



**CINDY MUTSCHEN
CARVALHO**

CRECHEndo com qualidade

**Contributos de uma avaliação autêntica para a
melhoria das práticas educativas em creche**



**CINDY MUTSCHEN
CARVALHO**

CRECHEndo com qualidade

Contributos de uma avaliação autêntica para a melhoria das práticas educativas em creche

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação, Ramo de Supervisão e Avaliação, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal, Professora Associada do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Apoio financeiro da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia no âmbito do QREN – POPH - Tipologia 4.1 - Formação Avançada, participado pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do Ministério da Educação (SFRH/BD/87555/2012)

Dedico esta tese aos dois grandes homens da minha vida: ao meu pai, Guy Mutschen, sempre presente, apesar da ausência (*encore merci papa*); e ao meu marido, Livonildo Francisco Mendes, a principal razão de ser disto tudo.

o júri

presidente

Prof. Doutor Amadeu Mortágua Velho da Maia Soares
professor catedrático da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Ana Maria Sarmento Coelho
professora coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

Prof. Doutora Maria Cristina Cristo Parente
professora auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho

Prof. Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria Pacheco Figueiredo
professora adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu

Prof. Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal (orientadora)
professora associada da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Chegada ao fim deste percurso, consigo compreender mais claramente a importância que as pessoas à minha volta tiveram para que eu conseguisse chegar a este ponto. Neste percurso – como não poderia deixar de ser – solitário, estive sempre acompanhada por pessoas valiosas, que me ajudaram a manter o equilíbrio. Percebo agora que cada conversa, cada momento, cada palavra, por mais insignificantes que pudessem parecer, contribuíram de forma significativa para este processo, do qual esta tese é apenas o resultado mais visível e público. Pela sua participação a diferentes níveis ao longo destes anos, merecem destaque nestes agradecimentos algumas pessoas em particular.

Agradeço...

...antes de mais, às educadoras e instituições que aceitaram participar neste estudo e que me abriram as portas das suas salas e das suas práticas, pois sem a sua colaboração este trabalho não teria sido possível.

...de forma especial à Professora Gabriela Portugal, minha orientadora, amiga, e uma grande fonte de inspiração na minha vida pessoal e profissional - muito obrigada por tudo o que partilhou comigo ao longo destes anos.

...à Professora Isabel Lopes da Silva, pela sua generosidade e paciência – foi um grande privilégio poder trabalhar e aprender consigo.

...a todos os colegas, professores, amigos e familiares que estiveram presentes ao longo deste percurso – é-me impossível nomeá-los um por um, mas espero ter conseguido dar-lhes pessoalmente o devido reconhecimento.

...especialmente à Rosemeri Henn (e ao seu marido Roberto Gerhardt), à Dalila Coelho, à Graça Breganha e à Maria João Vasconcelos, com quem foi um prazer partilhar este percurso – que nunca deixemos de nos encontrar para piqueniques de supervisão e avaliação!

...também à Andreia Gouveia e à Esperança Martins, pelo apoio e empatia durante a sofrida reta final; ao sr. Abílio Martins, pela sua constante simpatia e disponibilidade; e à Fara Caetano, minha nova (e corajosa) amiga, com quem estou a aprender a olhar para o mundo e para o futuro com outros olhos.

...à Maria Figueiredo, com quem aprendi que algumas pessoas entram na nossa vida quase sem nos apercebermos, mas acabam por deixar marcas profundas e valiosas.

...à Gabriela Bento (Bié), pela sua presença constante ao longo destes anos todos...pelas conversas sérias, mas também, e, talvez, principalmente, pelos disparates e gargalhadas, pelas partilhas e viagens loucas à Bélgica – que venham muitas mais!

...à minha mãe, Manuela Carvalho, com quem aprendi a importância da persistência, da dedicação e do esforço – obrigada por me teres ajudado a tornar na mulher que hoje sou e por me teres incentivado sempre a ir mais longe. Deixo também uma palavra de saudade para o meu pai, Guy Mutschen e para os meus queridos avós, Maria Paulus, Omer Mutschen e António Fonseca Carvalho que foram, cada um à sua maneira, pilares fundamentais na minha vida – e que partiram demasiado cedo.

...à Kathy Mutschen Carvalho, minha irmã (*minz!*), que nunca deixou que os nossos laços se quebrassem e me apoiou sempre – obrigada por seres a melhor irmã do mundo.

...ao Livonildo Francisco Mendes, meu marido, meu amor, meu melhor amigo, que partilhou comigo estes anos de sorrisos e lágrimas, de lutas difíceis e conquistas maravilhosas – que este seja apenas mais um passo da nossa longa caminhada conjunta.

...a todos os que foram cruzando o meu caminho ao longo destes anos e que, de uma forma ou de outra, contribuíram para o meu sucesso na concretização desta árdua tarefa.

Muito obrigada a todos.

Se se deseja adquirir conhecimentos, há que tomar parte na prática que transforma a realidade. Se se quer conhecer o gosto de uma pera, há que transformá-la, provando-a. Se se quer conhecer a estrutura e as propriedades do átomo, há que entregar-se a experiências físicas e químicas, modificar o estado do átomo. Se se quer conhecer a teoria e os métodos da revolução, há que participar na revolução. Todos os conhecimentos autênticos resultam da experiência direta.

(Mao Tse-Tung, 1974, Sobre a prática, p. 19)

palavras-chave

avaliação autêntica; creche; CRECHendo; educadores de infância; práticas pedagógicas; qualidade

resumo

Em Portugal, como em muitos outros países europeus, existe uma divisão entre a creche, destinada a crianças até aos três anos (onde ainda se coloca uma forte ênfase no cuidado, numa perspetiva mais assistencialista), e o jardim de infância, para crianças entre os três anos e a entrada na escola (onde a componente educativa é mais valorizada). A creche, sob a responsabilidade da Segurança Social, orienta-se por um modelo de qualidade assente numa lógica comercial de prestação de serviços, distante das necessidades de avaliação contínua das práticas pedagógicas e dos seus efeitos sobre as crianças. Diversos autores têm-se posicionado a favor de perspetivas de avaliação mais autênticas e genuínas no contexto da educação de infância, sendo a abordagem da qualidade ancorada na educação experiencial uma das que cumpre estes requisitos, valorizando a experiência interna da criança e a sua relação com o contexto. Partindo deste enquadramento, desenvolveu-se um estudo qualitativo com o objetivo de testar, aperfeiçoar e divulgar o CRECHendo, uma ferramenta de avaliação das práticas educativas em creche. Pressupõe-se que a utilização de uma ferramenta de acompanhamento e avaliação deste tipo poderá promover a reflexão e a melhoria das práticas educativas de educadores de infância a trabalhar em contexto de creche. O estudo desenvolvido divide-se em duas fases. Na primeira fase, decorreu o acompanhamento, durante um ano letivo, de oito casos ao longo do processo de utilização do CRECHendo por um educador de infância de creche no seu contexto de trabalho. Na segunda fase do estudo, mais quatro educadores aplicaram o CRECHendo, desta vez, de forma autónoma. A recolha documental, a observação participante, a entrevista e o questionário foram as principais técnicas de recolha de dados utilizadas. Os resultados mostram que, de um modo geral, os educadores de infância têm dificuldades na implementação de estratégias articuladas de observação, registo, reflexão e planificação. Persistem estratégias de avaliação pouco consistentes e pouco autênticas e sobressaem ainda conceções muito conservadoras sobre a criança e sobre o trabalho em creche. Algumas características pessoais, interpessoais e institucionais podem facilitar ou dificultar a utilização do CRECHendo que, quando utilizado de forma reflexiva e integrada, pode contribuir para a melhoria das práticas educativas, ao suscitar novas formas de olhar e pensar sobre o contexto e sobre a criança, e ao ajudar na sistematização e organização dos processos de observação, reflexão, planificação e ação.

keywords

authentic assessment; CRECHEndo; day-care centre; early childhood teachers; pedagogical practices; quality

abstract

In Portugal, as in many other European countries, there is a split between day-care, for children up to 3 years-old (where there is still a strong emphasis on care in a more paternalistic perspective), and preschool, for children between three years-old and school entry (where the educational component is more valued). Day-care centres, under the responsibility of social security, are guided by a business-inspired quality model, distant from this context specific needs, which involve the continuous evaluation of teaching practices and their effects on children. Several authors have been arguing for more genuine and authentic assessment practices in childhood education contexts. The quality approach anchored in experiential education is one that fulfils these requirements, enhancing the child's inner experience and his/her relationship with the context. From this background, we developed a qualitative study aimed to test, refine and disseminate CRECHEndo, an assessment tool of educational practices in day-care. It is assumed that the use of a monitoring and evaluation tool of this kind can promote reflection and the improvement of educational practices of early childhood teachers working in day-care context. The study was divided into two phases. In the first phase, eight cases (of early childhood teachers working in day-care) were monitored throughout one year, in the process of using CRECHEndo. In the second phase of the study, four teachers applied the CRECHEndo tool, this time without supervision. Document collection, participant observation, interviews and questionnaires were the main data collection techniques used. The results show that, in general, early childhood teachers have difficulties in implementing articulated strategies of observation, recording, reflection and planning. Very conservative conceptions about the child and the work in day-care, inconsistent and unauthentic assessment strategies still prevail. Some personal, interpersonal and institutional characteristics can facilitate or hinder the use of CRECHEndo, which, if used in a reflective and integrated way, contributes to the improvement of educational practices, triggering new ways of looking and thinking about the context and the child, and helping in the systematization and organization of observation, reflection, planning and action processes.

