mais fiel possível, tentando registar o ritmo do diálogo e captar algumas entoações como a interrogativa (?), a exclamativa (!) ou o prolongamento enfático (...). Apresenta-se em anexo a transcrição de um excerto de uma entrevista (anexo 2) e um exemplo de categorização da mesma (anexo 3). Este processo revela-se extremamente moroso, mas permite ao investigador ter um contacto próximo dos dados e um conhecimento profundo da globalidade da informação recolhida. Este facto é muito importante para a fase seguinte, isto é, para o tratamento e categorização dos dados obtidos, que se descreve no ponto seguinte.

8. Procedimentos de análise e interpretação dos dados

A principal técnica de análise e interpretação dos dados recolhidos foi a análise de conteúdo, hoje com domínios de aplicação bastante vastos e diversificados. A análise de conteúdo é o processo de busca de significado, isto é, é a tarefa de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos. Procura conhecer “aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça (...) é uma busca de outras realidades através das mensagens” (Bardin, 1994, p. 44). Analisar é, na sua essência, fracionar as nossas impressões ou observações. A análise está intimamente ligada ao esforço de compreensão das coisas, para além da evidência das mensagens. Procura-se uma interpretação do que se encontra latente sob a linguagem expressa (Carmo & Ferreira, 1998). A análise de dados consiste num conjunto de manipulações, transformações, operações e reflexões, realizadas sobre os dados obtidos, com o objetivo de evidenciar indicadores relevantes e significativos, relativamente ao problema de investigação (Gómez, Flores, & Jiménez, 1996). A análise de conteúdo é, pois, um processo analítico que facilitará a reconstrução da

informação recolhida, num todo estruturado e significativo, suscetível de ser interpretado.

Embora persistam no campo científico, várias definições e opiniões diversificadas sobre o que é a análise de conteúdo, Bardin define-a como sendo

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (1994, p. 42)

Como salienta este autor, a análise de conteúdo não se destina apenas a proceder a uma descrição do conteúdo das mensagens, pois a sua principal finalidade é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de recepção), com a ajuda de indicadores, que podem ou não ser quantitativos. A descrição será a primeira etapa da análise de conteúdo e a interpretação será a última fase. A inferência é o procedimento intermédio que permite a passagem controlada de uma fase para a outra. De acordo com o autor acima referido, a análise de conteúdo pode considerar-se como a articulação entre o texto descrito e analisado e os fatores que determinaram essas características, deduzidos logicamente, constituindo estes a especificidade da análise de conteúdo (Bardin, 1994).

A análise de conteúdo implica, por um lado, ter em conta vários pressupostos em torno da sua fundamentação teórica e, por outro lado, questões importantes relativamente aos procedimentos (Vala, 1986; Bardin, 1994). Neste sentido, importa referir que a análise de conteúdo pressupõe um conjunto de operações, nomeadamente: a definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa; a delimitação dos objetivos e a formulação de hipóteses; a constituição de um corpus de análise; a definição de categorias; a definição de unidades de análise; a quantificação (caso seja requerida pela pesquisa); a interpretação dos resultados obtidos (Vala, 1986; Carmo & Ferreira, 1998). Após a definição de objetivos e do enquadramento teórico da pesquisa, há ainda que delimitar o corpus de análise. Este é o conjunto de documentos que vão ser submetidos aos procedimentos analíticos (Bardin, 1994). A sua constituição implica, por vezes, escolhas, seleções e regras a ter em conta, nomeadamente: a exaustividade (o que implica considerar todos os elementos desse corpus); a representatividade (a amostra deve ser representativa do

conjunto de documentos inicial); homogeneidade (os documentos selecionados devem ser homogêneos, obedecendo a critérios de escolha rigorosos); a pertinência (os documentos devem ser adequados como fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo da análise).

No caso do material a analisar ter sido produzido/recolhido com vista à investigação que o analista se propõe realizar, então o corpus de análise é constituído por todo esse material, que é o caso desta investigação. Para simplificar, ordenar, atribuir um sentido e potenciar a apreensão do material recolhido procede-se, em seguida, à categorização. Esta tem como primeiro objetivo, “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (Bardin, 1994, p. 119). Uma categoria é “habitualmente constituída por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (Vala, 1986, p. 111). Em síntese, as categorias são rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado, se a investigação a realizar assim o exigir (Carmo & Ferreira, 1998). A construção de um sistema de categorias pode ser feita “a priori ou a posteriori, ou ainda através da combinação destes dois processos” (Vala, 1986, p. 111). Quando existem à partida alguns pressupostos teóricos que orientam a construção de categorias, então o investigador opta por categorias definidas *a priori* para comprovar as suas hipóteses. No entanto, o corpus de análise pode também ser autogerador de categorias emergentes, que podem contribuir para a reformulação ou alargamento das problemáticas a estudar. Bardin define-as como sendo resultantes “da classificação analógica e progressiva dos elementos (...) o título conceptual de cada categoria, somente, é definido no final da operação” (1994, p. 119). Se não há qualquer pressuposto teórico prévio a orientar a sua definição, então as categorias são totalmente definidas *a posteriori*, a partir do corpus de análise (Vala, 1986).

A escolha das categorias é fundamental na análise de conteúdo e devem ter em conta alguns critérios que passam a discriminar-se. A exaustividade, que significa que todo o corpus de análise deve ser integralmente incluído nas categorias consideradas, isto é, garantir que todas as unidades de registo sejam colocadas numa das categorias. No entanto, é possível não considerar alguns aspetos, desde que a sua

exclusão seja devidamente justificada. A exclusividade, que significa que a mesma unidade de registo deve pertencer apenas a uma das categorias. A objetividade, no sentido de que as características de cada categoria devem ser explicitadas de forma clara e sem ambiguidade, para que as mesmas sejam inteligíveis para diferentes codificadores e permitam uma codificação idêntica (fidelidade intercodificadores). A pertinência, que significa que as categorias devem ser relevantes para os objetivos do estudo e adequadas ao próprio conteúdo analisado (Gómez, Flores, & Jiménez, 1996; Carmo & Ferreira, 1998; Vala, 1986). Ao conjunto de características já referido, Bardin adiciona a produtividade, referindo que um conjunto de categorias é produtivo quando “fornece resultados férteis (...) em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos” (1994, p. 120).

Após a definição das categorias, a análise de conteúdo pressupõe ainda a definição de unidades de registo, unidades de contexto e unidades de enumeração. A unidade de registo é constituída pelo segmento mínimo de conteúdo necessário para poder proceder à análise, que se coloca numa dada categoria e relaciona-se sempre com os objetivos e com o quadro teórico orientador da pesquisa. A unidade de contexto é constituída pelo segmento de conteúdo mais longo, quando o investigador caracteriza a unidade de registo. A unidade de enumeração é a unidade em função da qual se procede à quantificação.

É ainda fundamental ter em conta as questões de validade e fidelidade da análise de conteúdo. A fidelidade relaciona-se com a questão de garantir que diferentes codificadores cheguem a resultados idênticos (fidelidade intercodificadores) e que o mesmo codificador ao longo do trabalho aplique de forma igual os critérios de codificação (fidelidade intracodificador). Assim, é necessário que o investigador explicitamente pormenorizadamente os critérios de codificação usados e que os aplique com o maior rigor (Vala, 1986; Bardin, 1994; Carmo & Ferreira, 1998). A validade relaciona-se com a descrição que deve ter significado para o problema em estudo e reproduzir a realidade dos factos.

A codificação permite agrupar todos os segmentos com o mesmo código, em função de caracteres comuns dos elementos sob um título geral, conduzindo assim, à reorganização sistemática dos dados. O processo de análise permite ir construindo uma teia de interconexões entre temas/dimensões, categorias e subcategorias, com

diferentes níveis de complexidade, que podem ser expostas sob a forma de tabelas. Da análise dos dados recolhidos emerge uma descrição detalhada do caso, uma análise de temas ou itens e uma interpretação ou afirmações por parte do investigador (Stake, 1998), isto é, o investigador relata as “lições aprendidas” com o caso (Lincoln & Guba, 2006). Tendo em conta este enquadramento teórico referem-se, em seguida, os procedimentos relativamente à análise de conteúdo das entrevistas, bem como do diário de pesquisa.

8.1. Análise de conteúdo das entrevistas

Iniciou-se o processo com uma leitura global das entrevistas já transcritas. Numa primeira fase, houve uma abordagem ao corpus de análise, tentando-se encontrar os principais temas presentes entendidos como “uma afirmação acerca de um assunto. Quer dizer, uma frase, ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser afetado um vasto conjunto de formulações singulares” (Berelson, cit. em Bardin, 1979, p. 105). As leituras seguintes dos dados permitiram encontrar um sistema de categorias que se pode considerar misto, pois integrou quer uma categorização *a priori*, já que existiam alguns pressupostos teóricos que orientaram a sua elaboração, quer categorias *a posteriori* que emergiram a partir dos dados obtidos. Referem-se, como exemplo, as categorias “DQP e avaliação do desempenho docente” e “DQP para creche e 1º ciclo”. Emergiram também algumas subcategorias, tais como a “perceção do atual modelo de avaliação”; “postura profissional”; “papel da formadora”; “papel do grupo de formandas”. O sistema de categorias encontrado teve origem numa análise indutiva, que foi sendo complementada e modificada ao longo das análises seguintes, combinando assim, a análise indutiva com a análise dedutiva (uma vez que teve em conta o material empírico, a delimitação do problema e o quadro conceptual anteriormente desenvolvido) num processo de construção sucessiva (Bardin, 1994; Vala, 1986). As várias leituras realizadas permitiram encontrar um conjunto de categorias iniciais (através da identificação de palavras e frases que se repetem ou destacam), que incluem informações mais abrangentes e respetivas subcategorias, que incluem informações mais específicas. Ao longo deste processo foram marcadas, nas próprias transcrições das entrevistas as unidades de análise e a respetiva

categoria ou subcategoria atribuída. Efetuou-se ainda a revisão da categorização realizada, tendo em conta os critérios de validação interna (anteriormente descritos), com particular atenção à exaustividade e exclusividade da categorização proposta.

Após a fase de categorização dos dados em categorias e subcategorias, foram-lhes atribuídas abreviaturas de codificação como recomendam Bogdan e Biklen (1994). Seguiram-se os seguintes critérios: quando a categoria é identificada por uma só palavra, o código é constituído pelas 3 primeiras letras; quando a categoria é identificada por mais do que uma palavra, o código é constituído pela primeira letra de cada palavra. Para identificação das subcategorias optou-se pelo seguinte esquema: inicia-se com o código atribuído à categoria e depois (de forma idêntica à encontrada para as categorias), se a subcategoria é identificada por uma só palavra, o código é constituído pelas 3 primeiras letras; quando a subcategoria é identificada por mais do que uma palavra, o código é constituído pela primeira letra de cada palavra. A categoria e subcategoria são separadas por um traço. Por exemplo: categoria “apreciação do processo de formação” (APF) e subcategoria “o grupo de formandas” (APF – GF).

Neste caso houve apenas uma exceção relativamente ao tema “impacto da formação” dado que as letras se repetiam relativamente ao impacto profissional e impacto pedagógico. Assim, entendeu-se colocar a 1ª letra e as 3 letras seguintes da segunda palavra, tendo-se optado pelos seguintes códigos, para este tema: impacto profissional (IPRO); impacto pedagógico (IPED); impacto organizacional (IORG). Estes códigos foram igualmente anotados nas transcrições das entrevistas. Elaborou-se ainda uma lista com a codificação geral efetuada (anexo 4). De forma a simplificar e potenciar a apreensão do conjunto de dados, procurou-se agrupar as unidades de texto que se relacionam com cada uma das categorias ou subcategorias codificadas, organizando-se ficheiros temáticos. Este formato organizacional permite ao investigador identificar e analisar mais facilmente os indicadores que descrevem determinado conceito e facilitar a perceção categorial efetuada (Vala, 1986). Procurou realizar-se este conjunto de ações com o maior rigor. No entanto, todo o processo de categorização foi revisto e validado por outro investigador, procedimento importante para a validade e fidedignidade do estudo, sendo um dos

protocolos de triangulação anteriormente referidos (Ludke & André, 1986).
Explicitam-se, em seguida, os temas, categorias e subcategorias encontradas.

Tema 1- Identificação do grupo de formandas

♦ Categoria: *Dados de identificação (DI)*.

Este código abrange as seguintes subcategorias: *escola de formação inicial (DI – EFI)*; *ano de conclusão do curso (DI – ACC)*; *grau académico (DI – GA)*; *tempo de serviço (DI – TS)*; *percurso profissional (DI – PP)*.

Tema 2 – Participação no grupo de formação DQP

♦ Categorias: *formação em DQP (FDQP)*; *envolvimento no grupo de formação (EGF)*; *motivações (MOT)*; *expectativas (EXP)*; *perceção do seu papel como formadora (PPF)*.

Tema 3 – O processo de formação

♦ Categorias:

- *Apreciação do processo de formação (APF)*. Esta categoria subdivide-se em subcategorias: *papel da formadora (APF – PF)*; *papel do grupo de formandas (APF – PGF)*

- *Ganhos (GAN)*

- *Dificuldades (DIF)*

- *Sugestões (SUG)*

Tema 4: Impacto da formação

♦ Categorias:

- *Impacto profissional (IPRO)* → Subcategoria: *postura profissional (IPRO – PP)*

- *Impacto pedagógico (IPED)*

- *Impacto organizacional (IORG)* → Subcategorias: *agrupamento/instituição (IORG – A/I)*; *Docentes (IORG- DOC)*.

Tema 5: O referencial DQP

◆ Categorias:

- *Potencialidades (POT)*
- *Limitações (LIM)*. Subcategoria: relação limites/potencialidades (LIM/POT-REL)
- *Continuidade do uso do referencial (CUR)*
- *Outras propostas de avaliação/monitorização (OPA)*
- *Incentivo à divulgação do projeto (IDP)*.

Tema 6: o futuro do projeto DQP

◆ Categorias:

- *Implementação nacional (IN)*
- *Dificuldades de implementação (DI)*
- *Condições de sucesso (CS)*
- *Vantagens (VAN)*
- *Desvantagens (DES)*
- *DQP e avaliação do desempenho docente (DQP/ADD)*. Subcategoria: percepção do atual modelo de avaliação (DQP/ADD – PMA)
- *DQP para creche e 1º ciclo (DQP – CR/1C)*
- *Recomendações (REC)*.

8.2. Análise de conteúdo do diário de pesquisa

De forma idêntica ao realizado para as entrevistas, também o diário de pesquisa foi analisado recorrendo à análise de conteúdo (Garcia, 1992; Vala, 1986; Bardin, 1994), cujos procedimentos se descrevem em seguida. Iniciou-se com a leitura completa de todo o texto, de modo a obter uma ideia global do seu conteúdo. Realizou-se a decomposição do texto original em unidades de contexto e unidades de registo. Identificaram-se os temas, categorias e subcategorias, tendo em conta os pressupostos iniciais para a elaboração do diário. Identificaram-se também algumas categorias emergentes, que não estavam previamente estabelecidas. Realizou-se a codificação total do texto (atribuição de códigos às unidades de contexto) (anexo 5).

Por fim, organizou-se a informação obtida, em ficheiros temáticos para cada uma das questões, de acordo com os temas, categorias e subcategorias encontradas.

As leituras sucessivas do documento permitiram desenvolver um conjunto de categorias e subcategorias que tornaram possível a sua análise. Após esta fase de categorização dos dados e, à semelhança do que foi referido para as entrevistas, seguiu-se o processo de codificação (Bogdan & Bicklen, 1994). Os critérios usados foram os seguintes: quando a categoria é identificada por uma só palavra, o código é constituído pelas 3 primeiras letras; quando a categoria é identificada por mais do que uma palavra, o código é constituído pela primeira letra de cada palavra. Para identificação das subcategorias seguiu-se o seguinte esquema: inicia-se com o código atribuído à categoria e depois de forma idêntica à encontrada para as categorias, se a subcategoria é identificada por uma só palavra, o código é constituído pelas 3 primeiras letras; quando a subcategoria é identificada por mais do que uma palavra, o código é constituído pela primeira letra de cada palavra. A categoria e subcategoria são separadas por um traço. Por exemplo: categoria “ganhos” (GAN) e subcategoria “empenhamento do adulto” (GAN - EA). Referem-se, em seguida, os temas, categorias e subcategorias encontradas.

Tema 1- O projeto DQP

◆ Categorias:

- Potencialidades (POT)
- Limites (LIM)
- Propostas de contextualização do referencial (PCR)

Tema 2 – O processo de formação

◆ Categorias:

- Motivações (MOT)
- Ser formadora (SF)
- Ganhos (GAN)

Este código abrange as seguintes subcategorias: *empenhamento do adulto* (GAN – EA); *envolvimento da criança* (GAN – EC); *Target* (GAN – TAR); *entrevista à criança* (GAN – EC).

- Dificuldades sentidas (DS)

Este código abrange as seguintes subcategorias: *empenhamento do adulto (DS – EA)*; *envolvimento da criança (DS – EC)*; *Target (DS – TAR)*; *entrevista à criança (DS – EC)*.

- Reflexões (REF)

Este código abrange as seguintes subcategorias: *empenhamento do adulto (REF – EA)*; *envolvimento da criança (REF – EC)*; *Target (REF – TAR)*; *entrevista à criança (REF – EC)*.

-Impacto (IMP)

Tema 3 - Questões Gerais

◆ Categorias:

- Organização dos Agrupamentos/Instituições (QG – OAI)
- Lideranças (QG – LID)
- Avaliação da criança (QG – AC)
- O futuro do grupo de formandas (QG – FGF)

Após este enquadramento metodológico, prossegue-se com a descrição e análise do caso deste trabalho de investigação, procurando-se agora dar voz a um grupo de educadoras, que participou num processo de formação de formadores sobre o referencial DQP.

CAPÍTULO 6

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

1. O referencial DQP: a voz de um grupo de educadoras

Como em capítulo anterior se referiu, o processo de contextualização/implementação do projeto DQP em Portugal tem vindo a ocorrer de forma mais significativa desde 1995/96, encontrando-se agora numa outra fase, que se centrou na formação de grupos de profissionais, em vários pontos do país. O objetivo final é a constituição de grupos de formadores especializados que, por sua vez, poderão contribuir para ir disseminando e divulgando este projeto, cada vez a um maior número de profissionais. Assim sendo e, como anteriormente foi igualmente referido, a investigadora desta tese fez parte integrante de um destes grupos de formação, que decorreu no norte do país, vivenciando e acompanhando todo o processo.

No âmbito deste processo formativo foi elaborado o portfólio de formação, o diário de pesquisa e, no final da formação foram realizadas as doze entrevistas às formandas participantes. As três técnicas de recolha de dados permitem um cruzamento e complementaridade que procuraremos analisar em seguida, partindo da categorização efetuada e descrita em capítulo anterior. Optou-se por uma análise global, tendo em conta a categorização elaborada para o diário de pesquisa e para as entrevistas. Procedeu-se à análise dos dados em torno dos grandes temas encontrados, categorias (*a priori* e emergentes) e subcategorias. A análise vai integrando categorias encontradas para as entrevistas e para o diário de pesquisa, sempre que a ocasião seja considerada pertinente.

Assim, do primeiro grupo de dados em análise consta a identificação do grupo de formandas; a participação no grupo de formação DQP; a formação específica sobre o projeto; o envolvimento no grupo de formação; as motivações e expectativas em torno da temática a trabalhar e a perceção do seu papel como futuras formadoras DQP. O segundo grupo de dados foca-se nos instrumentos de observação/registo/avaliação trabalhados no âmbito do processo formativo. Procura-

se refletir sobre os aspetos positivos, as descobertas realizadas, as dificuldades sentidas e as reflexões decorrentes do conhecimento e experimentação dos referidos instrumentos de observação. O terceiro grupo de questões em análise diz respeito à apreciação do processo de formação em si, refletindo-se sobre os principais ganhos, dificuldades e sugestões de superação. O quarto grupo de dados debruça-se sobre o impacto da formação, ao nível profissional, pedagógico e organizacional. O quinto grupo de dados diz respeito ao referencial em si mesmo e será analisado em torno das suas potencialidades, limitações, perspectiva de continuidade do uso do projeto e incentivo à sua divulgação, outras propostas de avaliação/monitorização dos contextos e focam-se ainda algumas propostas de contextualização do referencial DQP. Analisa-se ainda um outro conjunto de dados que se relaciona com o futuro deste projeto, tendo em mente a possibilidade da sua implementação a nível nacional, dificuldades de implementação, condições de sucesso, vantagens e desvantagens daí decorrentes. Em seguida analisa-se ainda um grupo de dados que emergiram no decorrer do processo de formação, em torno da relação entre o DQP e a avaliação do desempenho docente, o DQP e a avaliação da criança e o DQP para creche e 1º ciclo. Analisa-se ainda um conjunto de recomendações feitas pelas formandas, para quem pretenda conhecer e implementar o DQP. Finalmente tratam-se alguns dados relacionados com o futuro do próprio grupo de formandas, que termina agora este processo formativo.

Partindo do enquadramento acima explicitado, procede-se em seguida à descrição e análise do estudo de caso, sob a forma de um texto narrativo, procurando com este formato tornar os acontecimentos experienciados compreensíveis, memorizáveis, partilháveis, suscetíveis de permitir a análise e a reflexão. O processo de formação decorreu num ambiente de colaboração, de comunicação, de troca de experiências, que tornaram possível incluir as vozes das educadoras, sublinhando as suas intervenções, experiências, perspectivas e sentimentos. Aliás, tal como indica o título desta tese procuramos precisamente estudar e compreender em profundidade o referencial DQP, ouvindo a voz de um grupo de profissionais que, no âmbito de um processo de formação, tiveram oportunidade de o conhecer, estudar, refletir e experimentar nos seus contextos de trabalho.

1.1. Identificação do grupo de formandas

O grupo de formandas era constituído por doze educadoras e era bastante heterogéneo em termos de formação inicial, tempo de serviço, experiência profissional e contacto com o referencial DQP. Esta diversidade foi uma mais-valia e permitiu um maior enriquecimento e aprendizagem, ao nível da troca de experiências. Em seguida, caracteriza-se de forma mais pormenorizada, o grupo de profissionais que participou neste círculo de formação, tendo em conta os vários tipos de dados de identificação que foram recolhidos.

Assim, em relação à *escola de formação inicial*, verifica-se que cinco das educadoras realizaram a sua formação básica em escolas de formação privadas (uma delas já encerrada, devido à fraca qualidade do currículo de estudos ministrado) e sete docentes obtiveram a sua formação inicial em escolas de formação públicas, maioritariamente numa Escola Superior de Educação do norte do país (sete educadoras).

No que concerne *ao grau académico*, verifica-se que todas as educadoras têm o grau de licenciatura, sendo que dez educadoras o obtiveram através da frequência dos complementos de formação e cursos de estudos superiores especializados (CESE) em diversas áreas, tais como: supervisão pedagógica, expressões e comunicação, animação sociocultural, organização e desenvolvimento curricular, administração educativa e ciências da educação. Duas das educadoras obtiveram as atuais licenciaturas em ensino básico. É ainda de referir que duas docentes concluíram a pós-graduação, uma em ensino especial e outra em ciências da educação. Uma das educadoras encontra-se em fase de conclusão do mestrado em supervisão pedagógica.

Relativamente *ao ano de conclusão do curso*, constata-se que uma educadora concluiu o seu curso na década de setenta (1978); três educadoras concluíram-no na década de oitenta (1982/ 1989); seis educadoras na década de noventa (1991/1997) e na última década concluíram o curso, duas educadoras.

No que diz respeito *ao tempo de serviço*, temos um grupo heterogéneo, que integra duas educadoras que têm de zero a 3 anos de serviço; seis educadoras cujo tempo de serviço se situa entre os 12 e os 19 anos; quatro docentes com tempo de serviço que se situa entre os 21 e os 32 anos.

Em relação ao início de carreira e *percurso profissional* destas educadoras, verifica-se que se reveste também de alguma diversidade, relacionada em parte com as épocas históricas do nosso país e com os diversos contextos de educação de infância que foram surgindo. Assim, das doze docentes deste grupo, duas das educadoras mais jovens encontram-se a trabalhar em creche em instituições privadas; uma docente trabalha numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que integra creche e jardim de infância, onde também exerce as funções de coordenadora pedagógica; as restantes docentes encontram-se neste momento das suas carreiras a exercer funções em jardins de infância da rede pública.

Relativamente ao início de carreira é de salientar que apenas uma educadora iniciou a sua atividade profissional na rede pública, durante um ano letivo, no norte do país. As outras oito educadoras iniciaram a sua atividade profissional em IPSS e uma numa instituição privada, permanecendo nestas instituições períodos de tempo que variaram entre os seis meses e os 16 anos. Este facto confirma a dificuldade que estas profissionais tinham (e continuam a ter) em ingressar em estabelecimentos da rede pública, após a conclusão dos seus cursos, em parte devido à oferta insuficiente. Durante uma determinada época da nossa história da educação, estas profissionais utilizaram como estratégia para a vinculação mais rápida à rede pública, a sua candidatura às regiões autónomas, como refere uma educadora:

Os três primeiros seis meses estive na rede privada, numa IPSS em regime de substituição. Entretanto fiz uma inscrição para lugares disponíveis na Madeira e trabalhei aí durante 9 anos até ao meu vínculo no continente na rede pública. (ED 4).

Uma das docentes deste grupo iniciou a sua atividade profissional num jardim de infância e ATL organizado por uma Associação de Moradores que pertencia ao partido comunista português, instituições que surgiram após o 25 de Abril. Posteriormente foi colocada num jardim de infância de uma junta de freguesia, tal como outras duas docentes que igualmente passaram por estas estruturas. Mais tarde foram integradas na rede pública, aquando da reorganização da rede nacional da educação pré-escolar no país, que conheceu um grande impulso a partir de 1998:

“Estive 2 anos a trabalhar numa IPSS (onde estive a estagiar), depois passei para um JI de uma Junta de Freguesia aqui no (...). Mais tarde, houve um concurso em que integraram os JI das Juntas de Freguesia na rede pública e houve também um concurso para nós passarmos para a rede pública, por isso mantive sempre este jardim de infância. “ (ED 6)

As condições de trabalho eram idênticas, como explicitava uma educadora “tínhamos os mesmos direitos e recebíamos o mesmo, o horário de trabalho era o mesmo, só não tínhamos as pausas letivas, de resto era igual à rede pública” (ED 8). Após a integração destes estabelecimentos na rede pública, sofreram o percurso de integração em agrupamentos de escolas, acompanhando a evolução da lei da autonomia e gestão em vigor, “1º pertencia ao agrupamento horizontal da escola (...) e depois passamos para o vertical (...)” (ED 7).

Quatro das profissionais deste grupo de formandas trabalharam entre 13 e 16 anos numa Instituição Particular de Solidariedade Social que encerrou. Estão, neste momento, em regime de contrato de trabalho temporário, fazendo substituições ocasionais na rede pública, há cerca de dois anos, referindo uma das educadoras “comecei numa IPSS, entretanto há 2 anos a instituição encerrou; comecei então a concorrer para a rede pública e esta é a minha 2ª contratação de escola (ED12).” A estabilidade profissional é uma grande preocupação entre estas docentes “estou há cerca de 2 anos a fazer substituições e não vejo perspetivas de ficar colocada em lugar de quadro tão cedo... (ED11).

1.2. Participação no grupo de formação DQP

1.2.1. Formação em DQP

No que diz respeito à formação ao nível do projeto DQP, cumpre referir que do grupo das doze docentes, cinco das mesmas já tinham passado por uma experiência de formação anterior (primeira fase de contextualização/implementação do DQP). Das restantes sete educadoras, verifica-se que três desconheciam totalmente o projeto e os materiais publicados em 2009, afirmando que “foi a 1ª vez que tive formação nesta área. Nem conhecia o referencial, nem nunca tinha ouvido falar” (ED 8); “foi mesmo uma estreia” (ED 6). Outra educadora confirma a mesma situação, reafirmando que “foi a 1ª vez que tive formação nesta área, o que me fez sentir um pouco insegura, porque alguns elementos do grupo de formandas já tinha algum conhecimento e eu era a 1ª vez que ouvia falar no projeto” (ED 4).

Este desconhecimento do manual, a um nível mais global, é ainda constatado por outra formanda:

Há ainda um grande desconhecimento do manual ao nível da rede pública, mesmo ao nível da coordenação, por exemplo, quem está à frente dos departamentos do pré-

escolar...mas, as pessoas também estão cheias de burocracias que tudo o que não é obrigatório passa ao lado. Acho que aqui se nota uma grande diferença entre o público e o privado. No privado há sempre uma coordenadora que trata dessa parte burocrática, enquanto ao nível do público, os educadores são sobrecarregados com muitas coisas que..., ao nível prático e do seu trabalho, não ajuda nem melhora em nada a qualidade da educação, bem pelo contrário... (ED9)

Este facto leva-nos a refletir sobre a forma de divulgação do projeto por parte do Ministério da Educação e também sobre o acolhimento que o mesmo obteve junto das estruturas pedagógicas dos agrupamentos. O que se verifica é que sobretudo nos casos em que não há educadores ao nível do órgão de gestão, não houve valorização deste material nem interesse pelo seu conhecimento/divulgação junto dos profissionais do agrupamento. Nos outros casos, embora havendo o contacto com o material, não houve depois uma reflexão, leitura ou continuidade ao nível do seu conhecimento mais aprofundado. Como se pode depreender da citação anterior, talvez se possa apontar como uma das principais causas para este facto, o assoberbamento das profissionais no terreno com trabalho de tipo burocrático, que acaba por submergir os aspetos pedagógicos e educativos. Esta questão parece ser alvo das preocupações das educadoras, pois voltam a evidenciá-la, numa outra perspetiva, noutra ponto deste trabalho.

Relativamente às instituições privadas a forma de divulgação do projeto também parece não ter sido a mais adequada, o que se depreende da seguinte intervenção:

Porque... a forma como chegou aqui via email e pronto...está divulgado? Se eu não tivesse ido para o mestrado até olhava para aquilo, achava interessante, mas daí a pegar nele...depois também não sabia bem como ...porque é um instrumento que se não for apresentado desta forma, pode ser mal interpretado e ser usado de uma forma incorreta... e não se tirar proveito de todas as potencialidades do próprio manual. (ED5)

Esta intervenção deixa, mais uma vez, em aberto a questão de que ainda haverá algo mais a fazer a este nível.

Ainda relativamente ao conhecimento do DQP, verifica-se que quatro educadoras, embora não tendo frequentado nenhum tipo de formação, já tinham conhecimento do referencial, proveniente de fontes diferenciadas, tais como a participação na conferência de lançamento do projeto em 2009, através de pesquisa autónoma, da frequência de uma unidade curricular de mestrado em que o referencial

fora abordado e através da leitura de artigos alusivos, na revista da Associação Profissional de Educadores de Infância (APEI).

Das cinco docentes que tiveram formação DQP, uma delas foi colaboradora na recolha de dados para um dos estudos de caso que constam da documentação distribuída sobre o projeto, relatando que "na 1ª fase em que o DQP estava a ser adaptado à nossa realidade, estive a fazer as entrevistas às crianças no colégio para o estudo de caso. Portanto, fiz uma formação (embora mais curtinha) nas escalas de empenhamento e envolvimento e também sobre as entrevistas, para me preparar para aquilo que eu ia trabalhar..." (ED 3).

As restantes quatro educadoras que tiveram formação DQP participaram num dos estudos de caso a nível nacional (Oliveira-Formosinho, 2009c) e fizeram essa formação em contexto de trabalho, o que foi uma mais-valia, como reforça uma das participantes, ao evidenciar que " (...) adorei ser em contexto. Acho que na altura entendi melhor do que propriamente só a formação teórica. O ser em contexto é muito melhor para nós, é mais enriquecedor e entende-se melhor o projeto. Adorei, adorei!" (ED 10).

Pode ainda perceber-se pela intervenção de outra das profissionais deste grupo, a valorização de duas componentes deste processo formativo em contexto, nomeadamente ao nível do seu contributo para a autoestima e dignidade profissional, aliado a um processo apoiado de aprendizagens significativas e gratificantes:

Foi uma 1ª fase muito interessante pois pudemos conhecer teoricamente o que era o projeto DQP e implementá-lo. E foi muito gratificante porque nós trabalhávamos em condições muito difíceis ao nível da liderança e das instalações, da ausência de recursos materiais (...) e o que tínhamos de mais valor era mesmo o valor das pessoas, dos recursos humanos e foi muito gratificante porque podemos aprender muitas coisas, refletir, melhorar, houve melhorias significativas, não em todos os domínios das dez dimensões da qualidade, pois houve dimensões que não foi possível trabalhar... o tempo de implementação foi curtinho, foi cerca de 1 ano, para depois fazermos o estudo de caso, mas foi muito gratificante. (ED11)

1.2.2. Envolvimento no grupo de formação

No que concerne ao envolvimento das formandas neste grupo de formação, verifica-se que essa integração decorreu de um proposta/convite vinda da formadora especialista, no âmbito dos critérios ministeriais considerados pertinentes, sobretudo ao nível da assumpção do seu papel como futuras formadoras. Quatro educadoras vieram fazer a sua segunda fase de formação em DQP, referindo uma das formandas

“gostei muito de ser convidada porque eu gostei muito da experiência e gostei muito de vir. Ainda bem que consegui formalizar!” (ED 10).

Quatro educadoras são cooperantes da ESE, o que foi igualmente um aspeto considerado, como refere uma das participantes “a professora já conhece o nosso trabalho e achou que éramos bons elementos para integrar o grupo” (ED 7). Uma das docentes encontra-se a frequentar um mestrado que “vai ao encontro das potencialidades do DQP em processos supervisivos (tendo em conta as minhas funções) e, por isso, fazia todo o sentido integra-me nesta formação (ED 5) ”.

Duas das educadoras reforçam o seu interesse pessoal na formação, sendo que relativamente a uma delas esse interesse decorreu do seu 1º contacto com o projeto em 2009, “bem, eu já estava interessada em fazer formação porque achei os materiais muito interessantes ...” (ED 1). Outra docente, sendo ex-aluna da ESE refere que “eu tinha dito à professora ... que estava disponível para qualquer projeto que envolvesse investigação e inovação, portanto estava mesmo à espera de uma oportunidade deste género. Foi a Dra... que me convidou e eu vim toda contente!” (ED3).

1.2.3. Motivações

As motivações que levaram estas profissionais a frequentar esta ação de formação são de ordem variada. Para uma das educadoras, a principal razão era o aprofundamento do conhecimento do referencial, evidenciando que “eu queria apropriar-me destes materiais que tinha trazido de Lisboa. Porque tinha feito uma leitura...mas tinha percebido pouco do que estava lá escrito... por isso, queria apropriar-me dos materiais para os poder utilizar na prática” (ED1). No caso de outra formanda, as motivações prendem-se quer com o conhecimento do referencial, quer com as funções desempenhadas como cooperante de uma instituição de formação superior, evidenciando que as suas principais motivações eram “a troca de experiências, o conhecimento do projeto e uma maior formação dentro desta área para o meu enriquecimento profissional. Além disso, como sou cooperante da ESE... também achei importante inteirar-me sobre o assunto, para poder dar melhor apoio às estagiárias” (ED4).

Duas das educadoras apontam como motivações o interesse no projeto, aliado a uma reflexão sobre as suas próprias posturas enquanto profissionais. Assim, uma

educadora refere o interesse no projeto desde a sua formação inicial (em que teve os primeiros contactos com o mesmo) e considera ainda que esta formação é um incentivo ao seu crescimento profissional, ao referir que “apesar de eu ainda não estar naquela fase (de que muita gente fala), de que quando terminamos o curso ficamos uns anos sem formação e que nos deixamos ficar a descansar... Acho que ainda não passei por essa fase e ainda bem... além disso acho que qualquer educador deve investir na sua formação para não se deixar “acomodar” (ED 2). Esta atitude ativa e reflexiva face à profissão é também valorizada por outra educadora, cujas motivações para a frequência da ação se prendem com “inovação, inovação, investigação, melhoria do contexto, a própria questão da reflexão não ficar estagnada, de não ficar parada. Eu tenho só 3 anos de serviço, mas a tendência natural é para começar a abrandar e este tipo de formação motiva-nos, incentiva-nos e faz-nos pensar” (ED3). Outra educadora refere motivações relacionadas com a frequência do mestrado que se encontra a realizar e com a sua atividade profissional:

Motivações intrínsecas. Acho que realmente vale a pena e que é um manual muito interessante. Como referi, o despertar a curiosidade pelo DQP foi na aula de Pedagogia para a Infância, onde vimos o que era o DQP, em que consistia e em como ele nos podia ser útil. Depois no 2º ano em que estou agora, o bichinho foi ficando e realmente pelas funções de coordenação pedagógica que assumo na instituição, fazia sentido explorar um bocadinho o DQP e tentar utilizá-lo no meu contexto educativo... portanto vim como formanda e como investigadora. (ED5)

Três educadoras apontam como principal motivação para a frequência desta formação, a necessidade de saberem mais sobre a questão da avaliação na educação de infância. Este facto vem reiterar, mais uma vez, as dificuldades sentidas por estas profissionais a este nível, o que se pode relacionar com um conjunto de razões, inclusivamente históricas, ao nível da formação inicial e contínua dos educadores, como anteriormente se referiu (Barros, 2003; Parente, 2004). Por outro lado, e decorrente da atual organização das escolas em Portugal, estas dificuldades têm-se alargado aos vários níveis de atuação do educador (avaliação do projeto curricular de grupo, avaliação do grupo, avaliação da criança, avaliação dos contextos, avaliação dos inúmeros projetos dos agrupamentos...) criando um “entrelaçar” de conceitos e necessidade de executar o que é solicitado pelos agrupamentos, que provoca alguma “confusão” e nem sempre tem conduzido às soluções mais acertadas. O que é

referido por uma educadora exemplifica, de alguma forma, o que acontece na generalidade dos contextos educativos:

Depois de eu ter lido aquilo que li, achei que a formação era interessante. Nós, no projeto curricular de sala, como último ponto, colocamos sempre a avaliação, mas é uma avaliação que acaba sempre por ser uma avaliação para o exterior ou muito para nós. O relatório de avaliação final também é uma coisa muito formal... é assim...o âmbito não está muito definido, portanto acabou por provocar em mim a sensação que seria uma formação que me iria dar mais conhecimento e mais-valias nesse ítem de avaliação...e a maneira como foi abordada nesta formação para mim foi muito interessante. (ED 9)

Outra profissional reitera também esta necessidade, referindo:

A principal motivação foi, sem dúvida, o querer melhorar alguma coisa em relação à avaliação, porque acho que é um ponto que ainda é muito pouco desenvolvido no pré-escolar, ainda há muito pouca formação. Fala-se muito em avaliação, que é muito importante, mas formações a esse nível existem muito poucas, e eu achei que precisava de ter formação nesse sentido. (ED8)

A questão da avaliação, aliada à qualidade foi outra motivação evidenciada:

O que me entusiasmou mais foi a Dra...dizer que o projeto tinha a ver com a avaliação da qualidade da educação pré-escolar. E acho que hoje em dia, a educação pré-escolar é muito importante e se não valorizarmos esta qualidade na educação pré-escolar estamos mal... sermos avaliadas pela qualidade, termos dados para podermos avaliar a qualidade daquilo que estamos a fazer... é importante. Adorei a formação! (ED 6).

Entre as docentes que já haviam realizado a formação em contexto na 1ª fase do projeto, foi entendido que a “aplicação do DQP foi um processo difícil, mas muito enriquecedor”, por isso é visto como “uma mais-valia como complemento do processo de formação anterior” e “só o saber que era uma 2ª fase do DQP, só isso já foi suficiente como elemento motivador.” (ED10 e ED12). São valorizados os instrumentos usados no âmbito do projeto e a sua influência na prática pedagógica, como refere uma das profissionais:

Os instrumentos que o DQP contém para observação e avaliação da qualidade são melhores dos que os que eu utilizava. Eu agora referencio-me muito com eles e foi isso que me motivou, falar outra vez do DQP de que gostei muito...Mas, isto é motivante e tem muito a ver com o que nós fazemos, ajuda muito a perceber se a criança está a aprender, o que é que a criança está a aprender, ajuda muito a ter esta perceção... e isso é muito importante. (ED 10)

Finalmente, uma das educadoras fala das suas motivações para a frequência desta formação, entrelaçando a imagem que tem de si enquanto profissional em

constante crescimento, com um conceito profundo da importância da aprendizagem ao longo da vida:

Eu sempre gostei muito de aprender e parar de aprender assusta-me muito. Eu vejo-me sempre na qualidade de aprendiz e já o aprender em si me motiva e o facto de já ter feito a outra formação sobre o DQP e como gostei imenso e como aprendi muito, levou-me a ter uma boa motivação para vir frequentar esta ação. (ED 11)

1.2.4. Expectativas

Relativamente à questão sobre quais eram as expectativas iniciais face à temática da formação e se esta correspondera a essas mesmas expectativas, verificase que todas as educadoras referem que correspondeu e superou essas expectativas iniciais. Uma das razões apontadas prende-se com os conteúdos da formação que vieram ao encontro de algumas necessidades sentidas pelas profissionais, mais uma vez, ao nível da avaliação:

Correspondeu às minhas expectativas e superou. Porque nunca pensei que realmente a formação fosse de encontro a algumas falhas que tinha na prática, principalmente ao nível da avaliação, do registo e observação da criança, que vem colmatar esta falha que realmente existe na educação de infância.” (ED1).

A vertente prática da formação, os instrumentos utilizados e a possibilidade de experimentação no terreno, o debate e a troca de experiências entre as docentes (considerada bastante enriquecedora), são ainda aspetos muito valorizados, por quatro das formandas. Este conjunto de características aliadas à “utilidade” da formação é sintetizado na seguinte intervenção:

(...) Realmente correspondeu às expectativas, acho que até chegou a ser uma formação “viciante”, uma pessoa estava sempre à espera de mais, de querer treinar, foi muito interessante. Superou as expectativas. Foi diferente, e realmente retirou-se muita coisa; não é uma formação que se faz e não se retira nada de importante, ou já se sabia aquilo e não acrescenta nada. Esta acrescentou tudo. (ED 8)

Entre as docentes que haviam passado pela formação em contexto na 1ª fase e, apesar dessa experiência anterior, a formação continuou a superar as suas expectativas, tornando-se um momento importante para a consolidação dos conhecimentos “e entender melhor todo o processo do manual DQP. Foi muito válida para mim, foi uma mais-valia” (ED10).

O balanço é francamente positivo “aquilo que eu cresci enquanto profissional com o DQP acho que...é difícil explicar por palavras, porque me trouxe tantas experiências positivas...claro que não vou dizer que é fácil, é complicado de

integrar, mas depois que começamos a trabalhar o projeto...não se consegue desligar... “ (ED12).

1.2.5. Percepção do seu papel como formadora

Relativamente à questão sobre a percepção do papel destas formandas como futuras formadoras DQP, foi interessante verificar que na terceira sessão de formação quando foi colocada esta questão às formandas, todas responderam ainda não se sentir preparadas para assumir esse papel. Esta constatação leva a pensar no grande sentido de responsabilidade destas profissionais, quando confrontadas com a ação que lhes seria exigida. As razões apontadas prendiam-se, por um lado, com as suas posturas enquanto profissionais e, por outro lado, com algumas inseguranças em termos de conteúdos, como se pode depreender das intervenções de algumas profissionais quando referem que “receio ter de formar pares sobre o DQP que é um projeto muito interessante, mas complexo... Quem sou eu para o fazer? (ED 4) ”; “Não estou preparada para formar pares, preciso de mais tempo, mais treino nas técnicas de observação, mais experimentação. Qualquer tipo de avaliação requer muita discussão...” (ED 6).