Índice

Índice de figuras.....	iv
Índice de tabelas.....	v
Lista de anexos (no CD-ROM).....	v
Lista de abreviaturas.....	6
Parte I – Apresentação e justificação do estudo	1
Introdução	3
Parte II – Enquadramento teórico, histórico e sociopolítico	9
Capítulo II.1 - Contextos de educação e cuidados para a infância: as especificidades da creche.....	11
II.1.1 Evolução histórica dos contextos de educação e cuidados para a primeira infância.....	11
II.1.2 Situação atual dos contextos de educação e cuidados para a primeira infância em Portugal.....	18
II.1.3 Diferentes abordagens e modelos pedagógicos para a educação de infância.....	37
II.1.4 Síntese do capítulo	57
Capítulo II.2 - Qualidade e avaliação	59
II.2.1 Qualidade	59
II.2.2 Avaliação	84
II.2.3 Qualidade e avaliação na Educação Experiencial	133
II.2.4 Síntese do capítulo	148
Capítulo II.3 - O educador de infância – formação e perfil	150
II.3.1 Formação inicial.....	150
II.3.2 A formação contínua.....	152
II.3.3 Perfil e especificidade do educador de infância.....	166
Parte III – Fundamentação epistemológica e metodológica.....	179

Capítulo III.1. Fundamentação epistemológica do trabalho de investigação	181
III.1.1 Abordagens ou paradigmas “em confronto”	181
III.1.2 Investigação qualitativa.....	184
Capítulo III.2 Considerações sobre validade e ética.....	187
Capítulo III.3 Fundamentação metodológica	191
III.3.1 Estudo de caso	191
III.3.2 Explicitação de algumas técnicas de recolha e análise de dados	201
Parte IV – Estudo empírico	205
Capítulo IV.1 - Desenho da investigação.....	207
IV.1.1 Problema e objetivos do estudo.....	207
IV.1.2 Descrição geral do estudo	208
IV.1.3 Acesso ao campo	210
IV.1.4 Procedimentos de recolha de dados	210
IV.1.5 Procedimentos de análise dos dados	217
Capítulo IV.2 – CRECHEndo com qualidade: análise de um processo de construção	218
IV.2.1 O CRECHEndo face à realidade portuguesa e à literatura.....	218
IV.2.2 “O CRECHEndo continua a crescer”	219
Capítulo IV.3 - O CRECHEndo posto à prova	231
IV.3.1 Apresentação geral dos participantes.....	231
IV.3.2 Breves considerações sobre aspetos éticos e de validade da investigação	238
IV.3.3 “Cada caso é um caso”: oito estudos de caso únicos para melhor compreender o CRECHEndo	240

Capítulo IV.4 – CRECHEndo com qualidade: um novo olhar sobre a criança	305
IV.4.1 Caracterização do contexto	306
IV.4.2 Avaliação geral do grupo: bem-estar e implicação	308
IV.4.3 Análise do grupo e do contexto	314
IV.4.4 Objetivos e iniciativas gerais	324
IV.4.5. Avaliação individual	332
IV.4.6 Síntese das potencialidades e obstáculos do CRECHEndo.....	342
IV.4.7 Disseminação	355
Parte V – Considerações finais.....	357
V.1 Objetivos vs. resultados	359
V.2 Vantagens e limitações do estudo.....	368
V.3 Sugestões para estudos futuros	371
V.4 Conclusão	372
Referências bibliográficas	375

Índice de figuras

Figura 1. Critérios de qualidade do MAQRS. Adaptado de ISS (2005a).	29
Figura 2. Indicadores-chave do modelo High/Scope.	44
Figura 3. Esquema do tempo. Adaptado de Laevers (2000) por Portugal e Laevers (2010)	52
Figura 4. Relação entre a aprendizagem profissional com a aprendizagem das crianças. Adaptado de Timperley (2014).	107
Figura 5. Critérios para uma avaliação <i>autêntica</i> , baseados nas DAP. Adaptado de Neisworth e Bagnato (2004) e Simeonsson (2009).	127
Figura 6. Variáveis de contexto, processo e resultado.	134
Figura 7. Instrumentos de avaliação que usam a LIS.	138
Figura 8. Fatores contextuais que influenciam o bem-estar e a implicação. ..	141
Figura 9. Relação entre as dimensões do estilo do adulto. Adaptado de Kalliala e Tahkokallio (2003).	145
Figura 10. Distinção entre os paradigmas hipotético-dedutivo e fenomenológico-interpretativo (Amado, 2013a; Bryman, 2012).	182
Figura 11. Tipos de validade, sua definição e táticas utilizadas no estudo de caso.	187
Figura 12. Tipos de validade, sua definição e táticas utilizadas no estudo de caso.	195
Figura 13. Síntese do processo de recolha de dados.	209
Figura 14. Estrutura geral do CRECHEndo.	219
Figura 15. Estrutura da primeira versão do CRECHEndo.	221
Figura 16. Relação das fichas do CRECHEndo com os documentos exigidos pela Segurança Social – síntese elaborada pela creche 1.	223
Figura 17. Catarina – análise dos fatores contextuais (AGC 1 e 2).	247
Figura 18. Glória – análise dos fatores contextuais (AGC 1 e 2).	256
Figura 19. Fernanda – análise dos fatores contextuais (AGC).	266
Figura 20. Diana – análise dos fatores contextuais (AGC).	271
Figura 21. Sara – análise dos fatores contextuais (AGC 1 e 2).	293

Índice de tabelas

Tabela 1. Síntese das principais características das educadoras participantes na primeira fase.....	237
Tabela 2. Síntese das principais características das educadoras participantes na segunda fase.....	238
Tabela 3. Síntese de todos os contributos recolhidos.	305
Tabela 4. Síntese das médias e variações relativas ao bem-estar na primeira fase do estudo.....	309
Tabela 5. Síntese das médias e variações relativas ao bem-estar na segunda fase do estudo.....	309
Tabela 6. Síntese das médias e variações relativas à implicação na primeira fase do estudo.....	310
Tabela 7. Síntese das médias e diferenças relativas à implicação na segunda fase do estudo.....	311
Tabela 8. Médias gerais de bem-estar e implicação.	312

Lista de anexos (no CD-ROM)

Anexo I Esquema geral do projeto	
Anexo II Resumo de Apresentação do Projeto	
Anexo III Resumo de Apresentação do Projeto na segunda fase	
Anexo IV Resumo sobre Educação Experiencial	
Anexo V Principais contactos fase 1	
Anexo VI Principais contactos fase 2	
Anexo VII Questionário de caracterização	
Anexo VIII Guião de entrevista	
Anexo IX Questionário de follow-up	
Anexo X Questionário de balanço	
Anexo XI Primeira versão CRECHEndo	
Anexo XII Versão final do CRECHEndo	
Anexo XIII Matriz de codificação	
Anexo XIV CRECHEndo no final do processo completo	

Lista de abreviaturas

AGC	Análise e reflexão em torno do Grupo e do Contexto
AGG	Avaliação Geral do Grupo
ASOS	<i>Adult Style Observation Scale</i> (Escala de Observação do Estilo do Adulto)
ATL	Atividades de Tempos Livres
CGC	Caracterização Geral do Contexto
CNE	Conselho Nacional de Educação
COR	<i>Child Observation Record</i> (Registo de Observações <i>High/Scope</i> para bebés e crianças)
DAP	<i>Developmentally Appropriated Practice</i> (Prática Adequada ao Desenvolvimento)
DEB	Departamento de Educação Básica
DGIDC	Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
DQP	Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias
ECEC	<i>Early Childhood Education and Care</i>
ECERS	<i>Early Childhood Environment Rating Scale</i> (Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância)
ECERS-E	<i>The Four Curricular Subscales Extension to the Early Childhood Environment Rating Scale</i>
ECERS-R	<i>Early Childhood Environment Rating Scale-Revised</i> (Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância - Edição Revista)
EEL	<i>Effective Early Learning</i>
EFQM	<i>European Foundation for Quality Management</i>
EPPE	<i>Effective Pre-School and Primary Education</i>

FCCERS-R	<i>Family Child Care Environment Rating Scale-Revised</i>
FCT	Fundação para a Ciência e Tecnologia
IGEC	Inspeção Geral da Educação e Ciência
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
ISO	<i>International Organization for Standardization</i> (Organização Internacional para a Estandardização)
ITERS	<i>Infant/Toddler Environment Rating Scale</i> (Escala de Avaliação do Ambiente em Creche)
ITERS-R	<i>Infant/Toddler Environment Rating Scale-Revised</i> (Escala de Avaliação do Ambiente em Creche - Edição Revista)
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LIS	<i>Leuven Involvement Scale</i> (Escala de Implicação de Leuven)
LIS-YC	<i>Leuven Involvement Scale – Young Children</i> (Escala de Implicação de Leuven – Crianças)
LTR	<i>Learning Through Relating</i>
LTR-CAR	<i>Learning Through Relating – Child Assets Record</i>
MAQC	Modelo de Avaliação da Qualidade em Creche
MAQRS	Modelos de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais
ME	Ministério da Educação
MEM	Movimento Escola Moderna
MPC	Manual de Processos-Chave
MSS/MSESS	Ministério da Segurança Social/ Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social ¹
NAEYC	<i>National Association for the Education of Young Children</i>
NUTS	Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins estatísticos

¹ As denominações variam em função dos diferentes Governos.

OCDE/OECD	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (<i>Organization for Economic Co-operation and Development</i>)
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
OIG	Objetivos e Iniciativas Gerais
PE	Projeto Educativo
PI	Plano Individual
PIRLS	<i>Progress in International Reading Literacy Study</i>
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
POMS	<i>Process-Oriented Monitoring System for Young Children</i>
PP	<i>Projeto Pedagógico</i>
PQA	<i>Program Quality Assessment High/Scope</i>
RCAAP	Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal
SAC	Sistema de Acompanhamento das Crianças
SACERS	<i>The School-Age Care Environment Rating Scale</i>
SICS	<i>Self-Evaluation Instrument for Care Settings</i>
SST	<i>Sustained Shared Thinking</i>
SSTEW	<i>Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being</i>
ZDP	Zona de Desenvolvimento Próximo

Parte I – Apresentação e justificação do estudo

Introdução

A educação de infância tem vindo a assumir cada vez maior relevância nas agendas internacionais, sendo suportada por investigações e publicações recentes que procuram mostrar os seus efeitos positivos e duradouros (Lazzari, 2014). Esta preocupação não é, no entanto, recente - filósofos e pedagogos chamaram a atenção para a importância da educação de crianças pequenas ao longo dos séculos (J. F. Gomes, 1986). A crise económica/social/moral em que vivemos é encarada por muitos como uma oportunidade para reorganizar os sistemas de educação e cuidados para crianças pequenas (Rentzou, 2015). Neste sentido, a investigação tem manifestado um interesse crescente em atender aos direitos das crianças, através de perspetivas participativas e emancipadoras. No entanto, há também uma tendência clara para o foco nos resultados pré-definidos e não no processo contínuo de melhoria das práticas. Principalmente nos estados que atravessam uma crise económica e em implementação de medidas de austeridade, estas tendências contraditórias provocam fortes tensões (Lazzari, 2014).

Neste contexto sociopolítico, e tendo em conta que estudos internacionais como o PISA (*Programme for International Student Assessment*) ou o PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) sugerem desempenhos académicos melhores para crianças que frequentaram a educação de infância, a investigação tem procurado respostas sobre as melhores formas de oferecer serviços de qualidade desde os primeiros anos. Em muitos países, porém, permanece enraizada uma forte tradição histórica que desvaloriza a importância da educação nos primeiros dois ou três anos de vida, perpetuando serviços de atendimento pouco estimulantes e emancipadores, focados apenas na prestação de cuidados (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014; Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2015; DEB/OCDE, 2000; R. Dias, Correia, & Pereira, 2011).

Reconhecendo a importância da aprendizagem e do desenvolvimento nos primeiros anos de vida como bases para todas as aprendizagens posteriores (João Costa, Preâmbulo, in Ministério da Educação, 2016; Portugal, 2012a), compartilhamos da visão de Zabalza (2007), que nos apresenta a criança como um ser humano competente:

Ao chegar à creche, a criança é competente – possui competências diversificadas que deverão ser aproveitadas como alicerces para o desenvolvimento futuro. Ao sair da creche, espera-se que a criança, para além de estar feliz, possua um repertório de experiências mais amplo, mais rico e eficaz. A creche deve aproveitar os recursos da criança e enriquecê-los, fazendo justiça ao seu potencial de desenvolvimento numa fase absolutamente crucial.

Neste cenário, assume-se como prioritária a adoção de abordagens pedagógicas respeitadoras da individualidade da criança, e sensíveis à sua inserção em sistemas complexos e interrelacionados, criando contextos de educação e cuidados de elevada qualidade. A perspetiva de qualidade a que nos referimos, mais do que remeter para valores ou propósitos absolutos, procura integrar diferentes visões sobre o contexto, incluindo a perspetiva da criança e do educador, numa reflexão continuada e integrada no quotidiano (Dahlberg, Moss, & Pence, 1999; Katz, 1998; Laevers, 1994, 1997; Zabalza, 2007). Tanto relatórios internacionais (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2015) como estudos académicos (e.g. Araújo, 2012b; Cubey & Dalli, 1996; Griffin, Care, Francis, & Scoular, 2014; Laevers, 1994; Moreno & Klute, 2011; Stake & Schwandt, 2006; Van Sanden & Joly, 2003; Vandell & Wolfe, 2000) sugerem que o caminho para contextos e práticas de maior qualidade passa necessariamente pela avaliação.

A avaliação assume-se como um dos grandes tópicos dentro das Ciências da Educação, tendo percorrido caminhos complexos, desde uma “perspetiva objetivista, *em busca da verdade*, passando por uma perspetiva subjetivista, *em busca de alternativas*, até ao que me parece ser uma perspetiva de pendor mais pragmático, *em busca da utilidade*, que se vem afirmando desde os anos 1980” (D. Fernandes, 2010, p. 38). De entre todas as teorias e correntes do campo da avaliação, aquela que merece destaque neste trabalho é a avaliação para a melhoria das práticas, numa perspetiva mais direcionada para a utilidade concreta da avaliação nos contextos práticos de educação (em particular, na creche).

Partindo deste enquadramento (tanto social e político, como académico), defendemos neste trabalho que a utilização de uma ferramenta de acompanhamento e avaliação [CRECHEndo], por nós definida como autêntica, poderá promover a reflexão e a melhoria das práticas educativas em creche. O

trabalho realizado parte de uma investigação anterior, desenvolvida no âmbito da nossa dissertação de mestrado, na qual construímos uma versão preliminar de uma ferramenta para a avaliação das práticas educativas em creche.

O objetivo geral deste trabalho prende-se com a testagem, aperfeiçoamento e divulgação da referida ferramenta de avaliação das práticas educativas em creche, a qual constitui o nosso objeto de estudo. Os nossos objetivos específicos passam por:

1. Caracterizar o contexto de creche em Portugal, atendendo ao seu enquadramento sociopolítico e teórico e às práticas de avaliação e acompanhamento utilizadas;

2. Fundamentar a importância de práticas de avaliação contínua em contextos de educação de infância, em particular, de creche;

3. Enquadrar o papel da avaliação nos processos de planeamento e intervenção pedagógica do educador de infância;

4. Identificar obstáculos/dificuldades para o desenvolvimento de práticas de avaliação autênticas;

5. Desenvolver uma ferramenta de avaliação autêntica (CRECHEndo) adequada para o contexto de creche em Portugal:

- 5.1. Articular a estrutura e conteúdo do CRECHEndo com as orientações, legislação e documentos normativos em vigor;

- 5.2. Testar a utilidade do CRECHEndo na prática, avaliando as suas potencialidades e fragilidades;

- 5.3. Identificar as dificuldades encontradas pelos educadores de infância na utilização do CRECHEndo, procedendo a mudanças concertadas no seu conteúdo;

- 5.4. Averiguar as relações existentes (ou não) entre a melhoria das práticas e a sua avaliação continuada através da ferramenta desenvolvida;

- 5.5. Averiguar a influência de características pessoais, interpessoais e institucionais que facilitam ou dificultam a utilização do CRECHEndo;

- 5.6. Divulgar o CRECHEndo junto dos profissionais e entidades responsáveis, enquanto possível alternativa ou complemento às estratégias já existentes;

6. Analisar as avaliações que os educadores fazem do seu grupo, contexto, e de cada criança, relacionando-as com as concepções subjacentes acerca da criança, da educação em creche e do papel do educador de infância nesse contexto.

Além da produção de conhecimento válido e pertinente para a comunidade acadêmica em que se insere este trabalho, uma das preocupações subjacentes a todo o processo foi o desenvolvimento de conhecimento que também pudesse dar um contributo direto à prática. Neste sentido, procurámos contrariar o cenário desenhado por Goldschmied e Jackson (2006), segundo o qual “muitas pesquisas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças pequenas, altamente relevantes para trabalhadores de creche, permanecem sepultadas em periódicos e livros académicos”, divulgando o trabalho desenvolvido através de outras formas para além dos congressos e revistas especializadas. Ao longo do processo de investigação, fizemos o possível para tornar mais visível a responsabilidade pública e ética dos investigadores na construção de uma nova perspetiva sobre a inovação pedagógica na educação de infância, abraçando as perspetivas de todos os intervenientes, no terreno e fora dele (Lazzari, 2014).

Esta tese é composta por quatro partes para além desta primeira parte introdutória. Embora as divisões não sejam estanques, as partes II e III são mais teóricas e direcionadas para o enquadramento do estudo, e as partes IV e V são mais práticas e direcionadas para o processo de investigação empírica propriamente dito. De acordo com Bryman (2012), a teoria, a epistemologia, a ontologia, os valores (do investigador) e as considerações práticas (características do terreno, meios, etc.) são os aspetos que influenciam diretamente a conceção e o desenvolvimento da investigação, pelo que devem ser analisados e explicitados com detalhe. Seguindo esta linha de pensamento, a teoria subjacente a este trabalho é apresentada e analisada na Parte II, enquanto as considerações práticas são apresentadas no início da parte IV. Na parte III abordamos os aspetos da epistemologia e ontologia, assim como a sua ligação com as escolhas metodológicas. Quanto aos valores, estes são um elemento pessoal, inerente ao(s) investigador(es), pelo que perpassam todo o trabalho à medida que as nossas escolhas e posicionamentos pessoais vão sendo apresentados e explicitados.

A parte II contém um enquadramento teórico, histórico e sociopolítico das temáticas relevantes para o estudo, nomeadamente, a caracterização dos contextos de educação e cuidados para a infância – com ênfase na creche, desde a sua evolução histórica aos modelos pedagógicos mais difundidos, passando pela situação atual no contexto português; a discussão conceptual sobre os conceitos de qualidade e avaliação em educação, com aprofundamento destas noções no âmbito da educação experiencial; e a caracterização do perfil e percurso formativo do educador de infância em Portugal, com destaque para as potencialidades da formação em contexto de trabalho.

A parte III debruça-se depois, fundamentalmente, sobre a epistemologia e metodologia, iniciando com uma fundamentação epistemológica do trabalho que analisa em maior profundidade as características da investigação qualitativa. Segue-se um capítulo com considerações sobre validade e ética e, por fim, a fundamentação metodológica, com destaque para o estudo de caso.

A parte IV sintetiza todos os aspetos relevantes do estudo empírico desenvolvido, desde os objetivos da investigação aos resultados. Depois da apresentação do problema e objetivos, o segundo capítulo desta parte explicita as escolhas metodológicas relativamente à organização da investigação e aos procedimentos de acesso ao campo, recolha e análise dos dados. Os dois capítulos seguintes apresentam os resultados do estudo, começando pela ferramenta CRECHEndo, passando pelos estudos de caso desenvolvidos e terminando com a análise global dos dados recolhidos.

Finalmente, na parte V, concluímos o trabalho, discutindo a articulação entre os objetivos estabelecidos e os resultados obtidos, num processo de triangulação entre os diferentes resultados e a revisão da literatura. Sintetizamos também as principais vantagens e limitações do estudo, as suas implicações e aplicações, e fazemos sugestões para estudos futuros que poderiam ser desenvolvidos a partir deste.

Parte II – Enquadramento teórico, histórico e sociopolítico

Capítulo II.1 - Contextos de educação e cuidados para a infância: as especificidades da creche

O Capítulo I subdivide-se em três partes distintas, mas estritamente interligadas. Começamos por fazer um resumo da evolução histórica dos contextos de educação e cuidados em Portugal, remetendo, sempre que pertinente, para o contexto internacional. Numa segunda parte, fazemos uma descrição detalhada do enquadramento sociopolítico dos contextos de educação e cuidados para a primeira infância em Portugal, com destaque para a creche. Neste tópico, sintetizamos ainda os principais temas que caracterizam a investigação sobre o contexto de creche no nosso país, de forma a elucidar o leitor sobre o panorama investigativo nesta área, a nível nacional. Finalmente, apresentamos algumas abordagens e modelos para a educação de infância com relevância no contexto atual e com ligação ao estudo que desenvolvemos.

II.1.1 Evolução histórica dos contextos de educação e cuidados para a primeira infância

As primeiras instituições para a educação sistemática de crianças pequenas remontam aos séculos XVIII e XIX (J. F. Gomes, 1986). Reportando-se ao contexto norte-americano, Spodek e Brown (2002) salientam a emergência e destaque da educação de infância, no âmbito da educação, apontando um conjunto de fatores condicionantes como a diminuição da mortalidade infantil, a crescente industrialização e urbanização e as mudanças na estrutura familiar. A estes, acrescenta-se o facto de a criança ter sido reconhecida como um sujeito de direitos, o que levou a um questionamento das políticas fortemente assistencialistas e pouco respeitadoras da individualidade da criança. Contudo, em muitos casos, de acordo com alguns trabalhos, a educação de infância ainda não se constitui como um direito das crianças à educação, mantendo-se a ideia de que serve apenas para “guardar” as crianças quando os pais (especialmente a mãe) não têm disponibilidade (Comissão Europeia, 2011; R. Dias et al., 2011; Serrano & Pinto, 2015).

A história da educação de infância em Portugal está diretamente ligada à história política e económica portuguesa, tendo seguido o mesmo percurso que outros países europeus, embora com algum atraso e algumas diferenças (Bairrão, 1998; Bairrão, Barbosa, Borges, Cruz, & Macedo-Pinto, 1990; Barros, 2007; Cardona, 1997, 2006; DEB/OCDE, 2000; Pinto, Grande, Novais, & Bairrão, 2005).