Após o término da formação, quando da realização da entrevista, as educadoras foram colocadas perante a mesma questão e verifica-se que a percepção do seu papel como futuras formadoras DQP sofreu bastante evolução ao longo do processo formativo, o que permite concluir que o processo de formação foi ao encontro das necessidades do grupo de formandas e teve efeitos concretos no seu crescimento enquanto profissionais. Assim, três das doze profissionais mantêm a sua posição inicial e reiteram não se sentir preparadas para serem formadoras. As razões apontadas continuam a ser sobretudo a necessidade de mais preparação teórico-prática sobre o projeto, como sintetiza uma das educadoras:

Terei que aprofundar ainda mais os meus conhecimentos. Acho que não bastam estas duas fases da formação em DQP... não me sinto ainda em condições de ser formadora para outras colegas, porque o DQP tem muito por onde trabalhar, é um manual muito rico e com muitos conteúdos que necessita de um trabalho aprofundado e permanente. Ao longo do tempo... fui-me apropriando mais dos conteúdos, dos instrumentos de observação, mas no entanto, acho que ainda não os domino completamente e não sou ainda capaz de transmitir essa segurança que é preciso a uma formadora. (ED 9)

Outra docente refere também sentir idênticas falhas ao nível dos conhecimentos científicos exigidos à ação de uma formadora, identificando dificuldades de conciliação do trabalho no terreno, com a necessidade de investigação, afirmando que “acho que para ser formadora é necessário ter um conhecimento a nível científico que estando a trabalhar na prática, por muito boa vontade que uma pessoa tenha e por muito que vá investindo na sua formação, que é sempre contínua, independentemente da obrigatoriedade, não tens disponibilidade para estar sempre a ler, a tentar conhecer outras coisas...” (ED 7). Apesar das dúvidas que persistem sobre o seu papel como futuras formadoras especialistas, estas profissionais disponibilizam-se a participar, em grupos de formação, de forma mais informal, partilhando a sua experiência “acho que gostaria de participar só relatando a minha prática, como fizeram as colegas do colégio...que foi uma coisa muito interessante, porque elas já tinham uma noção e um entrosamento com o DQP que nós não tínhamos e foi uma partilha interessantíssima” (ED 7).

É possível identificar ainda um grupo de sete educadoras que admitem que a sua perceção sobre esta questão foi mudando ao longo da formação, no sentido da aquisição de uma maior segurança e consolidação de conhecimentos sobre o projeto. Revelando ainda algumas fragilidades e inseguranças e apelando sempre ao apoio da formadora com quem realizaram esta formação, já se disponibilizam para assumir o seu papel como formadoras dos seus pares. Uma destas profissionais dá a sua opinião e enfatiza o contributo deste processo formativo ao nível da segurança profissional que adquiriu, referindo que “acho que com a ajuda da formadora especialista... uma vez que ela disse que tínhamos sempre o apoio dela, aí já me sinto um bocadinho mais protegida. Sozinha, não! Fazer este percurso sozinha não, agora com o apoio da formadora especialista, sim...”. Quando questionada sobre as alterações na sua perceção ao longo da formação, refere que “sim, no início sentia-me muito mais insegura. Este percurso fez com que me sentisse mais segura a todos os níveis, pessoalmente, profissionalmente... acho que já não tenho tantos medos e receios como tinha. Acho que me deu uma certa segurança para estar na profissão” (ED1).

Uma educadora das mais jovens diz ter sentido progressos e ter adquirido maior segurança face aos conteúdos do manual DQP, “em relação aos conteúdos, sim. Acho que estou confortável com o manual e acho que isso se vai notar...penso

que essa confiança vai sendo construída e que o medo se vai superando...” (ED 3). Embora sentindo este mesmo processo evolutivo em termos de conhecimento do projeto, outra profissional reconhece ainda algumas fragilidades, dizendo que “no entanto, acho que ainda não estou preparada para...até porque acho que estudando o manual, nós ficamos com uma ideia do que é o projeto e estamos preparados para falar dele, mas não temos a capacidade que a Dra...tem para ir buscar outras situações, outros autores... portanto, lá está, falta mais teoria, mais suportes, mais sustentação (ED 2). Contudo, estas fragilidades são vistas como ultrapassáveis por estas formandas, com mais estudo e o apoio da formadora especialista, pelo que os seus principais receios se prendem com a sua aceitação por parte de um futuro grupo de pares que venham a formar, devido sobretudo á sua faixa etária e pouca experiência profissional:

Medo, muito medo de não estar à altura. Mesmo relativamente à maneira como as formandas nos vão ver, ainda por cima com cara de miúda... Num grupo de formação como este é de igual para igual, não estou a ver ninguém acima, com mais idade, ou mais experiência e isso pode ter alguma influência (não para toda a gente), mas para uma ou outra pessoa pode ser um entrave. Acho que posso encontrar algum tipo de resistência...” (ED3).

Reitera ainda outra educadora:

Por exemplo, eu sentir-me-ia mais à vontade a dar esta formação a colegas que terminaram o curso comigo, porque acho que há um conhecimento de parte a parte, já não me sentiria tão observada e avaliada enquanto formadora, porque sei que se eu tivesse dúvidas haveria alguma interação e mais compreensão, do que se me visse a formar um grupo como o nosso, em que eu era a mais nova e havia pessoas com muita experiência, o que também foi muito enriquecedor. É óbvio que eu nunca vou ter um grupo só com gente da minha idade para formar... (ED 2)

Três das restantes docentes revelam igualmente alguns receios, mais uma vez, voltados para a recetividade dos futuros formandos:

A perspectiva de formar alguém assusta-me um bocadinho, talvez pela natureza mais insegura da minha personalidade e apesar de estar mais confiante em alguns saberes que adquiri, sinto-me ainda muito insegura... Com esse apoio (por exemplo da Dra...) sentir-me-ia mais à vontade. O apoio é fundamental para quem está a iniciar este processo, porque uma das coisas que me assusta mais (para além desta minha personalidade insegura) é o poder aperceber-me de que quem vem à formação não vem com o espírito de aprender, ou porque vem contrariada, ou nem quer mas é obrigada e isso assusta-me até mais do que o resto... (ED 11)

Apesar disso, também há vontade de partilhar o que se aprendeu, como refere uma das formandas “também acho que estou entusiasmada para passar aquilo que eu sei, porque como eu disse foi uma mais-valia e conforme eu fiquei motivada com o

DQP, acho que as colegas a quem eu vou dar formação também vão ficar. Penso eu, espero que sim, espero ter essa recetividade, porque nem toda a gente gosta da mudança” (ED10).

Duas das educadoras assumem abertamente o seu papel como futuras formadoras. Uma delas refere que:

Um dos objetivos dessa formação era utilizar o DQP no nosso contexto de trabalho e o outro era poder dar formação... Eu quando fui tirar o mestrado um dos meus objetivos era conseguir fazer algo em paralelo com o jardim de infância e gostava de formar pessoas. Por acaso era uma coisa que eu gostava mesmo de fazer. Acho que são interessantes os dois níveis: a infância e acho que também deve ser muito interessante formar pessoas adultas. Ao longo do tempo esse bichinho foi sempre ficando...” (ED 5)

Devido à sua atividade profissional, está já a iniciar um processo de formação no seu contexto de trabalho, pelo que revela uma maior segurança face a esta hipótese:

Agora...em relação à formação ... também é preciso ver que estou com colegas, estou na minha “zona de conforto”; agora se me dissessem de repente que tenho que ir formar um grupo que não conheço, não te digo que não ficaria nervosa, quem não ficaria? Tinha que preparar-me, embora tenha feito uma planificação com alguma seriedade. Já estou a treinar no sentido de perceber como poderá acontecer. Estou a gostar, estou muito motivada, mas também porque estou com as minhas colegas...” (ED 5)

Este processo formativo despoletou também a estas profissionais um conjunto de reflexões sobre a sua postura enquanto futuras formadoras, que podemos inferir por algumas das suas intervenções. Encontramos uma postura de humildade e aprendizagem constante, por parte de uma das educadoras ao referir que “além disso, acho que nós não temos que saber tudo, por isso também temos que ter essa humildade de dizer “não sei, vou informar-me e na próxima sessão digo-vos”. Eu acho que também é isto que nos faz crescer uns com os outros e partilhar” (ED 2).

Também a perceção de que a formação é um processo de aprendizagem que se vai coconstruindo ao longo da vida:

Eu acho que é assim...eu vejo o processo formativo como havendo o estatuto do formando e do formador, mas eu acho que o formando e o formador têm os dois coisas a aprender. Têm estatutos diferentes, mas acho que se eu for formadora quero que os meus formandos aprendam, supostamente tenho que estar recetiva àquilo que eles têm para me ensinar e acho que é um processo coconstrutivo. Aprendemos de patamares diferentes, crescemos juntos. Porque... mesmo quando se está a dar formação também vamos construindo alguma coisa ao longo do percurso. É assim, claro que assusta, mas ao mesmo tempo fica ali um bichinho: será que vai ser bom? O que é que nos vai trazer de novo e de enriquecedor? (ED 12)

Após as reflexões em torno desta possibilidade, da colocação em comum de fragilidades e receios, volta-se à questão inicial: “como percebe o seu papel como futura formadora?” E, é também no seio do próprio grupo de formandas que surgem as respostas e soluções, quando afirmam que “mas acho que se nós que estamos aqui não nos dispusermos a formar, como queremos que o projeto avance? Apesar de ser um pouco assustador, temos que ser as primeiras a dar os primeiros passos e acho que com ajuda vamos todas ser capazes de o fazer” (ED2). Afinal, como refere outra educadora, a melhor forma de tentar ultrapassar estes receios é também a nossa própria postura face à formação, isto é, “não se dá formação às colegas, faz-se um percurso em conjunto” (ED 12).

Em síntese, iniciou-se a primeira parte da análise dos dados com a caracterização do grupo de formandas que participou neste projeto de formação, bem como com o levantamento das suas principais motivações, expectativas e percepção do seu papel como futuras formadoras especialistas. O grupo de formandas era bastante heterogéneo no que diz respeito à formação inicial, tempo de serviço e experiência profissional. Todas tinham o grau de licenciatura. Duas das profissionais obtiveram recentemente as suas licenciaturas em ensino básico e as restantes educadoras complementaram a sua formação inicial com cursos de estudos superiores especializados em áreas diversificadas. Quanto ao tempo de serviço e experiência profissional, verificou-se que o leque era bastante abrangente incluindo educadoras que ainda não tinham completado os 3 anos de serviço, até às que tinham 32 anos de experiência profissional. No que concerne à formação ao nível do projeto DQP, verificou-se que 5 já tinham participado numa primeira fase de formação. Das restantes 7 educadoras, 3 desconheciam completamente o referencial e as outras 4 tinham um conhecimento que proveio da participação na conferência de lançamento em 2009, da frequência de unidades curriculares no âmbito de formação superior e de algumas leituras e pesquisas autónomas. As principais motivações para a participação nesta ação de formação foram o interesse em aprofundar o conhecimento do referencial, a valorização profissional no âmbito das funções como cooperantes da ESE, a necessidade de saberem mais sobre a avaliação em educação de infância e a valorização de uma aprendizagem ao longo da vida. No que concerne às expectativas face à formação, verificou-se que houve unanimidade, no sentido de

que a mesma correspondeu e até superou as expectativas iniciais. Relativamente à percepção como futuras formadoras DQP verificou-se que houve uma significativa evolução ao longo do processo formativo e, no final, apenas 3 educadoras reiteraram a opinião de que ainda não se sentiam preparadas para fazer a formação. Embora houvesse ainda algumas inseguranças e receios, o grupo também mostrou muita vontade de partilhar o conhecimento adquirido e empenho em contribuir para que a formação sobre o projeto DQP avançasse.

O segundo grupo de questões concentrou-se no processo de formação propriamente dito e nos instrumentos de observação/registo/avaliação trabalhados pelas formandas e é sobre este processo que se irá refletir no ponto que se segue.

1.3. Os instrumentos de observação/registo/avaliação: experimentação e reflexão

A metodologia utilizada para o processo de formação DQP foi muito interessante e adequada aos objetivos da ação. Facilitou a aprendizagem e a compreensão, houve uma estreita relação entre a teoria e a prática, fundamental para a consolidação dos saberes e foi promovido um envolvimento ativo das formandas nas várias fases da ação. A formação foi organizada de forma a integrar uma componente teórica e uma componente prática. A sua estrutura incluía uma sessão em grande grupo, nas instalações de uma Escola Superior de Educação do Norte e depois uma componente de experimentação no terreno.

A primeira sessão em grande grupo iniciou-se com o enquadramento teórico-prático da temática a trabalhar. Num segundo momento ocorreu uma componente de treino (em contexto de formação), com o instrumento de observação selecionado. O terceiro momento ocorreu durante a semana de trabalho das formandas, em que as mesmas realizaram a experimentação no terreno.

As sessões seguintes na Escola Superior de Educação desenvolveram-se em dois momentos, que se revelaram muito adequados e eficazes. Num primeiro momento, ocorria a análise da experimentação realizada em contexto, em que cada formanda tinha oportunidade de referir como corra a sua experiência no terreno, nomeadamente dificuldades sentidas, aspetos mais relevantes e reflexões do ponto de vista pessoal e profissional. Este tempo em comum permitia uma troca de

experiências muito rica e aprendizagens significativas. Era um momento privilegiado de interação, de esclarecimento, de debate, de relação teoria/prática, para o qual muito contribuiu o papel da formadora especialista que, com o seu saber, competência, experiência e atitude de questionamento, nos levou a pensar, a refletir, a encontrar respostas para as nossas dúvidas e dificuldades. Num segundo momento decorria o enquadramento teórico-prático do novo instrumento de observação a trabalhar e respetiva componente de treino. Durante a semana de trabalho as formandas experimentavam a utilização do instrumento de observação estudado, nos seus locais de trabalho.

Como em item anterior se referiu o DQP inclui 10 dimensões da qualidade, intimamente relacionadas e igualmente importantes, em torno das quais decorre todo o processo de construção da qualidade, consubstanciado num “Plano de Ação” contextualizado, que responda às necessidades específicas de cada um dos contextos educativos. A variedade de instrumentos usados no âmbito da avaliação e desenvolvimento da qualidade permite a triangulação de dados, o que é uma mais-valia para obtenção de uma visão concreta, realista e fundamentada dos contextos em estudo.

No entanto, dados os limites temporais da formação, o conjunto de observações realizadas centraram-se sobretudo em torno de uma das dimensões do referencial DQP “relações e interações”. Esta dimensão permite encontrar resposta para algumas questões fundamentais para a análise dos contextos de educação de infância, tais como: a criança está a aprender? O que é que a criança está a aprender? Como a criança está a aprender e como estão a decorrer as suas experiências? Estas questões encontram resposta através do estudo do envolvimento da criança, do empenhamento do adulto, da aplicação da Target (iniciativa, organização do grupo, interação) e da análise das experiências de aprendizagem/OCEPE, a que as crianças têm acesso. São perguntas diferentes, que nos dão respostas diferentes, mas cujo cruzamento nos proporciona informação consistente sobre a intencionalidade da ação educativa e sobre a qualidade do contexto educativo.

Em seguida, vai incidir-se a atenção nalguns dos instrumentos de observação trabalhados. A intenção é tentar entender, de forma mais específica, o que cada um deles significou no seio desta experiência formativa, identificando sentimentos,

dificuldades sentidas, ganhos e reflexões em torno dos conceitos e do processo de experimentação quer nas sessões de formação, quer em contexto de trabalho. O grupo de formandas escolheu iniciar a sua formação pelo empenhamento do adulto.

1.3.1.O empenhamento do adulto

A formação sobre a escala do empenhamento do adulto incluiu duas fases: a primeira, realizada em contexto de grupo de formação e uma segunda fase, já nos respetivos contextos de trabalho das formandas, cujo objetivo foi a experimentação da escala, num contexto de observação naturalista.

Durante a primeira fase, foi possível refletir-se em conjunto sobre todos os conceitos teóricos de suporte à escala de empenhamento e operacionalizar esses conceitos através da realização de exercícios de treino, primeiro em grande grupo, depois em pares e por fim, individualmente, partindo da visualização de diversos vídeos. No que concerne a esta componente mais prática, sentiu-se ser mais produtivo atribuir os níveis em grande grupo e/ou em pares, pela possibilidade de debate e reflexão conjunta sobre a situação a analisar. Verificou-se que nestas situações os pares chegavam facilmente a acordo e houve um número mais elevado de análises acertadas. O treino individual tornou-se mais difícil e verificou-se que a atribuição dos níveis de empenhamento sofreu maiores oscilações, quer por defeito, quer por excesso, embora geralmente apenas por um ponto. Constatou-se ainda ser mais fácil a análise de situações em que os níveis a atribuir eram mais elevados (há mais certezas), do que as situações que indicavam níveis mais baixos de empenhamento (1/2), ou que sugeriam um nível médio (2/3), o que veio a confirmar-se também na experimentação no terreno.

A observação é um processo de empatia, implica a compreensão de todos os indicadores presentes, logo é fortemente contextualizada. Não podemos esquecer que ao processo de análise subjaz também uma base interpretativa, isto é, uma leitura mais integrada, global e holística. A situação tem que ser lida com objetividade, mas também com algum espaço de flexibilidade. Os indicadores são fulcrais, pois ajudam a objetivar a observação e a fazer aferições mais concretas.

A análise de uma situação de conflito foi a que suscitou maiores dúvidas entre as formandas, havendo uma divisão do grupo entre a atribuição de níveis por

excesso ou por defeito, face à solução apresentada. Na verdade, houve oportunidade de constatar que a resolução de conflitos é uma área complexa. Envolve não só os indicadores da autonomia, mas também os indicadores da sensibilidade e da estimulação. Implica várias competências interativas do adulto. Esta constatação permitiu perceber que em situações de conflito ou que sugerem atribuições muito baixas, é importante ponderar rigorosamente todos os indicadores/qualidades envolventes e recorrer ao diálogo/contextualização da situação (conhecer, por exemplo, as regras de funcionamento do grupo), para que a avaliação seja a mais adequada. Este aspeto veio igualmente a ser confirmado pelas formandas em contexto de observação naturalista. Como referia uma das educadoras “o nosso trabalho é sem rede, é a decisão a cada momento” (ED 5).

Relativamente à componente de operacionalização/experimentação no terreno cumpre referir, que as experiências entre o grupo de formandas foram diversificadas, dadas as suas condições de trabalho, o que de alguma forma também contribuiu para enriquecer a partilha e a troca de experiências. Assim, havia educadoras a lecionar em jardins de infância de lugar único e outras em estabelecimentos com duas ou mais salas; quatro educadoras encontravam-se em situação de contrato temporário, fazendo substituições na rede pública; duas docentes lecionavam em creche, pelo que tiveram que ir fazer as suas observações em contexto de jardim de infância e uma educadora desempenhava funções de coordenadora de departamento do pré-escolar e estava dispensada de turma, pelo que foi realizar as suas observações num dos jardins de infância pertencentes ao agrupamento.

Após a experimentação no terreno, na sessão de formação seguinte, houve oportunidade de partilhar em comum dificuldades, ganhos e reflexões. Desde logo, foi referida uma dificuldade que se prende com as condições de trabalho no terreno, a que houve que dar resposta, como explicitava uma das formandas “senti dificuldades em ter condições para efetuar as observações, por dificuldades de horário disponível para observar, ou da minha parte (porque estou sozinha na sala) ou da parte das colegas. Tive que andar à procura das situações para observar” (ED4). Ainda relativamente à operacionalização verificou-se que houve alguma dificuldade no registo da observação, “por falta de treino” (ED3).

Foram ainda detetadas algumas preocupações com a observação do empenhamento, já que, como noutra capítulo deste trabalho foi referido, há sempre alguns receios quando se fala de avaliação. As formandas foram sensíveis a estes receios e tomaram algumas precauções, como exemplificou uma delas “eu informei a educadora de que a iria observar a ela e disse-lhe para agir naturalmente. Usei o termo “observar” e não tanto avaliar, para a colega ficar mais à vontade... e disse-lhe que era eu (observadora) que estava em processo de desenvolvimento e formação e não ela “ (ED 2). E ainda “tentei colocar-me ao nível das colegas para facilitar, mas senti preocupações por parte delas por estarem a ser filmadas...” (ED 5).

Comparando a experiência em sessão de formação com a experiência de terreno, verifica-se que as opiniões se dividem. Algumas educadoras sentiram ser mais fácil fazer as observações e atribuir os níveis em contexto de formação “porque estávamos a trabalhar em rede e não prejudicávamos ninguém” (ED 4). Outras formandas acharam mais fácil a análise destas situações no terreno, pela possibilidade de contextualização, o que permitia um entendimento holístico e mais aprofundado das observações realizadas. Ainda assim, consideraram que as observações em contexto, onde o movimento, a atividade e as solicitações são constantes, exigiam um esforço acrescido e muita capacidade de concentração por parte do observador. Como referia uma formanda:

A grande diferença entre a formação em laboratório e a observação em contexto é que no laboratório havia a ausência de contextualização da situação (o que dificultava a cabal compreensão da situação a observar) e não conhecíamos o adulto; enquanto no contexto de trabalho tinha o conhecimento do grupo, do contexto e conhecia a colega, mas havia muitas solicitações das crianças... (ED2).

No entanto, se para umas foi muito importante e mais fácil a vivência desta experiência com uma colega que conheciam pessoal e profissionalmente e com quem podiam partilhar o conhecimento do manual, para outras colegas foi uma dificuldade “avaliar uma pessoa, que além de uma profissional é minha amiga...é mais difícil avaliar alguém que se conhece e com quem há uma relação afetiva...”, porque é uma situação que “mexe com a nossa identidade, postura e ação enquanto profissionais e com a emotividade, o que também é uma dificuldade” (ED 3). O mesmo problema foi reforçado por outra formanda, quando refere que “foi uma dificuldade verbalizar a análise do empenhamento da colega, porque sendo uma pessoa que já conheço e sei como ela trabalha é difícil estar a adjetivar. Se fosse com uma pessoa que não

conhecesse estaria mais á vontade em analisar mais minuciosamente o empenhamento” (ED7).

Aliás, esta dificuldade foi também constatada num dos estudos de caso realizados em Portugal (Vasconcelos, 2009).

Para todas as educadoras foi mais fácil analisar os indicadores e bastante mais difícil decidir a atribuição do nível de empenhamento, tendo sido considerado “muito importante conversar com as colegas depois da observação. Passamos a ser mais exigentes connosco...” (ED 3). Da mesma forma outra educadora (que já havia participado na 1ª fase) reitera esta reflexão falando da sua experiência:

Senti mais dificuldades agora porque não conhecia bem a colega, nem as crianças, nem o contexto e isso penalizou a minha observação; da 1ª vez que usei a escala foi mais fácil, tinha uma conselheira externa a observar e era um compromisso partilhado; observava uma colega que conhecia, crianças que conhecia e tinha a conselheira para partilhar a atribuição de níveis. (ED 11)

Esta preocupação foi comum a todas as formandas, manifestando-se de várias formas, quando afirmam que “usei o vídeo porque tenho dificuldade em ser prática e objetiva no registo. Sem vídeo tenho dúvidas se faria um registo fiel porque sou emotiva e empática com a colega. O vídeo ajuda-me a filtrar a observação” (ED 3).

Estas reflexões evidenciam quer uma grande preocupação com o rigor na atribuição dos níveis de empenhamento, quer a importância de uma reflexão coparticipada.

O treino com a escala do empenhamento conduziu ainda a um conjunto de reflexões interessantes sobre as suas próprias atitudes enquanto observadoras/avaliadoras. Este facto revela uma progressiva consciencialização e responsabilização face a este seu novo papel, perceptível quando afirmam que “tenho dificuldade em me agarrar aos indicadores e esquecer o global que é aquela educadora” (ED 5); “tive que ter muito cuidado para não fazer juízos de valor” (ED4); “a minha sensibilidade estava a condicionar toda a observação e não pode ser... tenho que tentar ser mais objetiva... (ED 6); “não devemos extrapolar ou tirar ilações, temos que olhar os indicadores...e tentar ser objetivas...” (ED 7). Foi possível perceber que as formandas se foram consciencializando destas dificuldades de objetivação da observação, o que lhes permitiu progredir bastante a este nível, como se foi verificando desde as sessões teóricas às sessões de experimentação.

Houve um percurso progressivo no sentido de um olhar cada vez mais rigoroso e objetivo.

E ainda “ao ser «amiga crítica» aprendi a ser menos prescritiva; aprendi a dar espaço e tempo ao outro para «dar o salto»“ (ED 5). Esta intervenção revela uma consciencialização efetiva do que é ser “amigo crítico”, o que vem ao encontro dos princípios subjacentes ao DQP, nomeadamente no que diz respeito à sua abordagem democrática do processo de melhoria da qualidade. Dar tempo aos participantes é fundamental para a reflexão. O amigo crítico deve apoiar o percurso de construção da qualidade e permitir que a necessidade de mudança seja codefinida e sentida por todos os envolvidos. Precisa de se “suspender” (conceito de Júlia Oliveira-Formosinho), de anular alguns dos seus saberes para dar tempo a que venham “à tona” as perspetivas dos profissionais do terreno. A necessidade de mudança tem que partir dos seus atores principais, não pode ser imposta.

Em relação à análise das situações observadas, foi sentida (pela maior parte das formandas) uma maior dificuldade na atribuição de níveis para a estimulação (atuar na ZDP) e para a autonomia. Esta constatação veio ao encontro das observações realizadas durante a sessão de formação na ESE, em que esta questão foi igualmente objeto de reflexão e veio até ao encontro de alguns estudos realizados, onde é referido que a necessidade de estimular a criança não deve coartar a necessidade de a autonomizar e vice-versa (Oliveira-Formosinho, 2009c). A autonomia tem que ser dada com intencionalidade e a estimulação é, muitas vezes, condição para concessão de mais autonomia. O educador tem que estar presente e interessado e saber dosear a autonomia concedida a cada criança no respeito pelas regras do grupo. Verifica-se, pois, que para a análise dos níveis de estimulação e autonomia é preciso uma atenção apurada de todos os indicadores/qualidades envolventes.

Uma das formandas a trabalhar em jardim de infância de lugar único levou o grupo a refletir sobre o uso da escala de empenhamento de uma forma solitária/individualizada, expondo a sua experiência:

Como é lugar único fui a observadora e fui a observada. Ao observar-me a mim própria, fui muito mais exigente. Ao nível da sensibilidade foi mais fácil, ao nível da estimulação e da autonomia fui mais exigente comigo, dei níveis mais baixos (ex: dei nível 3 na autonomia numa atividade orientada por mim); a aplicação da escala de empenhamento já não foi novidade; o mais difícil foi mesmo julgar-me a mim própria, fui muito mais exigente comigo própria. Senti-me sozinha, gostaria de ter um

interlocutor. A auto-observação com a escala do empenhamento do adulto parece-me muito difícil, quase impossível... acho que há mesmo a necessidade do “amigo crítico!”. (ED 10)

Apesar destas dificuldades, foi possível perceber a importância da escala do empenhamento como estratégia de autoavaliação, independentemente do registo formal da observação. Quase automaticamente, as formandas iam-se apercebendo que estavam a avaliar determinada situação, tendo em conta as categorias de ação do educador (reflexão na ação) ao afirmar “agora já olho para as situações com outros olhos...” (ED 5). Conclui-se, portanto, que é um exercício formativo e de autoavaliação muito interessante e com consequências na ação prática e reflexiva das profissionais.

No entanto, para um processo abrangente de avaliação e desenvolvimento de um contexto educativo e, no que concerne ao estudo do empenhamento do adulto, várias formandas acentuaram a necessidade do apoio de “um amigo crítico, de um olhar exterior que nos apoie na análise da observação...acho que é mesmo indispensável!” (ED 9).

Reforçando esta necessidade de apoio temos ainda a perceção de uma das formandas que participou na 1ª fase de implementação do DQP:

O empenhamento do adulto é muito importante enquanto instrumento de auto-avaliação e de reflexão... só que acho que exige uma capacidade muito grande de descentração, e exige que nós tenhamos um espírito crítico muito grande. E...também temos que tentar não cair no outro pólo, isto é, não sermos demasiado críticas e ver problemas onde eles não existem. Portanto, para o empenhamento seria bom haver uma presença externa. Por exemplo, quando foi a 1ª experiência com a professora... foi excelente ela estar, porque era um elemento externo, não estava conotada com a equipa de trabalho da instituição e isso funcionou muito bem para nós, mesmo enquanto equipa, porque nos conseguiu pôr a trabalhar, acho que nos conseguiu unir muito. Mesmo para a direção foi importante, porque não era conotada com as pessoas de dentro. Acho que um elemento externo tem um papel muito importante, fundamental! Talvez esta tenha sido a maior dificuldade que senti sobretudo ao nível da experimentação. (ED 12)

Temos ainda um conjunto de intervenções que revelam uma crescente capacidade de reflexão e problematização das situações, bem como a importância de realização de leituras heurístico-hermenêuticas, em que se evidencia que os números atribuídos devem ser lidos de forma contextualizada. Uma leitura mais interpretativa a partir de processos reflexivos pode contribuir para a melhoria das interações, sobretudo em processos formativos (Parente, 2004).

São exemplo desta preocupação algumas reflexões das formandas quando dizem que “antes de se atribuir o nível de empenhamento o observador tem que ser informado da intenção do educador...é importante fazer o cruzamento do DQP com o plano de ação/trabalho do educador, por exemplo, não seria importante conhecer o objetivo da atividade que se está a observar? Senão pode-se avaliar incorretamente...” (ED 4). Outra educadora reforça a importância desta contextualização:

É fundamental o conhecimento do contexto... há muitos constrangimentos em termos de contexto: as lideranças e pressões dos agrupamentos, a instabilidade, a falta de formação ou de condições materiais... esta visão global é muito importante para atribuir os níveis, para tentar ser justa! É preciso perceber o que está por detrás daquela atitude do adulto! (ED 8)

Na verdade, o DQP centra o processo de avaliação não só nos resultados, mas também nos contextos e nos processos. Por isso, pretende-se uma leitura processual, em que se valorizam as perspetivas do formador, mas também a dos formandos, das crianças ou dos pais. O número atribuído surge como um indicativo, um estímulo para reflexão, isto é, serve para pensarmos o que aquele número significa em termos de qualidade daquele contexto e planear o que poderemos fazer para melhorar a situação. O número/nível não deve ser visto como uma expressão última, mas deve ser lido de forma processual, de forma a que promova e não rotule nem encerre o processo. Os números devem ser alvo de uma leitura qualitativa, isto é, perceber qual o seu significado naquele processo e naquele contexto.

Houve ainda a consciencialização da importância da verificação da “regularidade” com que os fenómenos acontecem. Esta regularidade deve servir não só para questionar as práticas do educador, mas para se verificar se é uma questão adstrita às suas competências ou se também se relaciona com outras circunstâncias ou variáveis organizacionais. Há que ter em conta o que está por trás daquele nível. É importante esta reflexão abrangente da situação observada. Esta consciencialização está plasmada em intervenções em que as formandas refletem, ao afirmar que “dois minutos são muito pouco para generalizar uma prática de 5 h. Temos que ter muito cuidado na forma como lemos o empenhamento do adulto”; “ não se pode generalizar a partir de 2 minutos”; “também não se pode cair no erro de generalizar o comportamento da colega, por 1 ou 2 observações...é preciso «reconfirmar» os níveis de empenhamento” (ED 6; ED 7; ED5). Na verdade, não se pede a

generalização, mas o DQP sendo um referencial de avaliação, anuncia que tem de se fazer juízos avaliativos.

Outra dimensão muito importante deste processo de formação com a escala do empenhamento prende-se com o facto de a mesma integrar as 3 categorias de ação (sensibilidade, autonomia, estimulação), qualidades atitudinais do educador importantes para o desenvolvimento de interações adulto-criança, promotoras do bem-estar e da aprendizagem das crianças. Permitem uma análise mais profunda do perfil de mediação do adulto e a reflexão sobre todas as dimensões da profissionalidade do educador, que é não só sensível, mas também competente, interventivo, atuante e reflexivo. Como referia uma das formandas “o que é mais grave é a educadora achar que a sua ação se cinge ao «querido e doce...»” (ED 5). Ressalta pois, a importância das 3 categorias de ação para a análise da interação e de como elas sendo diferentes, são ao mesmo tempo igualmente importantes e todas fundamentais para o estabelecimento de interações de confiança, consistentes, promotoras do envolvimento da criança e de aprendizagens mais significativas.

Alguns exemplos de incidentes críticos relatados pelas formandas, demonstraram também como a hetero-observação, o diálogo e a reflexão sobre a situação em análise, conduziu a uma autoavaliação e a ações práticas no sentido da resolução das dificuldades detetadas. Isto é, a análise de situações concretas e reais, uma vez refletidas, conduziram a uma reorientação das práticas. Uma educadora referiu que “ao fazer a observação do empenhamento da colega verifiquei que a criança não tinha a lateralidade definida...não me tinha apercebido e vou ter que intervir...” (ED1).

Ainda no mesmo sentido, uma das educadoras fez algumas descobertas que a surpreenderam:

Pensava que seria mais fácil avaliar a sensibilidade e afinal não foi. Pensava que nos momentos de rotina/higiene não havia estimulação e afinal observei que havia estimulação; esperava que nestes momentos houvesse mais autonomia e afinal não houve. Foi mais fácil observar o empenhamento nos momentos de grande grupo, porque as crianças estavam juntas e em atividade e não era tão solicitada a atenção da educadora, por isso, estes momentos foram menos inesperados. (ED2)

Esta experiência de observação/análise do empenhamento permitiu a esta educadora aperceber-se de que não valorizava o suficiente alguns tempos da rotina diária. A sua perceção passou a ser diferente, percebendo que são momentos

igualmente importantes e muito ricos do ponto de vista da aprendizagem da criança, merecendo todo o empenhamento do adulto ao nível dos 3 níveis de ação. Esta reflexão parece ter tido também consequências ao nível da alteração de algumas práticas:

O estudo do empenhamento ajudou-me a rever as planificações e a refletir sobre as minhas próprias atitudes. Percebi que estava a observar e a refletir sobre situações que normalmente não analiso desta forma. Verifiquei que contacto diariamente com estas situações (tempos da rotina), mas que não as tenho observado «com olhos de ver». (ED2)

O estudo do empenhamento do adulto revela-se, pois, um importante instrumento de reflexão, de monitorização das práticas, promotor do desenvolvimento profissional e da qualidade pedagógica, como se depreende da intervenção de uma formanda que referia que “a aplicação da escala do empenhamento obrigou-me a ver que ainda há muito a rever na minha prática, faz-nos refletir sobre a nossa prática e é muito enriquecedor...” (ED 10). Ou ainda como evidenciava outra participante “para mim, independentemente de dar formação, o grande desafio é incorporar estes conceitos nas nossas práticas, isto é, na nossa sala começarmos a usar estes indicadores” (ED 7).

Entre as colegas que já conheciam a escala do empenhamento, verifica-se que esta segunda experiência trouxe igualmente benefícios, quando afirmam que “foi a 2ª oportunidade que tive para contactar com esta escala e isso proporcionou-me maior assimilação e consolidação dos conceitos subjacentes à escala” (ED 12); “Já tinha experiência DQP anterior e à medida que me vou inteirando sinto que sou cada vez mais exigente...Tornamo-nos muito mais reflexivas...eu sou muito mais exigente comigo própria” (ED 10). Afinal, “o processo de autoformação, de nos tornar mais conscientes no sentido de ponderarmos as nossas práticas é, por si só, muito importante” (ED 11).

Finalmente, uma educadora conclui que “foi agradável observar e ser observada...porque obtemos informação sobre a nossa prática e a nossa postura de que por vezes nem temos consciência...” (ED 9).

O estudo do empenhamento permitiu ainda uma visão mais alargada em torno da não só da autoavaliação, mas também da heteroavaliação:

Foi um desafio aliciante e surpreendente. Trabalho com estas colegas há 12 anos e achava que conhecia as colegas, mas afinal quando fui observar fiquei surpreendida, uma colega pela positiva, outra colega pela negativa. Percebi que é fundamental

falamos a mesma linguagem e que a formação é fundamental. As colegas não estavam despertas para as categorias, nem para os indicadores; se estivessem inteiradas destes conhecimentos haveria coisas que não aconteceriam. (ED 5)

Outra colega refere constatação idêntica, ao referir que o empenhamento “faz-nos refletir muito sobre as nossas práticas, mas também sobre as práticas das colegas por onde vamos passando e que vamos observando” (ED 9). Na verdade, a reflexão com sistematicidade sobre a prática é a base para evitar erros grosseiros.

No entanto, dado ser um instrumento de observação/registo e avaliação, que se reveste de alguma complexidade, sobressaiu também desta experiência a importância da formação e treino, para o uso apropriado da escala, como evidenciava uma das formandas insistindo que “é importante formação e treino, treino, treino, senão podemos correr o risco de usar indevidamente a escala do empenhamento e ser injustas...” (ED 7).

O conceito de empenhamento é primordialmente utilizado para observar e refletir sobre a interação adulto-criança, mas é um conceito muito rico que pode servir para analisar as relações entre pares e até para observar a relação organizacional.

Outra potencialidade evidenciada com a reflexão sobre o conceito de empenhamento relaciona-se com a questão da natureza do vínculo da criança aos adultos, que são significativos na sua vida e do impacto desse vínculo no seu crescimento. Tal como com a vinculação à mãe, também há vinculação à educadora e da mesma forma, quando a criança não tem a certeza sobre a natureza da atitude da mãe ou da educadora criam-se situações de insegurança. Se a criança tem uma vinculação segura, ela relaciona-se mais facilmente, pois tem a certeza da atitude do outro. Assim, verifica-se que a análise do empenhamento do adulto é importante para a reflexão da educadora sobre a construção de uma relação de vínculo, de confiança, consistente e segura no relacionamento com a criança. Aliás, esta questão foi amplamente refletida e evidenciada nos estudos descritos em capítulo anterior.

1.3.2. O Envolvimento da Criança

O estudo do envolvimento seguiu um percurso idêntico ao empenhamento, iniciando-se com uma sessão de formação teórica, tendo sido apresentado o conceito de envolvimento, bem como os níveis e o conjunto de indicadores/sinais de

envolvimento. Refletimos em conjunto sobre os conceitos teóricos de suporte à escala de envolvimento da criança. Estes conceitos foram operacionalizados, através da realização de exercícios de treino em contexto de formação, primeiro em grande grupo, depois em pares e por fim, individualmente, partindo da visualização de diversos vídeos. No que concerne a esta componente de treino, à semelhança do que aconteceu com a sessão anterior, sentiu-se ser mais produtivo atribuir os níveis em grande grupo e/ou em pares, pela possibilidade de reflexão conjunta sobre a situação em análise. A atribuição de níveis nos extremos da escala, isto é, nível 1 e nível 5 foram mais fáceis de reconhecer. Os níveis 3 e 4 suscitaram mais dúvidas e exigiram uma apurada análise não só dos sinais de envolvimento, mas também da sua intensidade, o que veio a confirmar-se também durante a experimentação no terreno. Neste sentido, considerou-se ser fundamental a contextualização da situação a vivenciar pela criança, para uma análise mais “fina” do envolvimento, como exemplificava uma das formandas:

Tive dificuldades em atribuir o nível de envolvimento porque a criança mudou de atitude ao longo do período de observação: começou muito envolvida, mas interrompeu esticando-se para trás parecendo estar desligada e depois voltou a envolver-se. Senti necessidade de falar com a educadora para perceber a criança e foi-me dito que esta é uma atitude comum nesta criança, sobretudo de tarde como combate ao sono, o que não significa que não esteja envolvida... (ED 6)

Na verdade, esta necessidade de diálogo/contextualização foi sentida por todas as educadoras que faziam as suas observações em contextos educativos alheios, não só sobre as crianças que iam observar, tentando ter um conhecimento mínimo prévio das suas características e antecedentes, mas também sobre a rotina diária ou as diferentes atividades/projetos em curso, o que contribuiu para um entendimento global e mais aprofundado das observações realizadas. Como referia uma das formandas “é difícil identificar se a criança está a aprender e o quê...para percebermos se a atividade é ou não rotineira e podermos avaliar a complexidade da tarefa para aquela criança é importante o conhecimento prévio da situação... porque a atividade pode ser rotineira e o observador não saber” (ED 10).

É de notar que esta necessidade evidenciada pelas formandas é comum, mas ultrapassável com a formação e com a prática de utilização da escala de envolvimento, permitindo a agilização do processo de observação, como pressupõe o manual DQP.

A consciencialização da necessidade de uma análise mais apurada do envolvimento foi crescendo e foi-se solidificando com as experiências realizadas, como se depreende pelo relato de alguns incidentes críticos. Por exemplo, “quando construía aquele puzzle, inicialmente a criança revelava um elevado nível de envolvimento, mas durante a semana apercebi-me que ele já conhecia bem este jogo. Enganou - me...” (Ed 7). Ou ainda neste caso:

É uma criança geralmente desatenta, com pouca energia, cujo envolvimento não passa do 2. No entanto, num jogo de computador de matemática o seu comportamento denotava satisfação, coordenação excelente, revelava conhecimentos de matemática, salivava (sinal não verbal), mas descobri que este jogo era rotina porque também o realizava em casa... (ED 9).

Na verdade é importante ter sempre presente que o envolvimento responde à seguinte questão: a criança está a aprender? Se a criança já conhece a atividade e não representa um desafio para ela, então não está a aprender. Ela pode evidenciar alguns sinais “aparentes” de envolvimento, mas na verdade são apenas sinais de bem-estar, que lhe permitem permanecer na sua “zona de conforto”, o que muitas crianças procuram. Por vezes, quando colocadas perante um desafio estas crianças podem evidenciar grande angústia e desconforto. Para haver envolvimento ela tem que estar a “criar” ou a fazer algo que denote algum desafio. Como se referiu anteriormente é importante ter em conta a natureza da tarefa, porque é esta que nos permite verificar se há indicadores que (pela natureza da tarefa) não poderiam estar presentes, o que nos ajuda a ser mais corretas. Esta questão central do envolvimento prende-se com o rigor, que se relaciona com a relação entre a complexidade da tarefa e os sinais de envolvimento. Os sinais podem estar presentes, mas o envolvimento tem que ser sinal de aprendizagem, havendo que considerar todo o tempo de observação e a atividade enquanto mediadora da aprendizagem. Como refere Laevers (1994), para haver envolvimento a atividade tem que gerar algum tipo de tensão, tem que conduzir a uma mudança de esquemas profunda, pois se é rotineira e autonomizada não há aprendizagem.

À semelhança do que aconteceu com o empenhamento, as formandas também revelaram ter mais dificuldade em atribuir o nível de envolvimento do que em analisar os indicadores. Na sua grande maioria também consideraram ser mais fácil avaliar o nível de envolvimento da criança do que o empenhamento do adulto, já que este implica com a profissionalidade de cada docente, como referia uma educadora

“achei mais fácil o envolvimento que o empenhamento, porque é mais fácil colocarmo-nos no lugar da criança do que no do adulto, sobretudo quando este não tem conhecimento da escala e pode sentir-se ameaçado nas suas práticas” (ED 5). E ainda uma outra opinião em que se afirma que “analisar o envolvimento da criança foi mais fácil que analisar o empenhamento. Para o empenhamento é necessário estar muito dentro do trabalho da educadora, requer mais dados para avaliar e é preciso uma maior contextualização” (ED 7).

No que concerne à componente de operacionalização das observações, foram identificadas algumas dificuldades relacionadas com a forma de funcionamento dos estabelecimentos de ensino:

Senti mais dificuldades nas observações do envolvimento em contexto de trabalho do que aqui na formação, porque aqui estava liberta para observar. No contexto, o grupo solicitava muito a minha atenção e fui interrompida (mesmo pelos adultos) na minha observação, no interior e no espaço exterior. As interrupções sucessivas também dificultavam porque a criança que eu observava também reagia a estes estímulos. (ED 11)

Embora no âmbito do uso do manual DQP não seja recomendado, algumas das formandas utilizaram a filmagem²¹ para mais tarde revisitarem, reanalisarem e discutirem as situações observadas. Decorrentes desta experiência foram referidas algumas dificuldades, enquanto as crianças não estavam familiarizadas com a situação, como contava uma educadora dizendo que “as crianças ficavam a olhar para mim, riam-se para a câmara. Não estavam no seu ambiente natural” (ED 2).

O estudo do envolvimento teve igualmente repercussões ao nível da consciencialização/reflexão sobre algumas ações práticas:

Tenho vindo a tomar consciência de que nos momentos de higiene e refeição os níveis de envolvimento são mais baixos...algo de que tenho vindo a tomar consciência...porque essas situações acontecem maioritariamente de forma rotineira. Se consigo num destes momentos ter um momento individualizado é riquíssimo, algo que às vezes não consigo na sala. (ED2)

Foi possível perceber ainda que o estudo do envolvimento permitiu a reflexão das profissionais em torno da organização do ambiente educativo, nomeadamente a adequação dos espaços, dos materiais, da planificação, das atividades e projetos em desenvolvimento e do desafio que estas dimensões

²¹ Esclarece-se que se admite o uso da filmagem no âmbito do processo formativo, para se analisarem as situações pedagógicas com a formadora e grupo de formandas. Para a utilização generalizada do DQP não é exigido nem recomendado o uso desta técnica.

curriculares estavam a representar para a criança e/ou grupo. Como referia uma formanda “como a colega também conhece a escala tem sido muito gratificante o diálogo, porque acabamos a falar de outras dimensões curriculares e a pensar como podem influenciar o envolvimento...” (ED1). Na verdade, o estudo do envolvimento pode ainda oferecer informações pertinentes sobre possíveis dificuldades ou inadequações das crianças individualmente. O conceito de envolvimento é dinâmico e diversos estudos (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004) comprovaram que depende de variáveis diversificadas, sendo resultado de uma interação entre as características do contexto educativo, características do educador e características da criança, numa relação interativa e simbiótica.

O envolvimento é o “espelho” do que acontece naquele contexto educativo e pode ser também um sinal de alerta sobre aquilo que é preciso mudar ou melhorar. Avaliar o grau de envolvimento é algo que requer muito da parte do observador. É importante que o observador mobilize a sua capacidade de empatia, observação e interpretação pois, por vezes, só através de uma atenção apurada dos gestos e expressões da criança é possível compreender algumas experiências menos evidentes e perceber se a criança está a atuar na zona de desenvolvimento próximo. Temos que perceber aquela experiência entrando no mundo da criança, temos que perceber o que aquela atividade representa, isto é, perceber o seu sentido e o seu significado na trajetória daquela criança.

Foi ainda abordada a questão da utilização da ficha de envolvimento para crianças com necessidades educativas especiais, concluindo-se que na maioria dos casos, a ficha comum para o envolvimento é suficientemente aberta para acolher a observação destas crianças. No entanto, o facto do projeto conter uma ficha própria que pode ser útil para alguns casos mais específicos, revela uma atenção acrescida e uma preocupação com a inclusão destas crianças nos processos de avaliação da qualidade, como referido anteriormente.

O conhecimento das duas escalas (empenhamento e envolvimento) começou a proporcionar a estas educadoras um cruzamento de dados e a perceção da relação simbiótica entre as duas dimensões, como notou uma das formandas “apercebi-me que ao avaliar o envolvimento da criança estava também a avaliar o empenhamento da auxiliar...achei um cruzamento de dados interessante...” (ED 2)

O balanço do estudo do envolvimento foi considerado muito positivo, sintetizado na afirmação de uma educadora que refere que “foi uma experiência muito gratificante ...apropriar-me desta escala foi uma mais-valia...é um desafio” (ED1). Na verdade, a vivência de situações de envolvimento é tão significativa para a aprendizagem e crescimento da criança que, como referia a formadora especialista responsável por esta ação de formação, “quando há níveis altos de envolvimento numa sala...a sala parece um espaço de paz, as crianças estão envolvidas num ato de criação, estão a retirar o tutano daquela situação”.

1.3.3. A TARGET

Uma das sessões de formação focalizou-se na Target (criança-alvo). Refletiu-se sobre os conceitos teóricos de suporte a este instrumento de observação/registo/avaliação, bem como sobre todos os seus elementos constituintes: o nível de iniciativa da criança, o envolvimento, as formas de organização do grupo, as OCEPE (como quadro de análise das experiências de aprendizagem) e os modos predominantes de interação entre as crianças e entre estas e os adultos. A ficha contempla ainda espaço para se registar a hora em que decorre a observação e fazer uma breve descrição da atividade. Estes conceitos foram operacionalizados, através da realização de exercícios de treino, com base na visualização de alguns vídeos, primeiro em pares e depois individualmente. No que concerne a esta componente de treino em contexto de formação, à semelhança do que aconteceu nas sessões anteriores, sentiu-se ser mais produtivo analisar os vídeos em grupo ou em pares.

A componente de experimentação no terreno proporcionou o levantamento de novas dificuldades, dúvidas, reflexões e descobertas. Assim, foram identificadas algumas dificuldades em termos de operacionalização das observações, que se prendem com as condições de funcionamento das instituições e a falta de auxiliares de ação educativa de apoio às salas (novamente reiteradas), como se verifica por afirmações como, por exemplo, “tive dificuldade em gerir a situação de observação, pelas solicitações constantes das crianças e porque estava sozinha na sala” (ED 9); “tive dificuldade apenas ao nível de gestão da sala, porque estava sozinha, havia um entra e sai, solicitações várias, mas consegui fazer a gravação completa” (ED11).

Outra dificuldade identificada por uma das formandas prende-se com o tempo de observação, que no caso da Target é de 5 minutos ”percebi que 5 minutos de observação para o envolvimento é mais difícil, porque acontece muita coisa...” (ED6).

As maiores dificuldades de análise entre as formandas (quer na componente de treino, quer na de experimentação no terreno) surgiram em torno da organização do grupo e dos modos de interação predominantes, dimensões estreitamente relacionadas. Foi esclarecido que a forma de organização do grupo tem a ver com o modo como a educadora organiza o grupo em diferentes momentos da rotina diária, relacionando-se, portanto, com as decisões pedagógicas de cada uma das profissionais. Por sua vez, a organização dos grupos influencia os modos de interação predominantes, mas a sua separação permite recolher informações mais diversificadas e fazer análises mais “cirúrgicas” da ação em contexto.

Outra questão pertinente que foi colocada e suscitou uma reflexão aprofundada entre as participantes na ação prende-se com a atribuição do nível de iniciativa, nas situações em que a atividade é orientada pelo adulto. “Deverá ser sempre nível 1?” (questionou uma das formandas-ED 6). Mais uma vez, surge como sendo uma atitude muito importante por parte do observador, ter o cuidado de fazer uma avaliação contextualizada, esclarecendo junto da educadora as circunstâncias em que ocorre a atividade. É preciso não esquecer que, neste caso, o foco da observação é a atividade, mas dentro dessa atividade proposta, a criança pode ter mais ou menos possibilidade de iniciativa própria. Todas as crianças têm que realizar a atividade da mesma forma? Há margem para a imaginação e criatividade de cada uma das crianças?

Há situações em que as crianças têm que reconhecer a cultura do adulto e vice-versa, é um “encontro de culturas” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho, 2008a; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Quando há regras negociadas com as crianças, há iniciativa guiada, dá-se margem de liberdade à criança dentro da margem já colocada pelo educador à partida. A Target tem que ter uma leitura global e não sectorial, dá-nos elementos para se perceberem a intencionalidade do educador. É preciso haver bom senso e equilíbrio na organização das oportunidades educativas que se proporcionam às crianças. Por isso, a Target é

um bom instrumento para registrar todas estas nuances da atividade pedagógica, proporcionando a reflexão e a aferição da prática.

A observação dos outros é uma ação complexa. Há toda uma aprendizagem social que é necessário fazer, mas é também um grande motor de aprendizagem. É preciso “formar para observar”, como frequentemente lembra Cristina Parente (2004).

A utilização deste instrumento de observação/avaliação permitiu a algumas formandas fazer novas descobertas sobre as crianças com quem trabalhavam, como se exemplifica com o seguinte registo:

Com esta observação descobri coisas novas. A filmagem permitiu-me observar coisas que nunca pensei observar....apercebi-me que uma criança no tempo de jogo livre passa muito tempo a observar os outros, meio perdido e tem momentos de concentração muito curtos e entendi que gosta mais das atividades orientadas. Foi importante aperceber-me desta mudança de comportamento de que nunca me tinha apercebido. Só se concentra de forma prolongada em atividades que o interessem muito...percebi que uma das principais atividades desta criança é observar os outros, no jogo espontâneo não tem uma postura forte, apesar de ser perfeitamente normal e ser assertivo, por exemplo, no cumprimento das regras... (ED 8)

A observação permitiu descobrir características específicas de uma criança que antes não tinham sido identificadas pelo educador e que lhe proporcionaram elementos para poder atuar melhor junto desta criança. Como se verifica, a Target pode proporcionar observações exclusivas e privilegiadas de uma criança-alvo, mas também sobre o grupo e o contexto.

Além disso, este instrumento de observação foi considerado um bom suporte para a prática pedagógica e muito abrangente pela diversidade de informações que proporciona, evidenciando as educadoras que “a Target permite-me perceber em que áreas as crianças estão menos envolvidas, ou que domínios trabalho menos e fazer correções” (ED 7); “Gosto desta ficha e é um bom instrumento de observação da sala que permite tirar muitas ilações: diversidade de escolhas, tipo de experiências, etc.” (ED 4); “Acho esta ficha mais abrangente, envolve mais ações, proporciona mais informação...a Target é muito rica em termos de leitura global” (ED 3); “Esta ficha é muito útil como guia de observação, porque nos dá uma leitura de tudo o que acontece na sala...” (ED 7); “Esta ficha proporciona-nos um manancial de dados sobre a intencionalidade educativa e monitorização das práticas...que é espetacular!” (ED 1).

Foram também identificadas potencialidades como instrumento de observação e registo, no que concerne à avaliação das crianças individualmente, como notou uma educadora ao referir “descobri que esta ficha pode ser muito útil para ajudar a enriquecer uma ficha de registo que temos para introduzir no portfólio da criança, por exemplo, ao nível das informações sobre as interações, a organização do grupo...” (ED 7).

Em síntese, o conhecimento, o treino e a experimentação no terreno com esta escala permitiu perceber que a Target é um instrumento de observação muito rico, que nos permite obter informação alargada e fundamentada sobre o quotidiano da criança no jardim de infância (Bertram & Pascal, 2009). É um instrumento que proporciona a reflexão e aferição das práticas, bem como da organização do ambiente educativo e pode ser utilizado em situações variadas, consoante as necessidades: durante as várias fases de implementação do DQP, no acompanhamento do processo educativo ao longo do ano letivo e ainda para documentar o trabalho da criança de que é exemplo, a publicação “Limoeiros e Laranjeiras-revelando as aprendizagens” (Oliveira-Formosinho, Costa, & Azevedo, 2009).

1.3.4. A entrevista à criança

Fez ainda parte deste processo de formação a realização de uma entrevista a uma criança, que faz parte do manual DQP. Foram referidos os objetivos, conteúdos, pertinência da utilização desta técnica de recolha de dados e ainda cuidados a ter na sua realização. Na verdade, a investigação tem vindo a comprovar a importância e utilidade de escutar as crianças relativamente a aspetos que lhes dizem direta ou indiretamente respeito e afetam as suas vidas. Como referem Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) “ as entrevistas com crianças acerca da escola e da pedagogia constituem um meio significativo de reconhecimento do seu extenso e profundo conhecimento destas realidades que vivenciam e constituem-se como uma fonte estimulante para uma pedagogia transformativa” (p. 27). Ainda de acordo com as citadas autoras, é importante ter presente que ouvir as crianças requer cuidados especiais na conceção de instrumentos e técnicas de recolha de dados. Implica uma reflexão em torno do papel do investigador e um compromisso com questões éticas

muito específicas, fundamentadas num profundo respeito pelas crianças, incluindo a sua privacidade, o consentimento, a confidencialidade e a possibilidade de recusa por parte da criança. Assim, é importante ter o cuidado de explicitar, de forma clara, as razões da entrevista (saber o que a criança pensa sobre o jardim de infância) e obter o seu consentimento.

As entrevistas realizadas seguiram o guião previsto no manual DQP, em torno das 10 dimensões da qualidade, permitindo recolher informação muito diversificada: qual a finalidade do jardim de infância; que experiências lhe têm sido proporcionadas e de quais gosta mais e de quais gosta menos; como e com quem realiza essas experiências; perceção sobre o papel dos vários intervenientes neste espaço educativo; como participa no planeamento, avaliação e registo das atividades/projetos; qual a sua opinião sobre a organização do espaço e dos materiais; como se relaciona e interage com os seus pares e adultos; sensibilidade à diferença; perceção sobre a participação dos pais e família.

Mais uma vez, também no âmbito da realização da entrevista com as crianças foram identificadas algumas dificuldades relacionadas com as condições de funcionamento dos jardins de infância e dificuldades de gestão do grupo, como evidencia uma educadora, dizendo que “mesmo a entrevista tive que a realizar dentro da sala porque estava sozinha...” (ED 9); “Tive que realizar esta entrevista em 3 momentos no final do dia” (ED 11).

Algumas das perguntas foram consideradas demasiado difíceis e a entrevista na sua globalidade demasiado longa, como notaram duas profissionais “algumas perguntas eram difíceis e a entrevista era longa, já estavam cansados...”. (ED 4); “A entrevista é longa; se ela não estivesse tão interessada teria que parar e continuar noutra altura” (ED 7).

No entanto, é de referir que a entrevista é semiestruturada, por isso há a possibilidade de ir reforçando alguns aspetos ou ir colocando outras questões para aferir as respostas e esclarecer dúvidas, como aliás foi constatado por uma formanda que referiu que “por vezes tive necessidade de «pessoalizar» as questões para uma melhor compreensão: o que tu achas? Colocar a criança no centro da questão para ela poder responder “ (ED 7).

Relativamente ao processo de realização da entrevista foi entendido que todas as crianças participaram com vontade e foram identificadas algumas atitudes surpreendentes, como explicitaram algumas das formandas ao afirmar que “a criança falou tanto e com tanta paciência para esperar que eu escrevesse que fiquei admirada. Ela conseguia suspender o raciocínio para eu escrever entre frases e continuar a falar” (ED7); “A criança reagia de maneira diferente consoante as questões; às vezes respondia espontaneamente, noutras levava tempo a responder porque estava a pensar... nunca tinha pensado nisso” (ED7). E ainda como referia outra educadora “entrevistei uma criança insegura e achei que ela não iria responder à questão sobre o que as pessoas pensam dela, mas ela surpreendeu-me e respondeu “acho que as pessoas acham que eu sou inteligente” (ED7).

A realização da entrevista levou as formandas a refletir sobre um conjunto de questões interessantes. Uma das reflexões prendeu-se com o seu papel enquanto entrevistadoras, o que denota uma consciencialização sobre o que lhes é exigido e uma preocupação com o rigor e a isenção:

Estamos a colocar questões que nos estão a avaliar a nós próprias enquanto profissionais, por isso pode haver a tentação de orientar as perguntas para o que pretendemos ouvir. O educador tem que tentar ser isento!.. Claro que a este nível era muito bom se pudéssemos contar com o conselheiro externo ou amigo crítico... (ED 7).

A voz da criança corresponde sempre à realidade? A resposta foi encontrada no seio do próprio processo de experimentação, como se pode verificar pelos relatos de duas educadoras, quando referem que “deu-me a sensação que algumas respostas não correspondiam à realidade...foram respondidas tendo em conta as regras em casa. Parecia que a criança transpunha a imagem da mãe para a educadora (ED 6).” Outra formanda conta a sua experiência com alguma perplexidade face ao constatado:

Na entrevista que realizei não consegui rever-me nela, não correspondia à minha prática e também confirmei que não correspondia à prática da educadora que fui substituir...Surpreendeu-me muito porque não consegui rever-me na minha prática. Parece que a criança nem deu pela minha presença na sala. Fala-me muito do passado. Não sei se a terei induzido em erro na introdução que fiz à entrevista que a levou a referir muito o passado. E também há coisas que não me parece que seja prática da educadora que fui substituir (aprender os números, a fazer contas...). Também falou de um amigo de outra sala, mas confirmei junto da outra colega e também não correspondia ao que a criança tinha dito...acho que não estou a ser boa observadora...começo a questionar tudo o que a criança me disse. (ED11)

Na verdade este “alerta” é muito importante, porque o que a criança diz nem sempre espelha a realidade. Por vezes pode dizer aquilo que pensa ser socialmente bem aceite, o que ela gostaria que acontecesse ou pode revelar as expectativas dos pais e não a sua opinião. Por isso, reforça-se a importância da contextualização das situações e, neste caso, a necessidade de triangulação de dados com informações decorrentes de outras técnicas de recolha de dados como outras entrevistas com crianças e adultos, observação direta, registos, etc. O DQP encerra mecanismos para aferir a avaliação. É importante fazer várias observações em momentos diversificados da rotina diária. O processo de triangulação dos dados, proporcionados pelos diversos instrumentos de observação e registo constantes do DQP, permitem uma maior fiabilidade dos dados.

No entanto, noutros casos a entrevista correspondeu à realidade:

Não tive surpresas. Acho que reflete a realidade do contexto: não distingue a função da auxiliar de ação educativa e da educadora, ambas são vistas como professoras; os castigos são pedir desculpa e ficar a pensar na manta ou na sala...defendia a educadora; conclui que não têm a rotina planejar, fazer, rever; só planeiam e fazem. (ED10)

Surgiu a seguinte questão: a entrevista tem potencial para se conhecer melhor o contexto?

No caso de colegas que se encontram em situação de mobilidade e participaram na 1ª fase de formação DQP, a entrevista foi considerada muito relevante para ajudar a conhecer um contexto de trabalho a que chegavam recentemente. Por vezes, sem acesso aos documentos reguladores do grupo, a voz da criança foi um elemento importante, como refere uma educadora “só estou com o grupo há alguns dias. Escolhi uma criança extrovertida, ela deu respostas curtas, mas ainda assim deu informações sobre as regras da sala, a organização do trabalho, as oportunidades educativas, as ocasiões em que as famílias vêm ao jardim de infância...” (ED 9). No mesmo sentido, outra educadora regista que “se tivesse feito esta entrevista quando cheguei ao jardim de infância para substituir a colega teria retirado informação importante para adaptar a minha prática ao grupo ...” (ED10).
Em síntese:

Para esta situação (em que eu estou) de mudança aqui, mudança ali, foi uma ferramenta preciosa para perceber o contexto...porque está lá tudo! Foi uma descoberta, que te garanto que para onde eu vá a próxima vez, faço logo a entrevista no 1º ou 2º dia, porque não estamos tão familiarizados com as crianças e acho que os

dados são mais fiéis... mesmo sendo um contexto desconhecido ajuda-nos a apropriar do mesmo de uma outra maneira. (ED12)

No entanto, como anteriormente foi referido é importante escolher uma amostra significativa de crianças e ter o cuidado de cruzar os dados com as informações dadas por outras crianças e adultos.

A entrevista possibilitou ainda a recolha de informações sobre outras dimensões curriculares dos contextos educativos (organização dos grupos, interações, papel dos vários intervenientes...), como se pode inferir a partir de outras intervenções:

Foi engraçado porque a criança disse coisas giras: aprendia com a educadora, mas sobre o que ela (criança) fazia na escola... não fazia nada. Referiu também os estagiários como pessoas com quem aprendia. Sobre o que era proibido na escola: há regras, não percebes nada! (ED6)

A entrevista permite retirar muita informação: informações para integrar no portfólio da criança, perceber as finalidades do jardim de infância (que para esta criança eram aprender e brincar), permite perceber as regras do grupo... (ED 3)

Surgiu outra questão para reflexão: a entrevista ajudou na melhoria da qualidade?

Também a este nível a entrevista pode ser relevante, o que podemos inferir pelos relatos das participantes. Uma educadora refere que “acho que a entrevista me ajudou a pensar na qualidade porque a criança parecia muito satisfeita com a sala, não deu sugestões de melhoria” (ED 8). E ainda como refere outra formanda:

Acredito que a criança é competente e nos dá informação preciosa para monitorizar a nossa prática e promover a qualidade. Por exemplo, uma criança referiu que se pudesse compraria um carrinho de bonecas. Fiquei abismada, pois eu tenho lá 2 caminhas e achei que o carrinho não fazia falta e afinal era importante para a criança. Tinha alguma verba e fui logo comparar o carrinho! Outra criança olhou ao redor e disse que mudaria os caixilhos das janelas. O avô é presidente da junta...por isso fiquei a pensar que talvez seja possível ir pedir esta substituição... (ED1)

Esta entrevista permitiu ao educador descobrir aspetos que são efetivamente importantes para a criança, que nem sempre são coincidentes com as prioridades do adulto. É uma situação reveladora do impacto que o do DQP pode provocar na melhoria da qualidade, no momento em que as necessidades ocorrem e quando os profissionais têm meios e autonomia para o realizar. Portanto, podemos concluir que o que a criança diz na entrevista pode ajudar a construir a qualidade. O discurso da criança traz alguma substância relativamente ao processo educativo.

Esta experiência parece ter sido muito significativa, quer para crianças, quer para as docentes, ao afirmarem que “agora já há mais crianças que querem ser entrevistadas, querem vir ajudar-me. Fica um bichinho, fiquei curiosa, é muito interessante, fiz mais duas...” (ED 6); “Fiquei curiosa e com vontade de repetir e as crianças também porque agora só se ofereceram para ajudar...” (ED 4); “Gostei muito de realizar a entrevista, é gratificante ouvir certas coisas pelas palavras das crianças...” (ED10); “O processo de entrevistar é fascinante, permitiu-me descobrir imensas coisas que me passavam despercebidas e para as crianças é bom...sentem-se importantes, valorizadas... até contentes...” (ED7).

Em síntese, a entrevista revela um duplo potencial para o educador, já que é um momento privilegiado para conhecer melhor aquela criança em particular e o cruzamento de várias entrevistas é importante para aferir a situação real do contexto educativo em que trabalha. Ao sentirem-se envolvidas e com voz ativa no processo educativo, este momento é para as crianças, uma mais-valia para a construção da sua autoestima. A entrevista é um instrumento metodológico inovador porque significa acreditar numa criança competente, rica, poderosa, sensível ao ambiente educativo em que se insere. Ouvir a sua voz significa torná-la um participante ativo na construção da qualidade e da transformação dos contextos educativos, respondendo assim à essência do DQP que é, afinal, a construção da qualidade em parcerias.

1.4. Apreciação do processo de formação

1.4.1. Ganhos

Após esta análise da componente formativa vivenciada em contexto de trabalho e que incidiu mais sobre a experimentação dos instrumentos utilizados no âmbito da formação, regressamos agora a um novo balanço, *a posteriori*, em que se continuou a refletir sobre o processo de formação (de um modo mais global), no âmbito das entrevistas realizadas às educadoras que participaram na ação de formação sobre o DQP. As questões colocadas permitiram às formandas fazer uma análise do processo de formação em que se integraram, quer ao nível dos seus sentimentos e reflexões, quer ao nível dos ganhos e dificuldades sentidas, tendo em conta a componente teórica e a componente de experimentação no terreno. Finalmente são dadas algumas sugestões para ultrapassar as dificuldades detetadas.

As formandas falaram sobre o que foram sentindo ao longo do processo e sobre a significatividade desta experiência formativa. Dado haver neste grupo profissionais que já haviam vivenciado a primeira fase da formação DQP em contexto e educadoras que contactaram pela primeira vez com o referencial, achamos por bem analisar este ponto tendo em conta este fator.

Verifica-se que são variados os ganhos identificados por este grupo de docentes.

Entre o grupo das docentes que contactaram pela 1ª vez com o manual, podemos constatar que para uma das educadoras esta experiência foi “um percurso profissional e pessoal. Fui crescendo. No início tinha muitos receios; também não sabia o que é que se ia passar, mas depois fui-me apropriando das técnicas, dos instrumentos, fui-me sentindo mais segura...” (ED1). O sucessivo domínio das técnicas e instrumentos de observação, registo e avaliação usados no âmbito desta formação foram aspetos valorizados por esta educadora, considerando que os mesmos contribuíram para o seu crescimento enquanto profissional.

Por outro lado, a mesma educadora parece ter encontrado no DQP, um certo antídoto ao seu isolamento e um importante apoio à monitorização do seu trabalho:

Os ganhos foram muitos... uma vez que esta profissão é um bocado isolada, não é? No meu caso estou aqui sozinha, numa sala de lugar único...nem sempre tenho oportunidade de estar com outras colegas... então ...acho que estes instrumentos vêm ajudar a monitorizar a nossa prática... nós conseguimos através destes instrumentos que trabalhamos, que foi o envolvimento da criança, o empenhamento do adulto, a Target, conseguimos monitorizar todo o nosso trabalho, toda a nossa prática pedagógica. (ED1)

No entanto, o impacto deste referencial pode percecionar-se também na inquietação sentida por uma das formandas, quando reflete sobre a sua prática, revelando uma progressiva consciencialização da sua própria ação enquanto educadora:

Acho que houve momentos de algum mal-estar, quando nos apercebemos que fazemos coisas erradas, sobretudo quando fizemos aquele treino, quer com a escala do empenhamento, quer com a escala do envolvimento... nós vamos compreendendo que existem alguns erros que acontecem por falta de reflexão, porque nos acomodamos, por termos uma prática mais rotineira. No empenhamento eu acho que isto é mais presente porque nós estamos a observar a colega em vários momentos...e estas falhas tornam-se mais visíveis... (ED 5)

Seis docentes evidenciam como um dos principais ganhos da formação a relação teoria/prática. Uma educadora refere que “acho que as duas componentes se

complementam. Acho que a ação foi bem estruturada. Deu-nos 1º a possibilidade de nos inteirarmos dos conteúdos e depois ter a possibilidade de experimentar no terreno esses mesmos conteúdos e os instrumentos. Acho que essa conjugação teoria-prática foi ótima” (ED9). Outra das participantes reitera esta opinião, dizendo que “uma coisa é a teoria e acho que depois com a experimentação é que se entende melhor o que está na teoria. É muito bom as duas coisas, o termos a teoria e o termos a experimentação no terreno, acho que as duas componentes foram ganhos” (ED 10). Na verdade, outra das formandas reforça a importância destas duas componentes, sob pena de uma utilização desadequada do manual:

Eu acho que a parte prática é muito importante.... Por outro lado, era impensável fazer esta prática sem a parte teórica, porque acho que se podem cair em muitas injustiças e realizar “más leituras” do manual. Acho que a formação teórica é essencial, mas a prática também. A experimentação não acabou com a formação em si, acho que a esse nível a formação vai continuar sempre, porque não bastou, tem que se continuar a experimentar. (ED 8)

Outra educadora refere que esta relação teoria/prática lhe permitiu fazer novas descobertas. A componente teórica permitiu-lhe conhecer “um modelo que é muito interessante, eu acho que está muito bem elaborado, muito bem estruturado, muito bem pensado, foi feito por pessoas que sabem muito bem o que estão a fazer e eu concordo com ele”. Ao nível de experimentação no terreno “foi delicioso, principalmente na parte do envolvimento da criança, porque nós damos conta de coisas que nunca tínhamos dado conta...” (ED7). Esta educadora evidencia ainda o quanto esta componente de experimentação teve influência na sua reflexão sobre a prática, referindo que “como eu estive a fazer as filmagens em situação de jogo espontâneo, fez com que eu me recordasse que já algum tempo não estava a partilhar com eles esses momentos, que também são importantes e lembrei-me que há realmente que dosear as coisas e retomar algumas ações” (ED7).

Como evidenciado anteriormente, algumas investigações (Parente, 2004) têm vindo a chamar a atenção para a necessidade dos profissionais de educação desenvolverem competências na área da observação, fundamentais para a sua prática pedagógica. Este processo formativo permitiu identificar como uma das vantagens do DQP, o facto de ser um apoio importante para estas aquisições por parte dos profissionais, já que alguns dos instrumentos usados no âmbito deste referencial se baseiam na observação. Este facto pode ser visualizado pelas intervenções de

algumas das formandas. Na verdade, quatro participantes referem ganhos ao nível do conhecimento/utilização dos instrumentos DQP e do desenvolvimento de competências de observação, como se pode verificar pelas seguintes opiniões:

Há 2 principais ganhos: 1º os instrumentos utilizados e o 2º é o desenvolvimento da capacidade de observação. Os instrumentos são fundamentais porque me permitem regular a minha ação...Estes indicadores permitem-me visualizar de outra forma as situações e perceber exatamente o que é que eu posso melhorar ...eu noto isso no terreno, noto isso. Também notei diferença ao nível da capacidade de observação, as antenas já “estavam no ar”, já foi muito diferente...Ainda preciso um bocadinho da muleta do vídeo, mas acho que se tivesse que implementar o projeto de uma forma mais contínua, a certa altura já não iria precisar dele. (ED3)

Outra educadora valoriza igualmente o desenvolvimento das capacidades de observação e o processo de experimentação, referindo que “acho que os maiores ganhos foram ao nível das competências de observação e da experimentação. Acho que a observação foi o ponto mais enriquecedor, pois aprendi bastante em termos de observação. Esta aprendizagem ao nível da observação e da experimentação no terreno permitiram-me sentir uma maior segurança e à vontade...” (ED4).

Depreende-se, portanto, que o aumento da capacidade de observação e reflexão, vistas sob diversas perspetivas, parece ter sido muito significativo para este grupo, dado que dez das docentes o referem e valorizam especificamente. A possibilidade de reflexão sobre a prática continua a ser evidenciada por uma das educadoras:

Desde o início da formação até ao momento em que terminamos, eu acho que houve mudanças...acho que a maior mudança que se tem verificado na minha prática é mesmo estar mais atenta e observadora...a parte da reflexão foi o mais importante, porque nós apesar de nos irmos apercebendo das coisas de uma forma teórica, quando passamos para a prática e refletimos sobre a nossa prática, é que vamos percebendo de que forma é que isto nos está a influenciar... (ED 2)

Proporcionou ainda um processo reflexivo mais globalizante em torno das várias dimensões curriculares e das diferentes “vozes” em presença no espaço educativo, como constatou uma das formandas quando refere que “este processo formativo levou-me sobretudo a refletir muito...muito sobre todos os aspetos do nosso trabalho e sob outras perspetivas. Por exemplo, eu referi a qualidade, tudo bem, mas agora ver a qualidade através do empenhamento, do envolvimento, através dessas pequenas avaliações que se vão fazendo e que eu aprendi a fazer, isso sim, isso levou-me a refletir! (ED 6)

Para outra educadora, esta experiência formativa teve grande impacto ao nível do seu processo de autoreflexão. Esta deixa de ser uma reflexão intuitiva, para passar a ser mais assertiva, consistente e rigorosa e de acordo com um quadro de referência teórico-prático proporcionado pelo DQP:

A reflexão que me provocou (foi o que escrevi nas reflexões escritas) é que eu sou uma pessoa que penso muito na minha prática, tenho muito respeito pelas crianças e fico sempre muito preocupada quando, por vezes, acho que algo está a falhar.... E sou mesmo muito preocupada...faço “exames de consciência diários”, digamos assim. Esta formação veio sintetizar na minha cabeça, veio formalizar, digamos, esse exame de consciência. Vi-me a pensar, por exemplo, na minha atitude perante o grupo de outro modo...é isso mesmo...esta formação veio estruturar a minha reflexão diária....porque é assim...fazer a autoanálise e autoreflexão é inerente e intuitivo, mas o DQP veio-me obrigar a fazer a autoanálise de forma diferente, sendo agora enquadrada teoricamente...com o DQP passei a nomear e a comunicar tendo em conta estes indicadores. (ED 7)

O processo de experimentação foi também muito valorizado pela maioria das docentes:

Ao nível dos ganhos penso que a experimentação foi muito importante, porque há sempre dúvidas e o facto de termos que fazer as experimentações sozinhas, levou-nos a testar se tudo estava certo, se os nossos critérios estavam corretos, se os descritores estavam presentes... as experimentações para mim foram mesmo essenciais. (ED6)

Outra formanda refere como o principal ganho deste processo formativo, a consciencialização para a necessidade de um instrumento de apoio às práticas:

Eu acho que foi mesmo o despertar ... para a necessidade de ter um instrumento que nos apoie nas nossas práticas. O manual orienta-nos sobre o que é que vamos observar, com que intenção, permite-nos ver quais as nossas fragilidades, aquilo em que precisamos de melhorar...é um orientador, é um guia para a prática do educador que se pretende que seja reflexiva e melhorada. (ED5)

O projeto DQP é, pois, identificado como um bom instrumento de apoio para as profissionais, destacando-se a sua flexibilidade, como evidencia uma das formandas:

Acho que tem potenciais para melhorar a qualidade e não é castrador, não é diretivo; a pessoa pega no documento e ela própria vai interpretando e vai definindo prioridades. (ED5)

Entre as profissionais que já tinham contactado com o DQP na 1ª fase de implementação do projeto, constata-se que apesar de já haver um conhecimento do referencial, ainda assim houve um enriquecimento pessoal e profissional, solidificação de conhecimentos e uma nova perceção das coisas:

É assim... As duas experiências foram diferentes em tudo. Para mim a 1ª fase foi uma fase de descoberta, de deslumbramento, perante situações que me passavam despercebidas...era tudo novo, estávamos a aprender, mas tínhamos uma equipa que já conhecíamos há muito tempo e um contexto muito familiar. Nesta 2ª fase da formação já conhecíamos o DQP mas a equipa desfez-se e... o resto era tudo novo ...que foram alguns entraves. Foram experiências muito diferentes mas ambas enriquecedoras... esta 2ª fase foi uma fase de consolidação, de compreender melhor alguns conceitos, de os apreender melhor, que teve imenso valor, porque pudemos apropriar-nos deles e senti-los mais nossos e estarmos mais seguras daquilo que estamos a fazer... (ED11)

Apesar de ser um segundo contacto com o projeto, foi ainda possível a estas profissionais fazer novas aprendizagens e descobertas:

Eu apercebi-me agora de alguns aspetos que nem tinha sentido, por isso também não os podia ter valorizado; e agora senti-os porque como o contexto mudou, tornaram-se perceptíveis. Por exemplo, a entrevista eu não a tinha podido realizar. Foi um elemento externo à equipa que as realizou, mas vi que agora é um recurso extremamente valioso para podermos conhecer melhor um contexto novo e eu não me tinha apercebido disso. (ED11)

Outra das participantes continua a achar esta segunda fase igualmente significativa, ao referir que “as duas experiências de formação que tive foram muito diferentes. A 1ª foi aquele impacto da novidade e foi uma formação em contexto. A 2ª formação já a vivi com a 1ª experiência do DQP. Foram situações diferentes, mas ambas enriquecedoras. Complementaram-se...” (ED 12).

De facto, este processo formativo parece ter tido um contributo significativo para a construção de um profissional reflexivo, sendo exemplificativa a opinião de uma formanda que refere “sim, senti diferenças, porque eu acho que sempre que eu me aproprio e faço leituras do DQP sinto que sou mais reflexiva, penso mais nas minhas práticas, ajuda-me a pensar...É isso mesmo, tornei-me mais reflexiva, explorei muito, cresci, enriqueci como educadora” (ED 10).

É também perceptível como num processo rigoroso, como é a utilização do referencial DQP é importante para estas profissionais, “a aprendizagem em companhia” (Oliveira-Formosinho, 2009a), evidenciada por uma das formandas ao considerar que “achei muito mais fácil na 1ª fase, porque o fiz na companhia da professora...e pudemos partilhar juntas as informações e foi realmente muito mais fácil; agora senti-me mais sozinha e como tinha a gestão da sala em simultâneo, foi um processo mais difícil de gerir” (ED11).

Num processo de formação que se revestiu de alguma complexidade, mais uma vez três das educadoras voltam a reforçar a importância da partilha, quer com a formadora especialista, quer entre o grupo de colegas que estavam a vivenciar o mesmo processo, “porque não basta ler o manual para o conseguirmos utilizar como instrumento de avaliação e termos umas certas “dicas” de quem já está com ele há muitos anos, da formadora ... ajuda-nos imenso... porque na nossa perspectiva até pode estar bem claro, mas depois debatendo e refletindo com uma pessoa com muitos mais conhecimentos e experiência na utilização do manual, descobrimos que não é tão bem assim...” (ED 9). E ainda “depois a reflexão em conjunto na ESE foi uma boa estratégia da Professora, porque refletíamos todas juntas, falávamos... a interação entre nós permitiu-nos entender e esclarecer melhor aquilo que aconteceu connosco e o que aconteceu com as outras colegas (ED10). Em síntese:

Ah! E depois isso ajudou muito, eu até refleti sobre isso (nos trabalhos), que foi a importância da partilha. Há coisas que nos falham, que não conseguimos ver, que não conseguimos refletir e vamos ouvindo a partilha das colegas, os testemunhos delas e vamos refletindo ... a partilha alarga a perspectiva e as reflexões. Portanto, o grande ganho da formação foi podermos expor a todas as colegas a nossa experiência e cada uma ir dizendo o que achava sobre o processo. (ED 8)

Na verdade, a possibilidade da partilha é considerada como um apoio fundamental aos processos transformativos, como reforça uma educadora, dizendo que “mesmo continuando a existir este trabalho em contexto de sala de aula, há sempre necessidade de termos este grupo de apoio, para refletir, clarificar, esclarecer, discutir, abrir horizontes...se não estivesse integrada neste grupo de formação, as minhas dúvidas iriam continuar...” (ED 8).

Por fim e ainda no que concerne à apreciação do processo de formação, foi ainda muito valorizado, quer o papel da formadora especialista, quer o papel do grupo de formandas. Relativamente à formadora verificou-se que a sua atitude pessoal e profissional face a este grupo contribuiu para um ótimo ambiente relacional e de aprendizagem. Foi efetivamente sentido e considerado por todas as participantes que tiveram o privilégio de estar perante uma excelente formadora, que foi sempre ao encontro das necessidades do grupo, portadora de um conhecimento abrangente, com grande capacidade de motivar as pessoas, que soube dinamizar e gerir o grupo, as interações, as dúvidas, as dificuldades, tendo sido uma facilitadora de interações e de partilhas. Como refere uma das participantes “ter pessoas, por exemplo, como a

Dra...que foi realmente uma formadora de exceção, porque ali responderam-se a questões, a dúvidas, foram esclarecidas situações importantes que, muitas vezes, levamos à prática e não temos consciência do quanto errado estamos a proceder. Enfim, levou-nos a pensar!” (ED 7). Em síntese:

A Dra... foi também um pilar fundamental, tem uma grande sensibilidade e talvez não tivesse conseguido o que conseguiu se não nos conhecesse. Tem uma paixão muito grande por tudo isto, que se transmite, é uma figura de referência e isso nota-se pela forma como foi acarinhada. (ED 3)

Fica bem patente que a postura pessoal e profissional do formador em processos formativos, sobretudo quando se revestem de alguma complexidade, é fundamental para que o mesmo seja bem sucedido. Isto proporcionou também momentos de reflexão em torno do papel de cada uma das formandas relativamente ao seu papel como futura formadora DQP.

O papel do grupo de formandas no seu conjunto e na sua individualidade, foi também relevante para tornar esta experiência mais enriquecedora, quer do ponto de vista da aprendizagem e troca de experiências, quer mesmo em termos de relacionamento pessoal, como se entende desta intervenção:

O trabalho com um grupo tão alargado de mulheres às vezes é um bocadinho assustador, porque nem sempre há uma postura descontraída e espírito de grupo e aqui não se sentiu isso. O entusiasmo foi contagiante, toda a gente queria partilhar, melhorar, houve um crescimento, um à vontade...aparecemos aqui todas meio tímidas, mesmo quem já se conhecia e agora falamos todas umas com as outras e a motivação é contagiosa, o entusiasmo, a vontade de crescer e isso ajuda-nos a não estagnar. Este espírito foi fundamental. (ED3)

1.4.2. Dificuldades

Com esta questão pretendeu-se identificar quais as principais dificuldades sentidas pelas educadoras ao longo do processo formativo quer no que concerne à sua componente teórica, quer no que diz respeito à sua componente prática.

Em relação à componente teórica, onze das educadoras consideraram não ter dificuldades significativas a este nível, como sintetiza uma formanda referindo que “ao nível da teoria acho que a professora foi bastante clara no que apresentou, sempre nos retirou as dúvidas, portanto a nível teórico acho que não houve grandes dificuldades” (ED2). Apenas uma das formandas considerou ser importante continuar a pesquisar em termos teóricos, para uma melhor consolidação dos saberes:

As dificuldades... acho que preciso de fazer mais investigação teórica, porque acho que a teoria é o suporte de toda a prática. Acho que cada vez se confirma mais que

tem que haver uma articulação entre a prática e a teoria; portanto é importante a prática, mas é importante saber porque é que se faz e o que é que se diz. Portanto, acho que sim que vou continuar a investigar...e ler mais sobre a teoria e ler mais livros. Acho que isso é muito importante, continuar a investigar sobre o que é educação de infância. (ED1)

Foram identificadas um conjunto de dificuldades logísticas e/ou relacionadas com as condições de funcionamento dos estabelecimentos educativos. Uma delas prende-se com a questão do tempo, quando as educadoras referem que “ao nível da experimentação no terreno a maior dificuldade foi o tempo necessário para realizar as observações e penso que esta foi uma dificuldade sentida também pelas outras colegas, pelas conversas que tínhamos” (ED2); “a maior dificuldade foi mesmo a limitação do tempo...de ter que aplicar no terreno e depois refletir” (ED9). A questão do tempo foi também colocada de uma forma mais global, em relação ao número total de horas atribuído à ação de formação “aliás acho que em relação à formação que nós tivemos fazia-nos falta pelo menos mais um dia, mais um sábado, para podermos tirar algumas dúvidas, não tanto sobre as escalas, mas mais sobre o papel do Conselheiro Externo, aquela parte mais logística também era importante falar-se” (ED5).