A mobilização da mão-de-obra feminina teve um papel central no desenvolvimento da educação de infância, assim como a deslocação das populações para as cidades, para longe da família alargada, fechando-se a noção de família em torno de um núcleo mais pequeno (Barros, 2007; Cardona, 1997; Dahlberg et al., 1999; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012; Pinto et al., 2005; Portugal, 1998). Estes fatores obrigaram à criação de alternativas coletivas e públicas para os cuidados e educação na primeira infância², apesar de se manter ainda muito forte a ideia de que a socialização nesta fase da vida competia unicamente à mãe (R. Dias et al., 2011). No entanto, a lenta industrialização e a não participação na Segunda Guerra Mundial fizeram com que a mobilização feminina para o trabalho em Portugal fosse inferior à de outros países europeus. O regime ditatorial e a inexistência da necessidade de unificar a língua materna (por ser falada em todo o país desde a Idade Média) são fatores que não beneficiaram a expansão da rede de educação de infância em Portugal, por oposição ao que aconteceu em grande parte da Europa (Cardona, 1997).

Em Portugal, só na década de 70 do século XX se criou uma rede pública de jardins de infância dependentes do Ministério da Educação, embora a primeira instituição tenha sido criada ainda durante a Monarquia, mais de um século antes. Em 1834, a primeira instituição para educação e cuidados de crianças pequenas estava integrada na Sociedade das Casas da Infância Desvalida (apoiada pelo rei D. Pedro IV), com uma função fortemente assistencialista (embora reconhecesse a existência de uma função educativa). Perante este “atraso”, em grande parte devido

² A designação “primeira infância” é, frequentemente, utilizada tanto para referir a faixa etária entre o nascimento e os 3 anos, como para designar todo o período do nascimento à entrada na escola (no caso português, aos 6 anos). Neste trabalho, optámos por utilizar esta designação apenas para as crianças até aos 3 anos, uma vez que é a faixa etária com a qual se relaciona o nosso estudo. Utilizaremos a expressão “jardim de infância” ou “educação pré-escolar” para nos referirmos à educação e cuidados para crianças entre os 3 e os 6 anos e “educação de infância” para abranger a faixa mais alargada do nascimento aos 6 anos.

à ditadura de 48 anos vivida em Portugal, foi-se desenvolvendo uma rede muito heterogénea de diferentes serviços privados e ligados à Segurança Social (Bairrão et al., 1990; Barros, 2007; Cardona, 1997; J. F. Gomes, 1986). Em 1882 abriu em Lisboa o primeiro jardim de infância oficial, com forte inspiração em Froebel (Bairrão et al., 1990; Barros, 2007; Cardona, 1997, 2006).

Importa destacar também a criação, em 1911, em Coimbra, do primeiro jardim-escola João de Deus, por iniciativa de João de Deus Ramos, filho de João de Deus, autor da Cartilha Maternal (Formosinho & Formosinho, 2008; Raposo, 1991). Rapidamente, a rede de jardins-escola expandiu-se, constituindo um contributo fundamental para a educação pré-escolar em Portugal³. O objetivo da Associação por trás deste movimento era a implementação de um modelo de educação de infância português, aberto a todas as crianças e ajustado à realidade do país, num contexto de valorização da cultura popular e combate ao elevado analfabetismo. A tónica deste modelo assenta na valorização dos objetivos educativos sobre os assistenciais, assentando na estimulação da aprendizagem, na valorização do desenvolvimento de competências verbais e na iniciação à leitura (especialmente entre os 4 e 8 anos) de forma inovadora para a época em que foi criado. Apesar de a linguagem (oral e escrita) ser o ponto central desta abordagem, valorizam-se também as atividades lúdicas, sensíveis, estéticas e de interação social (Raposo, 1991). A Cartilha Maternal (impressa em 1877) apresenta um método de ensino da leitura assente na palavra inteira, em 25 lições onde se trabalham os diferentes sons das letras nas palavras. João de Deus investiu fortemente na difusão do seu modelo em Portugal (ensinando crianças e adultos a ler e formando professores para o ensino através deste método), mas também no Brasil, nas províncias ultramarinas e em vários países europeus. Criticado por muitos, adorado por outros, o seu contributo para educação, em especial para a aprendizagem da leitura e da escrita, é inquestionável (Raposo, 1991).

Na primeira República, a elevada taxa de analfabetismo (mais de 75% da população) era uma preocupação central, pelo que foram planeadas fortes medidas, em todos os níveis de ensino. A legislação fundamental para a educação

³ Ainda hoje existem 46 jardins-escola em funcionamento em todo o país (Jardim-escola João de Deus de Leiria, 2015).

de infância foi publicada em março de 1911, e incluía uma forte valorização do brincar (nomeadamente no espaço exterior) e do desenvolvimento harmonioso da criança. No entanto, a forte instabilidade política e social levou a que muitas dessas medidas nunca fossem concretizadas (J. F. Gomes, 1986).

A mudança de regime, depois do golpe de Estado de 1926, e a subsequente implantação do Estado Novo trouxeram grandes mudanças à sociedade portuguesa. Durante o Estado Novo (entre 1926 e 1974), o ensino infantil oficial foi extinto, existindo apenas algumas instituições ligadas ao Estado, que agiam em conformidade com as ideias conservadoras do regime, num modelo puramente assistencialista. A educação de crianças pequenas era considerada papel da família, em especial, da mãe. Este período representou um grande retrocesso, verificando-se a sobreposição de uma lógica associada ao catolicismo, à anterior lógica rousseauiana⁴, como se percebe pelas palavras de Cardona (1997, p. 51): “enquanto que durante o regime político anterior se comparava a escola a um «jardim» onde as «flores» se iam desenvolvendo naturalmente, durante este período fala-se de «pedras em bruto» que é necessário «polir» ou «cortar»” (Bairrão et al., 1990; Barros, 2007; Cardona, 1997). Nesta altura, existiam algumas respostas do Estado através das Misericórdias e outras instituições semelhantes e também uma oferta privada que se preocupava mais explicitamente com aspetos educacionais (DEB/OCDE, 2000; J. F. Gomes, 1986). É de destacar a ação de Bissaya-Barreto, ainda que numa lógica mais assistencialista que pedagógica, que criou uma rede de “casas da criança” na zona centro do país (algumas delas ainda em funcionamento), destinadas a crianças dos 0 aos 6 anos, e também um curso de “enfermeiras-puericultoras de infância” que trabalhavam nestas instituições. Estas iniciativas encontravam-se ligadas ao Ministério do Interior e à Assistência Social.

⁴ Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) foi um pensador do século XVIII que trabalhou em áreas tão diversas como a música, a poesia, o teatro, a filosofia, a política e a pedagogia. Na sua obra *Emílio ou da Educação* (publicada em 1762) defendeu a bondade ‘natural’ das crianças e preservação da sua liberdade. Durante os primeiros 12 anos, deve permitir-se que a criança pense como uma criança – e não se lhe exija que pense como um adulto – valorizando o espaço para a iniciativa, a experiência, a descoberta e a exploração livre, onde o adulto é um companheiro que não ensina mas ajuda a descobrir e a inventar (Rousseau, 1990). A obra de Rousseau teve um grande papel na valorização da infância como etapa distinta e importante da vida humana (Cardona, 2006).

Na década de 50 do século XX, as instituições privadas tiveram um forte crescimento e, com elas, também as escolas de formação privadas (por exemplo, a Escola de Educadores de Infância, o Instituto de Educação Infantil, a Escola de Educadoras de Infância Paula Frassinetti e escolas de auxiliares de educação, todas ligadas a movimentos católicos), no entanto, o Estado manteve a sua posição conservadora. Na década seguinte, e face ao descontentamento nesta área, criaram-se grupos com ideias inovadoras, baseados no Movimento da Escola Moderna⁵, que valorizavam o desenvolvimento cognitivo da criança, mas eram fortemente reprimidos pelo Estado (Barros, 2007; Cardona, 1997, 2006).

Nos anos 1960, começa-se a falar na função “compensatória” da educação de infância para as famílias mais carenciadas (por exemplo, o programa Head Start nos EUA)⁶, o que também teve impacto na realidade portuguesa.

Especificamente no contexto português, nas décadas de 60 e 70, a guerra colonial (entre 1961 e 1974) também forçou muitas mulheres a entrar no mercado de trabalho, perante a ausência dos elementos masculinos da família, que tinham sido chamados para combater. O governo manteve o distanciamento ao nível da iniciativa, no entanto, propôs-se a estimular a ação educativa da família e a apoiar instituições privadas que prestavam assistência à primeira infância – perante este cenário, as instituições privadas cresceram ainda mais (Cardona, 1997; J. F. Gomes, 1986).

⁵ O Movimento Escola Moderna (MEM) nasceu em Portugal na década de 60 do século XX, durante a ditadura. Este modelo baseia-se nas ideias do pedagogo francês Freinet e centra-se na adoção de princípios democráticos e de educação inclusiva. A iniciação aos princípios democráticos valoriza o desenvolvimento do educador e encara as crianças como cidadãos ativos, que exercem a cooperação e a solidariedade numa comunidade democrática. O MEM enaltece o envolvimento do grupo nos problemas sociais e nos valores políticos e o papel de todos os elementos na construção/criação de cultura. Nesta perspetiva, a aprendizagem é encarada como um processo sociocultural onde as crianças são tanto recetoras de conhecimento cultural como produtoras desse conhecimento, que é reconstruído no percurso conjunto de construção de sentido (Folque, 2008).

⁶ Partindo da ideia de que os contextos educativos formais poderiam “compensar” as múltiplas desvantagens das crianças oriundas de famílias pobres, desenvolveram-se nos EUA, a partir da década de 1960, vários programas de intervenção precoce que almejaram acabar com a pobreza através da educação. Paralelamente a estes programas de intervenção, promoveram-se diversos estudos longitudinais, para determinar os efeitos que estes contextos de cuidados e educação na primeira infância tinham ao longo da vida dos participantes. O Programa *Head Start* foi um dos maiores projetos deste tipo, tendo-se verificado alguns resultados positivos da sua implementação (Anderson et al., 2003; Barros, 2007).

No início da década de 70, no âmbito da reforma educativa impulsionada pelo Ministro da Educação, Veiga Simão, a educação pré-escolar foi reintegrada no sistema educativo e criaram-se escolas para educadores de infância. Passou a defender-se a coordenação das funções educativa e social, embora a creche estivesse ainda muito direcionada para questões ligadas à higiene e saúde (Barros, 2007; DEB/OCDE, 2000; J. F. Gomes, 1986). O objetivo era a criação de oito escolas para educadoras e 1200 salas de jardim de infância até 1979 (J. F. Gomes, 1986).