Outro problema identificado prende-se com a falta de formação do pessoal auxiliar, que pode dificultar o processo de observação, como referia uma das formandas:

Portanto eu acho que sendo o projeto implementado numa instituição, as educadoras deviam ter formação, mas as auxiliares também, para perceberem a importância do porquê, para serem mais sensíveis e não ficarem com a sensação de que a educadora...foi ver o que se passava na outra sala e não é isto que está a acontecer, estamos todos a trabalhar para a mesma coisa. Isto pode ajudar a resolver as coisas no contexto porque... não é fácil... (ED3)

Temos ainda dificuldades relacionadas com a falta de pessoal auxiliar de apoio nas salas dos jardins de infância e com a gestão do grupo em simultâneo:

Este ano estou a trabalhar com um grupo de 3 anos, sem qualquer apoio na sala e tenho que fazer tudo sozinha...por isso a maior dificuldade foi no tempo de experimentação, fazer as observações e os registos dessas observações sem interferências. Fazer a gestão do grupo, as observações e respetivos registos em simultâneo foi difícil... (ED4)

Outra educadora refere a mesma dificuldade “depois o facto de estar a gerir a sala, de serem crianças que ainda não estavam muito habituadas à minha forma de

trabalhar, solicitavam muito, interrompiam, por isso senti mais dificuldade em gerir essa simultaneidade de funções” (ED11).

Referem-se ainda dificuldades ao nível da escrita e reflexão sobre o processo vivido, ao dizer-se que “outra dificuldade foi eu passar para o papel aquilo que sinto, as reflexões e tudo o que fazia parte do processo de formação” (ED7).

Identificaram-se também algumas dificuldades relacionadas com a experimentação dos instrumentos de observação/registo/avaliação, sobretudo ao nível da escala do empenhamento do adulto:

Eu acho que a escala do empenhamento do adulto é mais sensível, porque mexe com a profissionalidade da pessoa que está ali e é difícil...Acho que as pessoas têm que estar com um espírito completamente aberto, de aceitação de opiniões, não como críticas destrutivas, mas levar isto pensando “isto é bom, porque eu vou melhorar”. Tem que ter essa capacidade. O envolvimento da criança não interfere tanto com o “eu” profissional, apesar de chegar lá, mas de uma mais forma indireta. Acho que onde tive mais dificuldades foi no empenhamento do adulto e foi só um treino, não houve momentos de discussão com as colegas a seguir. (ED5)

Uma das formandas que desempenha funções de coordenação pedagógica acrescenta ainda algumas dificuldades relativamente ao seu papel como supervisora:

Eu tenho essa dificuldade mesmo em termos de supervisão, é muito difícil. Esperar que seja o colega a perceber o que é que não está bem, o que é que podia melhorar. Acho que tenho pouca experiência a esse nível e se calhar com o treino e com a experiência vou melhorando gradualmente. Um supervisor não diz, “suspende-se” e vai levantando questões que levem o raciocínio da colega a chegar ao ponto certo, mas é muito difícil! (ED5)

Quatro das educadoras evidenciaram como sendo uma das suas principais dificuldades o facto de estarem sozinhas a fazer todo o processo de observação, análise das situações e atribuição dos respetivos níveis, tendo noção do grau de subjetividade inerente a qualquer processo de avaliação. Esta atitude denota uma consciencialização profunda da sua responsabilidade enquanto profissionais e uma grande preocupação com o rigor. Como refere uma das formandas:

A maior dificuldade foi precisamente ter que fazer a experimentação no terreno sozinha, embora tendo a preocupação de falar com a educadora, tentando perceber o que se passava no grupo, o que significava aquela atividade...mas fazê-lo completamente sozinha é sempre um risco, temos medo de não estarmos a fazer uma boa avaliação, uma boa leitura da situação, mas é um risco que corremos...nós sabemos que qualquer avaliação é sempre um pouco subjetiva e eu estando ligada à avaliação dos docentes, eu sei perfeitamente isso. Claro que se tenta sempre fundamentar, tenta-se procurar as coisas certas, mas é sempre subjetiva e, portanto é também uma dificuldade...que é o grau de subjetividade que há em qualquer tipo de avaliação. (ED6)

Outra educadora reitera esta dificuldade dizendo que “a maior dificuldade (falei disso nas reflexões e na reflexão final) acho que é o estar sozinha a experimentar, é não haver uma colega com quem possa partilhar...acho que é mesmo isso, o estar sozinha no processo” (ED8).

Efetivamente o facto de estarem sozinhas e não terem ninguém com quem partilhar o processo de experimentação foi uma das principais dificuldades sentidas por este grupo de profissionais, pois como dizia uma das participantes “às vezes uma troca de opiniões é apaziguadora das nossas dúvidas” (ED11).

1.4.3. Sugestões

Face a este conjunto de dificuldades foram sugeridas algumas soluções. Em relação ao tempo, foi sugerido haver mais horas de formação para ser possível realizar melhor a componente de experimentação/reflexão. No caso das docentes contratadas seria importante haver estabilidade para que fosse possível tirar mais dividendos da implementação do projeto. Relativamente à falta de pessoal auxiliar de apoio às salas de jardim de infância, o problema prende-se com questões administrativas, sensibilidade e prioridades de quem detém esta responsabilidade (agrupamentos e autarquias). De facto, as condições de trabalho fazem a diferença quando se pretende fazer um trabalho de qualidade, como destacam algumas educadoras ao referir que “a sugestão era ter uma acompanhante na sala. Em momentos em que estivesse acompanhada o grupo estaria gerido por outra pessoa e então seria mais fácil eu direccionar-me para o trabalho que estava a fazer, com mais atenção” (ED4); “Seria importante ter outro adulto comigo, porque eu na altura não tinha ninguém a apoiar a sala e ter uma auxiliar de ação educativa é fundamental” (ED11). O rácio adulto/criança foi uma das variáveis de qualidade identificadas nos vários estudos analisados em capítulo anterior (Andersson, 1989; Sagi, Koren-Karie, Gini, Ziv, & Joels, 2002; Sylvia, 2003; Weikart, Bond, & McNeil, 1978).

A possibilidade de haver parcerias e partilhar o processo de observação/avaliação em pares foi uma das soluções apontadas, por outra profissional referindo que “uma solução seria fazer a observação/avaliação em pares, o que se tornaria muito mais fácil... porque aferir dados de avaliação é muito importante e sendo duas pessoas é diferente...há um contrabalançar de perspetivas,

um entender melhor as palavras e determinadas noções e a possibilidade de podermos aferir esses conceitos é muito importante” (ED6).

Uma das educadoras aponta a formação como uma forma mais rápida de promover a partilha entre pares “e formação para todos os educadores, porque assim (a pouco e pouco) já seria mais fácil começar a trabalhar em equipa, nos contextos em que isso fosse possível” (ED 12).

Outra solução seria haver a possibilidade de recorrer a um “amigo crítico” que fizesse esse acompanhamento no terreno, como sugeria uma das educadoras:

Como referi também nas reflexões, a solução era termos um especialista no terreno para sermos acompanhadas; eu não digo diariamente, mas haver um “acompanhante” no terreno acho que era essencial... acho que era muito importante, porque as horas de formação foram poucas, sentimos necessidade de mais, não só pela parte teórica, mas também para praticarmos mais e partilharmos mais as experiências, para tirar as dúvidas... e se houvesse um conselheiro que viesse à escola nem que fosse uma vez por mês, para falar connosco, estar connosco, ver, tirar dúvidas, acho que era muito importante. E para mais agora acabamos a formação e sinto-me muito ainda a trabalhar “sem rede”... (ED 8)

Ou mesmo recorrer ao “conselheiro externo”, tal como está previsto no manual do projeto e é destacado por uma formanda ao referir que “além disso, acho que o conselheiro externo era muito importante para implementar o projeto com qualidade, podendo esmiuçar cada uma das propostas do manual. Era de facto muito importante ter o conselheiro externo, mas não estou muito a ver acontecer com a crise financeira...” (ED3).

Para além das soluções apontadas, uma das docentes valoriza novamente a partilha entre pares e a possibilidade de “aprendizagem em companhia”:

Acho que se devem também criar grupos de profissionais para podemos fazer encontros. Porque acho que esta formação DQP foi um encontro de pessoas já experientes e de pessoas que também estavam a começar. Mas é este encontro, esta partilha de materiais, esta partilha de práticas, que nos faz crescer...que nos faz fazer um percurso comum com muitos ganhos... (ED1)

1.5. Impacto da formação

Este grupo de perguntas tinha como intenção perceber o impacto da formação a três níveis: impacto ao nível profissional, ao nível pedagógico e ao nível organizacional (interesse/ aceitação do projeto ao nível do agrupamento/instituição; interesse por parte de outras colegas no âmbito da formação DQP).

1.5.1. Impacto profissional

Verifica-se que o impacto ao nível profissional foi muito acentuado e teve reflexos a vários níveis. A apropriação do referencial conduziu a uma maior consciencialização do seu papel enquanto profissional e a um processo de maior capacitação:

Ai mudou, mudou muito a minha maneira de estar, mudou muito a minha maneira de estar pessoalmente, profissionalmente, porque através destas técnicas de que eu me consegui apropriar... consigo utilizá-las na prática e consigo perceber tudo aquilo que estou a fazer, é uma “prestação de contas”, não é? Saber se estou a fazer bem, se estou a fazer mal... Relativamente à aplicação das escalas eu consigo perceber tudo aquilo que faço e consigo refletir sobre o que faço e porque faço... e se realmente estou a proporcionar às crianças um ambiente benéfico, se estou a proporcionar um contexto de qualidade às crianças que aqui frequentam o pré-escolar. (ED1)

Conduziu a um olhar mais intencional e fundamentado sobre a prática: “esta ação de formação fez-me refletir bastante sobre a minha forma de observar, de trabalhar e até de avaliar, sobretudo ao nível do envolvimento e do empenhamento do adulto. A formação foi sem dúvida, uma mais-valia, que me deu novas perspetivas sobre a minha ação” (ED4).

Outra das formandas reitera esta opinião, referindo que “eu acho que consegui ter uma leitura mais clara da minha prática, se calhar consegui colocar-me mais no lugar da criança, consegui ter uma outra visão da minha prática. Não era que fosse má, que não considero que fosse má, mas sem dúvida foi muito melhorada com esta formação e vai continuar a ser... porque tenho um novo olhar, agora consigo ter um novo olhar sobre a minha prática” (ED8).

O conhecimento do DQP promoveu intensos processos de reflexão sobre as práticas:

Eu acho que para já faz-nos refletir. Mesmo que nós não queiramos, levamos isto para casa e pensamos nas nossas práticas, no nosso papel, no que está bem, no que está mal; o que não está bem, porquê? Como nós podemos melhorar? Eu acho que a formação teve um impacto muito grande no 1º contacto ... mas agora esse impacto ainda se faz sentir, porque cada vez que se pega no manual, vê-se sempre alguma coisa nova... sempre que pegarmos no manual como ferramenta de trabalho, vamos-nos apropriando de uma forma diferente e vai-se complementando o que já sabíamos. Foi um processo que começou, que ainda não acabou, vai continuar, mas foi muito rico. Foi bom! (ED12)

A intervenção que se segue vem no mesmo sentido, mas é mais abrangente e inclui a reflexão sobre todas as dimensões curriculares em presença no espaço

educativo, o que pode vir a traduzir-se em melhorias ao nível da organização do contexto educativo e das oportunidades de aprendizagem a que as crianças podem ter acesso:

Despertou-me para aspetos que às vezes nos passam despercebidos e que nós não consideramos quer como causa, quer como efeito das nossas práticas. Com o DQP nós somos despertas para ver tudo o que se passa na nossa sala, desde a organização dos materiais, dos espaços, das rotinas, a metodologia que é utilizada, somos despertas para ver o que diz o DQP “o que é que a criança está a aprender e como está a aprender”. Às vezes nós centramo-nos ou só na nossa ação, ou só nos comportamentos dos meninos e tudo o envolvente nos passa ao lado e com o DQP ficamos despertas para ver o contexto como um todo, em que todos os aspetos interagem e se influenciam uns aos outros. (ED9)

Este processo de formação proporcionou também uma visão muito clara sobre a importância da simbiose envolvimento/empenhamento, como promotora de aprendizagens significativas e do desenvolvimento da criança, como se depreende da seguinte intervenção:

A minha visão enquanto profissional mudou logo desde que tive a formação em contexto. Porque...o DQP fez-me pensar que o envolvimento da criança, a aprendizagem que a criança está a fazer num determinado momento, tem muito a ver com o nosso empenhamento. Às vezes nós pensávamos: a criança está a aprender? Será que as estratégias que utilizei foram as mais corretas? Será que a motivei? Mas era um pouco empírico, não pensávamos bem. Só que o DQP leva-nos a pensar exatamente nos indicadores que são importantes para que a criança faça aprendizagem. Será que a soube estimular? Dei-lhe autonomia? Será que fui sensível? Portanto melhorei enquanto profissional neste aspeto: pensar mais nas minhas ações pedagógicas... é aquela simbiose entre o empenhamento do adulto e o envolvimento da criança. O DQP ajudou-me a refletir sobre isso e a entender a sua importância. (ED10)

É possível também identificar algumas mudanças ao nível das práticas de avaliação “sinto-me diferente na questão de “como é que avalio a atividade”. Hoje acho que tenho comigo mais dados para poder avaliar com afinco, com certeza uma atividade, com todos os dados que os instrumentos do DQP permitem” (ED 6). Por outro lado, verifica-se um desfazamento, um certo mal-estar, entre dois paradigmas de avaliação que coexistem: “outro problema agora é que quando vou ver (avaliar) uma educadora, veem-me os descritores de uma avaliação de qualidade todos à cabeça e ponho-me a pensar que o outro lado ainda não tem esses critérios, não tem essas noções e, por isso não o posso fazer dessa forma...sinto que há aqui um desfazamento de conhecimentos...” (ED6).

O projeto é ainda percecionado com um importante suporte para a prática do Educador:

É um instrumento valioso que os Educadores de Infância ainda não tinham. Tinham as OCEPE, o perfil de desempenho, as perspectivas pedagógicas, tudo muito bem, cada um vai buscar um bocadinho àquele com que se identifica mais...mas o DQP acaba por ser um guia orientador do educador, que tem que ter por trás tudo isto que acabei de dizer, as OCEPE, as gramáticas pedagógicas, o perfil do educador. Sustentado nesse quadro referencial, o manual tem imensas potencialidades. É positivo, é transformador, é mobilizador de conhecimentos, nós conseguimos mobilizar conhecimentos... (ED5)

Identifica-se um forte impacto ao nível da interiorização das práticas de observação e avaliação, com repercussões na inserção crítica dos profissionais nos seus contextos de trabalho, como se depreende das intervenções que se seguem: “as escalas fazem com que comecem “a existir essas luzinhas, temos outro olhar, olhamos com olhos de ver; é quase intrusivo, automático... parecem umas lentes de observação intraoculares que estão lá e não saem” (ED5). Este impacto reflete-se não só relativamente à sua própria atividade, mas também no que concerne a outros contextos e aos seus pares:

Depois é aquele olhar que não se consegue tirar, é um clic...chegas a um contexto e começam logo a surgir os indicadores do envolvimento e comesças logo a ver as coisas de outra maneira (a criança está num determinado nível de envolvimento, está a trabalhar esta ou aquela área de conteúdo...) não se consegue desligar. Eu acho que isto foi também uma das mais-valias... é que isto vai entrando devagarinho (mesmo que agente não queira, entra) e depois quando chegamos a algum JI já não se consegue desligar, já estamos nós a fazer ligações do envolvimento e se estiver outra colega (mesmo que não se esteja a fazer a observação do empenhamento com os tempos recomendados) já estamos a fazer ilações. É bom e ... mau quando agente não gosta muito dos resultados. (ED12)

Finalmente, a seguinte intervenção de uma das formandas resume muito bem este impacto ao nível profissional:

Eu ultimamente vem-me muito à ideia aquela frase “vi claramente visto” e eu considero que agora vejo melhor as coisas...porque havia domínios em que eu ou não refletia tão bem neles ou então não me apercebia da importância que eles podiam ter. E, para além de os ver agora melhor consigo cruzá-los e relacioná-los todos num só olhar, o que me facilita imenso a gestão da sala. Eu acho que a partir daqui nada é como dantes. Eu consigo avaliar logo o meu desempenho relacional, com o envolvimento da criança, com o ambiente educativo, com as oportunidades que aquele ambiente educativo oferece àquelas crianças. E tudo num só olhar, o que é extraordinário! (ED11)

No entanto, este saber adquirido e tão profundamente interiorizado, também tem revelado ter influências “inquietantes” na forma de sentir e estar destas profissionais, o que nos levou a refletir:

A partir do momento em que me tornei conhecedora destas escalas, começou o meu desassossego profissional; consigo fazer leituras cruzadas de empenhamento/

envolvimento e...é uma frustração constante porque parece que nunca conseguimos atingir o nível desejado. Não conseguimos desligar, não conseguimos deixar de pensar daquela forma. Foi um dos maiores contributos para o meu desenvolvimento profissional, dá-nos uma mais-valia, um traquejo, um cruzamento de dados que é impressionante. A criança está a aprender? É sempre a grande questão! (ED11)

Este “desassossego” profissional é ainda reiterado por outras duas formandas. Decorre, em parte, devido ao desfasamento entre o conhecimento adquirido sobre uma prática de qualidade, que não encontra acolhimento e condições de realização na maior parte dos estabelecimentos, situação agravada quando as docentes estão em situação de mobilidade:

No meu caso...o maior problema é eu andar a saltitar de escola em escola e estar em contextos de trabalho onde não valorizam o DQP e estar habituada a trabalhar de determinada maneira de que eu agora dificilmente me consigo desligar (e ainda bem) e não poder por em prática... quando chego a um contexto (não se pode mudar tudo de repente), fico muito frustrada porque sei que se pode fazer melhor e como se pode fazer melhor e não nos dão meios para o fazermos ou as pessoas não estão abertas a essas mudanças ...eu questiono até que ponto tenho legitimidade para estar a mudar a dinâmica criada em termos de organização do tempo e a mudar os espaços, quando penso nas crianças...é uma mudança por pouco tempo... eu penso muito nas crianças e até que ponto isso é benéfico para elas ou não... (ED12).

Este “desassossego” torna-se, por vezes, mesmo angustiante:

Mas é também assustador porque tenho consciência de que em regime de mobilidade não consigo fazer um trabalho de qualidade, cria insatisfação... e uma dupla frustração, porque vamos para outros locais onde não valorizam práticas de qualidade....sabemos como fazer mas não podemos concretizar... O que me incomoda agora é não ter condições para fazer um trabalho que me satisfaça... (ED11)

No entanto, esperemos que esta situação de desajuste não paralise as docentes, há que transformar o “desassossego” em desafio.

1.5.2. Impacto pedagógico

Com esta categoria de análise pretende-se aferir o impacto pedagógico da formação DQP, em contexto de sala de atividades e funcionamento do grupo.

Os impactos ao nível profissional identificados no ponto anterior têm impactos na ação pedagógica, como refere uma das formandas “em relação às crianças é sempre uma mais-valia. Se eu faço uma reflexão sobre a minha ação de uma forma mais assertiva, também terei uma atitude e uma prática diferente” (ED7).

Um dos impactos referidos prende-se com uma maior capacidade de observação, de questionamento constante e de reflexão na ação e sobre a ação, com

influência na reformulação das várias dimensões curriculares. Como refere uma das participantes:

(...) outra coisa é o que nós fazemos no contexto e aí tenho percecionado algumas alterações. Tenho tentado principalmente melhorar a minha ação de forma a conseguir obter, por exemplo, níveis de envolvimento mais altos e diversas interrogações se colocam: será que estou... será que as crianças estão... e depois isso reflete-se nas atividades, nas planificações, nos registos, nas observações...lá está é outro olhar. Por acaso, sempre tive o cuidado de fazer observações semanais e registos, mas de qualquer forma acho que ficamos mais despertas na ação, reflexão na ação! (ED2)

Outra docente valoriza também o facto de o DQP lhe dar elementos para poder avaliar todas as dimensões curriculares “é bom! Ajuda a organizar o espaço, os materiais, ajuda a ver todas essas dimensões ...” (ED12)

Outra educadora reitera ainda este impacto na sua ação pedagógica, uma vez que “já consigo aplicar os indicadores do envolvimento e isso ajuda-me a perceber até que ponto a minha ação está a ser adequada ou não. Ser capaz de fazer esta observação do envolvimento, ajuda muito na questão da reflexão na ação e a adaptar e a mudar imediatamente o que está mal” (ED3).

Outras quatro educadoras evidenciam um olhar muito mais intencional e fundamentado sobre o trabalho desenvolvido, indo além dos sinais aparentes que são demonstrados pelas crianças. Assim, por exemplo, “em contexto de sala, acho que fiquei muito mais sensível e atenta à observação da criança e comecei a compreender melhor, com mais profundidade, o envolvimento das crianças e a atuação delas em certos momentos. Por exemplo, muitas vezes pensamos nós que as crianças estão envolvidas a 100%, 90%, 80% e às vezes não passa de uma abstração e de uma rotina...” (ED4). Mesmo em situações em que a educadora desempenha outras funções que não apenas com o seu grupo, este olhar intencional também está presente:

Neste momento não tenho turma, mas agora em todas as turmas em que vou fazer uma atividade ...estou sempre a questionar-me: “estou empenhada ou não estou empenhada o suficiente, fui sensível, dei autonomia às crianças, estimulei ou não...” e outra preocupação é com o envolvimento das crianças: as crianças estavam envolvidas ou não...enfim todos os descritores estão ali por trás a trabalhar. Se vemos uma criança muito séria a olhar para nós já pensamos... se calhar está a olhar para nós, mas não está muito atenta, deixa-me olhar para a expressão facial, para outros sinais de envolvimento, para outros descritores para ver se estão todos presentes... já não olhamos com os mesmos olhos, já fazemos outra leitura, já há outra visão... (ED 6)

Uma educadora conta um incidente crítico ocorrido na sua instituição, exemplificativo desta capacidade de reflexão mais profunda e intencional e da sua influência na prática pedagógica:

Outra situação, por exemplo, aconteceu ainda ontem quando falava com a educadora de uma menina de 3 anos que faz muito bem puzzles com 24 peças. A educadora reparou nesse pormenor e disse que iria perguntar à mãe se ela tem estes puzzles em casa e está habituada a fazê-los. Se não estivéssemos a trabalhar o envolvimento da criança, provavelmente não se iria lembrar de fazer esta confirmação com a mãe. É sinal de reflexão: destaca-se das outras crianças porquê? Será que é apenas por estar aqui o puzzle? Será que também faz muitos em casa e gosta? Estará efetivamente numa situação de profundo envolvimento quando os realiza ou não? Já há outro olhar. (ED 5)

Mesmo em situações de mobilidade, o conhecimento do DQP e dos seus instrumentos de observação/avaliação foram um apoio significativo para a tomada de decisões, como diz uma educadora “deu-me elementos para conhecer melhor as crianças e os contextos por onde passei, permitiu-me compreender melhor algumas situações mais complicadas e adaptar melhor a minha ação” (ED9).

Podemos, pois, concluir que este processo formativo teve um forte impacto no crescimento pessoal e profissional das docentes e na sua ação enquanto educadoras, como muito bem sintetiza uma das colegas:

Se eu sou melhor profissional, em princípio terei melhores práticas e é uma relação que está ali muito patente. E penso que eu ao tornar-me mais reflexiva e poder, por exemplo, olhar e ver onde está a falha, onde é que posso melhorar, automaticamente posso ir diretamente àquele problema e ultrapassá-lo mais facilmente e aí penso que é uma melhoria para a minha prática e sobretudo para as oportunidades de aprendizagem que ofereço às crianças. (ED11)

1.5.3. Impacto organizacional

Ao nível de Agrupamento/Instituições

Ao nível da organização dos agrupamentos, as formandas foram dando as suas opiniões ao longo da formação, à medida que se iam confrontando com os problemas. Ao nível das lideranças foi-se solidificando uma imagem de liderança “burocrática”, voltada para a organização administrativa e para o prestígio pessoal e muito distanciada das questões pedagógicas, da aprendizagem e sucesso efetivo das crianças. A ideia de uma comunidade educativa onde todos se possam sentir como parte integrante está cada vez mais distante. Como sintetizavam duas das participantes:

Os agrupamentos afastaram mais os ciclos do que juntaram. Aceitam-nos, mas não têm noção do trabalho que desenvolvemos, nem da sua importância, nem nunca temos um feedback da direção... não há valorização do pré-escolar...aliás, nalguns agrupamentos somos completamente invisíveis... (ED7; ED8)

Como é reforçado no enquadramento conceptual do programa DQP, sabe-se que há uma relação simbiótica entre o desenvolvimento institucional, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento das crianças (Pascal & Bertram, 1999), por isso é muito importante haver lideranças abertas e inclusivas que acolham e incentivem os profissionais, que os façam sentir pertença daquela organização. O apoio institucional ao nível do Ministério da Educação e dos órgãos de gestão dos agrupamentos é imprescindível para a constituição de equipas motivadas e resilientes, que se unam em torno de projetos de intervenção exigentes e de qualidade.

Outro aspeto que sobressaiu ao longo da formação foi o peso da agenda burocrática dos agrupamentos, que coarta a possibilidade de utilização de alguns instrumentos do DQP (por exemplo), que permitem uma recolha de dados coerente e qualificada, referindo uma educadora que “o projeto educativo pode ser complementado com os dados recolhidos com o DQP, por exemplo, ao nível da caracterização das famílias, mas o calendário do agrupamento não se coaduna com a espera da recolha de dados...; o projeto curricular de grupo também tem prazo de entrega, que não se coaduna com o trabalho com o DQP...” (ED7).

Evidenciou-se ainda como este peso burocrático que hoje regula os agrupamentos, tem uma influência nefasta ao nível das práticas e das opções das docentes:

Os documentos reguladores do Agrupamento têm levado os docentes a desistir de realizar certas atividades e leva a práticas até incorretas, como um maior afastamento dos pais do JI. Por exemplo, os pais não podem entrar no JI para participar numa atividade que surja naquele dia, sem autorização do agrupamento. É preciso pedir autorização para tudo, não é possível aproveitar uma situação que surja no momento...para se fazer uma simples alteração do plano anual de atividades tudo tem que ser justificado e ser feito o pedido de autorização, que às vezes ainda tem que ser aprovado pelo conselho pedagógico que ocorre mensalmente...portanto...é um processo moroso e castrador... (ED1)

A dinâmica das próprias reuniões de departamento, não deixa margem para o debate e reflexão das questões pedagógicas, o que é muito preocupante. Esta

dificuldade também foi identificada no âmbito de alguns estudos realizados em Portugal (Pereira, 2009; Ribeiro, 2009; Marques & Gil, 2009; Santos, 2009).

O investigador João Formosinho (2007) tem frequentemente chamado a atenção para o facto de que esta lógica burocrática (quer a nível organizacional, quer profissional) se acaba por traduzir também numa “pedagogia burocrática” que paralisa processos ativos de construção participada e inovação, que exigem os processos de transformação praxiológica. Este peso burocrático é um fator determinante para a promoção da mediania ao incentivar uma pedagogia oficiosa baseada na conformidade normativa, como evidenciam João Formosinho e Machado:

A governação das escolas é confrontada sistematicamente com orientações de sentido contrário, muitas delas reforçando uma gramática escolar que faz da pedagogia burocrática o modelo oficial do sistema escolar e que dificultam qualquer inovação que a ponha em causa. (2009b, p. 69)

É urgente uma reflexão séria sobre este assunto, sob pena de, mais uma vez, se perder uma oportunidade para uma efetiva qualificação dos contextos educativos portugueses.

Retomando a questão sobre o interesse/aceitação do projeto por parte do agrupamento/instituição, podemos verificar que nos estabelecimentos da rede pública, onde temos a coordenadora do departamento do pré-escolar ou uma adjunta do mesmo ciclo na direção (o que acontece raramente), esse interesse foi maior, como se depreende das seguintes intervenções: “acho que sim, até porque outro dia a minha coordenadora até me disse: a adjunta da direção até gostava que desses um lamiré às educadoras do departamento” (ED1). Outra educadora teve uma experiência idêntica, referindo que “o agrupamento teve conhecimento do projeto através da comunicação que foi feita por parte da DGIDC e penso que foi bem aceite pela forma como me foi feita essa comunicação...principalmente a coordenadora que representa o pré-escolar na direção, ficou muito interessada em saber mais sobre o projeto, pedindo para que quando eu fosse dar formação a convidar, porque também gostaria de aprender” (ED4). Outra das formandas teve experiências diferentes em dois agrupamentos, constatando que “no 1º onde eu fiz a 1ª parte da formação aceitaram bem que eu fizesse lá as observações e até se mostraram interessados numa formação futura a ser feita lá ao grupo de educadoras. Neste 2º contexto nem sequer souberam que eu estava a participar nesta ação de formação...” (ED9). Finalmente,

mais uma situação em que o interesse foi demonstrado apenas pela coordenadora de departamento do pré-escolar “ao nível das direções não tive nenhum feed-back, apenas da coordenadora do pré-escolar” (ED12).

Quatro formandas ainda não têm a certeza ou a perceção da aceitação do projeto por parte dos agrupamentos, falando das suas primeiras impressões “ao nível do agrupamento onde trabalho ainda não sei, estou à espera de uma próxima reunião com a direção (ED 6); “Eu tenho dificuldades em responder a isso. Mas eu acho que sim e se não há devia haver, porque eu acho que o projeto é muito interessante” (ED 7); “A minha opinião é que haveria todo o interesse em que ele fosse aceite pelo agrupamento. Haveria todo o interesse! É claro que não sei se haverá essa possibilidade, mas se houver alguma forma ou algum vislumbre disso ser feito, eu dou todo o meu apoio. Eu penso que da minha parte e da parte das colegas que estiveram na formação, acho que no que pudermos fazer para divulgar este projeto e esta experiência, o faremos” (ED 8); “Em relação à direção, não sei... não tive essa perceção” (ED10).

Ainda mais um exemplo, em que não foi sentida qualquer receptividade ou interesse pelo projeto, por parte da estrutura organizacional “eu não tenho sentido muita receptividade... nunca ninguém me questionou se estava a ser interessante, como estava a decorrer a formação, que mais-valias é que poderiam advir para a equipa. Nunca ninguém me questionou...ao nível da instituição não sinto nenhum impacto” (ED12).

Em síntese, entre os estabelecimentos da rede pública, em quatro casos, foi demonstrado algum interesse pelo referencial, quase exclusivamente por parte da coordenadora de departamento do pré-escolar. Este e outros factos vêm reiterar a importância da representatividade de todos os níveis de ensino nas estruturas de gestão, sob pena de total esquecimento, desinteresse e anulação do pré-escolar, o que infelizmente se tem vindo a sentir cada vez mais no terreno. Esta situação agravou-se sobretudo depois da última revisão da lei de autonomia e gestão, que retirou a obrigatoriedade da representatividade e colocou a escolha das equipas apenas nas mãos do diretor. Noutros quatro casos, havia uma situação de incerteza sobretudo em relação às direções dos estabelecimentos e num dos casos havia mesmo a sensação de um desinteresse total.

Faziam parte deste grupo, três formandas que trabalhavam em instituições privadas e IPSS. Em dois dos casos parece haver, por um lado, algum desinteresse em conhecer melhor o projeto de forma a perceber em que medida ele poderia ajudar a instituição e, por outro lado, alguns receios. Podemos inferir esta sensação pelas intervenções das educadoras quando referem que “ao nível da instituição onde trabalho... eu penso que ao nível da direção seria complicado porque são pessoas que não estão minimamente ligadas à educação e então...por exemplo, quando eu vim fazer a formação, foi enviada uma carta para a instituição e nunca ninguém me perguntou o que era e o que não era...portanto não demonstraram muito interesse no projeto...desde que não interfira com o trabalho deles não lhes interessa” (ED2). Noutro caso aconteceu uma atitude idêntica por parte da instituição:

A instituição... já recebeu a informação de que estou a fazer formação...e quando nos fizeram chegar o manual via email foi muito engraçado porque vinha acompanhado do seguinte comentário da direção: «não imprimimos porque isto é um bicharoco. Vejam as coisas interessantes e se quiserem usar têm liberdade», mas ... é um bicharoco! Isto é significativo! “ (ED5).

Para além dos questionários relativos às instituições, em que são solicitados dados sobre as formas de financiamento, que pode provocar logo uma certa reação das direções, em ambas as instituições foi identificado como um dos seus principais receios as entrevistas aos pais, como constataram as educadoras referindo que “quando fui perguntar à direção se tinha recebido o papel do DGIDC e lhe falei do manual, viu as entrevistas aos pais e fechou logo o manual (medo de tudo). Não senti a mínima recetividade. Vão ver a qualidade e será que nós a temos? As entrevistas aos pais...o que é que vai sair dali, se calhar vão exigir coisas...Pronto, não sei muito bem, pode ser um entrave” (ED5). No outro caso, reitera-se o mesmo receio “e depois ao nível das entrevistas aos pais, não sei até que ponto conseguiria que fosse aceite, porque há receio da opinião dos pais...” (ED2)

Numa terceira instituição a reação é oposta e há abertura e interesse em conhecer o projeto, como se pode entender da seguinte intervenção:

Ui, já me pediram formação. Eu estou numa instituição completamente invulgar ao nível pedagógico. Nós temos um grupo de estudo em que vamos buscar alguns temas (ex: o construtivismo), juntamos as educadoras e vamos refletindo. A nossa diretora é uma pedagoga que tem também uma visão muito nossa das coisas e a reação de imediato foi «nós também queremos formação, tens que nos dar formação, passa-nos os documentos...» A direção é a grande entusiasta até pela melhoria da qualidade, não tem medo de ser avaliada, com essa perspetiva de melhorar. É uma direção que

também tem as suas coisas...mas neste aspeto é um sítio invulgar para se trabalhar.
(ED3)

Ainda sobre a forma de aceitação do referencial DQP, uma das formandas considera que:

Talvez a nível privado seja mais fácil, não é uma instituição tão abrangente e é mais específica, normalmente é só numa instituição; enquanto um agrupamento abarca várias escolas, vários JI e poderá uma ou outra educadora até estar disponível e as outras não estarem. Nos agrupamentos será mais fácil (mesmo em termos de direção) se vier ordem de cima, se vier a nível ministerial que se deve implementar o DQP aí acho que sim, que vão aderir. Por sugestão de um indivíduo externo ao agrupamento acho um bocadinho complicado... (ED9)

Ao nível dos docentes

Relativamente ao interesse, aceitação e possibilidade de participar em formação no âmbito do DQP, por parte das docentes, também foram obtidas respostas diversificadas.

No seio das três instituições privadas e IPSS parece haver mais certezas relativamente a uma postura positiva face ao referencial, como constataram as formandas ao referir que “penso que as colegas aceitariam a formação; talvez a colega que tem a mesma formação inicial que eu na mesma escola, estaria mais disponível, até porque já tem algumas luzes...ao nível da equipa penso que com as educadoras e as auxiliares não haveria problemas (ED2); “A postura na instituição é mesmo essa, também por parte das colegas. Já demonstraram esse interesse (ED 3); “Da minha parte e da parte das colegas sim, estão interessadas. Sinto que estão a ficar mais motivadas com esta parte prática e com os vídeos. Da minha parte não tenho dúvidas. Acho que é um guia excecional e acho que deve ser implementado” (ED5).

Relativamente aos estabelecimentos da rede pública, as opiniões apresentam mais oscilações. Nuns casos há mais certezas sobre a disponibilidade das docentes para frequentar formação e conhecer o projeto, como se depreende pelas seguintes intervenções: “penso que a maior parte estaria interessada, sobretudo as colegas que estavam com o grupo dos mais velhos (4 e 5 anos), onde fui fazer as minhas observações do empenhamento do adulto e então elas ficaram um bocadinho curiosas e com o gosto “afiado” para participar e frequentar a formação” (ED5); “Eu acho que sim, pelo menos naquele agrupamento onde estive, por aquilo que me apercebi, acho

que sim, que haveria interesse na formação. Quando estivemos a ver o manual na reunião, em conjunto, elas acharam aquilo interessante e delicioso” (ED12). Esta opinião é ainda reiterada noutro caso:

Pelo menos neste último agrupamento por onde passei, as colegas estavam muito interessadas e até me perguntaram o que era o DQP, o que é que eu estava a fazer e disseram-me que estavam interessadas em fazer a formação. Então ao nível do empenhamento e do envolvimento elas acharam muito interessante. Falamos numa reunião de departamento e a coordenadora do departamento disse que estava interessada e que não me esquecesse delas quando houvesse formação. (ED 9)

Noutros casos, as opiniões revelam algumas incertezas:

Ao nível de departamento ser aceite pelas educadoras ou não... isso já lhe ponho algumas reticências...porque não sei até que ponto as pessoas estão realmente com vontade, face ao mal-estar da classe docente e a este turbilhão de coisas que têm aparecido, não sei até que ponto as pessoas estão receptivas para se apropriarem dos materiais....não sei...Isso não sei...teria que as ouvir, mas seria uma mais-valia para a nossa profissão se elas realmente quisessem fazer alguma formação... (ED1)

No caso anteriormente referido é apontada como uma dificuldade para a aceitação do DQP, o facto dos docentes se encontrarem sobrecarregados com excesso de trabalho burocrático decorrente quer do funcionamento dos estabelecimentos, quer do processo de avaliação do desempenho docente, que à época se encontrava no seu auge.

No caso que se segue essa incerteza parece prender-se também com alguns receios, nomeadamente o medo da mudança: “acho que esta formação tem todo o interesse, mas depende também da abertura de cada profissional e ...depende porque nós fazemos sempre formação, mas muitas das formações não implicam mudança e quando implica mudança eu acho que há muita resistência... é o medo da mudança, principalmente o medo” (ED8).

Algumas opiniões são menos assertivas e denotam maiores dúvidas: “certamente que haverá colegas que estarão abertas a novas metodologias de avaliação que as ajudem a melhorar a qualidade das suas práticas, enquanto outras certamente estarão certamente um bocadinho renitentes...” (ED9); “Já passei por outros agrupamentos em que nem toda a gente se mostrou receptiva... “ (ED10).

Depois temos um conjunto de respostas que identificam interesse por parte das educadoras, sobretudo de algumas colegas mais próximas ou que integraram este grupo de formação. Por exemplo: “uma colega do agrupamento disse-me que sim, que estava interessada. Portanto, essa decerto estará interessada. É um processo...”

(ED7); E ainda: “eu julgo que sim, por parte desta colega. Não tive mais nenhum feed-back por parte de outras colegas” (ED11). Temos outra opinião que, embora revelando ainda alguma incerteza sobre a aceitação do projeto, denota também empenho e interesse em divulgá-lo e implementá-lo, identificando vantagens decorrentes desse processo:

Ao nível das colegas que fizeram a formação comigo sei que aceitam integrar o projeto, as outras colegas do departamento ainda não sei, não estão por dentro do referencial e agora há também que fazer o processo normal, temos uma reunião aí à porta e há que ir com calma a expor o caso às colegas...vamos a ver ...se estarão dispostas a fazer a formação e a entrar neste projeto que acho que era muito interessante. Estou a pensar na próxima reunião de departamento propor que houvesse uma avaliação nos nossos jardins de infância através do DQP. Se aceitassem era muito importante e uma maneira de os vários JI (que se situam em várias escolas), trabalharem quase como um todo...as pessoas entenderem-se melhor e haver uma maior monitorização dos jardins de infância. (ED6)

Portanto, verifica-se que é preciso dar continuidade ao processo de divulgação e apoio, para que o projeto comece a ser cada vez mais conhecido. Seria importante uma maior ênfase e um papel mais assertivo, por parte do Ministério de Educação no sentido da sua divulgação e implementação.

Em síntese, podemos dizer que com este conjunto de questões foi possível identificar alguns constrangimentos que podem dificultar o desenvolvimento de projetos de inovação, consistentes e duradouros, como seja a situação minoritária das educadoras, quer relativamente aos professores dos outros níveis de ensino, quer ao nível da representatividade nos órgãos de gestão dos agrupamentos; uma forte pressão profissional e social no sentido da uniformização de práticas e de uma avaliação de pendor transmissivo; um calendário escolar desajustado, que não contempla tempo suficiente para a avaliação e entrava o encontro e o diálogo com os outros docentes, o que dificulta ainda mais a articulação entre ciclos. Acrescentam-se ainda o excessivo peso burocrático do trabalho do docente, algumas dificuldades ao nível da mobilidade docente, a insuficiência, estabilidade e formação do pessoal auxiliar e ainda insuficiência de material de qualidade nas salas de jardim de infância, aliás constrangimentos também identificados no âmbito de outras pesquisas (Azevedo, 2009; Parente, 2004). A reflexão sobre estas dificuldades é importante para se poderem também apontar estratégias de superação, tais como: haver um calendário escolar único (as crianças continuam a poder frequentar os estabelecimentos de ensino, pois a componente de apoio à família já está

implementada); promover a valorização deste nível de ensino junto das direções dos agrupamentos e sociedade em geral; prosseguir o apoio à constituição de equipas (que integrem elementos com formação especializada), que possam apoiar a formação dos profissionais em contexto, no âmbito destes projetos; incentivar a ligação às instituições universitárias no sentido do apoio ao nível da formação e acompanhamento da formação; redirecionar o trabalho dos docentes para a sua componente pedagógica. Enfim, outras sugestões poderiam ser avançadas, mas o que é importante perceber é que temos estruturas que já estão no terreno, que poderão dar um grande contributo e que apenas há que redirecionar para objetivos centrados na criança e na qualidade dos serviços educativos que lhes proporcionamos.

Por outro lado, foi também possível constatar que esta ação de formação sobre o referencial DQP para a avaliação e desenvolvimento dos contextos de educação de infância veio ao encontro de uma necessidade sentida pelos profissionais e revelou, portanto, ser de grande pertinência. Os seus conteúdos permitiram enquadrar e fundamentar a prática pedagógica, consolidar conhecimentos, aprender novas matérias, melhorar técnicas e métodos de trabalho, fazer novas descobertas, experienciar no terreno, refletir práticas e conceitos, isto é, permitiram um crescimento pessoal e profissional “em companhia”.

Na verdade, este processo formativo representou para estas profissionais, um processo de consciencialização que permitiu um novo olhar sobre vários aspetos relacionados com a educação de infância e com a sua própria ação pedagógica. Houve oportunidade para perceber melhor quer as potencialidades da observação, quer as vicissitudes e dificuldades inerentes a este processo, sobretudo quando realizado pela docente titular do grupo, dadas as imensas e constantes solicitações das crianças. Foi possível perceber como é fundamental que cada sala de jardim de infância possa contar com uma assistente de ação educativa (o que nem sempre acontece), para que o educador tenha melhores condições para se concentrar neste processo observacional. Foi perceptível também que a observação exige tempo, formação e aprendizagem por parte das profissionais. Mas houve também a perceção clara que a observação é a chave para aprender mais sobre a criança, sobre as próprias práticas e sobre as várias dimensões da organização do ambiente educativo do contexto em que se leciona. Ao observar a criança e ao registar os seus

comportamentos, o educador vai reunindo dados importantes que o ajudam a conhecer melhor cada criança do grupo, compreender como ela pensa e sente, tornando-se mais apto a tomar decisões que contribuam para o seu progresso e aprendizagem. Mas, ao examinar as suas próprias ações neste processo, vai monitorizando também a sua prática, as várias dimensões curriculares do contexto educativo, o que lhe permite responder melhor, quer com as alterações contextuais que sejam necessárias, quer com novas oportunidades e desafios, que respondam às necessidades, interesses e mudanças do desenvolvimento das crianças (Parente, 2004).

Foi opinião consensual entre o grupo de formandas que a implementação deste projeto é mais aliciante quando há a possibilidade de o partilhar e realizar em pares ou em equipa. O papel da formadora especialista foi fundamental neste processo de formação e evidenciou a importância do apoio de um “conselheiro externo/amigo crítico/mediador”, para que a implementação do projeto decorra com segurança e serenidade. Esta experiência permitiu ainda perceber como num processo de avaliação e desenvolvimento como o DQP é importante o estabelecimento de uma relação de confiança, de respeito mútuo, de abertura, de cooperação, de interação, de coconstrução da aprendizagem, entre todos os elementos envolvidos no processo.

Relativamente aos instrumentos utilizados no âmbito da formação, houve a oportunidade de constatar que a escala do envolvimento da criança é um instrumento metodológico inovador, que se tem revelado particularmente apropriado, porque se centra na criança e nos processos de aprendizagem. A experimentação com a escala do empenhamento revelou ser uma situação mais sensível, porque se centra diretamente na atitude interativa do docente com a criança. No entanto, foi muito importante porque possibilitou uma reflexão mais aprofundada sobre todas as dimensões da profissionalidade do educador e revelou potencialidades para apoiar a autoreflexão, para pensar o perfil de mediação pedagógica e a reconstrução da ação educativa. O treino com a Target permitiu perceber que é um instrumento de observação/avaliação que possibilita o registo de um conjunto significativo de variáveis integrantes da ação pedagógica, proporcionando o acesso, em simultâneo, a informações muito abrangentes, sobre o quotidiano da criança no jardim de infância.

Finalmente, a realização da entrevista à criança foi uma experiência muito gratificante e uma verdadeira “descoberta” para algumas das educadoras. Estas profissionais tiveram oportunidade de perceber o quanto as crianças são perspicazes, observadoras e competentes para participar ativamente na construção da qualidade. Ouvir as opiniões das crianças são momentos privilegiados de interação, de conhecimento, de aprendizagem e reflexão para o educador. Para a criança é um tempo de formação para a cidadania, para a participação, para a responsabilização e para a sua autovalorização. É um ponto de encontro entre a “agência da criança e a agência do adulto”, em torno de um objetivo comum que é a construção da qualidade.

1.6. O referencial DQP

Este grande tema foca-se no referencial em si mesmo e engloba um conjunto de questões sobre as quais procuramos refletir, nomeadamente: as suas potencialidades, as suas desvantagens ou limitações, a relação entre potencialidades e limitações, a continuidade do uso do referencial em contexto de trabalho, averiguar outras propostas de avaliação dos contextos educativos e incentivo á divulgação do projeto. Incluímos aqui também algumas propostas sugeridas pelas formandas para alteração/contextualização de alguns aspetos formais do referencial.

1.6.1. Potencialidades

Quando do primeiro contacto com o manual e numa primeira abordagem foram, desde logo, evidenciados alguns aspetos de forma e conteúdo:

O manual DQP está esteticamente bem conseguido, é de fácil consulta, está bem estruturado, desde a fundamentação teórica até aos procedimentos. A fundamentação está muito bem feita e veicula valores e princípios universais onde se enquadram todas as perspetivas pedagógicas construtivistas....além disso integra todo enquadramento legislativo do país... (ED3)

Outra educadora referia ainda outra característica do manual “explica tudo o que se passará em seguida, explica todo o processo; mas, por outro lado, não dá soluções para nada, não dá receitas... por isso tudo fica em aberto e permite liberdade de pensamento” (ED2).

Após este primeiro contacto iniciou-se com mais profundidade o estudo do referencial e, no final da formação, aquando da realização da entrevista, foram identificadas as suas potencialidades de forma mais pormenorizada.

Assim, uma das formandas identifica como potencialidades do projeto DQP o conjunto de instrumentos que disponibiliza, que permitem a obtenção de uma avaliação/monitorização rigorosa do contexto educativo:

O referencial tem instrumentos exequíveis... exigem um preenchimento rigoroso e todos os materiais são muito importantes para monitorizar todo o processo educativo, todo o processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, temos as escalas, quer a do envolvimento da criança, quer a do empenhamento do adulto, a Target, as entrevistas, e todos os materiais que vêm lá, são importantes para monitorizar todo o processo educativo. Estes materiais fazem uma avaliação clara e rigorosa do contexto educativo que se proporciona às crianças... e às famílias também. (ED1)

Noutros casos, as potencialidades identificadas focalizam-se na melhoria da ação pedagógica em contexto de sala de atividades, para além da possibilidade ou não da implementação integral do projeto:

Melhoria da ação pedagógica. Mesmo que a instituição não partilhe do entusiasmo para aplicar o DQP... mesmo que mais ninguém queira participar, o teu trabalho de sala pode melhorar ...qualquer profissional com formação consegue aplicar na sua sala, na sua prática, os instrumentos que nós trabalhamos aqui na formação. Por isso, o único constrangimento que pode surgir é a vontade do educador para melhorar e, claro, a formação é fundamental, porque doutra maneira, só pegando e lendo o manual...as pessoas não se apercebem do potencial que ele tem. (ED3)

Outra colega reforçava igualmente esta vantagem “abrange tudo aquilo que é importante para o processo de ensino-aprendizagem e deixa-nos bem «alerta». Mas... penso que a parte do envolvimento da criança e do empenhamento do adulto são essenciais para o processo de ensino-aprendizagem e para a ação do educador” (ED 4).

O DQP é ainda considerado um bom orientador das práticas e da reflexão profissional, não só em termos individuais, mas também ao nível da instituição, alargando assim o âmbito da reflexão e da avaliação, como é identificado por uma das formandas:

Eu acho que nós vamos conseguir localizar e focalizar aquelas áreas em que estamos mais desprotegidas, mesmo em termos conceptuais, quando não sabemos responder porque é que fizemos aquilo...; vamo-nos enriquecendo em termos profissionais, em termos teóricos e, na prática, vamos conseguir melhorar, que é o que se pretende. E, de certa forma, quando nós estamos a refletir sobre aquilo que fizemos e porque fizemos estamos a avaliar a nossa ação. Se fazemos isso individualmente nas salas, estamos a avaliar a nossa postura enquanto educadores de uma sala com o seu grupo; se conseguimos envolver todos os educadores e refletimos em grupo, estamos

a avaliar a prática da instituição em si, por isso, acho que faz todo o sentido este manual surgir como uma avaliação da qualidade das práticas de uma instituição.
(ED5)

Podemos detetar algumas mudanças ao nível da conceção de avaliação. Várias reflexões permitem perceber estas mudanças conceptuais, o que se pode considerar um ganho significativo do processo de formação. Algumas das intervenções revelam um certo afastamento de um modelo de pendor mais transmissivo, essencialmente focalizado nos resultados e traduzem uma consciencialização mais assertiva sobre a avaliação, mais voltada para os processos e para as práticas e sobretudo de natureza mais participativa. Como síntese, pode apontar-se a reflexão de uma educadora sobre o assunto, em que explicita:

Quando nós avaliávamos...acho que nunca avaliávamos a qualidade... avaliávamos as atividades, se foram realizadas se não foram realizadas, se correu bem senão correu bem, avaliávamos o desenvolvimento do projeto curricular de grupo, se tínhamos ou não alcançado os objetivos... simplesmente não íamos ao fundo, ficávamos numa avaliação muito superficial. Agora estamos a ver uma avaliação noutros moldes, temos outros métodos, outros mecanismos, outros instrumentos, que nos podem ajudar a aprofundar e a fazer uma avaliação realmente de qualidade! Está tudo muito relacionado. (ED 6)

Descobriu como é possível e importante envolver outros intervenientes e sobretudo integrar a criança no processo de avaliação da qualidade:

(...) Porque eu só estava a ver a formação numa perspetiva, isto é, eu poder fazer a minha avaliação, ser eu própria a avaliar a qualidade, enquanto a formação abriu-me os olhos noutro sentido... a questão de serem muitos intervenientes a fazer a avaliação e sabermos a opinião deles, permite-nos uma melhor aferição da qualidade; agora...a questão mais inovadora é pôr a criança a avaliar. Normalmente a criança avalia como correu a atividade, se gostou, se não gostou, o que aprendeu, mas não damos à criança o poder de avaliar todo o trabalho que nós fazemos, na sua globalidade... e o engraçado é que ela o faz, com a sua maneira de atuar e de dizer as coisas, mas vai fazendo essa avaliação e na entrevista vê-se bem isso. Isto foi uma descoberta, porque pensava nas educadoras, nos pais, no corpo docente a avaliar e não pensava no outro lado, isto é, na criança que é realmente um ser ativo, que aprende e que afinal também avalia a totalidade do trabalho que se desenvolve. Foi uma coisa nova e é de uma riqueza enorme! (ED 6)

No mesmo sentido, é evidenciado o papel do DQP como suporte de avaliação da prática pedagógica:

A vantagem principal é realmente em enquadrar, em formatar, em fórmulas muito mais precisas a avaliação da nossa prática. Até o facto de termos a entrevista à criança, que pode funcionar como uma ficha diagnóstica é uma ideia muito interessante. Com o DQP a perspetiva é diferente ...está tudo muito bem pensado, todos os pontos estão lá previstos... dá-nos uma visão de todos os aspetos da nossa prática... e acho que levar à prática o DQP é extremamente positivo... Portanto, acho que o DQP é um bom suporte para a nossa prática. (ED 7)

Outra colega aponta como principais potencialidades a metodologia qualitativa subjacente ao modelo DQP, a sua perspectiva de melhoria da qualidade e a sua adequação ao pré-escolar:

Acho que as vantagens são todas e mais alguma. Para já, é uma metodologia de avaliação qualitativa, assusta menos do que a quantitativa e é numa perspetiva de melhorar a qualidade e... assim sendo acho que toda a gente deveria adotar o DQP e utilizá-lo como instrumento habitual, para avaliar a sua prática e os seus contextos. Acho que as vantagens são imensas. Não tem um sentido pejorativo, acho que este método é adequado para o pré-escolar, todos os instrumentos são adequados, qualquer pessoa os poderá utilizar depois de aprender um bocadinho o que é que eles abordam. Dá trabalho, requer tempo, mas os resultados finais compensam todo esse trabalho que se tem com o DQP. (ED9)

Para além da perspetiva qualitativa do projeto é igualmente evidenciada por outra das formandas, a sua metodologia de investigação-ação: “a metodologia de investigação-ação é uma mais-valia...funciona como um ciclo de monitorização contextualizada” (ED12).

Duas das educadoras destacam duas grandes potencialidades: por um lado, o conjunto de instrumentos que o projeto coloca à disposição dos profissionais para observar/avaliar e o facto do referencial apelar às parcerias e ao envolvimento de todos os intervenientes do processo:

Penso que o facto de ser um projeto para desenvolver em parcerias é importante. O DQP quer construir a qualidade, mas também quer que haja interação entre as pessoas que estão no contexto educativo e isso é fundamental; é importante que esteja toda a gente envolvida, porque acho que se não estiver toda a gente envolvida não haverá esse salto...não haverá progressão. Depois também acho que outra potencialidade do DQP é o conjunto de instrumentos e estratégias colocadas á nossa disposição para observarmos, avaliarmos e ver evoluir o contexto onde estamos. (ED10)

No mesmo sentido, outra docente reitera essas duas potencialidades do referencial DQP:

Eu acho que é uma ferramenta que nos permite fazer uma radiografia do contexto (a todos os níveis, desde as interações, à organização do espaço, do tempo, etc.) ...e depois é assim...se numa escola ou agrupamento todas as pessoas trabalhassem segundo o DQP, acho que estariam todos os interesses representados... as direções, os pais, as próprias crianças, as auxiliares, todos os parceiros estão ali representados naquele projeto. Depois ao ser elaborado um plano de ação que tem por base tudo isto... era bom...bem, eu acho que o DQP é um instrumento para toda a organização! (ED12)

Em síntese, outra docente evidencia a sua abrangência e a possibilidade de avaliar o contexto na sua globalidade:

Eu acho que o DQP é bastante completo...é bastante abrangente...no fundo avalia o contexto em si na sua globalidade, não avalia só alguns itens. Portanto, acho que uma das grandes potencialidades do DQP é a globalidade dentro da sua individualidade, porque avalia todos os aspetos, mas... cada um na sua particularidade, com instrumentos rigorosos, uns mais estruturados do que outros, mas que nos ajudam a guiar muito bem a nossa avaliação. (ED2)

Outra potencialidade identificada por quatro das formandas é a sua flexibilidade, sintetizada na seguinte intervenção:

(...) outra questão é que o DQP é bastante extenso, tem as 10 dimensões da qualidade, mas não é obrigatório usá-lo integralmente. Tem a vantagem de podermos retirar daquele conjunto as dimensões principais ou as que mais nos interessam no momento e trabalhar. Dá esta margem de manobra e isso é uma mais-valia“. (ED12)

Para além da sua flexibilidade, foram ainda evidenciadas outras potencialidades do referencial DQP, como seja a sua abordagem colaborativa, contextual, dinâmica e processual:

Agora...pelo carácter dinâmico que ele tem, colaborativo, flexível, nós vamo-nos apropriando conforme as nossas necessidades; há avanços, há recuos, há motivações, há desmotivações (vai haver com certeza), mas o carácter que ele tem de colaboração, de não ser comparado com outra instituição, é este contexto específico que está em causa... Isto é um processo, é um ciclo e por isso tem todas as vantagens. Terminamos este ciclo e vamos descobrir o que temos no outro para tentar melhorar e andamos aqui num movimento que nos permite ir refletindo constantemente num processo... (ED 5)

O referencial DQP é ainda valorizado pelo seu contributo para colmatar uma falha da formação dos educadores ao nível da avaliação (anteriormente identificada como motivação para a formação) e que uma formanda volta a evidenciar neste momento. Para além disso, destaca a sua adaptação a qualquer tipo de pedagogia adotada, bem como potencialidades ao nível do treino da observação e enriquecimento da documentação pedagógica:

O DQP é um referencial avaliativo. Eu não me lembro na minha formação inicial e no complemento de formação, de aprender nenhuma forma de avaliar a qualidade do trabalho que eu fazia com as crianças, em vários domínios. Por exemplo, poderia avaliar as aprendizagens das crianças... mas assim um referencial avaliativo tão amplo, não conheço nenhum, por isso julgo que a principal vantagem é podermos avaliar o contexto de uma forma global e em todos os domínios. Depois outra potencialidade é poder utilizar este referencial, independentemente do modelo ou da pedagogia que eu use. É adaptável, quer às normas legais, que existem para a educação pré-escolar, quer ao modelo pedagógico, não colide com nada...para além do apoio na reflexão...as próprias grelhas foram uma mais-valia em termos do treino da observação e do enriquecimento da documentação pedagógica. (ED11)

Outra docente também valorizou o seu papel ao nível da documentação pedagógica achando que o DQP “contribui para a recolha de informações significativas para enriquecer o portfólio da criança” (ED3). Na verdade, a documentação pedagógica permite evidenciar os processos educativos, as realizações, legitimar o processo de aprendizagem da criança e o trabalho do educador, criando uma cultura de avaliação interna, que é muito importante para os processos transformativos.

Duas docentes cooperantes consideraram também que o DQP tem grandes vantagens em termos de supervisão, quando têm que acompanhar estagiários das Escolas Superiores de Educação:

A riqueza que ele tem é tanta! Por exemplo, com os estagiários o que é que isto ajudava! No último ano tive estagiários da ESE cheguei a ter a ficha do empenhamento do adulto na mão (não a usei integralmente como manda o manual, porque não seria correto), mas acho que me ajudou muito na observação e na avaliação do outro adulto e depois deu-me dados para a reflexão...para comunicar e encaminhar melhor o estagiário...é que cada vez que pegamos no manual descobre-se mais uma utilização, mais uma mais-valia. (ED12)

Reiteram, no entanto, que nestas situações, os instrumentos constantes do DQP devem ser usados com um sentido formativo e de desenvolvimento e não com um sentido avaliativo, uma vez que a maioria dos estagiários não tem conhecimento dos mesmos e, portanto, não seria correto (ED7).

O mesmo acontece em situações em que as educadoras desempenham funções de coordenação pedagógica nas respetivas instituições, com é o caso de uma das formandas que refere que “além disso, em termos de supervisão é também um instrumento valioso.... percebi que há alguns constrangimentos que às vezes me passam despercebidos. E isto também serviu para eu perceber o que é que eu poderia melhorar em termos de funcionamento, horários de colaboradoras, auxiliares, que ajudaria a que as práticas das colegas, finalmente a qualidade e as experiências de aprendizagem fossem melhores” (ED5).

Finalmente foram ainda identificadas um conjunto de vantagens relativamente à identidade profissional das docentes e à necessidade de uma prestação de contas do trabalho desenvolvido. Relativamente ao fortalecimento da identidade profissional dos educadores é referido que “faltam-nos instrumentos rigorosos que nos permitam dar visibilidade ao nosso trabalho. O DQP pode

contribuir para fortalecer a cultura profissional dos educadores desde a formação inicial até aos educadores no terreno” (ED12). Outra formanda evidenciava a linguagem comum entre os profissionais: “é um referencial de partilha, promove um ambiente de segurança, confiança e colaboração entre os elementos da equipa; possibilita uma linguagem comum entre os educadores, o que é importante também para sensibilizar a restante comunidade educativa” (ED5). Enfim, como referia uma docente ”pode vir a ser um instrumento positivo relativamente à prestação de contas internacional, hoje exigida” (ED11).

1.6.2. Limitações

A participação de vários intervenientes no processo de avaliação da qualidade foi considerada um aspeto positivo do DQP, como evidenciado no ponto anterior. No entanto, a variável “tempo” para que todos possam intervir, em tempo útil, foi considerada uma limitação, como refere uma das formandas:

O facto de envolver muita gente pode também ser uma desvantagem, porque...por um lado, permite-nos obter uma grande quantidade de informação de qualidade (que eu considero que é de qualidade), mas por outro lado obriga a despende muito tempo. Por vezes, as pessoas também não estão disponíveis e acabam por não se envolver da maneira que deveriam... penso que o fator tempo será o mais limitador. (ED2)

Uma das formandas identificou algumas limitações à sua implementação, que incluem variáveis significativas na construção da qualidade (como demonstrado pelos estudos anteriormente descritos) relacionadas com as características dos contextos e com as condições de trabalho das profissionais como o espaço, o número de crianças, o rácio adulto/criança, os materiais:

Eu penso que em termos de limitações, é o facto de algumas questões relacionadas com o DQP, não serem completamente aplicáveis numa sala dita “normal” no nosso contexto português. Os treinos de observação que nós vimos foram feitos em salas enormes, com vários adultos disponíveis, com imenso material ao dispor, em que a questão das oportunidades educativas, a questão da autonomia que era dada à criança é possível. Eu sou a favor, eu estive em Erasmus na Suécia e é possível, vi isto acontecer...Na nossa realidade nem sempre é possível isso acontecer da mesma forma... provavelmente o nível de iniciativa 1 vai ter que acontecer muitas vezes, porque são 20 ou 25 crianças e o educador está muitas vezes sozinho. Por muito que eu acredite que isto é o ideal e acredito sem dúvida...na nossa realidade, às vezes, não é possível. Se tiveres a sorte de ter um grupo pequeno...pronto a sala parece que cresce em termos de espaço...agora num grupo comum é mais complicado... (ED3)

A questão relacionada com os materiais seria um aspeto mais contornável, na opinião desta educadora:

Em relação aos materiais acho que se pode contornar melhor. Eu sou uma apaixonada pela construção de materiais adequados aos projetos específicos que se estão a viver na sala (jogos, livros...) que se destinam apenas ao teu grupo. Por isso quando o DQP propõe a observação das oportunidades educativas, o educador pode aperceber-se daquilo que pode fazer para melhorar em termos de materiais e tentar construí-los....e penso que se der formação darei este “toquezinho”... porque a este nível é muito possível, este é um instrumento que está nas nossas mãos em termos de melhoria das oportunidades educativas. No entanto, a construção destes materiais também depende da vontade do educador e não só, muitas vezes do tempo e das milhentas solicitações em contexto de trabalho. (ED3)

Duas educadoras identificaram também questões relacionadas com o funcionamento das instituições e a possibilidade ou não, de ser disponibilizado um elemento interno para acompanhar a implementação do projeto:

Enquanto coordenadora e para estar com este projeto eu tenho que me ausentar muito mais vezes da sala, o que não é conveniente, ou seja, a coordenadora que estivesse com este projeto, que fosse aquele “mediador”, não deveria ter uma sala de atividades atribuída. Isso é uma desvantagem, até porque hoje em dia com os tempos que vivemos, haverá poucas instituições que libertem um profissional que pode assumir uma sala e pagar-lhe o ordenado para fazer um trabalho destes com tanta intensidade. (ED5)

Outra formanda apenas identifica limitações ao nível da aceitação do projeto referindo que “eu, pessoalmente não vejo desvantagens...a única desvantagem será humana, não ao nível do DQP em si, mas sim de aceitação do mesmo por parte do pessoal docente. Será aceite ou não será aceite?” (ED4).

Quatro docentes referem que, pela sua flexibilidade (identificada como uma das suas potencialidades), não vêm desvantagens no referencial, evidenciando que “ao nível do referencial em si, não vejo desvantagens, apesar de ser muito extenso e exigente...” (ED9); “não há nenhuma normatividade, por isso eu acho que não há grandes desvantagens, não há grandes limitações, nós exploramos e apropriamo-nos daquilo que naquele momento nos vai ajudar.” (ED5).

Em síntese:

Nunca achei que tivesse desvantagens, porque no fundo há que ter bom senso e adaptar a realidade que nós temos àquilo que o referencial DQP propõe e oferece. Temos que ter em conta a nossa realidade, como diz o ditado popular “sensibilidade e bom senso nunca fizeram mal a ninguém... portanto acho que o DQP é um bom suporte, é flexível, podemos pegar no DQP e adaptá-lo à nossa realidade e às nossas necessidades. Por exemplo, eu posso ter como objetivo fazer as entrevistas aos pais todos, mas só consegui 5 ou 6, então há que tirar o positivo dessa situação, são uma pequena amostra, mas são uma amostra de tudo aquilo que nós fazemos ou pretendemos fazer... (ED 7)

Embora as entrevistas sejam semiestruturadas e possa haver algumas adaptações, foi identificada como uma das suas limitações, as perguntas das entrevistas que são um pouco difíceis para alguns dos elementos da comunidade educativa, como por exemplo, as assistentes de ação educativa, como evidencia uma das educadoras ao referir que “as entrevistas às auxiliares, eu acho que elas não conseguiriam responder a metade das questões, porque são quase as mesmas que se fazem a uma educadora e uma auxiliar cuja formação não seja mais ao menos...seria difícil...por exemplo, aqui no meu caso, teria muitas que não saberiam responder” (ED5).

Devido à extensão do referencial, outra das formandas identifica como uma dificuldade, a insuficiência do número de horas de formação para trabalhar todas as áreas:

É um referencial muito extenso e é também muito extenso para o tempo de formação que nós tivemos. Só nos deu tempo de vermos uma parte do DQP e não tendo sido abordadas as outras partes com mais profundidade pode vir a ser uma limitação, já que vamos para as outras dimensões um bocadinho...cheias de medo... se calhar vão-nos faltar alguns elementos, vamos ter dúvidas que não vamos ter com quem esclarecer... essa pode ser uma limitação, de contrário acho que não tem limitações. Em relação a tudo aquilo que fomos aprendendo nada nos limita, acho aliás, que é muito positivo. (ED6)

Também foi identificada como possível desvantagem a necessidade de uma relação de confiança entre os intervenientes e o tempo extra que seria necessário para a formação inicial e análise dos dados, referindo-se que “exige um ambiente de confiança entre pares e abertura à crítica; além disso, é um projeto muito trabalhoso, pressupõe várias reuniões de equipa” (ED7).

Em todo o caso foram consideradas dificuldades contornáveis, se fossem dadas condições aos docentes para formar equipas pedagógicas coesas e tempo para se dedicarem a este trabalho.

Duas colegas demonstram uma consciencialização profunda do rigor do referencial e da necessidade de tempo para a transformação das práticas (pedagogia da lentidão):

Desvantagens é caso queiramos adotá-lo integralmente...é trabalhoso, utilizar todos os instrumentos de avaliação dá trabalho, requer um cruzamento de dados muito complexo e o facto dos resultados de implementação do DQP só se verem a longo prazo...claro que não se vê no imediato... não se pense que é de um momento para o outro que a qualidade se vai alterar. (ED 9)

Uma educadora colocou ainda a questão da subjetividade inerente a todo o processo de avaliação, alertando que “o comportamento do adulto pode alterar-se face a um processo de avaliação; a avaliação nunca pode ser 100% objetiva...” (ED 6).

No entanto, como anteriormente foi referido, o DQP encerra mecanismos para aferir o processo de avaliação. É necessário fazer várias observações em momentos diversificados da rotina diária. O processo de triangulação dos dados durante todo o processo permite uma maior fiabilidade dos dados.

1.6.3. Relação potencialidades/limitações

Após o levantamento das potencialidades do referencial e das suas limitações, esta subcategoria tenta perceber como as formandas percebem esta relação entre as potencialidades identificadas e as limitações. Isto é, as vantagens do DQP justificam possíveis dificuldades que a sua implementação possa comportar? As potencialidades são superiores às limitações ou não? As limitações são contornáveis? Como?

As doze participantes no processo de formação afirmam claramente que as potencialidades do projeto DQP são, sem dúvida, superiores às suas limitações. São exemplo disso as seguintes opiniões: “há sim, claro que sim, sem dúvida, acho que as vantagens são muito superiores às dificuldades ou limitações...” (ED1; ED 4); “Sim, claro que sim! Acho é que temos mesmo que refletir, ser flexíveis e adaptá-lo à nossa realidade” (ED7); “Acho que sim, porque para adquirimos alguma aprendizagem há sempre que investir algum tempo e fazer formação, portanto não há grandes desvantagens” (ED8).

Outra formanda considera que as vantagens são superiores às limitações e que embora identificando algumas, elas são ultrapassáveis:

Sim, claro! A maior dificuldade é a sua extensão mas, como já disse, a sua flexibilidade permite contornar este problema. Outra questão é começarmos todos a ter o mesmo tipo de linguagem. Chegamos todos lá, mas isso é um processo que se tem de fazer. Quanto a mim iniciei-o agora, também não posso estar a pensar que logo no 1º dia estamos todos a trabalhar no DQP. Não. Isto é um processo que tem que ir devagar, temos que ter calma... e eu tenho que ir interiorizando bem o manual, para depois também conseguir chegar às colegas. (ED6)

Na verdade, como anteriormente foi referido, é preciso tempo para a reflexão e para a reconstrução das práticas.

Outra das formandas, embora considerando que as vantagens são superiores às desvantagens, pensa que haverá dificuldades diferentes na implementação do projeto, dependendo do tipo de instituição. Assim, refere que “se o DQP vai ser implementado numa instituição privada, acho que é bastante mais simples, desde que haja vontade por parte da direção; no caso da rede pública, não sei, porque acho que tem mais constrangimentos em termos de direção, de agrupamentos, de regulamentos, apesar de eu não conhecer muito bem essa realidade...” (ED3).

Outra das formandas destaca a formação como base essencial para a compreensão do referencial, pois, a partir daí, as dificuldades encontradas serão mais facilmente resolvidas e poderão então aproveitar-se todas as potencialidades que o mesmo nos oferece:

Acho que sim, eu acho que é uma mais-valia tão grande! Se me mostrassem o manual só assim...sem ter contacto com esta formação e com a formação anterior que eu tive, eu acharia o projeto interessante, mas se calhar pensaria que dificilmente alguém o conseguiria aplicar assim, porque é extenso; mas depois percebendo a sua flexibilidade e começando a desconstruí-lo, começamos a apropriar-nos das suas potencialidades...e eu acho que pesando tudo na balança, as vantagens são...muito superiores... (ED12)

1.6.4. Continuidade do uso do referencial

Após todo o processo formativo e toda a reflexão feita em torno do projeto, tentamos entender se as formandas têm intenção de continuar a usar o DQP como instrumento de avaliação e desenvolvimento nos seus contextos de trabalho.

As doze profissionais admitiram que pretendiam continuar a usar o referencial DQP nos seus contextos de trabalho, mas de forma mais restrita, nas suas salas de atividades. Assim:

Há sim, sim. Eu já não me separo mais das escalas... do empenhamento do adulto e tenho sempre presente a sensibilidade, a autonomia e a estimulação. Eu quando agora estou com as crianças tenho sempre isso presente. Será que estou a ser sensível? Estou a estimular?... Quer dizer, agora eu tenho isso sempre presente. Eu nunca mais me vou separar dos instrumentos. (ED1)

E ainda mais duas intervenções:

Sim, vou tentar, pelo menos na minha sala. Fiquei desafiada a fazê-lo. Acho que é muito enriquecedor, quer para mim como profissional, porque acho que vai valorizar o meu trabalho, quer ao nível do conhecimento das crianças, que será mais profundo, sem dúvida nenhuma. (ED 4)

Sim, vou. Vou reler outra vez o manual todo, acho que não me vou esquecer nunca mais, porque foi mesmo muito interessante. Mesmo todas aquelas filmagens que nós vimos, analisar aquilo que nos proporcionaram, não nos deram mais sabedoria... despertaram-nos foi a sensibilidade para outra visão das situações. (ED7)

Noutro caso, é manifesta a vontade de iniciar o projeto:

Claro! Sem dúvida. Acho que vale a pena investir apesar de poder demorar mais algum tempo e, se calhar, nalgumas instituições iria implicar algumas mudanças. Mas eu gostei muito do projeto e achei-o muito interessante e, se neste momento pudesse gostaria de o implementar na minha instituição. (ED 2)

A continuidade do uso do referencial DQP continua a centrar-se sobretudo ao nível da sala de atividades. A maioria das docentes (dez) considera ser difícil implementar o referencial, globalmente, envolvendo uma instituição ou agrupamento de escolas, sem o apoio institucional que seria fundamental para impulsionar o processo, tal como exemplifica uma das formandas:

Sim, pelo menos na minha sala vou tentar usar alguns instrumentos. O projeto na globalidade, com as entrevista aos pais e tudo isso...não me parece que seja possível, isto é, eu implementar o DQP integralmente na minha sala e o resto da instituição não aderir. Aí teria mesmo que ser uma implementação da instituição toda. Mas, enquanto educadora pretendo utilizar alguns instrumentos como as grelhas de envolvimento; em certas situações tentar fazer novas observações e ir percebendo as repercussões que a minha ação vai tendo no desenvolvimento das crianças...Acho que uma das próximas coisas que vou fazer é a entrevista à minha auxiliar e, se calhar, neste momento como sou a coordenadora, gostava de a fazer também às outras auxiliares e à outra colega educadora, só para saber o que elas pensam. Não será para revelar a ninguém, mas acho que é importante as pessoas falarem sobre aquilo que sentem... (ED2)

As formandas que participaram na 1ª fase do processo também emitem a mesma opinião, considerando ser difícil a implementação integral do DQP, sem um claro apoio institucional e especializado:

Sim, não digo na íntegra (porque para isso é realmente preciso apoio das direções e apoio de um conselheiro externo no terreno), mas parcialmente alguns instrumentos de observação e avaliação irei continuar a usar. Por exemplo, um dos instrumentos que nos dá muitas informações acho que é a Target porque abarca diversos aspetos que poderão depois ser complementados com outros instrumentos; mas pelo menos essa acho que poderemos e deveremos utilizar, quando não for possível usar outros. A do envolvimento da criança também...para o empenhamento acho que é importante ter uma visão externa. (ED9)

E ainda outra opinião no mesmo sentido:

Sim, sim. Integralmente não, eu vejo muita dificuldade em implementar o DQP integralmente, uma pessoa sozinha ou mesmo duas. Tem mesmo que haver apoio externo e ser uma equipa coesa com os mesmos objetivos, porque é um processo muito moroso e uma pessoa sozinha desmotiva...mas na minha sala continuarei a usar...por exemplo, gosto muito da ficha de oportunidades educativas, porque me permite fazer uma leitura mais ampla dos diferentes domínios. (ED11)

Duas das formandas que exercem funções de coordenação pedagógica, uma numa IPSS e outra num agrupamento de escolas, põem a hipótese de o tentar implementar ou dar continuidade ao processo. A educadora a trabalhar na IPSS refere que já iniciou o processo de formação no âmbito de um trabalho de investigação que está a desenvolver e, por isso, pretende dar continuidade a esse processo de implementação. A educadora a exercer funções num agrupamento refere que “sim, em relação a mim vou sempre continuar a usá-lo. Ao nível do agrupamento, vou ver, vou tentar implementá-lo. Vamos ver se consigo as condições e a aderência necessárias ...” (ED6).

Como sintetiza uma docente “claro, para já penso continuar a treinar e depois como diz o ditado popular «primeiro estranha-se, depois entranha-se», portanto acho que depois não há como não usar” (ED8).

1.6.5. Outras propostas de monitorização/avaliação

Quando questionadas sobre a possibilidade de utilizarem outros formatos para a monitorização/avaliação dos seus contextos de trabalho, todas as educadoras disseram que pretendiam continuar a usar o referencial, pelo menos em parte (como anteriormente de verificou), pelo que não houve propostas alternativas para a avaliação/monitorização dos seus jardins de infância ou instituições.

1.6.6. Incentivo à divulgação do projeto

Quando colocada a questão sobre se iriam continuar a incentivar o conhecimento e o uso do DQP juntos dos seus colegas de trabalho, verifica-se que as doze formandas o afirmaram positivamente.

Percebe-se também que as docentes que exercem funções em instituições privadas ou IPSS têm mais facilidade na sua divulgação, talvez porque são instituições mais pequenas, as pessoas estão mais próximas e as reuniões são mais propícias a este tipo de diálogo. Nas três instituições o projeto já foi dado a conhecer. Numa das instituições está a ser programada formação (ED3) e noutra já foi iniciada (ED5).

No que diz respeito aos estabelecimentos da rede pública, embora de um modo informal, as colegas já o começaram a fazer “sim, sim, já comecei. Falei a colegas, elas ficaram interessadas em saber mais, mas apenas de um modo informal, não de modo formal (ED7; ED8); “Sim, sem dúvida já comecei a fazê-lo, inclusive as colegas já se mostraram interessadas em conhecer o manual e eu vou levar os materiais, para darem uma vista de olhos (mesmo antes da formação, se chegar a ser realizada). Elas estão curiosas.” (ED4).

Noutros casos essa divulgação irá ser feita nas estruturas próprias, como refere uma educadora “sim, sim, pretendo divulgar o projeto, começando pela próxima reunião de departamento” (ED 6).

Mesmo no caso das docentes que se encontram em regime de mobilidade essa divulgação tem sido feita, tendo sempre em conta as situações específicas em que se encontram. Assim, uma colega refere uma situação diferente (candidatura a emprego) em que teve oportunidade de falar do projeto:

Sim, como já referi, sempre por onde passo tento sempre explicar o que é o DQP e digo que tenho esta formação. Ainda há pouco tempo fui a uma entrevista para colocação e referi que estava a fazer esta formação e expliquei um pouco o que era o projeto...e falei minimamente do empenhamento e do envolvimento (para não falar no todo), porque tem muito a ver com o nosso trabalho ...e as pessoas gostaram de ouvir, despertou-as. No fim, disseram: aprendemos muito consigo, referindo-se ao DQP. (ED10)

As outras colegas também o têm feito, pelos estabelecimentos por onde vão passando, referindo que “sim...é lógico que agora é sempre de uma forma mais suave, porque nós não conhecemos bem a equipa e nós vamos sempre falando devagarinho, mas ir sempre abrindo a porta para as pessoas também se sentirem curiosas e irem falando e vendo...” (ED11; ED12).

Apesar desta vontade de divulgação e de nalguns casos, já o terem feito, foram ainda identificados alguns constrangimentos, como por exemplo, a maior ou menor receptividade por parte das outras docentes: “informalmente já fui falando... e também tem que haver alguma receptividade por parte de quem está do outro lado...porque às vezes as pessoas dizem...ai não, não, não quero saber, isso é avaliativo...portanto depende de quem estiver do outro lado” (ED1).

Como em capítulo anterior foi referido, não podemos esquecer que o trabalho sobre questões de avaliação ao nível da educação de infância é relativamente recente.

Por outro lado (como se depreende desta afirmação), parece ainda haver alguma insegurança e receio por parte das educadoras, em abordar esta temática de forma mais incisiva nos seus contextos de trabalho.

1.6.7. Propostas de contextualização do referencial

No âmbito da contextualização do referencial DQP foram feitas algumas propostas, no sentido da clarificação de alguns conceitos e terminologia, bem como de alteração de alguns aspetos formais dos instrumentos de observação/registo.

Assim, no que concerne à escala do empenhamento do adulto, no quadro síntese, no ponto 3, onde se lê: “atitudes nem de empenhamento nem de falta de empenhamento” foi proposto que os conceitos seriam mais clarificados se a redação fosse a seguinte: “existem indicadores de empenhamento e indicadores de falta de empenhamento”.

Foi ainda sugerido que à semelhança do que existe na escala do empenhamento, em que se explicitam os indicadores/qualidades envolventes para cada um dos extremos de análise (ponto 1 e ponto 5), o mesmo deveria ser feito também para a escala do envolvimento da criança, criando-se indicadores para os pólos do envolvimento. Foi considerado por algumas formandas que esta organização da ficha de observação do envolvimento poderia facilitar a análise, sobretudo quando as educadoras estão sozinhas na sala.

No que concerne às entrevistas para as crianças, percebemos que embora com “nuances” relativamente diferentes em termos de sentido e conteúdo para o adulto, o mesmo não se verificou para as crianças que interpretaram algumas das questões como tendo o mesmo significado, considerando que o adulto estava a fazer as mesmas perguntas em momentos diferenciados. Frequentemente as crianças diziam: “outra vez? Não te disse já que...”.

Dão-se em seguida alguns exemplos dessas repetições:

→No ponto 3-estratégias de ensino e aprendizagem: “Qual é o sítio em que mais gostas de estar?; no ponto 6-espço: Qual é a área em que mais gostam de estar?”.

→ No ponto 7-Relações e interações: “o que acontece quando uma criança se porta bem? “o que acontece quando uma criança se porta mal?”; No ponto 10-

monitorização: “quando fazes uma coisa bem, o que te dizem?” “quando fazes uma coisa mal, o que te dizem?”

Assim, foi proposto que se fizesse uma revisão das perguntas da entrevista de forma a clarificar estas questões para as crianças e torná-la menos extensa.

Ainda relativamente às entrevistas para os adultos, como já foi referido, algumas questões foram consideradas de difícil compreensão para assistentes de ação educativa e até alguns pais. No entanto, tendo em conta que as entrevistas são semiestruturadas, foi entendido pelo grupo, que há sempre hipótese de as “reformular”, de forma a torná-las mais compreensíveis para o público-alvo.

Foi ainda dada uma quarta sugestão relativamente à Target, tendo uma das formandas sugerido que a mesma integrasse também o registo do empenhamento, pois desta forma seria possível fazer uma leitura global de todos os indicadores da qualidade. No entanto, após reflexão em grupo foi considerado que seria quase impossível para o mesmo observador fazer a observação/registo/avaliação de todas estas componentes. A única solução seria haver dois observadores em simultâneo ou filmar a situação e fazer a sua análise posterior. No entanto, esta sugestão não seria facilitadora do processo de avaliação e só seria possível se houvesse uma equipa dedicada apenas a este tipo de trabalho.

1.7. O futuro do projeto DQP

1.7.1. Implementação Nacional

Quando colocada a questão sobre o que as formandas pensavam acerca da implementação do DQP a nível nacional, verifica-se que todas as profissionais concordaram e consideraram mesmo que a implementação tinha que ter necessariamente uma dimensão nacional:

Eu acho que devia mesmo ser implementado a nível nacional; não devia ser circunscrito a esta ou aquela zona, mas sim a nível nacional para podermos ter a educação pré-escolar toda com boa qualidade. Quando vamos avaliar a educação pré-escolar é em Portugal, não é na cidade A ou B, nem naquele local C é em Portugal e, em Portugal, tem que ser implementado de forma transversal. (ED6)

Outras docentes reiteraram a mesma opinião, dizendo “era muito bom! E penso que a nível nacional só depende do Ministério da Educação fazer a sua implementação” (ED4; ED3); “Acho que seria muito bom e é possível, desde que haja boa vontade e intenções reais de melhorar a qualidade do pré-escolar...” (ED

9). Outra das educadoras reitera a mesma opinião e formula ainda um desejo "acho que o DQP tem que ser implementado a nível nacional...só assim faz sentido...e quando isso acontecer acho que vai ser muito bom para nós... acho que principalmente as crianças vão ganhar com isso...espero que isso se consiga. Espero que se consiga mesmo andar com isto para a frente.... Temos que ser otimistas!" (ED10).

Quatro educadoras dizem claramente que deveria ser obrigatório implementar o DQP: "acho que o DQP devia ser obrigatório" (ED10); "Acho que talvez começar pelo ME "impor" a obrigatoriedade de utilização do DQP" (ED11).

Outra das formandas aconselha uma implementação organizada, alargando as suas sugestões à formação inicial e organização de equipas de trabalho, chamando a atenção para a possibilidade de uma utilização indevida do DQP:

Penso que seria importante que a implementação fosse a nível nacional... Devia pensar-se numa implementação organizada, que passasse muito pela formação inicial, pela formação de equipas de trabalho, para que se pudesse criar uma rede que inviabilizasse uma má utilização do DQP (também é um risco) porque...ele avalia a qualidade e nós avaliamos qualitativamente e temo que ele possa ser dirigido para avaliar quantitativamente os processos. (ED11)

Finalmente, uma última opinião que reforça que "claro que a implementação do projeto devia ser a nível nacional... acho que era ótimo! Porque eu acho que o projeto é tão rico e traz tanta coisa boa para nós aprendermos a crescer com ele enquanto profissionais...que deixá-lo de lado, apenas como publicação...é menosprezar o valor que ele tem" (ED 12).

1.7.2. Dificuldades de implementação

Como anteriormente ficou clarificado, todas as profissionais concordam e apoiam a implementação a nível nacional. No entanto, de algumas respostas sobre a questão anterior podem inferir-se alguns constrangimentos/dificuldades, que iremos agora pormenorizar.

Duas educadoras centraram-se na recetividade das docentes, tendo sido referido que "eu acho que a principal dificuldade é a recetividade por parte dos educadores, por parte da classe docente... será a aceitação destes materiais... não sei..." (ED1).

Nove educadoras identificaram como principais dificuldades à implementação nacional, para além da recetividade dos profissionais (anteriormente referida), uma certa resistência inicial e medo da mudança, contudo ultrapassável, como sintetiza a seguinte intervenção:

Penso que a principal dificuldade a nível nacional é o que por vezes acontece...quando é uma coisa nova todos pomos reticências e as mudanças são sempre difíceis. Pode ser nesse aspeto que o projeto pode encontrar dificuldades em ser implementado, mas... não considero que seja uma dificuldade que não se possa ultrapassar. Vai-se ultrapassando aos bocadinhos. É difícil nós mudarmos, nós somos pessoas de hábitos, gostamos das nossas rotinas, dá-nos uma certa segurança...Portanto, a dificuldade poderá ser a mudança, sim...vai-se mudar um pouco, mas vai-se ultrapassar porque nós também somos adeptas da mudança! (ED7)

Temos ainda mais duas opiniões otimistas face ao receio da mudança, onde se enfatiza que “em relação à recetividade dos educadores, se for algo impositivo terão que aderir e adotá-lo de qualquer maneira; de livre iniciativa... eu acho que se lhes for explicado que é para os ajudar nas suas práticas, para melhorar a qualidade do pré-escolar, não vejo razões porque não digam sim à implementação do DQP... acho que se resolve esse problema” (ED9; ED10).