Mas a nova mudança de regime, com o golpe de Estado de 25 de Abril de 1974, voltou a criar uma rutura. O “regresso” da República trouxe grandes preocupações com a educação pré-escolar, no entanto, devido à instabilidade política, às dificuldades económicas e à elevada taxa de analfabetismo, estas preocupações não se repercutiram de imediato em medidas concretas, acabando a articulação entre ME (Ministério da Educação) e MSS (Ministério da Segurança Social) por nunca se concretizar (Bairrão et al., 1990; Cardona, 1997, 2006). Após o período conturbado que se seguiu ao 25 de Abril de 1974, foi criada em 1978 a rede pública de jardins de infância, passando a existir duas redes com conceções diferentes do que é a educação de infância: uma rede ligada ao Ministério da Educação e outra à Segurança Social (como se verifica até hoje) – a primeira, para crianças a partir dos três anos, a segunda, para crianças até aos três anos⁷. Também na década de 1970, criaram-se as primeiras escolas públicas de educadores (embora existissem já várias privadas, desde 1954, especialmente ligadas a instituições religiosas) (Bairrão et al., 1990; DEB/OCDE, 2000). Nesta altura pós-revolucionária surgiram espontaneamente iniciativas populares que levaram à criação de creches e jardins de infância. Muitas das escolas ligadas à igreja católica foram eliminadas, não sendo substituídas por outras. Várias décadas se passaram até que a situação da educação de infância em Portugal se aproximasse um pouco do panorama internacional. De acordo com Joaquim Ferreira Gomes (1986), Portugal sofreu um atraso de quase 50 anos face à maioria

⁷ Surpreendentemente, esta não é uma situação específica do contexto português: “In most European countries, ECEC [Early Childhood Education and Care] is split into two separate phases according to age” (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014, p. 12; Rentzou, 2015).

dos países europeus no desenvolvimento da educação, em parte devido ao atraso na industrialização resultante da falta de fontes de energia. Importa assinalar que, ao contrário do que se poderia esperar, Portugal teve uma recuperação muito rápida relativamente à taxa de analfabetismo nas últimas décadas (de 25.7% em 1970 para 5.2% em 2011 (GEPEME/ME/INE, 2009; PORDATA, 2013), informação a que Joaquim Ferreira Gomes não tinha acesso quando escreveu o seu livro, em 1986.

Na década de 1990, assiste-se à expansão da educação pré-escolar e desenvolvem-se as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), assim como a lei-quadro da educação pré-escolar, que distingue claramente a componente pedagógica (letiva), da social (guarda e cuidados/apoio à família) (DEB/OCDE, 2000; Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, 1997; Ministério da Educação, 1997, 2016). A publicação do Estatuto da Carreira Docente, no início dessa década, levou também a um questionamento sobre a formação contínua, tendo-se publicado em 1992 o Regime Jurídico da Formação Contínua, entretanto já reformulado (Cardona, 1997, 2006; Decreto-lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro, 2014).

No contexto da revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) realizada em 1997, reconheceu-se o grau de licenciatura para todos os professores, incluindo os educadores de infância (Lei n.º 115/97 de 19 de setembro, 1997). No entanto, segundo Vasconcelos (2011) perdeu-se uma oportunidade histórica de considerar que a educação começava desde o nascimento e que, portanto, o Ministério da Educação devia considerar a importância de investir na faixa etária dos 0 aos 3 anos. Em 2009, aquando do alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano, consagrou-se também a universalidade da educação pré-escolar para todas as crianças a partir do ano em que atinjam os 5 anos de idade (Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, 2009).

Em síntese, podemos distinguir 8 etapas da evolução da educação de infância em Portugal: 1) início da educação de infância como parte do sistema educativo (1834-1909); 2) ambivalência entre a necessidade de preparar para a escola e a especificidade do contexto pré-escolar (1910-1932); 3) passagem para a família da responsabilidade pela educação e cuidados de crianças pequenas (1933-1959); 4)

início da mudança, com a revalorização do papel educativo (1960-1973); 5) nova conceção socioeducativa da educação de infância, com a valorização da diversidade cultural (1974-1978); 6) acentuação do sistema bipartido entre Segurança Social (até aos três anos) e Educação (entre os 3 e os 6 anos) (1979-1985); 7) valorização da função de pré-escolarização e publicação da LBSE (1986-1999); 8) publicação das OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar), o que atenuou esta perspetiva escolarizante, adotando uma conceção alargada que valoriza o desenvolvimento, a cultura e a aquisição de conhecimento (Cardona, 1997, 2006, Ministério da Educação, 1997, 2016).

Verificamos que, desde o seu início até hoje, a educação de infância nunca foi marcada por uma política global para a infância, apesar das recomendações internacionais, nomeadamente através da Comissão Europeia e da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico): “Apesar de quase sempre ter sido considerada como importante, a educação de infância sempre ocupou um lugar secundário nas políticas educativas definidas pelos diferentes governos, nunca tendo sido alvo do mesmo desenvolvimento observado na maioria dos países ocidentais” (Cardona, 1997, p. 112; Comissão Europeia, 2011; DEB/OCDE, 2000; Jornal de Negócios, 19-06-2014; OCDE, 2006; Taguma, Lijtens, & Makowiecki, 2012).

II.1.2 Situação atual dos contextos de educação e cuidados para a primeira infância em Portugal

In most European countries, ECEC [Early Childhood Education and Care] is split into two separate phases according to age.

(Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014, p. 14)

A educação e os cuidados dos bebés começam na família, desde o nascimento⁸ (Working Group on Early Childhood Education And Care under the auspices of the European Commission, 2014). Os primeiros cuidados prestados são,

⁸ Vários estudos têm vindo a demonstrar que existe aprendizagem ainda antes do nascimento, por parte do feto, nomeadamente, através de processos de habituação e condicionamento (James, 2010), no entanto, este é um tema que não se enquadra no âmbito deste trabalho.

portanto, informais, embora existam situações excepcionais em que as crianças são entregues ao cuidado de uma instituição desde os primeiros dias de vida, por ausência ou incapacidade dos familiares. Perante isto, importa compreender, de modo geral, alguns dados relativos ao contexto das famílias responsáveis por uma criança pequena, antes de distinguirmos os diferentes tipos de ofertas formais disponíveis. Deter-nos-emos, essencialmente, nas ofertas destinadas às crianças com menos de 3 anos, dadas as suas especificidades, a sua separação face à educação pré-escolar, e o âmbito deste trabalho.

No contexto português, a tutela dos cuidados e educação das crianças dos 0 aos 3 anos pertence ao Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. Como já referimos, enquanto no caso da “educação pré-escolar” (3-6 anos), desde 1997 que a tutela pedagógica passou a pertencer ao Ministério da Educação em todas as instituições da rede nacional (públicas, privadas e de carácter solidário), no caso do atendimento aos 0-3 anos não tem havido políticas sistemáticas por parte do Ministério da Educação⁹ (Formosinho & Formosinho, 2016a; Taguma et al., 2012; Vasconcelos, 2011). Assim, a educação destas crianças em Portugal direciona-se para o apoio às famílias e para a solidariedade social, não sendo uma questão clara do “direito à educação” consagrado na Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, 1989). Como refere Vasconcelos (2011),

a ratificação em 1990 da Convenção dos Direitos por parte de Portugal veio catapultá-lo para o campo dos países mais avançados no reconhecimento dos direitos das crianças e, dentro destes, do direito indelével da criança à educação desde o nascimento. No entanto, como é uma característica do *modus faciendi* português, existe um enorme hiato entre intenções e factos comprováveis. (p. 6).

O relatório da OCDE de 2000, publicado pelo Ministério da Educação, vai mais longe, afirmando que

⁹ Na falta de outras orientações, os educadores adapta(va)m as OCEPE na creche, o que resulta(va) na utilização de linhas orientadoras bastante desfasadas daquilo que é a realidade da creche. Como referem Taguma et al. (2012), um currículo integrado e coerente “can ensure more even quality levels across provisions and age groups, contributing to a more equitable system. It can also guide and support staff; facilitate communication between teachers and parents; and ensure continuity between pre-primary and primary school levels” (p. 13).

na generalidade, o apoio a prestar a crianças dos 0 aos 3 anos de idade não constitui prioridade em virtude dos valores culturais fortemente enraizados que impedem o seu crescimento. A relativa falta de apoio por parte do Estado às crianças nesta faixa etária e, em contradição, a expectativa de que as mulheres exerçam trabalho fora de casa, embora continuem a ser totalmente responsáveis pela criação dos filhos e pelo trabalho doméstico, fazem crer que há importantes problemas por resolver em Portugal em matéria de igualdade entre os sexos. (DEB/OCDE, 2000, pp. 231-232).

Portugal é um dos países da OCDE com uma maior percentagem de mães trabalhadoras com filhos com menos de 3 anos (UNICEF, 2008). Reportando-se à taxa média de emprego em 2010 da população residente em Portugal, entre os 15 e os 64 anos, o Instituto Nacional de Estatística (INE, 2014) aponta para 61% de mulheres empregadas (com base nos censos de 2011). As mulheres empregadas eram aproximadamente 2,3 milhões em 2011 (48%); a maioria trabalhava por conta de outrem (83,0%), e destas, 89,1% trabalhavam a tempo completo. Porém, a inscrição de crianças de 0-3 anos em estruturas de cuidados licenciadas rondava em 2012 os 40%, o que nos leva a supor que muitas crianças nesta faixa etária recebem cuidados num contexto informal familiar (família nuclear e alargada, amigos, etc.) ou não familiar (amas).

A mãe e o pai trabalhadores têm direito, por nascimento de um filho, a uma licença parental inicial, anteriormente designada por licença de maternidade, de duração variável entre 120 a 180 dias, consoante a mesma seja ou não partilhada pelos progenitores. Caso o pai e a mãe optem por uma licença parental inicial partilhada, a sua duração será de 150 dias, com um subsídio de 100 % da remuneração, ou 180 dias, com um subsídio de 83 % da remuneração (CITE, sem data). As abordagens ao direito de licença parental variam muito entre os países da OCDE (entre semanas e anos), sendo evidente que a remuneração e a duração da licença parental influenciam de maneira decisiva as escolhas dos pais relativamente a terem filhos e ao modo de cuidar das crianças nos primeiros anos. A UNICEF (2008) considera que, ainda “que de certa forma a licença parental seja um meio para facilitar e uma medida para avaliar os progressos no sentido da

concretização do objectivo da igualdade de oportunidades para as mulheres, se essa licença for «demasiado longa e demasiado maternal» pode prejudicar o progresso no sentido da igualdade de género, dado que uma licença alargada pode dificultar o regresso ao trabalho tanto para as mães como para os empregadores”. É visível, neste excerto, que a expectativa da sociedade face às suas crianças se reflete ao nível das políticas e práticas para a educação e cuidados para a infância.

Dahlberg et al. (1999), Dahlberg e Moss (2008), e também Moss et al. (2000) consideram que o conceito ocidental (especialmente anglófono) de criança é visto como universal e assume proporções quase hegemónicas. Este conceito ocidental assenta, segundo Mayall (2008), por um lado, na visão funcionalista da criança como um projeto de socialização da família e da escola (pela passagem de regras, normas de conduta e tradições). Por outro lado, assenta em crenças obsoletas provenientes das teorias da psicologia do desenvolvimento, que apresentam a criança como um ser em devir, incompetente, que atravessa etapas definidas até conquistar a maturidade e competência dos adultos. Estas duas concepções tradicionais da infância refletem, segundo Mayall (2008), os valores do individualismo e da posse, desvalorizando a cultura e as relações entre crianças.