Uma das formandas sugere como solução para contornar este medo inicial da mudança, a obrigatoriedade de implementação:

Parece-me que há muitos colegas que provavelmente se não fosse pela obrigatoriedade, não arriscariam conhecer algo de novo. É o medo da mudança. Até porque o DQP exige um certo investimento pessoal de estudo, de disponibilidade para mudar, abertura para se ver as coisas de outra forma... portanto, começar pela obrigatoriedade e depois criar condições para ser implementado. (ED11)

Para além deste receio da mudança, junta-se a insegurança profissional face a um processo de avaliação (questão já abordada noutra capítulo desta tese), como identifica uma das docentes:

Depois... é como digo, as pessoas começam a ver que há muita mudança e que mexe com as práticas e quando se fala em “avaliação” despoleta logo alguns receios, alguns medos, algumas inseguranças...mas ultrapassando essas inseguranças que são naturais e existem com toda a gente (se não existissem é porque as pessoas não queriam melhorar e isso não é possível) acho que vão reagir bem, pelo menos as que realmente quiserem mudar... (ED8)

Mas, quando as docentes começassem a conhecer o projeto, a apropriar-se do manual, a praticar e a sentirem-se mais seguras aconteceria, certamente, o que referiu uma formanda “primeiro conhece-se e é uma obrigação, mas depois há uma apropriação progressiva e ganha-se o gosto...” (ED12).

Para além da resistência dos docentes (já anteriormente referida) foi identificado outro constrangimento que se prende com a resistência das instituições:

O 2º constrangimento relaciona-se com a resistência das direções das instituições. Em relação aos docentes um processo como este...pode significar de alguma forma, ser posta em causa e não gostar do que se ouve ou das conclusões a que se chega e isso pode não ser confortável e tornar-se um entrave. O mesmo se coloca em relação às direções, porque... a sua qualidade e a sua imagem pode ser posta em causa, pode implicar algum investimento financeiro, se calhar em recursos humanos, materiais, se calhar em obras e se calhar em mudar práticas que são confortáveis, como por exemplo, a relação com as famílias... (ED3)

Este aspeto é novamente focado por outra profissional, reforçando que “um dos grandes entraves tem a ver com as direções das instituições, com quem está à frente...com a perspetiva das lideranças...” (ED10).

Este constrangimento institucional também é identificado nos estabelecimentos de ensino da rede pública, como refere uma educadora “as principais dificuldades só se forem ao nível dos agrupamentos...de resto não vejo onde esteja a dificuldade “ (ED7).

Foram ainda identificadas outras dificuldades, de âmbito mais estrutural, como por exemplo, “as limitações para mim são sempre as políticas nacionais, tudo depende disso” (ED4).

A conjuntura económica atual também foi identificada como dificuldade por uma das formandas, que refere que “a conjuntura económica será a 1ª grande dificuldade... depois quando a poeira assentar se não se esquecerem disto...porque infelizmente quando mudam os governos...” (ED8). Este constrangimento económico é reiterado por outra educadora, considerando que poderia ter influência na implementação da formação e na colocação dos conselheiros externos, fundamentais para apoiar todo o processo:

Um dos constrangimentos prende-se com a questão financeira e a contenção de despesas, que pode ter influência, por exemplo, na formação e na colocação no terreno dos conselheiros externos, que eu sou completamente a favor...porque não é fácil o educador implementar o projeto sozinho com a sua turma e ainda menos ao nível de instituição. Em termos de instituições privadas, a questão financeira também se coloca, pois a maior parte não estaria disposta a investir num conselheiro externo... (ED3)

Outra formanda identifica ainda como constrangimento haver poucos formadores especialistas, para implementar a formação DQP “penso que a principal dificuldade é sermos muitos educadores e chegar a todos... neste momento temos a

questão dos formadores especialistas que ainda são poucos...mas deve-se começar nem que seja por 10, por 20, o que for possível... (ED2).

1.7.3. Condições de sucesso

Quando questionadas sobre quais as condições de sucesso para que o projeto fosse implementado a nível nacional, surgiram várias respostas, mas que podemos agrupar da forma como se descreve em seguida. Assim, cinco das formandas consideram explicitamente que seria essencial o apoio institucional do Ministério da Educação, sem o qual será sempre difícil o avanço do projeto, da forma mais correta ou desejável, o que ficou explícito nas seguintes intervenções: “E, claro, com o ME a apoiar a implementação do projeto...afinal é aí que se criam as condições para que tudo aconteça...” (ED7; ED6); “Acho que o projeto devia ser assumido como prioridade pelo ME, para que a formação (que é fundamental), pudesse avançar” (ED8); “A obrigatoriedade de implementação por parte do Ministério era essencial...e o apoio institucional que nos deem é também imprescindível para estas grandes mudanças, senão não se consegue avançar” (ED9; ED10).

Uma formanda refere condições de sucesso muito globais e estruturais, mas a partir das quais tudo seria mais fácil de acontecer, nomeadamente “fundos financeiros ou recursos humanos. E, abertura de espírito, vontade de crescer, vontade de melhorar e, acima de tudo, vontade de servir melhor as crianças” (ED3).

Três das formandas insistem que seria uma condição importante para o sucesso da implementação, haver uma maior divulgação do projeto, junto das instituições/agrupamento/docentes e sociedade em geral, que parece ter ficado aquém do desejado, como noutra ponto deste trabalho foi evidenciado. Por isso, considera que “é fundamental continuar a divulgar ainda mais o projeto junto dos agrupamentos e dos educadores” (ED8). Como reforçam ainda mais duas educadoras “por exemplo, se ao DQP fosse dada a mesma notoriedade que às OCEPE, era o suficiente em termos de divulgação a nível nacional” (ED12; ED 7).

Uma educadora vai mais longe e entende mesmo que o DQP devia passar a ser parte integrante do currículo do profissional de educação:

Acho que o DQP tem que fazer parte do currículo do educador. Um educador vai construindo o seu currículo... para ser educador tem que tirar o curso, depois para ser licenciada tem que fazer formação e para continuar a ser tem que conhecer este manual, se é uma coisa em que o nosso Ministério acredita e está a tomar contornos

nesse sentido...pode demorar mais alguns anos, mas sinto que vai por esse caminho. Isto não é um programa, de maneira nenhuma, é um guia orientador da ação do educador e a ação do educador teria uma monitorização através do projeto DQP...
(ED5)

Todas as educadoras consideram como condição fundamental para o sucesso da implementação do DQP, sem qualquer margem para dúvidas, a formação dos profissionais de educação, no âmbito da formação inicial e contínua. Podemos destacar algumas das intervenções que são elucidativas, tais como “terá que passar sempre por formação...inicial para quem está a iniciar carreira e contínua para quem já está no terreno. Pequenos grupos de formação para as pessoas se apropriarem dos materiais e depois tem que haver sempre um diálogo constante entre as pessoas especialistas e as pessoas que estão no terreno...” (ED1); ”Acho que a formação é fundamental. Ter o manual e não ter formação sobre como utilizá-lo pode levar a que pessoas interpretem mal aquilo que lá está e o usem de maneira errada. Acho que a formação é um ponto assente. Tem que haver formação...Portanto a formação inicial e contínua é fundamental” (ED5); “A formação é fundamental... e penso que deveria começar na formação básica (licenciatura), pois quem saísse da escola já viria com essa bagagem. Depois ir alargando ao país através da formação em pequenos grupos, semelhantes ao que tivemos nesta formação (ED2).

Na verdade, a obrigatoriedade da formação é evidenciada por todas as docentes, como fator de sucesso para a implementação nacional, tal como referem “devia ser um processo de formação obrigatório para todos. Por exemplo, se as educadoras e outros professores são obrigados a fazer formação de tantos em tantos anos, quer seja ou não para mudar de escalão, então porque não fazer formação numa coisa que é muito útil e ao mesmo tempo está ligada concretamente à educação de infância? (ED12). Como reitera outra formanda:

A formação é fundamental. Se agora colocaram a situação de todas as pessoas terem que ter formação nas TIC, agora se fazem favor, para a educação pré-escolar dizem que por uma questão de se fazer a avaliação da educação pré-escolar é necessário as pessoas fazerem formação em DQP. Porque não? E é como te digo era importante a formação DQP ser generalizada ... em vez de ser formação TIC, faz favor DQP para toda a gente. Porque as TIC? Porque não DQP na educação pré-escolar? (ED7)

Fator novamente reforçado:

Eu acho que tinha que haver alguma obrigatoriedade na formação. Estou a ser diretiva, estamos a tomar uma decisão de cima para baixo. Dizer que as pessoas têm que ter alguma formação nesta área tem alguma directividade. Só que eu acho que se

não for dentro deste sistema...é mais difícil...mas nós agora temos que ter formação, então que seja em algo que nos seja útil. Numa 1ª instância é diretivo, mas numa 2ª fase se já temos que ter formação, então que seja numa coisa que nos seja útil... e que seja potenciadora de alargar horizontes, mentes, perspetivas, porque a reflexão e a avaliação são realmente lacunas na educação... Realmente ao haver formação neste âmbito, as pessoas vão começar a interessar-se mais e a sua implementação em termos de rede nacional será mais produtiva, mais concretizada. (ED5)

E ainda:

Eu acho que para que o projeto possa ser alargado com sucesso temos que começar por dar formação. Depois da formação eu penso que as pessoas começam a ficar mais motivadas, a gostar do DQP e a estar mais abertas à mudança. A partir daí vai sendo uma bola de neve para o bem...A formação inicial dos educadores devia incluir logo o DQP, porque se vamos estar à espera que só depois das educadoras estarem colocadas é que vamos dar formação...atrasa todo o processo. Portanto, implementar logo na formação inicial para que essas profissionais venham já para o terreno com essa formação, com o espírito do DQP e dar a formação contínua aos profissionais que já estão no terreno. (ED6)

Outra das formandas identifica vantagens relevantes decorrentes da introdução do DQP no currículo da formação inicial dos educadores, tais como o desenvolvimento da capacidade de observação e o enriquecimento da documentação pedagógica:

Começar pela formação - contínua e inicial. Eu ainda não sei porque é que não estão já a avançar para a formação inicial, porque...por exemplo, as grelhas de observação treina-nos a observar e o nosso olhar é dirigido com um objetivo, com um fim e é uma mais-valia em termos de observação. Um educador vive da observação e depois tem outra coisa... ajuda a enriquecer a nossa documentação pedagógica, porque por exemplo, a minha formação inicial quase não tocou nisto, eu não sabia fazer documentação pedagógica. E o DQP permite-nos isso também, abre ali uma porta...porque, por exemplo, com as grelhas podemos retirar dali informação para documentar pedagogicamente os processos e era bom que pudessem começar logo na formação inicial... (ED11)

No mesmo sentido, uma educadora cooperante evidencia que este facto lhes proporcionaria uma visão muito mais coerente e qualificada da sua ação pedagógica, “ (...) porque mesmo ao nível da avaliação que as estagiárias fazem, no fim de cada atividade, se elas tivessem já uma visão do que é esta forma de avaliar, acho que ultrapassavam daquela facha do “correu bem/correu mal”, as crianças gostaram/ não gostaram”, acho que conseguiam ver muito mais, ver de outra forma a sua ação” (ED8).

Finalmente, duas das educadoras evidenciam, mais uma vez, a importância do DQP ser integrado na formação inicial: “E se começasse na formação inicial, isso era excelente! Era ouro sobre azul, assim como ter formação sobre como colocar a voz

ou sobre os primeiros socorros...” (ED7); “Acho que é um instrumento tão rico, tão valioso e já que investiram a sério para fazer as publicações, porque não “reutilizá-lo” para a formação dos educadores, quer fosse inicial, quer fosse contínua? Devia ser um processo de formação obrigatório para todos” (ED12).

Outra das participantes sugere que a formação contínua, de forma mais alargada, deveria começar pelas hierarquias superiores (por exemplo, representantes nos órgãos de gestão, coordenadores de departamento, etc.) para que houvesse um entendimento do que se pretende com o projeto e pudessem depois apoiar melhor os docentes no terreno:

Começar pela formação é fundamental... e acho que a formação devia começar pelas hierarquias superiores até chegar aos que estão no terreno, porque começar ao contrário, acho que era capaz de não funcionar nem surtir os efeitos que se pretende com o DQP. Era importante que as pessoas compreendessem a possível transformação que teria que haver em certos contextos, em certos aspetos e dimensões dos contextos, que muitas pessoas consideram como imutáveis... (ED9)

Também ao nível das instituições privadas uma das profissionais considera essencial que a formação seja obrigatória para que as direções sejam sensíveis à implementação do referencial:

Dado que esta é uma instituição de solidariedade social que tem protocolos com o ME na valência de JI e com a segurança social na área de creche, se existem protocolos, parcerias, apoio, financiamento e se é o DGIDC que está a promover o projeto, então o ME poderia “exigir” que o pessoal tivesse formação numa área que achasse pertinente...se vier como uma formação de carácter obrigatório, eu acho que as entidades são cumpridoras...se lhes dizem que é para fazer elas tentam cumprir...portanto eu acho que se a formação fosse obrigatória, o projeto avançaria pois sabiam que tinham que o fazer. Se não for assim, acho que não. Será uma dificuldade ao avanço do projeto. (ED5)

Várias educadoras evidenciam a necessidade da existência de um “amigo crítico” ou “conselheiro externo” para a implementação adequada do referencial, referindo que “o papel do conselheiro externo é fundamental. Acho que pode haver alguns pontos do manual em que se pode pegar sem o conselheiro externo, mas por exemplo, no empenhamento é preferível que haja um elemento externo...” (ED12). Na verdade, para a implementação do referencial na sua globalidade, é considerado “difícil a gestão de todo o processo de observação/registo/avaliação sem um conselheiro externo. Exige condições para ser bem feito” (ED 10). E ainda novamente reforçado o papel do amigo crítico:

Eu acho que era uma mais-valia ter um conselheiro externo, um amigo crítico...era muito importante ...porque os materiais requerem tempo, requerem reflexão, um

preenchimento rigoroso, uma análise rigorosa... não se podem fazer as coisas levianamente, portanto...contar com um amigo crítico era essencial para que o trabalho se desenvolvesse de uma maneira rigorosa. (ED1)

Em síntese, a figura do “amigo crítico” ou “conselheiro externo” que pudesse ser um ponto de apoio à implementação do projeto no terreno, foi uma condição considerada fundamental por dez das formandas, que se referiram explicitamente a este assunto. No entanto, dada a conjuntura económica atual, foram também dadas sugestões de superação do problema financeiro. Assim, ao nível das instituições privadas foi sugerido que:

Acho que o seu papel é essencial neste processo, não sei é até que ponto no atual contexto, o país pode comportar...mas acho que os conselheiros seriam bastante importantes para que o projeto fosse implementado com maior sucesso e da forma mais correta. Não sei... talvez se consiga rodear a questão, por exemplo, nas instituições privadas proporcionar formação ao coordenador (a um profissional da casa) e se ele pudesse ficar dispensado do grupo, poderia ir ajudando...seria mesmo importante que esse elemento pudesse ser libertado da turma. (ED2; ED3)

Outra das educadoras aponta uma solução para este problema, ao nível da rede pública:

Por exemplo... nem que se organizassem pólos por agrupamento e que pudessem trocar as pessoas entre os agrupamentos para serem conselheiros externos...mas acho que tinham que ser pessoas isentas e exteriores àquela realidade. Seria uma mais-valia muito importante, porque seria possível obter um cruzamento de dados que as pessoas sentiriam como mais real e mais concreto. (ED12)

Outra das participantes chama a atenção para o papel deste conselheiro externo. Como deve proceder? Como deve ser o seu posicionamento e atitude, junto dos profissionais em contexto? Esta formanda tem uma visão própria deste elemento externo, percecionando-o mais como um ”conselheiro interno”, porque considera fundamental que este elemento exterior se fosse integrando no contexto até fazer parte dele, para que se criasse uma verdadeira relação de confiança e apoio:

Neste caso, acho que o seu papel é importante, mas acho que é também importante que as pessoas tenham confiança nele, que não seja “externo” (eu não gosto do termo externo), mas que seja um apoio, um elemento regulador que vai conhecendo as colegas... seria alguém que viria cá à instituição e falaria connosco e depois viria mais uma vez até se tornar uma pessoa que, de certa forma, pertencesse ao contexto e que vai dando pistas. O “externo” não gosto...de certa forma, é interno porque conhece o contexto, conhece as pessoas, é importante que tenhamos confiança nele, que lhe possamos colocar dúvidas sem ter medo de retaliações, acho que tem que ser um elemento assim. Mas, seria importante o conselheiro externo no apoio à implementação do projeto. (ED5)

É interessante verificar que entre o grupo de profissionais que experienciaram a 1ª fase de implementação do modelo, a figura do “conselheiro externo” continua ser considerada essencial a uma implementação rigorosa e objetiva do programa. Há um grande compromisso com o rigor e com a imparcialidade. As suas intervenções são elucidativas, quando referem que “a figura do conselheiro externo também seria fundamental, pois é uma mais-valia e pode mudar muita coisa no processo “ (ED10); “Também acho que o seu papel é essencial, uma visão externa, imparcial, isenta é muito importante, para nos ajudar a nós, que estamos no contexto, a ver a realidade tal como ela é. Acho que sem esse feed-back seria possível, mas mais difícil. No entanto, para um resultado final mais ... real (fidedigno) teria que ser com este amigo externo (ED9); “Depois é fundamental haver sempre a existência e o incentivo do conselheiro externo ou do amigo crítico que pudesse ir motivando a sua implementação e ir esclarecendo. Para o educador sozinho é muito difícil e talvez acabasse por abandonar o projeto pela desmotivação (ED11). Finalmente e, em síntese:

Depois também acho que é muito importante o papel do conselheiro externo e que funciona bem. Eu vejo o conselheiro externo como um “motor de arranque”. Uma pessoa externa, que quando chega ao contexto tem já um estatuto diferente, pode ajudar a conciliar interesses e não é conotado com ninguém da instituição. É conotado com alguém supostamente isento, que veio de fora e, só o facto de ser uma pessoa que vem de fora, acho que já ajuda e impulsiona. Porque é assim ... quando se chega de fora a um sítio, têm-se leituras e olhares diferentes, de quem já está naquela realidade, que já está tão impregnada que já lhe passam ao lado certos pormenores. (ED12)

1.7.4. Vantagens

Em seguida, este grupo de profissionais teve oportunidade de se pronunciar sobre as principais vantagens decorrentes deste processo de implementação a nível nacional, que passam a explicitar-se.

Foram identificadas vantagens para o processo de ensino-aprendizagem:

Para o processo ensino-aprendizagem vai ser muito bom... porque os profissionais de educação vão ter em conta o envolvimento da criança, o seu próprio empenhamento e esta simbiose, que é essencial para haver aprendizagem, vai aumentar a qualidade dos serviços que se oferecem às crianças... (ED10)

Foram também elencadas vantagens para a reflexão e reorganização das várias dimensões curriculares em presença no ambiente educativo:

A vantagem era a monitorização de todo o processo de ensino-aprendizagem, a qualidade do contexto educativo, porque...através disto conseguimos ver a

organização do espaço, a organização dos materiais, a organização dos grupos, o estilo do adulto, portanto há imensa informação que só traz benefícios para o contexto educativo, não é? Portanto, sabemos quais os pontos fortes, quais as áreas a melhorar... (ED1)

Numa abordagem mais global, algumas das formandas reforçam que haveria também efeitos vantajosos para os próprios profissionais, nomeadamente, torná-los docentes reflexivos e melhor preparados: “teríamos educadores reflexivos ...profissionais mais preparados e o aumento da qualidade da educação de infância” (ED2; ED4). Na verdade, como evidencia, mais uma vez, outra formanda: “...o DQP obriga-nos a refletir muito e eu acho que é impossível uma pessoa refletir e não mudar, não tentar alterar a sua prática...” (ED2). Ainda no mesmo sentido, o DQP leva-nos a “refletirmos mais sobre nós, sobre as crianças, sobre a nossa atuação e a termos melhores práticas que poderão beneficiar as crianças” (ED4).

Várias formandas evidenciam que um referencial avaliativo comum para os contextos de educação de infância contribuiria para que a avaliação fosse mais objetiva, com maior uniformidade de critérios, o que se refletiria numa educação mais qualificada, explicitando que “eu acho que era muito bom, porque haveria as mesmas exigências, os contextos seriam avaliados pelos mesmos itens, não haveria tanta discrepância, não haveria tanta subjetividade... era importante, seria muito bom” (ED12).

Na intervenção que se segue são novamente identificados benefícios relacionados com a harmonização da avaliação dos contextos, alargando-se à legitimação da relação do jardim de infância com a comunidade e ao aumento da qualidade dos contextos:

Eu acho que era uma ideia excelente! E uma mais-valia. O DQP (independentemente da formação que a pessoa tenha), retrata os cuidados que todo o educador tem que ter com a sua prática, portanto justifica-se plenamente porque acaba por harmonizar a avaliação; não harmoniza o trabalho das pessoas, a prática pedagógica dos profissionais que pode ser diferente e ainda bem que é diferente, a diversidade de práticas é importante...; mas harmoniza a avaliação e era importante mesmo até a nível institucional, no que diz respeito à relação da escola com a comunidade, porque haveria uma visão do que se faz, haveria uma avaliação legitimada pelo DQP. Nós teríamos os mesmos instrumentos para avaliar todas as dimensões do trabalho, o que acabaria por colocar a educação pré-escolar, numa sintonia...que é importante... para se conseguir mais qualidade ao nível dos serviços que prestamos às crianças, que é afinal o foco principal de tudo isto... (ED7)

Seis das educadoras evidenciam como uma das vantagens da implementação nacional, a existência de uma linguagem/cultura comum entre os profissionais de educação de infância, ao referirem que “também era importante para os profissionais, pois passaríamos a falar a mesma linguagem...” (ED10); “Achava que era muito bom... termos uma cultura comum, uma cultura referencial, sabermos falar todos a mesma coisa... Só temos as OCEPE, depois chegaram as brochuras e realmente estes materiais deveriam ser obrigatórios a nível nacional” (ED1). E seria, sem dúvida “uma mais-valia para o sistema educativo português” (ED2).

Uma das formandas identifica ainda como vantagem do processo de implementação nacional a construção de uma nova perceção do estatuto profissional do educador de infância:

Eu acho que os educadores começavam a ter outro estatuto. Nós temos aqui alguns pais que apenas estão muito preocupados com o bem-estar físico das crianças, estarem limpinhos e arranjadinhos e poder deixar o seu filho quando estão doentes. Eu, às vezes digo às minhas colegas a conversar: por exemplo, vem um pai falar contigo sobre o seu filho. Tu abres o teu dossier e tens lá as fichas de observação da escala do envolvimento ou a ficha de oportunidades educativas ...tu tens ali logo um manancial que te permite falar daquela criança a vários domínios e eu acho que os pais ao verem aquilo já têm que pensar no que vão dizer. É a minha perspetiva é o que eu acho. É como diz a professora... ”um prestar de contas” daquilo que nós fazemos e... nós estudamos, trabalhamos, investigámos e compreendemos fenómenos educativos e... se nós tivermos um guia que nos permite falar desta forma, acho que vamos ter mais sucesso profissional. O educador vai-se ver mais como um profissional de educação que é! (ED5)

Finalmente, uma maior identidade profissional e maior visibilidade do seu trabalho são igualmente vantagens reiteradas por outra formanda:

A partilha de uma linguagem comum; a construção de uma identidade enquanto grupo profissional e uma maior visibilidade do trabalho do educador. Eu acho que ia ser excelente e ia ser um salto qualitativo muito grande para a educação de infância. Acho que era um das melhores coisas que o ME podia fazer pela educação de infância, porque lhe daria visibilidade, valorização e qualidade. (ED12)

1.7.5. Desvantagens

Quando questionadas sobre se este processo de implementação a nível nacional traria desvantagens, todas as formandas foram assertivas dizendo que não. E, mais uma vez, uma das participantes destaca a flexibilidade do modelo como a principal característica para afastar alguma desvantagem:

Eu acho que não, porque ele é flexível. Mesmo sendo implementado a nível nacional, privilegia o contexto onde ele está a ser utilizado. Esta condição basilar implica que seja adaptado àquela realidade. Não se vai trazer nada dali para transportar para ali...porque as realidades são diferentes e o projeto vai sendo usado conforme as

necessidades de cada instituição. Este ciclo de experimentação vai-nos permitir melhorar a avaliação, depois o outro vai-nos permitir melhorar os materiais, depois as condições espaciais...vai sendo adaptado a cada realidade. Desvantagens só se saísse com um carácter normativo de transpor de um lado para o outro. Agora da forma como está apresentado não há desvantagens. (ED5)

Não foram identificadas desvantagens, mas foram detetados alguns constrangimentos, suscetíveis de ser ultrapassados, como por exemplo, a possibilidade de acontecer algum mal-estar, entre os elementos da equipa que participassem no processo:

Depende da postura das pessoas que estiverem a ser envolvidas no processo de avaliação quer sejam os educadores, as direções ou os pais. E digo isto com conhecimento de causa (não da minha instituição mas de outras), pois parece que, às vezes, as pessoas ficam magoadas, parece que ficam contra... não vêm aquilo como uma forma de ser melhor profissional ou melhor instituição. E isto pode trazer desvantagens (não do projeto em si), mas em termos de condicionar durante algum tempo (até as pessoas se habituarem) o funcionamento da instituição. Mas a vantagem a longo prazo seria... bom! E o DQP não é para ser implementado durante um ano, mas ao longo de anos e... aliás, deveria ficar sempre presente. (ED3)

Duas docentes referem que seria exigido aos profissionais mais trabalho e mais tempo passado nas escolas “penso que provavelmente implicaria mais trabalho ao educador de infância e mais horas de componente não letiva, na medida em que muito trabalho é feito com a criança, mas depois a parte de reflexão é toda feita *a posteriori*...” (ED2); “Não considero que tenha desvantagens. Se calhar vamos passar a gastar mais tempo na escola, já gastamos muito, já ultrapassamos muito o nosso horário e se calhar passaríamos a gastar mais, mas não vejo desvantagens. Acho que só tem vantagens” (ED6).

Outra colega entende que “não traz desvantagens nenhuma, pelo contrário, para utilizar no dia a dia na nossa prática, acho que só tem vantagens; a única desvantagem só se fosse utilizado por pessoas que não o dominem bem e se fosse dirigido à avaliação de outrem” (ED8). Mais uma vez se nota um grande sentido de responsabilidade, com o processo avaliativo, sobretudo quando interfere com terceiras pessoas.

Finalmente, duas das formandas voltam a lembrar que os encargos financeiros necessários poderão ser um constrangimento:

Eu acho que não tem desvantagens, só se for a nível económico, porque pode acarretar algumas despesas...mas se nós queremos apostar numa educação de qualidade temos que começar pela base. Parar este projeto agora seria deitar dinheiro fora. Se o ME já investiu tanto, deve aproveitar-se o que já está feito, que é

de qualidade e continuar. Às vezes dá-se visibilidade a projetos que não têm tanto impacto e que gastam milhares de euros e têm aqui uma ferramenta tão boa e fica nas prateleiras? Espero que não! (ED12)

Tal como refere a docente anterior, esperemos que o projeto avance, até porque já se concluíram duas fases do projeto, porventura as mais dispendiosas. Neste momento, dispomos já de um conjunto de formadores especialistas no país para multiplicar a formação e, parece-nos que não é certamente, a fase que exige mais recursos financeiros.

1.8. O DQP e a Avaliação de Desempenho Docente

Durante o processo formativo, verificou-se que havia algum mal-estar entre as docentes sobre o processo de avaliação de desempenho docente. Algumas educadoras estavam a passar ou tinham passado pelo processo, outras só haviam passado parcialmente pelo processo porque não haviam pedido aulas assistidas; outras ainda desconheciam o modelo de avaliação do desempenho docente em vigor, dado estarem a exercer funções em instituições particulares.

O mal-estar sentido pelas docentes pode notar-se em intervenções como as seguintes: "é um modelo que é uma sobrecarga de trabalho para os docentes e não é exequível" (ED1); "No modelo atual há a avaliação de 2 em 2 anos, com objetivos e metas diferentes em cada agrupamento, que são comuns para educadores, professores do 1º ciclo, 2º ciclo e secundário, penso que não é correto..." (ED4); "O atual modelo não tem jeito nem preceito, isto é a minha opinião. Para felicidade minha não tive que pedir aulas assistidas, pelo menos este ano, porque com o tempo de serviço que tinha não precisava. Para mim ia ser muito violento. Eu também me coloco no lugar de avaliadora e eu não queria ser avaliadora, porque acho que é um modelo torto desde que nasceu..." (ED7); "A forma como agora um observador vai observar as aulas e observa a educadora acho que é muito mais complicado, são muitos itens que fazem o observador perder-se muito, «tenho que ver este item, tenho que ver aquele...» e não está atento ao global" (ED8); "O facto de ser avaliada não me assusta. Assustam-me é os parâmetros que lá veem: quem é que os define? E porque são aqueles e não outros? Eu já me apercebi que os parâmetros não são iguais para todos os agrupamentos e acho que aí a avaliação pode ser muito injusta..." (ED12).

Estas intervenções sobre o modelo de avaliação de desempenho docente podem levar a concluir que nenhuma das educadoras o achou positivo, nem compreensível, sentindo-se uma sensação de desconforto e até de injustiça. Face a este quadro decidimos então tentar perceber o que as formandas pensavam da possibilidade do DQP poder integrar ou vir a ser útil ao nível da avaliação de desempenho docente. Teria recetividade? Seria compatível com o atual modelo?

As respostas foram variadas, mas todas as formandas acharam que o DQP tinha potencialidades ao nível da avaliação do desempenho docente, podendo ser um bom ponto de partida para se refletir sobre o assunto. Assim, uma das docentes, embora desconhecendo o atual modelo pensa que “o DQP traria elementos bastante positivos... não sei se seria suficiente...se calhar teríamos que ter uma fusão ou um «repensar» do atual modelo de avaliação...e se o DQP pudesse ajudar... melhor“ (ED2). Outra formanda evidencia certezas sobre o assunto:

A favor, a favor, a favor! Falei disso em todas as minhas reflexões. Acho que teria recetividade...O DQP dá-te instrumentos concretos do que deve ser a tua ação, dá-te instrumentos concretos para tu poderes ouvir os pais, as crianças, a tua equipa (no caso das entrevistas); e dá-te instrumentos precisos para saberes se a criança está a aprender ou não, o quê, o que tu podes fazer no momento para mudar. Então estamos a elevar as coisas a um nível muito superior. Eu neste momento sou melhor profissional por causa do DQP. Não sei se o DQP será compatível com o atual modelo, pois não o conheço. Nós agora lá na nossa instituição vamos ter uma questão de avaliação e ainda não está definido como vai ser...e eu vou propor que seja feita através do DQP. (ED3)

Mesmo com o atual modelo, uma das participantes considera que o facto de conhecer o DQP já foi uma mais-valia, ao referir que ”agora penso que mesmo assim com este processo e com o atual modelo, se já tivesse conhecimento do DQP não sei se a situação já não teria sido mais fácil...o DQP já podia ser um apoio para contornar melhor pelo menos aquela observação direta das aulas...agora a avaliação ser feita a partir do DQP era ótimo. Acho que seria uma avaliação muito mais correta, sem juízos e subjetividades, porque o DQP é mais direto e concreto” (ED 7).

Outra educadora considera que os dois modelos não são compatíveis e que o DQP responde de forma muito mais coerente à avaliação dos educadores:

Para mim há uma grande incompatibilidade entre os dois modelos, mas acho que o DQP só traria vantagens e muito positivas, porque o DQP está direcionado para o pré-escolar (o que não quer dizer que não se possa alargar a outros ciclos...). Portanto, virem buscar a “fonte” da avaliação de desempenho ao DQP e depois generalizarem para todo o grupo de educadores, era importante, porque eu acho que tem tudo a haver como nosso trabalho...no modelo atual a nossa vida profissional

não está tão retratada ali e aqui no DQP está, acho que é a vida do pré-escolar que está ali. (ED4)

No mesmo sentido, quatro educadoras referem que se reveem muito mais no DQP, inclusive nos instrumentos de observação/avaliação por ele proporcionados, referindo que "penso que os indicadores que temos nas escalas de observação do DQP são mais globais e são facilitadores da observação" (ED8); "Acho que o DQP é muito mais justo, porque, por exemplo, os indicadores do nosso empenhamento têm muito mais a ver com o que nós fazemos; a nossa sensibilidade, a nossa estimulação, a autonomia que damos ao grupo...acho que o DQP seria mais justo e adequado à nossa prática" (ED10); "Eu revejo-me muito na grelha de avaliação do empenhamento do adulto do DQP, porque julgo que toca domínios essenciais da prática de um educador... Por isso julgo que partir do DQP seria uma boa forma de avaliar, talvez mais justa e com domínios em que nós intervimos diariamente" (ED11).

Outra formanda destaca ainda como potencialidade do DQP, a possibilidade de serem encontrados critérios comuns que tornassem a avaliação mais justa:

Eu acho que o DQP podia ajudar muito na questão da avaliação docente, porque quando nós utilizamos a escala do empenhamento do adulto, nós estamos a fazer a nossa autoavaliação...indiretamente estamos ali a rever as nossas práticas, o nosso empenhamento, o que é que correu bem, o que é que correu mal e porquê... portanto, está ali tudo...e se houvesse uma uniformidade de critérios e de parâmetros que o manual permite encontrar...então seria o ideal...acho que teríamos uma avaliação mais correta dos nossos profissionais. (ED12)

Uma das participantes evidencia a vertente qualitativa do DQP, como sendo um princípio fundamental e mais adequado ao trabalho em educação de infância:

Acho que sim, que deveria ser adotado o DQP para o processo de avaliação dos educadores. Tem mais a ver com as suas práticas, com os seus contextos...porque é também um modelo qualitativo, e eu acho que o mais importante num educador de infância não é a quantidade, não é quantificar o seu trabalho, mas clarificar o trabalho que é realizado e demonstrar se há qualidade, se não há, e se não há, porquê? Como melhorar? Eu acho que tem vantagens para a avaliação do educador. Agora a receptividade que teria depende da abertura de espírito de cada um e da vontade de alterar atitudes...que também tem que haver... (ED9)

O DQP é um referencial para a avaliação da qualidade dos contextos educativos e não um modelo vocacionado para a avaliação do desempenho docente especificamente, mas a verdade é que encerra em si potencialidades nesse sentido,

como verificamos pelas intervenções anteriores e como também chama a atenção outra das formandas:

Acho que quem não olhar este projeto DQP como uma condição de avaliação não o compreende... porque ele vai ajudar o educador, de certa forma, a melhorar a qualidade das práticas, dar melhores oportunidades em termos de experiências de aprendizagem às crianças, que é o nosso fim único e ao mesmo tempo faz uma avaliação processual e contínua. Ou seja... quem não vir isto com bons olhos, não está a perceber o que é o DQP, porque isto faz várias coisas ao mesmo tempo: a avaliação vai sendo feita processualmente em cada ciclo, vai estando sempre ali...de forma contínua e constante. (ED5)

Como evidenciam ainda duas educadoras, sendo uma avaliação participada e coconstruída contribuiria para desdramatizar e diluir o receio que o próprio conceito encerra e impulsionar saltos qualitativos “e...depois acho que é assim... quem se começa a apropriar do manual desdramatiza a avaliação, porque eu acho que este tipo de avaliação é tão boa... (parece um absurdo) porque eu vejo a avaliação como um ponto de partida para nos ajudar a melhorar o que não estava bem. Com outro tipo de avaliação não se consegue este salto, porque não é justa. Andamos todos a perder tempo com um processo que não é justo...” (ED12).

Esta perceção é reforçada por outra formanda:

E acho que ao utilizarmos este manual desta forma, o nome «avaliação» vai sendo desmontado...porque a avaliação tem um peso negativo, quando se fala em avaliação assusta. Este ciclo de avaliação (proposto pelo DQP), permite que a avaliação esteja sempre lá de forma levezinha... vai estando e depois já não assusta, porque se vai estar envolvida em todo o processo e vai deixar de ter aquela carga negativa. O DQP tem imensas ligações com a supervisão pedagógica. Está mesmo relacionado... E é o que eu acho da avaliação aqui no DQP, é uma coisa intrínseca, vai fazendo parte...deixa de assustar. (ED5)

1.8.1. O DQP e a avaliação da criança

O DQP é um referencial avaliativo que reporta a contextos, processos e resultados e faz parte de um conjunto mais global para a construção da qualidade, pretendendo ter efeitos sobre a aprendizagem das crianças, dos profissionais e das próprias instituições. Como anteriormente foi referido, não dispensa outros referenciais e instrumentos de avaliação da criança ou do contexto, adstritos às diferentes perspetivas pedagógicas. Quando o educador não tem uma pedagogia explícita, o problema agrava-se, pois há maior dificuldade em comunicar com os outros sobre a sua prática e, por isso, fica mais suscetível face às exigências dos agrupamentos e outros intervenientes da comunidade educativa.

Ainda assim, ao longo da formação, surgiu a questão da avaliação das crianças individualmente. Verificou-se que continua a ser uma problemática complexa que se tem colocado aos educadores no sistema organizacional a que pertencem. As educadoras vivem um dilema entre o que sabem e o que gostariam de saber sobre o assunto, entre o que desejariam fazer e o que lhes é exigido pelos agrupamentos e ainda em ter o tempo e condições necessárias para o fazer de forma refletida e coerente, o que também não se coaduna com o atual calendário escolar e com as imposições dos agrupamentos. Por outro lado, verifica-se também que têm surgido uma multiplicidade de opiniões contraditórias vindas de várias instâncias superiores que, por sua vez, se têm traduzido em soluções diversificadas no terreno, nem sempre consensuais.

São exemplo desta realidade as intervenções que se seguem. Referia uma educadora com perplexidade “a inspeção disse-nos que as check-list não são adequadas para a avaliação da criança... mas não sugeriu nenhuma alternativa... o que a inspeção exigiu foi que no projeto curricular de grupo, elaborado no início do ano, constassem todos os temas a tratar ao longo do ano, na área do conhecimento do mundo...isso é que era importante...não percebi” (ED4). Até por parte desta estrutura do Ministério da Educação parece haver algum desnorte sobre o que é considerado correto recomendar aos educadores numa perspetiva formativa e participativa, apesar de alguns documentos orientadores apontarem caminhos nesse sentido. Episódios desta natureza são frequentes aquando dos processos inspetivos e, o que tem acontecido nos últimos anos leva-nos a refletir sobre a formação destes profissionais, quais as suas prioridades e qual é afinal o seu papel na melhoria da qualidade da educação. O que se tem verificado é que a sua preocupação é essencialmente burocrática e de controlo documental, em desprimor da componente prática, pedagógica e de construção de qualidade. Por sua vez, esta atitude tem levado a que os órgãos de gestão também valorizem apenas esta componente documental e sobrecarreguem, portanto, os professores no mesmo sentido. Vivemos um ciclo de pura “burocracia competitiva”!

Ainda outros exemplos: “elaboramos fichas descritivas trimestrais, com base nas áreas de conteúdo das OCEPE, mas há professores do 1º ciclo que nos dizem que as fichas com as áreas de conteúdo também não são suficientes, porque são muito

gerais e que era preciso haver indicadores mais concretos...mais quais? Ninguém responde...” (ED3); “No 3º período faz-se avaliação descritiva, nos outros períodos faz-se uma check-list...” (ED9). E ainda “agora, como educadora cooperante, faço avaliação semanal sobre os interesses e necessidades das crianças e depois a trimestral que exige o agrupamento...” (ED7).

Outro exemplo elucidativo, não só das dúvidas ainda existentes, mas também do quanto a constante promulgação de legislação, sem a devida explicitação dos seus objetivos e sem se dar tempo aos profissionais para analisarem, conduz a situações complexas no terreno:

O nosso agrupamento (porque outros não o fizeram) deu possibilidade às educadoras de elaborarem a própria ficha de avaliação das crianças e de escolherem a periodicidade com que o fariam, que nós escolhemos ser anual. Para mim, esta ficha anual era muito mais concreta, muito mais acessível, porque podias escrever o que achasses mais importante e o DQP podia ajudar-nos a recolher mais informação. Agora este ano letivo tivemos que mudar e fazer a ficha de avaliação trimestral baseada naquelas metas de aprendizagem que saíram...neste momento nós temos a mesma ficha trimestral para todas as idades (e...ainda por cima o seu preenchimento parece que é a brincar, porque nós temos 2 dias para a preencher com cruzinhas) ...entreguei-as aos Pais no final do trimestre e passados uns dias uma mãe veio ter comigo e disse-me: «vai-me desculpar, mas eu não percebo nada disto...eu fiquei tão baralhada, tão baralhada a olhar para este papel, eu não percebi nada do que está aqui escrito». (ED7)

Face a estas dificuldades, tentou então pensar-se um pouco sobre como o DQP, poderia ser uma mais-valia ou um apoio ao nível da avaliação da criança.

As educadoras foram evidenciando várias possibilidades que o DQP poderia proporcionar a este nível, nomeadamente o tipo de informações que o referencial pode proporcionar sobre a criança decorrentes da aplicação dos instrumentos de observação propostos; a possibilidade do envolvimento da família na recolha de informações, o que enriqueceria o conhecimento sobre a criança e, ao mesmo tempo, responsabilizaria também os pais pela educação dos seus filhos e ainda a integração da voz da criança neste processo.

As educadoras referem ainda a importância da possibilidade de compilação de todos os elementos recolhidos sobre a avaliação da criança, num documento único, bem construído. Este documento possibilitaria aos profissionais dar uma resposta correta a esta obrigação que têm que cumprir nos seus contextos de trabalho, isto é, comunicar a avaliação das crianças aos pais e à comunidade educativa. Seria também uma forma de evitar a profusão de registos em presença no terreno, muitas vezes pouco

adequados. Este conjunto de opiniões encontra-se sintetizado na seguinte intervenção:

Seria extremamente interessante, o DQP fazer parte da avaliação das crianças... muito mais interessante do que o que existe agora. Não há exclusão de nenhum interveniente. Acho que o DQP tem em conta as OCEPE, a entrevista à criança pode ser a ficha diagnóstica, o que acho extremamente interessante; as entrevistas aos pais permitem-nos perceber as perspetivas que têm sobre o JI, e sendo integrados na avaliação da qualidade, também já participavam mais na avaliação do próprio filho e era uma mais-valia para a criança e... depois ter em conta aquela simplicidade que existe no envolvimento da criança que nos pode dar informações tão importantes sobre a criança e sobre o contexto educativo... e se isso tudo pudesse estar escrito numa folha única de registo seria muito mais fácil. Acho que com o DQP seria uma mais-valia, porque haveria realmente alguma uniformidade, pensaríamos todos no bem-estar da criança, com pontos comuns e haveria mais consistência. No fundo, o DQP está bem estruturado, é fácil de entender, porque a criança é o centro de tudo. (ED7)

Uma das formandas, que participou na 1ª fase da implementação do DQP fala da sua experiência sobre o assunto. Embora tendo ficado incompleta, dado que a instituição encerrou, já demonstrou como se iniciou esse percurso de avaliação.