Na mesma linha de pensamento, Dahlberg et al. (1999) distinguem cinco visões diferentes sobre a infância:

- Visão da criança como “*tabula rasa*” (a criança de Locke¹⁰): a criança nasce como um veículo “vazio” e a educação de infância tem como função “enchê-lo” de conhecimento, capacidades e valores da cultura dominante, previamente definidos. Neste processo de reprodução e transmissão, a criança deverá ser preparada para as exigências da escola. A educação de infância seria, então, a base para o sucesso na vida futura, a primeira etapa na preparação de um capital humano potencial em direção à “maturidade” e completude da idade adulta e produtiva. Esta visão acaba por reproduzir os valores dominantes do capitalismo atual, como o

¹⁰ John Locke, filósofo inglês do século XVII rejeitava a teoria das ideias inatas e defendia que todas as nossas ideias tinham origem no que é percebido pelos sentidos. Ou seja, que todos nascemos como uma “*tabula rasa*” sem quaisquer ideias inatas, e que o conhecimento se constrói *a posteriori* através da experiência resultante da percepção sensorial (Mondin, 1981).

individualismo, a competitividade, a flexibilidade e a importância do consumo e do trabalho remunerado (Formosinho & Formosinho, 2016a).

- Visão da criança como um ser inocente, na “idade de ouro” da vida (a criança de Rousseau): a criança é vista como alguém inocente e incapaz de se autorregular, tendo um desejo inato para buscar valores como a virtude, a verdade e a beleza. Nesta perspetiva, a criança nasce com um desejo de aprender e de conhecer-se. Porém, a sociedade corrompe esta bondade com que todos nascemos, desvirtuando-nos do nosso caminho. Nesta perspetiva emerge um tipo de trabalho pedagógico que valoriza a expressão da criança através do brincar livre e de atividades criativas. O adulto deseja “proteger” a criança do mundo corrupto, criando um ambiente de proteção, continuidade e segurança.

- Visão da criança como um ser natural ou a criança científica de etapas biológicas (a criança de Piaget¹¹): a criança é vista como um ser de propriedades universais, cujo desenvolvimento é um processo inato e biologicamente determinado. A cultura social e a ação individual são desvalorizadas por esta perspetiva descontextualizada. A criança é reduzida a categorias separadas e mensuráveis como desenvolvimento social, desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento motor. Nesta perspetiva, as teorias sobre o desenvolvimento da criança são vistas como “verdade” e não como construções sobre a realidade complexa. A utilização destas teorias pode fazer-nos olhar para as crianças de modo abstrato, descontextualizando-as e ignorando as suas experiências, as suas capacidades, os seus sentimentos e ambições. A única coisa que este tipo de visão nos diz é se a criança se afasta ou não das normas estabelecidas no modelo que escolhemos – não nos dá descrições concretas e reflexões sobre o que a criança faz e pensa, mas leva-nos a classificar e “encaixar” a criança numa categoria pré-estabelecida, esquecendo toda a riqueza e complexidade das suas experiências. Este modo de olhar para a criança afasta-nos da realidade do dia-a-dia e transforma a criança num objeto de normalização.

¹¹ Importa salientar que as críticas à Psicologia do Desenvolvimento devem ser revistas à luz da moderna abordagem sociocultural do desenvolvimento que há muito contestou os estudos clássicos com uma conceção maturacional e normativa, como reconhecem, aliás, Dahlberg et al. (1999) e Mayall (2008), pelo que hoje se deve olhar para o desenvolvimento e aprendizagem como estando integrados num contexto social alargado (Portugal, 2009a; Tobin, 2007).

- Visão da criança como um elemento do mercado de trabalho. As crianças são consideradas um fator a ter em conta para garantir a utilização efetiva de recursos humanos. Neste sentido, têm de ser criadas alternativas para acolher as crianças cujas mães (geralmente não se fazendo referência aos pais) estão empregadas.

- Visão da criança como co-construtora de conhecimento, identidade e cultura. Têm surgido novas perspetivas socio-construtivistas e pós-modernistas que propõem um novo paradigma que encara a infância como uma instituição social com valor próprio. As crianças pertencem a uma família, mas também têm uma identidade separada e interesses que podem não coincidir com os dos pais ou outros adultos. Sendo a infância uma construção social criada tanto para como pelas crianças, tem de ser sempre contextualizada no tempo, no espaço e na cultura. As crianças são cidadãos únicos, complexos e individuais (e não um custo ou um fardo), e a sua voz deve ser escutada seriamente, valorizando-se o seu contributo para a sociedade.

Em suma, falamos de uma passagem de uma visão tradicional (individual, de características universais, inocente, necessitada) para uma nova visão de infância (como grupo social, com valor presente, com direitos próprios) (Mayall, 2008).

Quais as implicações de uma nova visão de criança nas instituições de educação de infância? Dahlberg et al. (1999) defendem que as propostas para a infância devem deixar de ser vistas numa perspetiva empresarial ou industrial onde um técnico (educador) aplica procedimentos-padrão para atingir objetivos estabelecidos (Madaus & Kellaghan, 2000), passando a ser encaradas como fóruns da sociedade civil, onde adultos e crianças se envolvem em projetos com relevância social, cultural, política e económica. Nesta perspetiva, as instituições de educação de infância são vistas como um espaço de exercício da cidadania, de direito à inclusão na sociedade civil, uma oportunidade pedagógica, mas também parte de uma infraestrutura que pode contribuir para uma sociedade civil e um estado social fortes e democráticos. Isto exige, naturalmente, que as creches e jardins de infância deixem de servir apenas os interesses dos adultos, para serem espaços abertos à experimentação e reflexão crítica, onde as crianças possam viver a sua infância. O papel da educação de infância não é produzir cuidados e resultados

estandardizados para a criança; não é substituir os pais, oferecendo produtos de mercado com alta produtividade e eficiência; nem é apenas proteger a criança da pobreza, desigualdade e insegurança exterior. Mesmo quando o lucro não é o objetivo principal, a linguagem económica de gestão é utilizada: os pais são consumidores ou clientes; os membros de uma comunidade são consumidores de serviços. O papel das creches e jardins de infância é abrirem-se a todas as famílias com crianças pequenas e ao mundo, desenvolvendo projetos que contribuam para a pedagogia, para o estado social e para a comunidade, numa lógica comunitária que promova a aprendizagem, a democracia, a solidariedade social, o bem-estar económico, entre outras mais valias (Dahlberg & Moss, 2008; Dahlberg et al., 1999). Neste sentido, Dahlberg et al. (1999) apresentam quatro projetos centrais para estas instituições:

- O projeto de trabalho pedagógico ou de aprendizagem, que consiste em dar às crianças ferramentas e recursos para a exploração e resolução de problemas;
- A promoção de uma democracia local informada e participativa, centrada na discussão pública sobre a educação de infância, sobre a relação entre emprego e cuidado das crianças e sobre qualidade de vida para as crianças;
- O estabelecimento e fortalecimento de redes sociais de relações entre crianças, entre adultos e entre crianças e adultos;
- A discussão sobre o cuidado prestado às crianças que possibilita aos pais a participação no mercado de trabalho.

A creche ou jardim de infância não substitui o lar – é um outro contexto, com outras possibilidades – e o educador não substitui os pais. Ele é um co-contrutor de conhecimento, que mobiliza as competências de construção de conhecimento da criança, oferecendo-se como um recurso, organizando o espaço, os materiais e as situações de forma a promover novas oportunidades e escolhas para a aprendizagem, mostrando à criança novas linguagens, atendendo às suas ideias e teorias e desafiando-as de formas diversas. O educador é um pensador, um prático reflexivo, que busca compreender como as crianças aprendem, através da documentação e reflexão crítica (Dahlberg et al., 1999).

Desafiar o discurso sobre a criança abre-nos para ‘outra criança’ com inúmeras capacidades e com teorias e ideias que vale a pena escutar. Em vez de

defender acriticamente uma “centração na criança”, devemos questionar-nos – o que significa centrar-se na criança? É um termo tão utilizado e banalizado que parece de fácil compreensão, no entanto, na prática, é um conceito abstrato e problemático. Para Dahlberg et al. (1999), a expressão “centrado na criança” incorpora uma visão modernista da criança como um objeto unificado e separado do seu contexto. Uma perspectiva pós-modernista¹², ao contrário, “descentra” a criança, olhando-a através das suas relações com os outros num contexto específico. “A criança” ou “a infância” não existem: existem muitas crianças e infâncias, que construímos em função da nossa visão sobre o que a infância e as crianças são e devem ser. Esta visão depende de escolhas sobre o que pensamos que a criança é, e influenciam fortemente as instituições de educação e cuidados para as crianças, assim como o trabalho pedagógico desenvolvido nessas instituições. As construções sobre a infância são, portanto, produtoras de práticas e de políticas educativas, refletindo-se na forma como são organizadas as respostas educativas e sociais dos diferentes países.

Partindo destes pressupostos, passamos agora a descrever com maior detalhe a situação atual dos contextos de educação e cuidados para a primeira infância no nosso país.

Em Portugal, existem diferentes tipos de respostas para crianças dos 0 aos 3 anos: amas, creches familiares, mini-creches e creches.

A ama é uma resposta social desenvolvida através do serviço prestado por uma pessoa que, por conta própria, e mediante retribuição, cuida de crianças que não são suas parentes (no máximo 4), por um período de tempo correspondente ao trabalho ou impedimento dos pais (GEP/MSESS, 2012).

A creche familiar é uma resposta social desenvolvida através de um serviço prestado por um conjunto de amas (entre 12 e 20), residentes na mesma zona

¹² A modernidade refere-se a modos de vida e de organização social que emergiram na Europa por volta do século XVII, ligados ao capitalismo e à industrialização. Muitos defendem que a partir do final do século XX assistimos a uma nova era, muitas vezes designada de pós-modernidade. Uma das principais mudanças identificadas é a passagem de um sistema baseado no fabrico de bens materiais para um sistema centrado na informação. A modernidade, por oposição à tradição, trouxe valores ligados à previsibilidade, à ordem, à certeza, à verdade, ao progresso. A pós-modernidade rompe com estas ideias, apresentando ideias opostas como a mudança, a incerteza, a dúvida, a ambivalência (Giddens, 2005).

geográfica e enquadradas, técnica e financeiramente pelos Centros Distritais de Segurança Social, Santa Casa da Misericórdia de Lisboa ou Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) com atividades para a primeira e segunda infância (GEP/MSESS, 2012).

Mini-creche é uma organização pequena e de ambiente semelhante ao familiar, incluindo 5-6 crianças (DEB/OCDE, 2000).

A creche é “um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais”, sendo os seus objetivos: facilitar ao agregado familiar a articulação da sua vida familiar e profissional, colaborando com a família na partilha de cuidados e responsabilidades; assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança; prevenir e despistar inadaptações, deficiências ou situações de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado; proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afetiva e promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade (Portaria n.º 262/2011 de 31 de Agosto, 2011). As atividades e serviços prestados pela creche, e definidos por lei, envolvem cuidados adequados à satisfação das necessidades das crianças, cuidados na nutrição e higiene pessoal, atendimento individualizado, atividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade e disponibilização de informação à família sobre a creche e o desenvolvimento da criança. Na creche, o número de crianças por grupo sofreu um aumento devido ao Programa de Emergência Social em desenvolvimento até 2014. Assim, até à idade da marcha, os grupos podem ter até 10 crianças (antes o limite era de 8); entre a aquisição da marcha e os 24 meses, podem ter até 14 crianças (antes o limite era de 10); e entre os 24 e os 36 meses, os grupos podem ter até 18 crianças (antes o limite era de 15) (Conselho Nacional de Educação, 2012).

O número de estruturas de educação e cuidados para a infância tem vindo a aumentar. Entre 2000 e 2009, foi superada a meta europeia de 33% para 2010, atingindo-se em 2009 a taxa de 34,9% de cobertura. No entanto, tal como referimos anteriormente, Portugal é um dos países europeus onde um maior número de

mulheres em idade fértil trabalha a tempo inteiro: 87,2% de mulheres entre os 24 e os 34 anos de idade e 86% de mulheres entre os 35 e os 44, pelo que a atual taxa de cobertura se torna manifestamente insuficiente (Vasconcelos, 2011).

De acordo com a Carta Social (GEP/MSESS, 2012), o número de creches cresceu 63% entre 2000 e 2012. Destas, 74% são instituições não lucrativas e 26% são lucrativas. A taxa de cobertura de creches e amas cresceu 57% entre 2006 e 2012, sendo a cobertura em 2012 de 41,8%, valor superior à meta de Barcelona¹³. Quanto às amas, a Carta Social indica que o seu número decresceu desde 2005, e cada uma acolhe em média 3.7 crianças. A oferta de creche ultrapassa largamente as amas em todos os distritos, sendo Bragança (14,8%), Santarém (11,4%) e Setúbal (12,8%) os distritos com maior percentagem de crianças acolhidas por amas. Apesar de a cobertura ter vindo a aumentar nos últimos anos, a taxa de utilização de creches e amas tem vindo a diminuir (redução de 5% em 2011/2012), o que poderá dever-se aos efeitos da atual crise económica (GEP/MSESS, 2012; Vasconcelos, 2011). Cerca de 99% das creches funciona apenas nos dias úteis e a maioria (68,3%) encerra para férias. O horário mais praticado é entre as 7h00/8h00 e as 18h00/19h00, embora haja uma tendência para o alargamento dos horários, de forma a cobrir as necessidades dos pais.

Nas creches, cerca de metade das crianças tem um ano ou menos, tendo 45% das crianças 2 anos de idade. O número de crianças em berçário tem vindo a diminuir, o que poderá a dever-se a diversos fatores, nomeadamente, o baixo número de nascimentos por ano, a preferência pelos cuidados informais nos primeiros meses de vida do bebé, a crise económica e as mudanças nas regras de licença parental (GEP/MSESS, 2012).

Relativamente à monitorização e controlo das creches, a Segurança Social publicou em 2005 os Modelos de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais (MAQRS), existindo também alguma legislação específica referente a questões arquitetónicas, de higiene, saúde e segurança, entre outros (Decreto-Lei nº 99/2011 de 28 de setembro, 2011; Portaria n.º 262/2011 de 31 de Agosto, 2011). Os MAQRS

¹³ Em 2002, no Conselho Europeu de Barcelona, os Estados-Membros acordaram trabalhar para, até 2010, disporem de estruturas de acolhimento para pelo menos 90% das crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade da escolaridade obrigatória e pelo menos 33% das crianças com menos de três anos (Comissão Europeia, 2011; Flisi, Meroni, & Vera-Toscano, 2016).

procuram responder à necessidade de adequar as respostas sociais à realidade portuguesa atual, criando um sistema de certificação da prestação de serviços na área social. O seu objetivo é a implementação de um sistema de gestão da qualidade da organização em função de um conjunto de critérios quantificáveis, que medem a satisfação e perceção dos clientes, colaboradores e parceiros de uma determinada resposta social. O modelo subjacente assenta em oito critérios (cf. figura 1), sendo quatro relativos aos Meios e quatro relativos aos Resultados (ISS, 2005a, 2005b, 2005c). Apesar de terem sido desenvolvidos e aprofundados em volumes diferentes, cinco destes critérios são iguais para todas as respostas sociais reconhecidas pelo MESS (nomeadamente creches, lares de infância e juventude, centros de dia, entre outros). Para além dos Manuais de Gestão da Qualidade das Respostas Sociais, existem também recomendações técnicas para os equipamentos sociais, como produtos de um programa iniciado em 2003 para respostas sociais integradas em todo o tipo de instituições (públicas, privadas e IPSS) (ISS, 2014). Este modelo tem como referências a norma NP EN ISO 9001:2000 dos Sistemas de Gestão da Qualidade – requisitos e o Modelo de Excelência da *European Foundation for Quality Management* (EFQM). A norma ISO 9001 constitui uma referência internacional para a Certificação de Sistemas de Gestão da Qualidade. A ISO (Organização Internacional para a Estandarização) é uma organização internacional que publica normas sobre uma vasta gama de assuntos, baseadas no consenso de peritos mundiais nomeados pelas suas organizações nacionais. Existem hoje mais de 17.000 normas ISO, cobrindo uma grande variedade de especificações de produto e serviço, métodos de inspeção e ensaio, bem como requisitos de sistemas de gestão. A certificação de acordo com a ISO 9001 reconhece o esforço da organização em assegurar a conformidade dos seus produtos e/ou serviços, a satisfação dos seus clientes e a melhoria contínua (APCER, 2010; ISO 9000:2005(en), 2005; ISO 9001:2008(en), 2008). Os MAQRS, construídos a partir destas normas, servem de base a auditorias que são conduzidas por um auditor coordenador e peritos técnicos com competências na área técnica da resposta social. Após cada auditoria é elaborado e entregue à resposta social um relatório sobre as não conformidades registadas ao longo da visita dos auditores. Em seguida, a resposta social elabora um plano de ações

corretivas onde se compromete a colmatar as não conformidades num prazo estipulado. No final do processo é emitido um certificado com o nível correspondente aos resultados obtidos (ISS, 2005b).

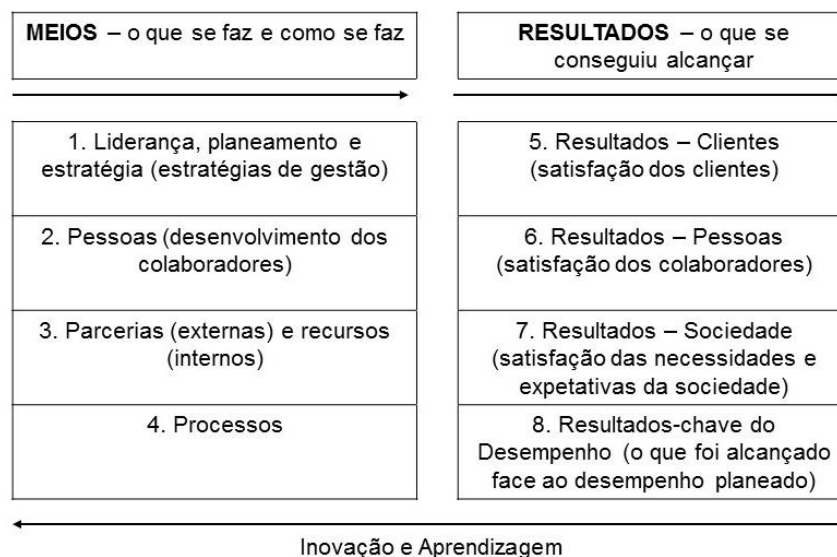


Figura 1. Critérios de qualidade do MAQRS. Adaptado de ISS (2005a).

Para responder ao critério 4 (Processos do Modelo de Avaliação da Qualidade) existe um Manual de Processos-Chave (MPC) e para apoiar a implementação dos critérios 5 e 6 (Satisfação dos Clientes e Satisfação das Pessoas), existe um manual com um conjunto de Questionários de Avaliação da Satisfação (clientes, colaboradores e parceiros) (ISS, 2005a, 2005c). Os processos-chave são “processos que caracterizam e justificam a atividade duma organização, resultando no produto ou serviço que é recebido por um cliente externo. Estes processos influenciam diretamente a qualidade dos produtos e serviços prestados” (ISS, 2005a, p. 58). O MPC (ISS, 2005a) reconhece a importância da creche na sociedade atual e destaca a importância dos três primeiros anos de vida, como uma fase de grandes aquisições (relacionamento, andar, falar, resolver problemas), na qual se devem respeitar os ritmos de cada criança e garantir experiências positivas de qualidade. Sendo os primeiros 36 meses tão importantes para o desenvolvimento da criança em todas as áreas, a qualidade dos cuidados prestados pode refletir-se de forma significativa nesse mesmo desenvolvimento (ISS, 2005a), seja de forma positiva ou negativa.

Independentemente destas ressalvas iniciais, que consideramos de grande importância, o MPC (ISS, 2005a) centra-se, essencialmente, nas questões da competitividade e da implementação de sistemas de gestão da qualidade numa perspectiva organizacional. Neste sentido, apresenta um conjunto de procedimentos e formulários que devem ser utilizados pelas instituições, para avaliar a prestação dos seus serviços nas seis áreas-chave: candidatura, admissão e acolhimento, plano individual, planeamento e acompanhamento das atividades, cuidados pessoais e nutrição e alimentação (ISS, 2005b). Apesar de o modelo de avaliação para as creches ser muito exigente e moroso, não responde à necessidade de avaliar a qualidade das práticas pedagógicas e os seus efeitos sobre as crianças.

No âmbito da elaboração de um parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a educação dos 0 aos 3 anos, Vasconcelos (2011) apresenta um conjunto de preocupações apresentadas por diversos parceiros consultados. Os parceiros, reconhecendo a importância de se acreditar a qualidade das instituições, teceram algumas críticas ao MPC - creche, considerando-o complicado e muito burocrático, necessitando de uma simplificação nos procedimentos. Estas características terão sido agravadas pelo facto de não ter existido, por parte dos serviços centrais e regionais, um efetivo apoio ao preenchimento *online* do referido manual (Vasconcelos, 2011).