O DQP aliado à avaliação individual das crianças tem muitas potencialidades... Foi muito interessante a experiência no contexto, porque em equipa e com o apoio da formadora, chegamos a construir power points onde estava...por exemplo, o registo fotográfico da atividade, os indicadores do envolvimento, a descrição da atividade e às vezes uma nota interpretativa...era um instrumento construído em grupo, dava visibilidade ao trabalho e permitia-nos conhecer profundamente o que se estava a passar nas várias salas e ajudava-nos também a conhecer as crianças... ao nível da avaliação das crianças, os resultados não foram muito evidentes porque a escola fechou, mas acho que se iria chegar a um ponto em que a avaliação começava na creche e iria até à saída do pré-escolar. Seria um processo contínuo e seria a nossa forma de avaliar, construída em conjunto e à nossa maneira. Foi já na fase final e não o conseguimos fazer...mas era também nossa intenção chegar a um modelo de registo comum, porque nós chegávamos ao final do semestre e a avaliação dos meninos estava feita. Estava tão documentada... nós chegamos a criar tabelas de dupla entrada com o registo de observações que fazíamos de cada criança. Procurávamos ter o mesmo nº de observações para cada uma e havia uma continuidade... A avaliação também permitia partir para novos projetos e dar continuidade ao trabalho. (ED12)

Temos como exemplos deste tipo de avaliação com o recurso aos instrumentos de observação/registo do DQP, as publicações “Podiam chamar-se lenços de amor” (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Gambôa, 2009) e “Limoeiros e Laranjeiras-revelando as aprendizagens”(Oliveira-Formosinho, Costa, & Azevedo, 2009).

Finalmente, a intervenção que se segue evidencia, mais uma vez, as potencialidades do projeto DQP como propulsor de uma mudança de perspetiva em torno da avaliação da criança, no sentido de uma orientação voltada para o processo

educativo e para as características contextuais que o influenciam, em detrimento da focalização nos produtos e nas competências individuais das crianças:

Quando avaliamos atualmente as crianças só olhamos para o produto final, o que a criança é capaz ou não é capaz de fazer em determinado momento e não avaliamos o processo todo...e se calhar, às vezes, é aí que estão a dificuldades dos meninos, as ditas dificuldades que encontramos quando estamos a avaliar...e se calhar não são tanto inerentes a eles, mas ao contexto no qual eles estão inseridos. Acho que o DQP nos poderia ajudar também a transformar um pouco essa visão que temos de avaliar os meninos...podíamos encontrar um processo avaliativo diferente e melhorar em muito o tipo de registo usado. (ED9)

1.9. O referencial DQP para creche e para o 1º ciclo

Como em capítulos anteriores foi referido, diversos estudos demonstraram que os nossos contextos educativos para a infância, ao nível da qualidade, se encontravam a um nível médio. Ao nível dos jardins de infância já foi realizado um significativo e longo percurso para melhorar a qualidade, encontrando-nos agora numa fase de formação de formadores. Neste momento, o referencial para creche está em fase de experimentação e contextualização, havendo já alguns estudos realizados (Araújo, 2011; Cardoso, 2011). Começa também a pensar-se no projeto para o 1º ciclo. No entanto, como foi referido em capítulo anterior, este percurso já foi realizado noutros países, encontrando-se em fase muito mais avançada em termos de implementação. Face à possibilidade deste percurso vir igualmente a ser feito em Portugal, entendemos ser pertinente saber o que pensa este grupo de educadoras portuguesas sobre o assunto.

Desde logo, todas as educadoras consideraram que seria muito positivo haver um referencial idêntico ao DQP para os três níveis de ensino. Relativamente ao referencial para creche, três educadoras revelaram grande interesse em conhece-lo, dado estarem ligadas a instituições com esta valência. Foram identificadas diversas vantagens decorrentes desse processo e também alguns constrangimentos para a sua implementação.

Assim, relativamente ao referencial para creche foi entendido que seria muito importante não só para melhorar a qualidade do serviço que é oferecido às crianças e suas famílias, mas também para valorizar e consciencializar os profissionais sobre importância do trabalho que realizam, como evidencia uma das formandas:

Julgo que sobretudo na creche seria de grande utilidade para poder regular um bocadinho a qualidade das creches e do trabalho que aí é feito e...também para consciencializar os profissionais do trabalho que fazem na creche, porque às vezes,

cai-se na rotina e depois nem o profissional valoriza a sua atividade, ou pensa que poderia fazer de outra forma, ou reflete se há qualidade naquele trabalho. (ED11)

Outra profissional, que já havia trabalhado em creche, evidencia mesmo a falta que sentiu de um referencial do mesmo género para apoiar a sua ação, dizendo que “eu acho que era tão bom! Eu digo isso porque trabalhei muitos anos na creche e havia coisas que eu ia buscar ao DQP para me apoiar, embora eu soubesse que não era correto adaptar tudo, mas sentia necessidade de ter alguma coisa para me apoiar” (ED12).

Por fim, outra das formandas valoriza ainda o salto qualitativo que poderia ser dado nas nossas creches “acho bem que se aplique nas creches em Portugal para podermos ter mais qualidade nas nossas creches...era ótimo sobretudo para as nossas crianças” (ED6).

Uma das participantes identifica um constrangimento que pode dificultar o processo de implementação do referencial em creche, que se prende com o facto destes estabelecimentos não pertencerem à rede pública: “ainda por cima a creche não faz parte da rede pública, penso que ainda seria mais difícil implementar o DQP” (ED7).

Em relação ao referencial ser implementado no 1º ciclo foi considerado fundamental pelas formandas, pois entendem que um projeto com esta perspetiva poderia ser impulsionador de mudanças importantes para processo de ensino-aprendizagem neste nível de ensino. Esta perceção relaciona-se com a imagem que as formandas têm destes professores e da sua atividade, o que decorre, em parte, da sua experiência profissional. Assim, por exemplo, a intervenção de uma das educadoras, sintetiza, de alguma forma, aquilo que é o sentimento geral, face ao 1º ciclo, que se traduz num certo desajuste e desatualização das práticas:

Agora ao nível do 1º ciclo é que eu acho que era fundamental! Aquilo fazia-me uma dor de alma ver pessoas muito mais novas do que eu, para aí com 5/6 anos e a trabalhar como trabalhavam há 30 anos, o que acaba por ser uma situação complexa que eu não consigo entender. E vou dizer mais uma coisa...a minha vinda para esta escola foi ótima, gostei de vir, estamos em espaços afastados, mas causa-me grande sofrimento...porque os meninos que estiveram no meu grupo subiram ao andar de cima e alguns têm sofrido muito. É assim... é um processo que eles têm de passar, mas não precisava de ser assim.... (ED7)

Ainda um outro exemplo, neste caso referido por uma educadora e mãe de uma criança a ingressar no 1º ciclo: “em relação ao 1º ciclo, acho que sim. Essa parte

é importante e mais...eu tenho uma filha de 6 anos que saiu do pré-escolar e este ano foi para o 1º ciclo e eu senti enquanto mãe (e nunca me tinha apercebido), que é um corte muito grande, é um corte dramático, principalmente para crianças que vêm duma IPSS e vão para a rede pública” (ED5).

Foram então identificadas diversas vantagens decorrentes da implementação do referencial para o 1º ciclo, como por exemplo, ajudar os profissionais a ter uma linguagem comum e a promoção de uma articulação pedagógica coerente entre os ciclos, como se depreende das seguintes intervenções: “sim acho que era bom. Os professores do 1º ciclo só tinham a ganhar. Ao menos tínhamos uma linguagem que todos podíamos falar e sabíamos aquilo de que estávamos a falar...tínhamos uma linguagem comum desde a creche até ao 1º ciclo” (ED1); “Eu penso que seria uma mais-valia, porque eu acho que todos os níveis de ensino deveriam, no fundo, ter um DQP” (ED 2); “Acho que era ótimo! Haveria uma efetiva continuidade e articulação de que tanto se fala. A nossa articulação mais próxima é com o 1º ciclo e acho muito bem haver objetivos de avaliação transversais...haveria uma sequência, seguiríamos a mesma linha e a articulação teria muito mais sentido” (ED4); “Eu acho que sim, iria de certa forma ajudar a que os educadores e professores do 1º ciclo tivessem o mesmo tipo de linguagem e que conseguissem, a partir daí, já que falam uma linguagem comum, ter objetivos comuns” (ED5); “Eu acho que era mesmo importante os professores do 1º ciclo terem este tipo de formação porque se cometem muitos erros...” (ED 7).

Para além da linguagem comum e da articulação entre ciclos, outra das formandas destaca também a continuidade pedagógica e uma reformulação do próprio conceito de educação, o que considera poder vir a ser muito positivo:

Ao nível do 1º ciclo também era possível, desde que o espírito fosse o mesmo. Podemos fazer algumas adaptações, porque é um nível de ensino diferente, mas acho que o espírito do DQP, na sua essência, tem que ser aplicado também ao 1º ciclo. Era uma vantagem porque...primeiro tínhamos logo uma continuidade na educação desde a creche até ao final do 1º ciclo, se não fossemos mais adiante. Falarmos a mesma linguagem, trabalharmos para a mesma causa, termos o mesmo ideal, termos os mesmos descritores, termos todos o mesmo espírito do DQP. Seria uma mais-valia em termos de articulação e... acho que com o DQP podíamos ter um conceito de educação mais correto, mais assertivo...iria melhorar muito as nossas perspetivas ao nível da educação em Portugal. (ED 6)

Outra formanda considera ainda que o DQP para o 1º ciclo poderia ter efeitos muito positivos ao nível da mudança de conceitos e práticas destes profissionais,

referindo que "ao nível da articulação entre ciclos, eu acho que era muito importante, porque viam as coisas de outra maneira, acho que tinham um olhar mais próximo das educadoras e não dos professores "que ensinam" e estariam mais despertos para outras envolventes, que fazem parte do desenvolvimento da criança e não são tidas em conta no 1º ciclo" (ED 8).

Outra das formandas destaca ainda a possibilidade de uma maior compreensão do trabalho realizado nos três níveis de ensino, volta a reforçar a continuidade pedagógica e o diluir das contradições:

Ao nível da articulação entre ciclos, traria vantagens e seria muito importante, porque às vezes há contradições terríveis... pelo menos haveria pontos comuns entre os 3 ciclos e entre os profissionais e começaria a perceber-se melhor todo o trabalho que é feito em todos os ciclos...com a creche como já tem educadores a desempenhar funções pedagógicas, acho que já há mais continuidade entre creche/II, já é vista como a 1ª etapa de educação e não só "tomar conta de meninos". Agora, entre o pré-escolar e o 1º ciclo é que eu acho que há ali um grande corte! (ED9)

Duas formandas, para além das vantagens já elencadas, como a partilha de conceitos comuns e um maior conhecimento interciclos, acrescentam ainda uma maior visibilidade do trabalho do educador e uma raiz comum para o trabalho com as crianças. Questionam também o conceito de articulação entre ciclos geralmente unilateral. Assim:

Ao nível da articulação entre ciclos era excelente! Acho que haveria uma raiz comum de trabalho, uma base comum e também daria mais visibilidade ao trabalho do educador. Porque é assim: fala-se na articulação do pré-escolar com o 1º ciclo e quando é que há articulação do 1º ciclo com o pré - escolar? Nunca há!" (ED12).

Esta ideia é reforçada por outra educadora referindo que "eu tenho-me apercebido que quando se fala em articulação é sempre unilateral, de baixo para cima, em todos os graus de ensino, e nunca se pensa na articulação como bilateral (dos 2 lados, entre ciclos), portanto... se houvesse um DQP no 1º ciclo, penso que seria uma mais-valia para poder haver uma articulação e maior conhecimento entre ciclos, que agora não há" (ED11).

Quanto às dificuldades de implementação do projeto ao nível do 1º ciclo, uma das formandas destaca a falta de receptividade dos docentes e uma menor abertura à mudança, referindo que "eu acho que era ótimo! Embora ache que iriam ter mais dificuldades de implementação...sobretudo devido à menor receptividade e abertura dos docentes, porque... acho que ao nível do 1º ciclo as mudanças são mais

complicadas. Acho que nós, os educadores, somos mais abertos a mudanças e gostamos de experimentar. Ao nível do 1º ciclo acho que é o que é mais habitual fazer-se e acho que há mais resistência à mudança” (ED 8).

Em síntese e como verificamos pelos depoimentos deste grupo de educadoras, a implementação do referencial DQP para o 1º ciclo, revela potencialidades significativas, como por exemplo, numa maior abertura, respeito e valorização do pré-escolar, que seria muito importante, quer para os profissionais envolvidos, quer para as crianças que terão necessariamente que transitar de ciclo. Possibilitaria uma articulação e continuidade pedagógica interciclos mais efetiva e coerente. Impulsionaria também uma reformulação de conceitos relativamente à visão da criança, do professor e do processo de ensino-aprendizagem, incluindo todas as dimensões em presença na escola (tantas vezes esquecidas ao nível do 1º ciclo), que conduziriam a um significativo salto qualitativo.

2. Recomendações

Com esta questão pretendemos saber o que este grupo de profissionais recomendaria a outras colegas que quisessem começar a usar o DQP, como referencial de avaliação e desenvolvimento, nos seus contextos de trabalho.

A primeira conclusão que é possível retirar das suas intervenções é que todas as formandas (doze) recomendam iniciar com a formação, que é considerada fundamental, valorizando aspetos diferenciados deste processo. Começam por recomendar um primeiro contacto com os materiais, a apropriação dos seus fundamentos teórico-práticos, a experimentação, o treino e, claro, o ingresso num processo de formação:

Uma leitura rigorosa sobre os materiais, a apropriação dos materiais, o treino das escalas...para mim foi uma mais-valia o treino das escalas com o registo de filmagem, de observações, mas... principalmente a leitura dos materiais e a apropriação desses mesmos materiais. Ler com tempo, exige reflexão, exige o suporte de algumas teorias pedagógicas, para melhor se perceber o manual. E depois fazer formação nesta área, pois sem isso é difícil entender o projeto na sua globalidade e usá-lo corretamente. (ED1)

Outra formanda recomenda abertura à nova experiência, evidencia e valoriza o tipo de avaliação que está subjacente ao projeto e chama a atenção para o ciclo de formação em que participamos, que foi ao âmago das nossas principais necessidades:

As recomendações que faria seriam para se abrirem à nova experiência, porque às vezes as pessoas não estão recetivas a formas que vão alterar a sua forma de ver as coisas...porque nós ao avaliarmos e observarmos as crianças, estamos a avaliar-nos a nós próprias, ao ouvir as nossas crianças estamos a ser avaliadas, isso acontece diariamente, só que nós às vezes não temos essa percepção. Mas acho que o facto de nos sentirmos “avaliadas” desta maneira, até é bom, porque faz com que nós possamos “crescer” e é com isso que vamos aprendendo...portanto, recomendaria às colegas total abertura, que viessem para a formação, porque formarmo-nos ajuda-nos a crescer, a tornarmo-nos melhores educadoras e ainda por cima uma formação deste âmbito...que mexe com várias dimensões e que influencia as coisas mais básicas da nossa prática...que afinal são as mais importantes. Depois, que tentassem levar o que aprenderam para os seus contextos e tentassem adequar o projeto o melhor possível, mesmo que com alguns entraves, que nós sabemos que existem... (ED2)

A formação é um ponto fulcral para todas as formandas mas, além disso, dão particular atenção ao tipo de formação que tivemos, que incluiu a componente teórica, a componente prática e sobretudo os momentos de partilha, de debate, de esclarecimento de dúvidas. Este tempo e este espaço permitiram a estas educadoras aprofundar conceitos e a sua visão do projeto. Desenvolveram competências na área da observação e a sua sensibilidade, estando mais despertas para “olhar” pormenores importantes, que de outra forma facilmente passariam despercebidos. É o que podemos depreender das seguintes intervenções:

Façam formação. O manual por si só não é suficiente. O manual está perfeito para quem tiver formação, porque te acompanha os passinhos todos de tudo o que tens que fazer...está perfeito o manual. A questão é que tu sem formação não sabes interpretar o que está lá. Por exemplo, a questão das escalas, a questão da entrevista...há muitas questões às quais tu não vais ser sensível, como nós não teríamos sido senão tivéssemos a formação. A professora ... abriu-nos os olhos com cada palavra que disse. O treino e os debates que nós tivemos foram muito importantes. Portanto façam formação. (ED 2)

A importância da partilha é, mais uma vez, destacada:

A recomendação que eu faria seria para se integrarem num grupo de formação. Começar por aí, porque sozinho pode-se fazer alguma coisa, logicamente...mas se não há partilha, não há quem nos tire as dúvidas...pode acabar por dificultar um pouco, provocar algum desinteresse e até levar a aplicações incorretas. Ter alguém que nos tire as dúvidas, que nos esclareça, que nos fundamente cientificamente o porquê daquilo que se faz é fundamental. Portanto, a recomendação é começar pela formação. (ED 7)

E não ter receio do processo da experimentação, pois à medida que se vão dominando os instrumentos o processo torna-se entusiasmante, como refere uma educadora “o que recomendaria às colegas era realmente a formação e

experimentação...experimentar, experimentar, porque quando se começa a experimentar uma pessoa fica com o bichinho...” (ED8).

Algumas das respostas incidem também na importância e na riqueza que alguns dos instrumentos usados (que se encontram no centro do processo educativo), proporcionam ao profissional de educação, nomeadamente em termos de competências de observação e análise da prática pedagógica, em torno do envolvimento da criança e empenhamento do adulto, como podemos constatar pelas intervenções que se seguem. Uma das educadoras refere que “recomendaria às colegas que fizessem a formação, porque só lhes traria vantagens e enriquecimento...porque a mim também o trouxe...fiquei mais sensibilizada para a observação das crianças, para a forma de ver o seu envolvimento nas atividades, para a forma de nos revermos a nós no nosso empenhamento...portanto, recomendaria que começassem pela formação e que depois tentassem implementar o projeto no seu local de trabalho “ (ED 4). No mesmo sentido outra formanda reforça:

Recomendava a utilização do DQP para avaliarem as suas práticas, recomendava que entendessem a simbiose entre empenhamento e o envolvimento da criança, porque isso seria uma mais-valia para melhorarem as suas práticas, para ajudar a criança a aprender e a aprender a ser protagonista da sua própria aprendizagem. Mas primeiro têm que fazer formação. Acho que sem fazerem o tipo de formação que nós fizemos é impossível. E fazer como nós fizemos nesta formação com a parte teórica e depois com a experimentação no terreno. Foi muito importante haver estas duas componentes. Acho que toda a gente tinha que passar por isto. (ED10)

Noutra das respostas podemos identificar, por um lado, uma visão abrangente do que o referencial pode proporcionar, nomeadamente uma noção mais global do trabalho realizado; por outro lado, percebe-se uma mudança do foco da avaliação (já noutra ocasião evidenciada) que com o DQP deixa de ser descontextualizada e voltada para os resultados, passando a ser uma avaliação integrada, participada e processual:

Era muito importante que outras colegas se entusiasmassem, porque através do DQP nós temos a noção do que é o nosso trabalho, temos muito mais noção do que fizemos, do que estamos a fazer... temos uma avaliação muito mais abrangente, muito mais integrada, com vários fatores e muito mais participativa. Era extraordinário...e recomendo a quem quiser iniciar o projeto que faça formação em DQP e depois que vá para a frente...mas é preciso a formação para nos espicaçar, para nos entusiasmar, isso é fundamental! (ED 8)

Foi ainda valorizada a descoberta de novas facetas da vida profissional, como evidencia uma formanda “acho que a formação é essencial e acho que depois dessa

formação as pessoas ficam “despertadas” para pormenores da sua vida profissional, que não conseguem perceber se não utilizarem um projeto deste género. Não conseguem” (ED5).

Ainda dentro do grupo de educadoras que já participou na 1ª fase da implementação do projeto, a principal recomendação continua a ser a formação, identificando-se as principais razões para a mesma:

A formação...porque é diferente nós lermos o manual e termos formação com o manual. A formação com o manual permite uma outra apropriação do que lá está, ao nível das escalas, ao nível da partilha com o grupo, porque... é diferente nós estarmos a trabalhar sozinhas ou partilharmos com um grupo, que eu acho que é muito produtivo e os resultados são diferentes. Na formação construímos conhecimento. Portanto recomendava que primeiro fossem fazer a formação e depois continuassem a implementação do manual com serenidade. (ED12)

Outra formanda deste grupo, chama a atenção para a necessidade de tempo para que as transformações de solidifiquem e permaneçam, portanto:

Acho que se quisessem ser melhores educadoras do que têm sido até aqui...acho que é um bom instrumento e que as poderá ajudar e muito. Primeiro que tudo fazer uma formação, para terem um conhecimento do que é o DQP e depois, a pouco e pouco, ir experimentando e implementando no terreno; não desanimar e esperar a longo prazo pelos resultados. Não é imediato. Há aspetos que não é possível mudar repentinamente de um momento para o outro e...outros há que ir mudando aos poucos e poucos... (ED 9)

Finalmente, uma das participantes, evidencia a flexibilidade do referencial, as potencialidades das grelhas de observação para documentar o trabalho realizado e revela uma consciencialização profunda do que significa um processo de avaliação e desenvolvimento, destacando o grande sentido de responsabilidade que deve pautar estes processos.

Começaria por dizer para não se assustarem com o peso que poderiam percecionar do referencial (na sua globalidade). Começaria por lhes dizer que nós podemos retirar dele uma ou outra parte, podemos utilizá-lo por fases...e falar-lhes-ia sobretudo na utilidade das grelhas de observação, porque nos permite mesmo ver muita coisa e documentar o que vemos, o que é uma mais-valia. O primeiro passo deveria ser começar pela formação, que é essencial. Não vejo podermos avançar com a utilização do DQP, sem termos uma formação teórica, até porque a utilização das grelhas é uma coisa muito sensível e nós temos que saber aquilo que estamos a fazer, a observar e a avaliar. Não deixa de ser uma avaliação! (ED11)

3. O futuro do grupo de formandas

Bem, e agora chegamos ao fim...foi um percurso repleto de novidades, descobertas, reflexões e também algumas angústias e dificuldades. Mas, que fazer

agora com tudo aquilo que aprendemos, que partilhamos e que crescemos? Como continuar a alimentar este “despertar”, esta “redescoberta” do nosso papel pessoal e profissional? Qual o futuro deste grupo de formandas, que tiveram o privilégio de participar num processo formativo tão enriquecedor?

É de notar que em todas as intervenções está subjacente a importância e a necessidade de uma “aprendizagem em companhia” (Oliveira-Formosinho, 2009a), como sustentação de uma prática que é exigente, mas qualificadora para os profissionais e para a educação em geral.

As respostas e sugestões são várias e interessantes, senão vejamos. Primeiro é identificada a necessidade de continuarmos a manter este grupo como base de apoio à continuidade do processo, ao referir-se que “mesmo dando continuidade a este trabalho em contexto de sala de aula, há sempre necessidade de termos este grupo de apoio, para refletir, clarificar, esclarecer, discutir, “abrir horizontes”... (ED 4). Outra das formandas reforça ainda “acho que era interessante nós continuarmos a encontrar-nos, porque era uma forma de nós também estarmos permanentemente a pensar no assunto...sem criar obrigatoriedade, mas fazer com que nós não esquecêssemos o que aprendemos...porque efetivamente acho que a troca de experiências é enriquecedora” (ED7).

Este desejo é novamente expresso por outra educadora e, na sua opinião, há quase a certeza de que este grupo de trabalho vai continuar: “espero bem que sim, que nós nos continuemos a encontrar como grupo de trabalho... Eu, aliás despedi-me sem qualquer nostalgia porque acho que estou numa perspetiva de continuidade, para mim não acabou. Se calhar estamos 2 ou 3 meses sem nos encontrarmos, mas vamos encontrar-nos na conferência e se formos fazer formação...vamos ter que ter umas reciclagens ou uma partilha de experiências ou mesmo novos desafios que a Dra...nos traga, por isso para mim é uma coisa contínua” (ED3).

Depois surge uma proposta concreta em torno da ideia de “encontros abertos”:

E, se calhar, era interessante continuar a haver nem que fossem encontros mensais para se reunir, debater, tirar dúvidas... achava importante continuar a haver essa partilha, porque já que ainda estamos muito verdes e ainda temos alguns receios que são para mim muito importantes...porque é o trabalho com as crianças, não são papeis... portanto é assim...se estes grupos fossem levados para a frente, em cada encontro podíamos levar um convidado para se ir integrando nisto, ir vendo, para lhes aguçar a curiosidade e a vontade de começar. Acho que eram assim...eram “encontros abertos”. (ED8)

Finalmente surgem sugestões em torno da divulgação do trabalho deste grupo de formandas, recorrendo a publicações em revistas da especialidade e também recorrendo às novas tecnologias da informação e comunicação, com a construção, por exemplo, de um “blogue”, como fica expresso nesta intervenção:

Acho que nos devíamos continuar a encontrar e até acho que seria engraçado que se fossem publicando algumas coisas que nós possamos ir dizendo...não sei como é que isso se faz, mas nas revistas de educação com relatos de experimentação; na internet...criar um blogue ou uma página do grupo de formandas, com um corpo teórico que justifique o que estamos a fazer e depois com alguns slides de experimentação...enfim há tantas formas... podia aparecer apenas como um grupo de educadoras que estiveram a fazer esta formação e darmos o nosso parecer, quais foram as vantagens, o que nos fez crescer em termos profissionais, o que é que nós aprendemos, que liberdade é que nos dá, que responsabilidade é que nos dá (porque eu acho que ficamos com mais responsabilidade) ... acho que a página na net era muito pertinente e interessantíssimo! (ED4)

Em síntese, este segundo conjunto de questões permitiu perceber que o processo de formação que estas profissionais vivenciaram teve efeitos profundos e significativos ao nível do seu “sentir, pensar e fazer profissional”, ultrapassando as suas expectativas iniciais. Por isso, a formação foi amplamente evidenciada, sendo considerada um dos principais fatores de sucesso para a implementação do projeto, bem como a recomendação mais veiculada para as educadoras que quiserem iniciar o trabalho com o referencial DQP. Este processo formativo promoveu intensos processos de reflexão sobre as práticas, proporcionando a correção de algumas ações em contexto de trabalho; proporcionou momentos privilegiados para a realização de leituras “heurístico-hermenêuticas”, contextualizadas e interpretativas das situações educativas; promoveu a focalização de um olhar integrador sobre todas as dimensões curriculares do contexto educativo que interagem e se relacionam. Permitiu repensar a imagem de criança, de professor e do processo de ensino-aprendizagem e proporcionou uma mudança do *locus* da avaliação, centrada na criança e nos resultados, para uma conceção focalizada nos processos, na participação e na interatividade. Permitiu ainda perceber a importância da “escuta” da voz da criança e dos vários intervenientes do processo educativo e aumentou as suas competências ao nível das práticas de observação, registo e reflexão. Foi também uma oportunidade para a consciencialização da importância da natureza do vínculo da criança com os adultos significativos da sua vida (entre os quais se encontra o educador) e o impacto

desta relação de confiança no seu crescimento. Promoveu ainda a reflexão sobre o seu papel enquanto futuras formadoras e perceber a importância de uma “aprendizagem em companhia” (Oliveira-Formosinho, 2009a) e de uma reflexão coparticipada, num compromisso com a exigência e com o rigor.

A reflexão em torno do projeto DQP permitiu também constatar que é um projeto que pela sua flexibilidade, se pode desenvolver em sucessivos ciclos de implementação, que pode iniciar-se na sala de atividades e ir-se alargando sucessivamente a outras dimensões. Permitiu perceber que, mesmo quando aplicado só em contexto de sala, já revelou grandes potencialidades, tendo sido uma experiência de autoformação enriquecedora. Suscitou também momentos de “angústia”, inevitáveis quando há uma elevação da consciência crítica, quando há uma objetivação e compreensão mais apurada da realidade, mas que são também momentos impulsionadores do inconformismo e da mudança, potenciando os processos de inserção crítica dos profissionais (Freire, 2000). A prática com este referencial permitiu ainda que, pela via da experiência, os profissionais alterassem o seu discurso e o tornassem mais coerente com a prática, isto é, a experiência permitiu “ressignificar” a teoria e a prática. Revelou potencialidades ao nível dos processos de documentação; da supervisão de estágios dos profissionais de educação, da avaliação da criança e da avaliação do desempenho docente.

Revelou ser um importante instrumento de monitorização do contexto educativo com utilidade real para pensar e transformar o quotidiano pedagógico, numa via interpretativa e dialógica. Revelou ainda ter efeitos concretos no desenvolvimento de novas conceções e competências em torno da avaliação. Revelou ser um bom instrumento para a formação pedagógica dos profissionais, para a qualificação dos serviços prestados e para a aprendizagem das crianças, resultados também comprovados pelos diversos estudos realizados no Reino Unido (Pascal & Bertram, 1999) e em Portugal (Oliveira-Formosinho, 2009c). Revelou ainda poder vir a ter um papel importante na dignificação do estatuto profissional dos educadores, na promoção de uma linguagem/cultura comum, numa maior visibilidade do trabalho do educador, podendo tornar-se num elo de ligação digno com a restante comunidade educativa.

Ao longo deste processo de formação também foram identificadas algumas dificuldades e limitações (nomeadamente ao nível da sua implementação mais alargada), desde problemas de ordem estrutural e organizacional, até às questões humanas relacionadas com a pessoa do educador enquanto profissional, como seja o receio da mudança e a insegurança face a um processo avaliativo. Apesar da constatação de que o projeto é, efetivamente, muito exigente para todos os envolvidos, as suas potencialidades foram consideradas muito superiores às limitações. Quanto a estas, foram consideradas facilmente ultrapassáveis com a implementação de algumas condições logísticas básicas, como sejam um explícito apoio institucional; a corresponsabilização dos vários intervenientes da comunidade educativa em prol de um projeto comum; uma maior divulgação do projeto; a integração do DQP nos currículos de formação inicial e torná-lo numa área prioritária ao nível da formação contínua para os educadores. Foi ainda sugerida a organização de forma faseada, de uma “rede de amigos críticos” ou “conselheiros externos” que apoiasse a sua implementação, sobretudo na sua fase inicial, o que pode ser feito no seio das estruturas já existentes. Enfim, o DQP foi considerado um projeto com futuro e, apesar de todas as circunstâncias conjunturais, como referia Júlia Oliveira-Formosinho, na II Conferência Nacional de Educação de Infância (promovida pela DGIDC a 17/18 de junho 2011), quando “vivemos momentos de incerteza, o melhor a fazer é olhar em frente e construir”. Construamos então o futuro!

CAPÍTULO 7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa traduziu-se num estudo de caso que procurou perceber como se formam profissionais para o complexo processo de utilização do referencial DQP. Tentou-se ainda compreender pela voz de um grupo de educadoras envolvidas num processo formativo, as potencialidades e limitações do referencial DQP para a aprendizagem das educadoras e das crianças. Pretendeu-se também perceber qual o impacto deste processo de formação no desenvolvimento das profissionais, nas suas concepções e práticas. Neste capítulo serão apresentadas algumas considerações que se evidenciaram, quer relativamente à componente teórica em torno da revisão da literatura, quer no que concerne à investigação empírica realizada. Finalmente são apontadas algumas possibilidades para futuras investigações.

A revisão de literatura em torno do legado pedagógico de John Dewey, o estudo de duas perspetivas pedagógicas de raiz socioconstrutivista, o modelo High/Scope e a Pedagogia-em-Participação e ainda o contraste entre os dois “modos de fazer pedagogia”, proporcionou um enquadramento teórico-prático que suportou um entendimento mais aprofundado dos valores, princípios e fundamentos do referencial DQP. Contribuiu ainda para a perceção da avaliação como instrumento promotor da reflexão e da qualificação.

Acredita-se que deve haver uma preocupação ética com as consequências da ação educativa, que é preciso “cuidar” dos atos de educar, de reavivar o “encantamento” da descoberta, do saber, do aprender, o que coloca um grande desafio aos educadores, à escola e à sociedade em geral. Mas que escola e que pedagogia pode reavivar este “encantamento” do aprender? Certamente que este projeto educativo exige a libertação de experiências escolares rotinizadas, passivas, transmissivas, em torno de um conjunto de saberes considerados essenciais e imutáveis que devem ser veiculados de geração em geração (Oliveira-Formosinho, 2009a). Exige ainda a reconceptualização da imagem de criança, de professor, de jardim de infância/escola, do processo de ensino-aprendizagem, do nosso próprio

“pertencimento pedagógico”, que deve ser fundamentado na ética das relações e interações e onde o ser, os laços, a experiência e o significado (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011) se possam encontrar, num processo dialético de construção e reconstrução permanente, em prol de uma educação mais humana e responsiva. O processo de escuta das vozes e propostas das crianças ajuda também à recuperação da sua autoestima, a alterar a imagem que têm de si próprias, a compreender como se aprende e qual o seu papel nesse processo. Possibilita, enfim, as estas crianças “ressignificar” a sua imagem da escola, do mundo e da sociedade num sentido mais positivo.

Este sentido ético dos atos de educar conduz à reflexão em torno do conceito de avaliação, dimensão curricular, que permite ao educador certificar-se das consequências dos atos educativos que acontecem no quotidiano pedagógico. Esta deve conduzir a reflexões e reformulações que contribuam para a qualificação dos serviços educativos que se oferecem à criança, o que se verifica ser possível recorrendo a referenciais de avaliação e desenvolvimento como o DQP.

O DQP é um exemplo de um referencial de avaliação e desenvolvimento, flexível, que se desenvolve em torno de uma linha unificadora, consubstanciando-se num quadro referencial aplicável na monitorização e revisão das práticas, apoiando o desenvolvimento e a formação dos profissionais num processo de capacitação progressivo (empowerment). É um referencial que pode não responder a todos os desafios que se colocam à educação de infância, mas pode constituir um caminho viável para a consecução de práticas pedagógicas mais inclusivas e respeitadoras da criança (Portugal & Laevers, 2010). É um formato que permite ao profissional de educação refletir e reconstruir a sua ação pedagógica e aos restantes intervenientes da comunidade educativa assumir as suas próprias responsabilidades. Um dos grandes méritos deste formato de avaliação e desenvolvimento é a possibilidade “de nós nos olharmos ao espelho” (Góis & Portugal, 2009b), isto é, de ele poder ser utilizado pelos educadores “como um recurso para sua curiosidade e interrogação, não apenas sobre as crianças, mas sobre si próprios e sobre a sua atuação” (Portugal & Laevers, 2010, p. 8). É um referencial capacitador que pode ajudar os educadores não só a reconhecer o valor da infância, mas também o seu próprio valor enquanto profissionais (Portugal & Laevers, 2010).

Este formato permite, portanto, a realização de uma avaliação alternativa, processual e contínua, que está presente e atuante, mas que tem sempre subjacente uma perspectiva construtiva e integradora, proporcionando condições para o desenvolvimento progressivo de uma “cultura de avaliação” interna, transformativa, sustentada e de uma “prestação de contas” democrática, corresponsabilizada e coerente. Mas, se efetivamente se entende a avaliação como um instrumento de desenvolvimento da qualidade, torna-se também premente o desenvolvimento de uma “cultura de avaliação” do próprio sistema educativo, que deve apostar em mecanismos de acompanhamento, apoio e contratualização, capazes de criar uma dinâmica de transformação viável e consistente (Góis & Portugal, 2009a). Nas palavras de Graça (2000) é importante que a administração educativa se encare como uma “administração aprendente” e, portanto, “capaz de estabelecer parcerias com as instituições vocacionadas para a investigação no sentido de uma melhoria da qualidade do sistema educativo” (p. 31).

Os estudos longitudinais analisados no âmbito desta tese permitiram perceber que há características particulares da criança, família e ambiente de aprendizagem familiar, que influenciam os resultados de aprendizagem das crianças e isto pode fazer uma importante diferença na sua trajetória de vida. Políticas orientadas para procurar melhorar estas variáveis a breve prazo (ex: intervenções para melhorar o ambiente de aprendizagem doméstico) e a longo prazo (ex: aumentar a qualificações dos pais) poderão ajudar a estreitar as lacunas dos conhecimentos e realizações. Isto é particularmente importante para crianças que sofrem de “múltiplas desvantagens” (Andersson, 1989, 1992; Sylvia, 2003). Portanto, providenciar apoio para as famílias, pode fazer uma grande diferença no percurso de vida e aprendizagem das crianças.

Todos os estudos revelaram que contextos de qualidade têm efeitos a curto, médio e longo prazo nos processos de desenvolvimento, aprendizagem e vida das crianças, mais notórios em populações em risco ou desvantagem. Esta constatação permitiu prevenir a necessidade de intervenções mais dispendiosas posteriormente, minorando o impacto das circunstâncias sociais. Foi possível identificar um conjunto significativo de variáveis para a construção da qualidade, entre as quais as qualificações dos profissionais, o perfil de interação/mediação pedagógica, o tamanho dos grupos, o rácio adulto/criança, as condições materiais e estruturais dos

contextos, lideranças competentes, práticas fundamentadas em pedagogias de cariz construtivista, equipas coesas e estáveis, o envolvimento parental, estruturas de apoio à ação dos profissionais e o efetivo suporte institucional aos processos de qualificação dos contextos (Andersson, 1989,1992; Sylvia, 2003; Weikart, Bond, & McNeil, 1978).

Assim, entende-se que é fundamental continuar a intervir ao nível das diferentes dimensões, essenciais à qualificação dos contextos educativos. Como refere Oliveira-Formosinho (2011b), os conhecimentos disponíveis para a transformação praxiológica e para a construção da qualidade estão identificados, são variados e provêm de várias fontes tais como os estudos empíricos (Craveiro, 2009; Oliveira-Formosinho, Azevedo, & Mateus-Araújo, 2009), as gramáticas pedagógicas (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011; Hohmann, Banet, & Weikart, 1995; Hohmann & Weikart, 1997; Hohmann, 1996) e os formatos avaliativos (Laevers, Vandebussche, Kog, & Depondt, 1997; Oliveira-Formosinho, 2009c; Pascal, Bertram, Ramsden, Georgeson, Saunders & Mould, 1996; Pascal & Bertram, 1999, 2000; Portugal & Laevers, 2010) como o DQP que se estuda no âmbito desta tese. Tomados em conjunto, os saberes disponíveis podem sustentar um movimento de reconstrução e requalificação dos contextos, do percurso formativo dos profissionais e da intervenção educativa.

A investigação disponível sobre a qual se refletiu evidencia também que diferentes programas de educação de infância produzem efeitos positivos na aprendizagem da criança e simultaneamente evidencia que esses efeitos variam em amplitude e persistência consoante a qualidade do programa. Os estudos que fizeram comparação de pedagogias (Weikart, Espstein, Schweinhart, & Bond, 1978) demonstraram também que os programas sócio-construtivistas traduziram ganhos mais estáveis e resultados mais efetivos. Portanto é importante continuar a criar oportunidades de aprendizagem para os profissionais ao nível de perspetivas pedagógicas construtivistas.

Os estudos analisados e os resultados empíricos desta pesquisa demonstraram também que a formação dos profissionais é uma variável central na construção da qualidade. No momento atual sente-se que a formação inicial é demasiado generalista, não cria identidade profissional e, por isso, não se constitui numa

primeira etapa de desenvolvimento profissional efetiva e coerente. A formação contínua em oferta continua a ser descontextualizada e sectorizada, o que também não promove a reconstrução da ação profissional. Neste sentido, entende-se que é urgente reformular os programas de graduação dos educadores e incluir uma forte componente de formação referida aos problemas, questões, situações do quotidiano educativo das crianças e da profissão. O que os profissionais produzem no terreno tem muito a ver com o seu processo formativo inicial nas universidades, o que também as responsabiliza pela formação que proporcionam. É importante despertar a “consciência crítica” do ensino superior, no sentido de uma maior abertura aos contextos e no apoio aos processos de integração dos profissionais. É ainda fundamental reorientar a formação contínua no sentido da sua contextualização e do desenvolvimento de competências que conduzam a uma efetiva transformação das práticas pedagógicas.

Foi igualmente possível constatar pelo impacto deste processo formativo, que o referencial DQP é um instrumento importante para ajudar a repensar a formação inicial e contínua dos docentes e, neste sentido, é também impulsionador de uma formação mais qualificada e contextualizada, em resposta às necessidades concretas dos profissionais no terreno. Na verdade, para que este referencial se transforme em “motor” de mudança e desenvolvimento é necessário integrá-lo, desde já, nos programas de formação inicial e torná-lo uma área prioritária ao nível da formação contínua, prosseguindo assim o percurso já iniciado. Por outro lado, seria também muito importante investir num quadro teórico compatível que contribuísse para promover a integração da educação desde a creche, passando pelo pré-escolar e prosseguindo até ao 1º ciclo, o que aliás já está a acontecer no Reino Unido e foi considerado um fator muito positivo também pelas participantes nesta pesquisa.

Os resultados desta pesquisa bem como dados provenientes de outras investigações (Araújo, 2009, 2011; Azevedo, 2009; Barros, 2003; Cardoso, 2011; Craveiro, 2007; Oliveira-Formosinho, 2009c; Pascal & Bertram, 1999; Schweinhart, Barnes, & Weikart, 1993) também comprovaram que é fundamental aos processos transformativos haver um apoio sustentado, suportado pela formação em contexto, baseada nos problemas, processos e realizações do espaço profissional, o que também foi muito valorizado pelas profissionais que participaram neste estudo.

Apesar do processo formativo vivido, este grupo de profissionais sentia ainda a necessidade da sua integração em redes de apoio sustentado, pois consideravam que este formato organizacional favorece atitudes de entre-ajuda, permite o debate de ideias, a análise crítica das práticas, ajuda a relativizar as dificuldades, fomenta a procura conjunta de soluções, favorece a aquisição de competências e mobiliza os profissionais para o desenvolvimento de projetos de inovação educacional. Então, considera-se essencial continuar a investir na formação de formadores especializados que sustentem processos de formação em contexto, de que é exemplo o grupo de formandas que participou neste processo de formação. É importante continuar a promover comunidades de aprendizagem onde o saber se reconfigure em função das necessidades e aconteça a transformação praxiológica.

Os vários estudos internacionais e nacionais (Andersson, 1989,1992; Azevedo, 2003; Araújo, 2009, 2011; Barros, 2003; Cardoso, 2011; Craveiro, 2007; Pascal & Bertram, 1999; Oliveira-Formosinho, 2009c; Sagi, Koren-Karie, Gini, Ziv & Joels, 2002; Schweinhart, Barnes, & Weikart, 1993) também evidenciaram que é preciso tempo para levar a bom termo uma avaliação da qualidade contextual. Logo, é importante a atribuição legal de tempo adequado no horário das educadoras, para ser possível haver momentos de encontro, reflexão e ajustamento. Na verdade, o aprender é simbiótico e a interatividade destes processos requer tempo. Como refere Oliveira-Formosinho, só “uma pedagogia da lentidão conquista ganhos duradouros” (2011b). É importante aceitar esta pedagogia da lentidão para que seja possível monitorizar os ganhos de crianças e dos adultos num processo dialógico, progressivo e participativo, em que a pessoa do profissional se sinta respeitada e dignificada neste processo.

Este conjunto de evidências e conclusões, isto é de “lições aprendidas” com a investigação produzida, em diferentes áreas e contextos, representa um complexo desafio para as políticas públicas, para as políticas de formação e para a cultura profissional, que obriga a pensar em prioridades para ação. Ao longo desta tese e das considerações finais fomos deixando pistas para prioridades de ação, em várias dimensões. Assim, globalmente podemos concluir que uma ação concertada no sentido de políticas sociais para a família e políticas para a educação podem fazer a diferença para a vida de muitas crianças. Pesquisas e projetos como os referidos

neste trabalho, podem dar uma preciosa contribuição no sentido do desenvolvimento de políticas integradas para a infância. Os seus resultados são amplamente representativos o que é um dado sempre importante do ponto de vista das opções políticas. É interessante verificar que os estudos realizados nos Estados Unidos, na Suécia e em Inglaterra se traduziram em decisões políticas concertadas para a infância, como o alargamento dos contextos de qualidade, o investimento na formação dos docentes, a elaboração de linhas curriculares integradas ou o aumento da licença de maternidade. É, pois, importante dar continuidade a este movimento de políticas públicas que visem a transformação. Só assim poderemos progredir com segurança e fazer de facto, a diferença na vida futura dos nossos jovens. É preciso “dar vez e voz” aos “cidadãos do pré-escolar” e aos profissionais que com eles partilham alguns dos anos mais importantes das suas vidas, tal como comprovado pela investigação disponível.

Finalmente, a esperança de que em Portugal o DQP continue a ser assumido pelas instâncias governativas e que a sua implementação prossiga o seu curso, eventualmente alargando o seu âmbito e sendo inspirador de mudanças em torno da formação inicial e contínua dos profissionais de educação; da avaliação dos docentes; da avaliação da criança e da avaliação dos estabelecimentos educativos/agrupamentos. Além disso, neste momento há já referenciais adaptados à creche e ao primeiro ciclo, que permitiriam uma continuidade e articulação entre ciclos educativos. Haveria assim, uma linha orientadora para a educação de infância em Portugal, comprovada cientificamente, que conduziria a uma educação de qualidade e, certamente, a crianças e cidadãos mais felizes e preparados para o futuro, com esperança num mundo onde possam construir o seu projeto de vida, afinal um dos direitos consagrado na Convenção que lhes é dedicada.

Neste sentido, podem sugerir-se como possibilidades para estudos futuros o prosseguimento do desenvolvimento de projetos de formação de formadores especializados em DQP de âmbito mais alargado e continuar a estudar os seus efeitos; prosseguir a pesquisa sobre os processos de formação em contexto na área da avaliação e estudar os seus efeitos no terreno, potencialidades e limites; propor a integração nos currículos escolares das universidades referenciais de avaliação e

desenvolvimento como o que foi apresentado neste trabalho e pesquisar o seu impacto.

Paulo Freire, com a sua visão inconformada da vida e do mundo, sublinha o alto nível de responsabilidade ética que a prática docente exige, evidenciando que só o pensamento crítico e reflexivo sobre as práticas de hoje permitem melhorar as práticas de amanhã (1997b). Afinal, um dos objetivos do DQP é precisamente olhar de forma rigorosa, crítica, sistemática, mas também colaborativa, apoiada e em diálogo, para a prática atual, para se poder melhorar, no futuro, as oportunidades educativas, a qualidade da aprendizagem proporcionada às crianças e a melhoria da sua vida futura enquanto cidadãos com direitos.

Vive-se no momento atual, um tempo de incerteza. Os processos de mudança e transformação não são fáceis, mas, mais uma vez, podemos encontrar estímulo e inspiração nas palavras de Paulo Freire: “não é possível sequer pensar em transformar o mundo sem sonho (...) os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos (...). Implica luta (...) mudar é difícil, mas é possível” (2000, p. 26).

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, L., & Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Coimbra: Apport.
- Andersson, B. E. (1989). Effects of Public Day-Care: A longitudinal study. *Child Development*, pp. 857-866.
- Andersson, B. E. (1992). Effects of Day-Care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old Swedish Schoolchildren. *Child Development*, 63, pp. 20-36.
- Anguera, M. T. (1986). Possibilidades de la metodologia cualitativa vs cuantitativa. *Revista de Investigación educativa*, 3 (6), pp. 127-144.
- Araújo, S. (2009). Avaliação da qualidade no âmbito do DQP: Um contributo para uma pedagogia da Diversidade? In J. Oliveira-Formosinho, *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso* (pp. 233-250). Lisboa: Ministério da Educação-Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Araújo, S. (2011). *Pedagogia em creche: Da avaliação da qualidade à transformação praxiológica-tese de Doutoramento em Estudos da Criança*. Braga: Universidade do Minho.
- Azevedo, A. M. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: A documentação pedagógica. Tese de mestrado*. Braga: Universidade do Minho.
- Azevedo, J. (2003). *Avaliação dos resultados escolares-medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Porto: ASA Editores.
- Bairrão, J. (1998). *A educação pré-escolar em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bairrão, J., & Tietze, W. (1995). *A educação pré-escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bairrão, J., Barbosa, M., Borges, I., Cruz, O., & Macedo-Pinto, I. (1990). *Perfil nacional dos cuidados prestados às crianças com idade inferior a seis anos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- 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.
- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Berrueta-Celment, J. R., Schweinhart, L., Barnett, W. S., Epstein, A., & Weikart, D. (1984). *Changed Lives (the effects of the Perry Preschool Program on youths through age 19)*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Foundation.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP-Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação-Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R., & Bicklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N., & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Ativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir*. Rio Tinto: ASA.
- Cardoso, M. G. (2011). *Criando contextos de qualidade em creche: Ludicidade e aprendizagem. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança*. Braga: Universidade do Minho.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação-Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigação educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Craveiro, M. (2007). *Formação em contexto: Um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- Craveiro, M. (2009). Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias-Um estudo de caso. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*. (pp. 101-122). Lisboa: Ministério da Educação-Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Davies, D. et. al. (1988). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidades e perspetivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Decreto-Lei n.º 542/1979-*Estatuto dos jardins de infância*. D.R. n.º 300, Série I-A de 31 de dezembro de 1979, pp. 301-307.
- Decreto-Lei n.º 5/1997- *Lei-quadro para a educação pré-escolar*. D.R. n.º 34, Série I-A de 10 de fevereiro de 1997, pp. 670-673.
- Decreto-Lei n.º 147/1997- Programa de expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar. D.R. n.º 133, Série I-A de 11 de junho de 1997, pp. 2828-2834.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 – *Perfil de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*. D.R. n.º 201, Série I-A de 30 de agosto de 2001, pp. 5572-5575.
- Decroly, O. (1927). *Le méthode Decroly*. Paris: Delachaux Niestlé S.A.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dewey, J. (1953). *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (1959). *El niño y el programa escolar: Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Losada.

- Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (1973). *Vida e educação: I - A criança e o programa escolar II - interesse e esforço*. São Paulo: Melhoramentos.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade. A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Dewey, J. (2006). *A concepção democrática da educação*. Viseu: Pretexto.
- Drummond, M. J. (2005). Avaliar a aprendizagem das crianças. *Infância e Educação-Investigação e práticas n° 7*, pp. 7-21.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade: Perspetivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Férrandez, F., & Rodríguez, M. (2001). La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones. In J. Trilla, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 177-206). Barcelona: Editorial Graó.
- Figueiredo, M., Roldão, M., & Portugal, G. (2009). Perspetivas sobre a relevância da dimensão investigativa para a profissionalidade dos educadores de infância. In G. Portugal (Org.), *Ideias, projetos e inovação no mundo das infâncias-o percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 255-269). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Folque, M., & Marques, A. (2009). Um Projeto de construção da participação: A voz das famílias, educadoras, auxiliares e crianças. In J. Oliveira- Formosinho (Org.), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso* (pp. 39-53). Lisboa: Ministério da Educação-Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Formosinho, J. (1985). O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único. *O Insucesso Escolar em Questão, Cadernos de Educadores de Infância*. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1996). Educação pré-escolar: primeira etapa da educação básica. *Noesis*, 39, pp. 26-28.
- Formosinho, J. (2007). *O Currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2005). A pedagogia burocrática como pedagogia oficial do sistema escolar. *Atas da ProfMat 2005 - 20 Anos de Encontros*, pp. 1-12.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2007). Anónimo do século XX. A construção da pedagogia burocrática. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (Orgs), *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. (pp. 293-328). Porto Alegre: Artmed.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009a). Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. In J. Formosinho, *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 143-164). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009b). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association's approach. Research Report*. Lisbon: Aga Khan Foundation.
- Freinet, C. (1975). *As técnicas Freinet na escola moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Freinet, C. (1989a). *O método natural-a aprendizagem da escrita*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Freinet, C. (1989b). *O método natural-a aprendizagem da língua*. Lisboa: Estampa.

- Freinet, C. (1989c). *O método natural-a aprendizagem do desenho*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Freire, P. (1974). *Uma educação para a liberdade (textos marginais)*. Porto.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Porto Afrontamento.
- Freire, P. (1997a). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Route Editorial, S.A.
- Freire, P. (1997b). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. S. Paulo: UNESP.
- Gambôa, R. (2004). *Educação, ética e democracia*. Porto: Edições Asa.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa (Orgs), *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-77). Porto: Porto Editora.
- Garcia, C. (1992). *La investigacion sobre la formacion del profesorado: Metodos de la investigacion y analisis de datos*. Argentina: Editorial Cindiel.
- Gaspar, M. F. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: a voz de Vygotsky. *Cadernos de educação de infância n° 90*, pp. 8-10.
- Góis, S., & Portugal, G. (2009a). A avaliação da qualidade num contexto de educação de infância. In G. Portugal (Org.), *Ideias, projetos e inovação no mundo das infâncias-o percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 213-228). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Góis, S., & Portugal, G. (2009b). 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.), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso* (pp. 253-269). Lisboa: Ministério da Educação-Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de educação de infância n° 90*, pp. 45-46.
- Gómez, G. R., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1996). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Graça, V. (2000). Parceria pela qualidade educativa. *Infância e Educação- Investigação e Práticas n°2*, pp. 31-37.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Greenman, J. (1988). *Caring Spaces, Learning Places: Childrens Environments that Work*. Redmond: Exchange Press Inc.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. California: Sage Publications.
- Hargreaves, A. (1996). *Professorado, cultura y postmodernidade: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- High/Scope Educational Research Foundation. (1989). *High/Scope Project Implementation Profile (PIP)*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- High/Scope Educational Research Foundation. (1992). *High/Scope Child Observation Record (COR)*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Hohmann, C. (1992). *High/Scope K-3 Curriculum Series: Learning environment*. Ypsilanti: High/Scope Press.
- Hohmann, M. (1996). Desenvolvimento social na abordagem High/Scope. In N. Brickman, & L. Taylor, *Aprendizagem Ativa* (pp. 14-25). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1995). *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C., & Devries, R. (s.d.). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Socicultur.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kerlinger, F. N. (1980). *Metodologia da pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: P.V.

- Kishimoto, T. M. (2002). Um estudo de caso no colégio D. Pedro V. In J. Oliveira-Formosinho, & T. Kishimoto (Orgs.), *Formação em contexto: Uma estratégia de integração*. (pp. 153-201). São Paulo: Thomson.
- Kishimoto, T. M. (2008). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil no Brasil. *Cadernos de Educação de Infância n° 90*, pp. 4-7.
- Kowalski, I. (2009). O cotidiano da criança na expressão dramática: Um estudo de caso. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso* (pp. 217-229). Lisboa: Ministério da Educação-Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Laevers, F. (1993). Deep Level Learning: An exemplary on the area of physical knowledge, european early. *Childhood Education Research Journal, vol. 1, n° 1*, pp. 53-68.
- Laevers, F. (1994a). The innovative project experiential education and the definition of quality in education. In F. Laevers, *Defining and assessing quality in childhood education, Studia Pedagogica, n° 16*. Leuven: Leuven University Press.
- Laevers, F. (1994b). *The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC. Manual and video tape, Experiential Education Series, n° 1*. Leuven: Centre for Experimental Education.
- Laevers, F. (2004). Educação Experiential: Tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. *Contrapontos, vol.4, n°1*, pp. 57-69.
- Laevers, F., & Sanden, V. (1997). Pour une approche expérientielle au niveau préscolaire. In *Collection Education et Enseignement Expérientiel, n° 1*. Leuven: Centre pour un Enseignement Expérientiel.
- Laevers, F., Vandenbussche, E., Kog, M., & Depondt, L. (1997). A process-oriented child monitoring system for young children. In *Experiential Education Series n° 2*. Leuven: Centre for Experiential Education.

- Lemos, A. (2009). Effective Early Learning/Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias EEL/DQP: Um estudo de caso. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso* (pp. 210-213). Lisboa: Ministério da Educação-Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Libório, O. (2010). A prática de avaliação com o Sistema de Acompanhamento da Criança (SAC) no Agrupamento de Escolas de Carapinheira. *Cadernos de Educação de Infância n° 89*, pp. 22-23.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (2006). Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In N. Denzin, & Y. Lincoln, *O planeamento da pesquisa qualitativa - Teorias e abordagens* (pp. 169 - 192). São Paulo: Artmed.
- Lino, D. M. (1998). *A transição entre os dois primeiros níveis de educação básica perspectivada através do espaço e dos materiais*. Trabalho de síntese apresentado no âmbito das provas de aptidão pedagógica e capacidade científica. Braga: Universidade do Minho.
- Lourenço, O. (1994). *Além de Piaget? Sim, mas devagar!...* Coimbra: Almedina.
- Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária.
- Luís, H., & Calheiros, M. (2009). "Empenhamo Adulto" uma estratégia de Supervisão? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso* (pp. 160-174). Lisboa: Ministério da Educação-Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds), *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (pp. 59-104). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Marques, L., & Gil, H. (2009). Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: um estudo de caso em contexto de Agrupamento. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso* (pp. 289-307).

Lisboa: Ministério da Educação-Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., et al. (2009). *Despertar para a Ciência - Atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação-Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação-Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.

Mendes, M., & Delgado, C. (2008). *Geometria*. Lisboa: Ministério da Educação-Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Merrien, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.

Ministério da Educação. (1997). *As Orientações para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério, da Educação (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal - relatório da OCDE*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2007a). *Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação na Educação Pré-Escolar*. Obtido em 14 de setembro de 2010, de <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/pescolar/Paginasdefault.aspx>

Ministério da Educação. (2007b). *Circular nº 17/DSDC/DEPEB/ Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar*. Obtido em 14 de setembro de 2010, de <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/pescolar/Paginasdefault.aspx>

Ministério da Educação. (s.d.). *Metas de aprendizagem*. Obtido em 26 de outubro de 2010, de <http://minedu.pt/outerframe.jsp?link=http://www.metasdeaprendizagem.min.edu.pt/>

- Ministério da Educação. (2011). *Circular n° 4/DGIDC/DSD/A avaliação na educação pré-escolar*. Retirado em 20 de dezembro de 2011, de <http://sitio.dgfdc.min-edu.pt/pescolar/Paginasdefault.aspx>.
- Monge, M. (2009). Da intencionalidade à concretização: O contributo formativo da escala do Empenhamento do Adulto. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso* (pp. 57-78). Lisboa: Ministério da Educação-Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Monteagudo, J. G. (2001). John Dewey y la pedagogia progresista. In J. Trilla (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 15 - 40). Barcelona: Graó.
- Neira, T. (1995). *Evaluación de aprendizages*. Oviedo: Universidade de Oviedo.
- Niza, S. (1998). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 137 -159). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2000). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem da escola moderna. *Escola moderna*, 9, pp. 30-46.
- Novak, J. (1998). *Conocimiento y aprendizaje: Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Novo, R., & Mesquita-Pires, C. (2009). A interação do adulto com a (s) criança (s). In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso* (pp. 125-134). Lisboa: Ministério da Educação-Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- OCDE. (2009). *Education today, the OCDE perspective*. Paris: OCDE Publishing.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998a). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Um estudo de caso. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Instituto de Estudos da Criança.

- Oliveira-Formosinho, J. (1998b). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). A visão de qualidade da Associação Criança: contributos para uma definição. In J. Oliveira-Formosinho, & J. Formosinho (Orgs)., *Associação Criança: um contexto de formação em contexto* (pp. 166-176). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2002a). *A supervisão na formação de professores I - da sala à escola (vol.7)*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). A interação educativa na supervisão de educadores estagiários: Um estudo longitudinal. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala á escola* (pp. 121-165). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002c). A avaliação alternativa na Educação de Infância. In Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola* (pp. 144-165). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O modelo curricular do MEM-uma gramática pedagógica para a participação guiada. *Escola Moderna, n° 18*, pp. 5-9.
- Oliveira-Formosinho, J. (2004a). Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade: uma visão alternativa de avaliação. *Comunicação apresentada no V Simpósio Internacional de avaliação em educação de infância: contextos, processos e produtos*. Viseu: GEDEI.
- Oliveira-Formosinho, J. (2004b). A participação guiada-coração da pedagogia da infância? *Revista Portuguesa de Pedagogia-Infância: Família, comunidade e educação. Ano 38, 2, 3*, pp. 145 – 158.
- Oliveira-Formosinho, J. (2004c). Introdução. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *A criança na sociedade contemporânea* (pp. 8-18). Lisboa: Universidade Aberta.
- Oliveira-Formosinho, J. (Coord.) (2004d). *A criança na sociedade contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). Pedagogia da infância: Reconstruindo uma práxis da participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância- construindo uma práxis de participação* (pp. 43-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007c). Apresentação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 7-9). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho. (2008a). Perspetiva pedagógica da Associação Criança. *Revista Pátio-Educação Infantil. Revista da Editora Artmed. Ano VI, nº 17.* Brasil: Porto Alegre.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008b). Interação e participação na escola infantil. *Pátio-Educação Infantil, nº 17*, pp. 37-39.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2008c). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009a). Introdução-Aprender em companhia: Uma pedagogia participativa. In J. Oliveira-Formosinho, H. Costa, & A. Azevedo, *Limoeiros e laranjeiras: revelando as aprendizagens* (pp. 5-13). Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009b). A avaliação como garantia do impacto da provisão na educação de infância. In T. Bertram, & C. Pascal, *Manual DQP- Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*, (pp. 9-23). Lisboa: Ministério da Educação-Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2009c). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Estudos de caso*. Lisboa: Ministério da Educação-Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Oliveira-Formosinho, J. (2010). O projeto DQP (EEL): uma apresentação. *Cadernos de Educação de Infância nº 89*, pp. 7-12.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011a). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011b). Educação das crianças até aos 3 anos-algumas lições de investigação. In *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos: Atas do Seminário* (pp. 61-91). Lisboa: Conselho Nacional da Educação. Retirado de http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_wrapper&view=Wrapper&Itemid=1131&lang=pt.
- Oliveira-Formosinho, J. (no prelo). *O projeto EEL-DQP: Avaliação e desenvolvimento da pedagogia sustentada na documentação pedagógica*. Lisboa: Universidade Católica/Associação Criança.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise psicológica, 1 (XXII)*, pp. 81-93.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). Escutar a s vozes das crianças como meio de (re)construção do conhecimento acerca da infância: Algumas considerações metodológicas. In J. Oliveira - Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 11-29). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Azevedo, A. (2011). Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica. In J. Oliveira-Formosinho, & A. Azevedo, *Pedagogia em creche: Trabalho de projeto e documentação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2000). O apoio ao desenvolvimento profissional sustentado no desenvolvimento organizacional: A intervenção da Associação Criança. *Infância e Educação-Investigação e práticas, nº 2*, pp. 39-62.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2001). *Associação Criança-Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho.

- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2002). A formação em contexto-a perspectiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & (Orgs), *Formação em contexto: Uma estratégia de intervenção* (pp. 1-40). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). A investigação e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves, *Visão panorâmica da investigação-ação* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspectiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2012a). Pedagogy-in-Participation: Childhood Association Educacional Perspective. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2012b). Special issue: Praxiological research in early childhood. A contribution to a social science of the social. *European Early Childhood Research Journal*, 20 (4).
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2012c). Towards a social science of the social: The contribution of praxiological research. *European Early Childhood Research Journal*, 20 (4), pp. 591-606.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (Orgs.). (2011). *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Parente, C. (2005). Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade: O portfólio como visão alternativa da avaliação. *Infância e Educação- investigação e práticas*, pp. 22-45.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Gambôa, R. (2009). *Podiam chamar-se lenços de amor*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Oliveira-Formosinho, J., Azevedo, A., & Mateus-Araújo, M. (2009). A formação em contexto para a pedagogia-em-participação: Um estudo de caso. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso* (pp. 79-98). Lisboa: Ministério da Educação-Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H., & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e laranjeiras: Revelando as aprendizagens*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J., & Kishimoto, T. (Orgs.) (2002). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Thomson.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza, M. (Orgs.). (2007). *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2008). Os papéis da educadoras: As perspectivas das crianças. In J. Oliveira - Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 55-73). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.), Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância-construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem. Dissertação de Doutoramento*. Braga: Universidade do Minho.
- Parente, C. (2010). Avaliação: observar e escutar as aprendizagens das crianças. *Cadernos de Educação de Infância n° 89*, pp. 34-37.
- Pascal, C., & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias-nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Pascal, C., & Bertram, T. (2000). O projeto Desenvolvendo a qualidade em parcerias-Sucessos e reflexões. *Revista Infância Educação e Práticas, n° 4*, pp. 17-30.

- Pascal, C., Bertram, A., Ramsden, F., Georgeson, J., Saunders, M., & Mould, C. (1996). *Evaluating and developing quality in early childhood settings: A professional development programme*. Worcester: Amber Publications.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Pereira, C. M. (2009). Um projeto de desenvolvimento da Qualidade em cooperação num contexto de jardim de infância integrado num Agrupamento de Escolas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso* (pp. 273- 285). Lisboa: Ministério da Educação-Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Pereira, M. J. (1997). Opiniões de educadores de infância de Castelo Branco face à avaliação na educação pré-escolar. *Educare, Educare ano 2, nº 3*, pp. 22-30.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigacion qualitativa: retos e interrogantes II*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Perrenoud, P. (2003). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In J. Azevedo, *Avaliação dos resultados escolares-medidas para tornar o sistema mais eficaz* (pp. 104-126). Porto: ASA Editores.
- Piaget, J. (1936). *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J. (1958). *Psicologia da inteligência*. Lisboa: Fundo Universal da Cultura.
- Piaget, J. (1967). *Biologia e conhecimento*. Petrópolis: Vozes.
- Piaget, J. (1983). *Problemas de psicologia genética*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pinazza, M. A. (2007). John Dewey: Inspirações para uma pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, (Orgs.), *Pedagogia (s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 65-94). Porto Alegre: Artmed.

- Pinto, J. (2005). A avaliação no quotidiano: Uma oportunidade para a aprendizagem. *Infância e Educação-investigação e práticas*, pp. 97-107.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, G. (2008). *Avaliação em educação de infância - desafios do desenvolvimento profissional*. Retirado em 30 de novembro de 2010, de Universidade de Aveiro: <http://www.ua.pt/dce/PageImage?=9464>
- Portugal, G. (2009). Contextos de desenvolvimento e aprendizagem na infância. In G. Portugal (Org.), *Ideias, projetos e inovação no mundo das infâncias-o percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 273-284). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Portugal, G. (2010a). Avaliação em Educação Pré-Escolar-Sistema de Acompanhamento das Crianças. *Cadernos de Educação de Infância nº 89*, pp. 13-17.
- Portugal, G. (2010b). *Avaliação em educação de infância: Sistema de Acompanhamento de Crianças*. Retirado em 15 de setembro de 2010, de Universidade de Aveiro: <http://www.ua.pt/dce/PageImage.aspx?id=9464>
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar-Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G., Santos, P., Figueiredo, A., Ofélia, L., Abrantes, N., Silva, C., et al. (2009). Na prossecução de objetivos educativos em educação pré-escolar-sistema de acompanhamento das crianças. In G. Portugal (Org.), *Ideias, projetos e inovação no mundo das infâncias-o percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 229-241). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, E. (2009). O projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) como impulsionador de mudança (s) na práxis. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso* (pp. 137-157).

Lisboa: Ministério da Educação-Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Rodrigues, P. (1994). As três "lógicas" da avaliação de dispositivos educativos. In A. Estrela, & P. Rodrigues (Coord.), *Para uma fundamentação da avaliação em educação* (pp. 93-120). Lisboa: Edições Colibri.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. New York: McMillian - Merrill.
- Román, M., & Torrecilla, F. (2010). Melhorar a qualidade da educação de infância através da sua avaliação (o que avaliar e porquê para dar conta da qualidade na educação de infância). *Cadernos de Educação de Infância n° 89*, pp. 4-6.
- Sagi, A., Koren-Karie, N., Gini, M., Ziv, Y., & Joels, T. (2002). Shedding Further Light on the Effects of Various Types and Quality of Early Child Care on Infant-Mother Attachment Relationship: The Haifa Study of Early Child Care. *Child Development*, pp. 1166 - 1186.
- Santos, L. (2009). Um modo participado de construir conhecimento. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso* (pp. 311-322). Lisboa: Ministério da Educação-Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Santos, L. (2010). Relato de uma experiência de utilização do Projeto DQP-Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. *Cadernos de Educação de Infância n° 89*, pp. 18-21.
- Santos, L., Pinto, J., Rio, F., Pinto, F., Varandas, J., Moreirinha, O., et al. (2010). *Avaliar para aprender-relatos de experiências da sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.
- Schweinhart, L., Barnes, H., & Weikart, D. (1993). *Significant benefits. The High/Scope Perry School Study Through Age 27*. Ypsilanti, Michigan: The High/Scope Press.
- Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. retos e interrogantes I. Métodos*. Madrid: Ediciones La Muralla.

- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no jardim de infância*. Lisboa: Ministério da Educação-Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stake, R. (1998). *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1989). *Evaluación sitemática: guia teórica y práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Sylvia, K. (2003). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from preschool period*. London: Institute of Education.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (2010). *Educación para todos. El Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2010: Llegar a los marginados*. Oxford: UNESCO.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-127). Porto: Edições Afrontamento.
- Valadares, J., & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano.
- Vasconcelos, T. (1997). Programa de expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar. *Perspetivar Educação*, 3/4, pp. 45-48.
- Vasconcelos, T. (2009). Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP). In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso* (pp. 177-198). Lisboa: Ministério da Educação-Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vilarinho, M. E. (2005). Práticas avaliativas numa dimensão organizacional. *Infância e Educação- investigação e práticas nº 7*, pp. 142-147.

- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Libergraft.
- Vygotsky, L. (1998). *A formação social da mente*. Brasil: Martins Fontes.
- Weikart, D. P., Esptein, A. S., Schweinhart, L., & Bond, J. T. (1978). *The Ypsilanti Preschool Curriculum Demonstration Project (preschool Years and longitudinal results)*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Foundation.
- Weikart, D., Bond, J. T., & McNeil, J. T. (1978). *The Ypsilanti Perry Preschool Project (preschool years & longitudinal results through fourth grade)*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Foundation.
- Yin, R. (1994). *Case study research-design and methods*. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diarios de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (1996). *Calidade en Educación Infantil*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2000). Evaluación en educación infantil. *Perspetivar Educação*, 6, pp. 30-55.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

ANEXOS

ANEXO 1 - GUIÃO DA ENTREVISTA

1) Identificação

- a) Qual foi a sua escola de formação inicial?
- b) Em que ano concluiu a formação inicial?
- c) Quantos anos de serviço tem?
- d) Qual foi o seu percurso profissional (rede pública/rede privada)?

2) Participação no grupo de formação DQP

- a) Já tinha frequentado alguma ação de formação no âmbito do DQP? Em caso afirmativo, em que circunstâncias a realizou?
- b) Como foi envolvida neste grupo de formação DQP? Foi convidada? Por quem? Tomou essa iniciativa pessoalmente? Quem contactou para o efeito?
- c) Quais foram as principais motivações que a levaram a frequentar esta ação de formação?
- d) Quais eram as suas expectativas iniciais face à temática da formação? A formação correspondeu às suas expectativas iniciais?
- e) Como perceciona o seu papel como futura formadora? A sua perceção foi mudando ao longo da formação?

3) Apreciação do processo de formação

- a) Como foi sentindo o processo de formação? Sentiu diferenças ao longo do processo (sentimentos, expectativas, reflexões...)?
- b) Quais os principais ganhos (tendo em conta a componente teórica e a componente de experimentação no terreno)?

c) Quais as principais dificuldades? (tendo em conta a componente teórica e a componente de experimentação no terreno)?

d) Que sugestões daria para ultrapassar essas dificuldades?

4) Impacto da formação

- Que impacto terá esta ação de formação:

a) Ao nível profissional (a visão de si própria enquanto profissional...)?

b) Ao nível pedagógico (trabalho em contexto de sala de atividades)?

c) Ao nível organizacional:

→ Interesse/aceitação/ divulgação do projeto ao nível do Agrupamento/Instituição;

→ Interesse por parte de outras colegas no âmbito da formação DQP.

5) O DQP

a) Quais as principais vantagens ou potencialidades do DQP, como estratégia de avaliação e desenvolvimento dos contextos de educação de infância?

b) Quais as principais desvantagens ou limitações do referencial DQP?

c) Acha que as vantagens do DQP justificam possíveis dificuldades que a sua implementação possa comportar?

d) Vai continuar a usar o DQP como instrumento de avaliação e desenvolvimento, no seu contexto de trabalho?

e) Em caso negativo, como pensa que poderá ser feita a monitorização /avaliação do seu J.I./instituição?

f) Vai incentivar o seu conhecimento e uso junto dos seus colegas de trabalho?

6) Futuro do DQP

- a) O que pensa da implementação do DQP a nível nacional?
- b) Quais as principais dificuldades de implementação que antevê?
- c) Que condições considera essenciais para uma implementação alargada, com sucesso?
- D) Quais as principais vantagens decorrentes desta implementação?
- e) Este processo de implementação traria desvantagens? Quais?
- f) O que pensa da possibilidade do DQP vir a fazer parte do processo de avaliação de desempenho docente dos educadores? (Terá recetividade? Será compatível com o atual modelo de avaliação ou não?...)
- g) Já existe uma versão para avaliação e desenvolvimento para creche e outra para o 1º ciclo a serem implementadas noutros países. O que pensa da possibilidade do mesmo ser feito em Portugal? (vantagens/desvantagens/dificuldades).

7) Recomendações

Que recomendações faria a outras colegas que quisessem começar a usar o DQP, como referencial de avaliação e desenvolvimento, no seu local de trabalho?

ANEXO 2 – EXCERTO DE UMA ENTREVISTA (ED 10)

1) Apreciação do processo de formação (Ganhos/dificuldades/sugestões)

a) Como foi sentindo o processo de formação? Sentiu diferenças ao longo do processo (sentimentos, expectativas, reflexões...)?

R: Eu inicialmente pensava que seria uma formação talvez mais teórica, que a componente prática não teria assim um peso tão grande. Depois talvez pelas oscilações todas dos contextos onde fui colocada e como me sentia mais sozinha para observar e não podia trocar impressões com outra colega, senti a parte prática um pouco mais pesada...bem...é assim...para mim a 1ª fase (formação em contexto) foi uma fase de descoberta, de deslumbramento, perante situações que me passavam despercebidas e agora esta 2ª fase foi uma fase de consolidação, de compreender melhor alguns conceitos, de os apreender melhor, que teve imenso valor, porque pudemos apropriar-nos deles e senti-los mais nossos e estarmos mais seguras daquilo que estamos a fazer...porque já os experimentamos noutros contextos, noutras situações, mas não deixam de ser os mesmos e agora vemo-los de outra forma e experimentamo-los também de outra forma.

b) Quais os principais ganhos (tendo em conta a componente teórica e a componente de experimentação no terreno)?

R: Eu acho que mesmo os aspetos negativos foram positivos, porque agente aprende muito com eles. É através dos aspetos negativos, das dificuldades que sentimos que nós aprendemos a superar as dificuldades vindouras. Por exemplo, a componente teórica é fundamental, é o suporte da prática e essa parte da componente teórica foi uma reafirmação de alguns conceitos que ficaram melhor apreendidos; a componente prática/experimental foi diferente da que tinha tido e foi-me extremamente benéfica porque eu aprendi com tudo, com as partes positivas e com as dificuldades que senti.

As duas experiências foram diferentes em tudo (como já disse). Na 1ª era tudo novo, estávamos a aprender, mas tínhamos uma equipa que já conhecíamos há muito tempo, um contexto muito familiar, e as situações eram completamente diferentes. Nesta 2ª fase da

formação a equipa desfez-se, já conhecíamos o DQP, mas o resto era tudo novo, o contexto, o conhecer tudo de novo, foram alguns entraves. Foram experiências muito diferentes mas ambas enriquecedoras. Eu apercebi-me agora de alguns aspetos que nem tinha sentido, por isso também não os podia ter valorizado; e agora senti-os porque como o contexto mudou, tornaram-se perceptíveis. E, por exemplo, a entrevista eu não a tinha podido realizar. Foi um elemento externo à equipa que as realizou, mas vi que agora é um recurso extremamente valioso para podermos conhecer melhor mesmo um contexto novo e eu não me tinha apercebido disso; apercebi-me também de alguns impedimentos e dificuldades ao nível da implementação das escalas do envolvimento ou do empenhamento; achei muito mais fácil na 1ª fase, porque o fiz na companhia da professora e pudemos partilhar juntas as informações e foi realmente muito mais fácil; agora senti-me mais sozinha e como tinha a gestão da sala em simultâneo, foi um processo mais difícil de gerir.

c) Quais as principais dificuldades? (tendo em conta a componente teórica e a componente de experimentação no terreno)?

R: O facto de estar sozinha, de não ter ninguém com quem partilhar as dúvidas. Por exemplo, lembro-me da escala do envolvimento da criança, em que às vezes não era ao nível dos indicadores que surgiam as dúvidas, mas era a questão de atribuir um nível, ou o mesmo em relação à escala do empenhamento; às vezes uma troca de opiniões é apaziguadora das nossas dúvidas e depois o facto de estar a gerir a sala, de serem crianças que ainda não estavam muito habituadas à minha forma de trabalhar, solicitavam muito, interrompiam, por isso senti mais dificuldade em gerir essa simultaneidade de funções.

d) Que sugestões daria para ultrapassar essas dificuldades?

R: Eu como também ainda estou a conhecer um bocadinho estas novas rotinas de estar no ensino oficial, não sei muito bem, mas penso que talvez partisse de uma outra gestão da sala e seria importante ter outro adulto comigo, porque eu na altura não tinha ninguém a apoiar a sala e ter uma auxiliar de ação educativa é fundamental. Depois... seria enriquecedor a possibilidade de trabalhar em pares, mas estas condições para além de estarem dependentes de burocracias, acho que também dependem muito da colega do lado estar ou não receptiva a estas experiências...

**ANEXO 3 - EXEMPLO DE CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA
(CÓDIGOS E SUBCÓDIGOS)**

Tema 2 – Participação no grupo de formação - Quadro (ficheiro) nº 2

Cate goria (Código)	Subcat egoria (Sub código)	
<p>Motiva ções (MOT)</p>		<p>ED 1: Apropriar-me destes materiais que tinha trazido de Lisboa. Porque tinha feito uma leitura...mas tinha percebido pouco do que estava lá escrito. Por isso, queria apropriar-me dos materiais para os poder utilizar na prática.</p> <p>ED 2: Durante a minha formação inicial tive como supervisora institucional a professora...e as questões do envolvimento e do empenhamento acabaram por fazer parte um bocadinho da nossa base teórica. Depois também através da pesquisa encontrei este projeto e como a professora...estava envolvida nele acabou por o trabalhar um bocadinho comigo e com a minha colega de formação e depois ... como ela viu esse meu interesse, na altura convidou – me para esta formação.</p> <p>ED 3: Inovação, inovação, investigação, melhoria do contexto, a própria questão da reflexão não ficar estagnada, de não ficar parada. Eu tenho só 3 anos de serviço, mas a tendência natural é para começar a abrandar e este tipo de formação motiva-nos, incentiva-nos e faz-nos pensar.</p> <p>ED 4: A troca de experiências, conhecimento do projeto e uma maior formação dentro desta área para o meu enriquecimento profissional. Além disso, como sou cooperante da ESE também achei importante inteirar-me sobre o assunto.</p> <p>ED 5: Motivações intrínsecas. Acho que realmente vale a pena e que é um manual muito interessante. Como referi, o despertar a curiosidade pelo DQP foi na aula de Pedagogia para a Infância, onde vimos o que era o DQP, em que consistia e em como ele nos podia ser útil. Depois no 2º ano em que estou agora, o bichinho foi ficando e realmente pelas funções de coordenação pedagógica que assumo na instituição, fazia sentido explorar um bocadinho o DQP e tentar utilizá-lo no meu contexto educativo.</p> <p>ED 6: O que me entusiasmou mais foi a Dra. Sara dizer que o projeto</p>

	<p>tinha a haver com a avaliação da qualidade da educação pré escolar. E acho que hoje em dia, a educação pré-escolar é muito importante e se não valorizarmos esta qualidade na educação pré-escolar estamos mal...</p> <p>P: Então a principal motivação foi a questão da qualidade na educação pré - escolar...</p> <p>Sim, sermos avaliadas pela qualidade, termos dados para podermos avaliar a qualidade daquilo que estamos a fazer. Adorei a formação!</p> <p>ED 7: Depois de eu ter lido aquilo que li, achei que a formação era interessante. Nós, no projeto curricular de sala, como último ponto, colocamos sempre a avaliação, mas é uma avaliação que acaba sempre por ser uma avaliação para o exterior ou muito para nós. É assim, o âmbito não está muito definido, portanto acabou por provocar em mim a sensação que seria uma formação que me iria dar mais conhecimento e mais-valias nesse item de avaliação.</p> <p>Eu sempre disse e continuo a dizer que nós fazemos muita coisa que passa completamente despercebida aos outros e porquê? A responsabilidade é nossa porque não o registamos, mas também as circunstâncias às vezes são tão complexas e o trabalho é tanto que somos levadas a não fazer isso. E também porque o relatório de avaliação final é uma coisa muito formal e, portanto, estar a pensar fazer diferente todas as vezes (não é que isto não aconteça), mas a avaliação da maneira como foi abordada nesta formação para mim foi muito interessante.</p> <p>ED 8: A principal motivação foi, sem dúvida, o querer melhorar alguma coisa em relação à avaliação, porque acho que é um ponto que ainda é muito pouco desenvolvido no pré-escolar, ainda há muito pouca formação. Fala-se muito em avaliação, que é muito importante, mas formações a esse nível existem muito poucas, e eu achei que precisava de ter formação nesse sentido.</p> <p>ED 9: aprofundar o conhecimento principalmente do DQP e pôr em prática a experimentação, porque eu na 1ª fase não tive essa oportunidade. Fui à formação que foi feita no contexto, mas depois ausentei-me por causa de uma licença de parto e no final já não acompanhei a parte da experimentação, por isso para mim agora foram novidade todos os instrumentos de observação.</p> <p>ED 10: Os instrumentos que o DQP contém para observação e avaliação</p>
--	---

		<p>da qualidade são melhores dos que os que eu utilizava. Eu agora referencio – me muito com eles e foi isso que me motivou, falar outra vez do DQP de que gostei muito...Mas, isto é motivante e tem muito a haver como que nós fazemos, ajuda muito a perceber se a criança está a aprender, o que é que a criança está a aprender, ajuda muito a ter esta perceção, e isso é muito importante.</p> <p>ED 11: Eu sempre gostei muito de aprender e parar de aprender assustame muito. Eu vejo-me sempre na qualidade de aprendiz e já o aprender em si me motiva e o facto de já ter feito a outra formação sobre o DQP e como gostei imenso e como aprendi muito, levou-me a ter uma boa motivação para vir frequentar esta ação.</p> <p>ED 12: Foi a experiência do 1º contacto com o DQP, porque acho que foi tão enriquecedora, que só o saber que era uma 2ª fase do DQP, só isso já foi suficiente como elemento motivador.</p>
<p>Expectativas EXP</p>		<p>ED1: Correspondeu às minhas expectativas e superou. Porque nunca pensei que realmente a formação fosse de encontro a algumas falhas que tinha na prática, principalmente ao nível da avaliação, do registo e observação da criança, que vem colmatar esta falha que realmente existe na educação de infância.</p> <p>ED 2: Quando a professora ... falou comigo eu tinha ainda muito presente o envolvimento, mas não sabia de que forma é que iria decorrer a formação. Por exemplo, achei que teve uma vertente prática muito importante e eu não sabia se essa vertente prática iria ou não acontecer e fiquei bastante satisfeita por podermos ir ao terreno e experienciar. E, portanto correspondeu a mais do que as minhas expectativas. Superou! Superou!</p> <p>ED 3: Sim, era mais ao menos isto que eu tinha em mente. Conhecia o manual e tinha mais ao menos uma noção do que seria e estava a contar com isto. No entanto, não estava à espera de tanto debate e, por aí, excedeu completamente as minhas expectativas. Superou! Superou completamente.</p> <p>ED 4: As expectativas eram sobretudo o enriquecimento profissional. A formação correspondeu às minhas expectativas...</p>

ANEXO 4 - GRELHA DE CODIFICAÇÃODAS ENTREVISTAS

Tema	Categoria	Código	Subcategoria	Subcódigo
1-identificação do grupo de formandas	-Dados de identificação	DI	-Escola de formação inicial -Ano de conclusão do curso - Grau académico -Tempo de serviço -Percurso profissional	DI – EFI DI – ACC DI – GA DI – TS DI - PP
2-Participação no grupo de formação DQP	-Formação em DQP	FDQP		
	-Envolvimento no grupo de formação	EGF		
	-Motivações	MOT		
	-Expectativas	EXP		
	- Perceção do seu papel como formadora	PPF		
3- O processo de formação	-Apreciação do processo de formação;	APF	-Papel da formadora; -Papel do grupo de formandas;	APF – PF APF - PGF
	- Ganhos;	GAN		
	- Dificuldades;	DIF		
	- Sugestões	SUG		
4- Impacto da formação	-Impacto profissional;	I PRO	-Postura profissional	I PRO - PP

	-Impacto pedagógico;	IPED		
	-Impacto organizacional;	IORG	-Agrupamento/ Instituição -Docentes	IORG – A/I IORG- DOC
5- O referencial DQP	- Potencialidades	POT		
	- Limitações	LIM	-relação Limites/ potencialidades	LIM/POT - REL
	- Continuidade de uso do referencial	CUR		
	-Outras propostas de avaliação/monitorização	OPA		
	- Incentivo à divulgação do projeto	IDP		
6- O futuro do projeto DQP	-Implementação Nacional	IN		
	-Dificuldades de implementação	DI		
	- Condições de sucesso	CS		
	- Vantagens	VAN		
	- Desvantagens	DES		
	-DQP e avaliação de desempenho docente	DQP/ADD	- Perceção do atual modelo de avaliação	DQP/ADD - PAM
	-DQP para creche e 1ºciclo	DQP – CR/1C		
- Recomendações	REC			

ANEXO 5 - GRELHA DE CODIFICAÇÃO DO DIÁRIO DE PESQUISA

Tema	Categoria	Código	Subcategoria	Subcódigo
1-O Projeto DQP	-Potencialidades	POT		
	- Limites	LIM		
	- Propostas de contextualização do referencial	PCR		
2- O processo de formação				
	- Ser Formadora	SF		
	- Ganhos	GAN	-Empenhamento do adulto	GAN – EA
			- Envolvimento da criança	GAN - EC
			- Target	GAN - TAR
			-Entrevista à criança	GAN - EC
	- Dificuldades	DIF	-Empenhamento do adulto	DIF – EA
			- Envolvimento da criança	DIF - EC
			- Target	DIF - TAR
			-Entrevista à criança	DIF - EC
	- Reflexões	REF	-Empenhamento do adulto	REF – EA
			- Envolvimento da criança	REF - EC
			- Target	REF - TAR
-Entrevista à criança			REF - EC	

	-Impacto	IMP		
3- Questões Gerais	-Organização Agrupamentos /Instituições	QG-OAI		
	- Lideranças	QG-LID		
	-Avaliação da criança	QG-AC		
	-O Futuro do grupo de formandas	QG-FGF		