Os parceiros criticaram ainda a falta de universalidade no acesso à creche, caracterizando a rede como insuficiente, no contexto de um país onde grande parte das mulheres trabalha. Além disso, enumeraram a ausência de qualidade nos serviços e a necessidade de se encontrarem horários de atendimento que respondam à diversidade de horários laborais das famílias e “aludiram às comparticipações financeiras proibitivas para as famílias nas estruturas do ensino particular e, mesmo, em algumas IPSS” (Vasconcelos, 2011, p. 23). Ainda, referiram a necessidade de se encontrarem estruturas de supervisão e de acompanhamento dos serviços, não bastando um “financiamento à cabeça” se este não for acompanhado da respetiva monitorização. A elaboração de linhas pedagógicas orientadoras para o trabalho em creche seria fundamental para melhorar a intencionalidade pedagógica, e o envolvimento sistemático das famílias

deveria ser mais estimulado. As amas são uma alternativa à creche, no entanto, devem ser supervisionadas de forma consistente (Vasconcelos, 2011).

O parecer do CNE termina com um conjunto de recomendações que continuam a merecer destaque, passados mais de cinco anos:

- Conceber a educação dos 0 aos 3 anos como um direito e não apenas como uma necessidade social;
- Assumir que a responsabilidade primeira pertence às famílias;
- Reconfigurar o papel do Estado (passagem progressiva da responsabilidade para o Ministério da Educação e Ciência e, entretanto, articulação das duas tutelas, revisão da lei-quadro para a educação pré-escolar, englobando os 0-6 e não apenas os 3-6, monitorização por parte do Estado, adequação das políticas do trabalho para que os pais possam acompanhar melhor os seus filhos);
- Atribuir um novo papel às autarquias e sociedade civil;
- Diversificar os serviços (mantendo a creche como a principal resposta, mas com apoio às amas e outras modalidades mais flexíveis);
- Investir na qualidade dos serviços e elaborar linhas pedagógicas;
- Elevar o nível de qualificação dos profissionais e das condições de trabalho, apostando na sua formação inicial e contínua;
- Intervir para prevenir;
- Fomentar o desenvolvimento da investigação;
- Alargar o "direito à palavra" dos mais pequenos (reconhecendo-os como competentes e valorizando as suas diferentes formas de expressão e poder de tomada de decisão).

II.1.2.1 Investigação académica sobre a creche em Portugal

Retomando a ideia anteriormente apresentada na introdução deste trabalho, damos relevo à denominada “literatura cinzenta” e destacamos algumas teses de doutoramento e dissertações de mestrado mais recentes escritas em Portugal sobre o contexto de creche¹⁴. Esta breve análise, apesar de pouco exaustiva,

¹⁴ As teses de doutoramento referidas incluem todos os resultados encontrados nos repositórios nacionais, recolhidos através do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), com a palavra-chave “creche” e o filtro “tese de doutoramento”. Foram consideradas apenas teses que se focam no contexto de creche (excluindo, assim, estudos que englobam também o jardim de

permite-nos compreender os temas que mais preocuparam os investigadores sobre este contexto específico na última década.

Coelho (2004) fez um estudo sobre o modo como os educadores de infância conceptualizam a educação e os cuidados das crianças pequenas em creche através da sua experiência nesse contexto. Com base em entrevistas a um grupo de educadoras, a autora percebeu que os temas emergentes são a “agenda das educadoras” (relativo às orientações para a sua ação em creche), o desenvolvimento do currículo, a profissionalidade e as conceções sobre a creche. Assim, construiu um modelo compreensivo das conceptualizações (crenças e teorias implícitas) de um grupo de educadoras, procurando condensar dados sobre os processos através dos quais as educadoras dão significado às suas práticas em creche, aos princípios que lhes servem de orientação, aos dilemas que enfrentam, bem como ao modo como a experiência se relaciona com as ideias prévias acerca da educação não parental e acerca da sua própria profissionalidade como educadoras de creche (Coelho, 2004).

M. L. Carvalho (2005) estudou os efeitos da estimulação multissensorial no desempenho de crianças em creche, utilizando as Portas de Estimulação Sensorial Múltipla. Um dos objetivos deste estudo passava por explicitar a influência de cada estímulo na atividade produzida pelas crianças, em termos de qualidade e em termos de quantidade, procurando pistas para a elaboração de propostas capazes de promoverem o desenvolvimento de cada criança na creche, mas também a sua possível colaboração junto do processo de tomada de decisões ao nível das políticas educativas e ao nível da formação de educadores de infância.

Pinto (2006) analisou a influência relativa de características desenvolvimentais e de temperamento das crianças, da qualidade das salas e das interações educativas, no envolvimento observado das crianças em contexto de creche. Neste estudo participaram 120 crianças (dos 14 aos 49 meses) que

infância), evidenciando este aspeto no título. No caso das dissertações, procedeu-se da mesma forma, apenas mudando o filtro de pesquisa para “dissertações de mestrado”. Reconhecemos que esta é uma análise pouco exaustiva e que deixa de fora as teses/dissertações que não estejam incluídas no repositório, nomeadamente todas as teses mais antigas. Ainda assim, consideramos que este é um exercício fundamental, por um lado, para contextualizarmos a investigação realizada em Portugal sobre este tema e, por outro lado, para valorizar os trabalhos académicos tão frequentemente esquecidos.

frequentavam 30 salas de creche da Área Metropolitana do Porto, bem como os educadores responsáveis destas salas. Verificou-se que as características da criança, os indicadores de qualidade da sala, bem como os comportamentos interativos dos educadores influenciam o tempo que as crianças passam em diferentes níveis de envolvimento e que as características de temperamento da criança interagem com as variáveis da sala e do educador.

Barros (2007) estudou a qualidade de um conjunto de creches em Portugal, reconhecendo a falta de investigações em contextos de educação e cuidados para crianças com menos de 3 anos. Participaram no estudo 160 salas de creche do distrito do Porto, 10 educadores de infância/ajudantes de ação educativa e 110 pais. Foi utilizada a Escala de Avaliação do Ambiente de Creche - Edição Revista (ITERS-R) para avaliar a qualidade do ambiente, comparando observações de profissionais, pais e observadores externos. Os resultados são pouco animadores, revelando salas de baixa qualidade, apesar de avaliadas mais positivamente por pais e profissionais do que por observadores externos ao contexto. A autora conclui que os resultados obtidos "sugerem a efetiva necessidade de se investir na avaliação e promoção da qualidade em contexto de creche, na formação dos educadores de infância e dos ajudantes de ação educativa no que diz respeito ao trabalho com crianças com menos de três anos de idade e na (in)formação dos pais" (Barros, 2007, p.3).

Coutinho (2010) realizou um estudo etnográfico sobre a ação social dos bebés em contexto de creche, partindo da defesa do bebé como um ator social competente e da infância como uma construção social que envolve dimensões socio-psico-biológicas. O estudo foi desenvolvido durante 14 meses numa creche em Braga, com crianças dos 5 meses aos 2 anos e 8 meses de idade, permitindo conhecer melhor os processos que fazem parte das ações sociais dos bebés. A autora conclui que os bebés agem socialmente, determinando a ação de outros, modificando a sua própria ação, assim como atuando sobre a estrutura enquanto agentes ativos.

Araújo (2012) estudou o papel da avaliação da qualidade na transformação das práticas em contexto de creche. Foi desenvolvido um estudo de caso com características de investigação-ação em duas salas de creche localizadas na

cidade do Porto. O estudo recorreu à formação em contexto para promover a aprendizagem das educadoras de infância nas dimensões pedagógicas centrais da ação profissional em creche e, indiretamente, perceber se essa formação teria um efeito nas crianças. Após uma fase inicial de avaliação e caracterização, a autora desenvolveu com as educadoras um processo de formação em contexto, visando a transformação da qualidade através de processos de experimentação, envolvendo espirais de ação e reflexão. Conclui que a formação teve um impacto positivo na aprendizagem profissional das educadoras de infância, associado a uma evolução positiva da qualidade das salas, em diferentes dimensões da pedagogia: organização do espaço e materiais, organização do tempo, interação adulto-criança, atividades e projetos, e observação, registo e interpretação da experiência da criança. Os resultados evidenciaram ainda efeitos positivos ao nível do bem-estar e, sobretudo, do envolvimento das crianças, bem como na quantidade e equilíbrio das suas experiências de aprendizagem. Araújo salienta a necessidade de se desenvolverem mais estudos de "cariz praxiológico", como via privilegiada de construção de conhecimento, reconstrução das práticas e melhoria da qualidade dos contextos de creche. Este tipo de estudos promove a mudança e promove a garantia dos direitos fundamentais das crianças e dos adultos (Araújo, 2012).

Cardoso (2012) realizou um estudo de caso com formação em contexto, procurando pistas para a criação de ambientes educativos favoráveis à exploração e desenvolvimento de aprendizagens significativas por parte das crianças através da reconstrução da pedagogia em creche, com relevância para a atividade lúdica. De acordo com a autora, este estudo, situado na abordagem teórica utilizada pela Associação Criança (pedagogia em participação¹⁵), trouxe evidências teóricas e empíricas sobre a lentidão dos processos transformativos que, contudo, permitiram a criação de ambientes educativos respeitadores da identidade das crianças e dos profissionais e promotores de aprendizagem de uns e de outros.

¹⁵ A pedagogia-em-participação, defende uma pedagogia da infância baseada na articulação entre o conhecimento prático construído na ação, por um lado, e as teorias, crenças e valores, por outro lado. Centra a sua abordagem em seis dimensões pedagógicas que definem as práticas: organização do espaço e materiais; organização do tempo; interação adulto-criança; atividades e projetos; processos de observação e avaliação; envolvimento das famílias (Araújo, 2012b).

Pereira (2014) procurou compreender a qualidade dos contextos educativos de creche sob a perspectiva das famílias e dos profissionais, olhando para a natureza das interações entre crianças, famílias e profissionais. O estudo recorreu à estratégia de estudo de caso múltiplo, com a descrição e análise em profundidade de duas creches, com base em sete meses de observação. Os dados foram analisados a partir de três dimensões conceptuais identificadas no estudo: organizacional, ambiental e relacional. Na dimensão relacional, os agentes educativos destacaram a necessidade de se criarem ambientes familiares e acolhedores, de se estabelecerem relações de confiança e entreaajuda e de os educadores de infância estarem totalmente disponíveis para estarem diretamente com as crianças. Na dimensão organizacional, transparece a exigência de garantia de qualidade, traduzida pela qualidade da formação dos profissionais e preparação para o trabalho a desenvolver, e pela criação de oportunidades de colaboração entre profissionais com diferentes funções. Finalmente, a dimensão ambiental obteve maior consenso entre os agentes educativos e apontou para a valorização de espaços interiores e exteriores bem aproveitados e adaptados, limpos e seguros e com materiais e equipamentos diversificados. A higiene e os cuidados com as crianças foram também um aspeto considerado essencial para a qualidade, dentro da dimensão ambiental.

Pinho (2015) desenvolveu um estudo focado na promoção do desenvolvimento psicológico da criança, tendo em consideração o contexto educativo da creche. Neste sentido, promoveu a implementação de um programa de intervenção em contexto de creche, inspirado pelos modelos *High/Scope* e *Portage*, junto de 2 educadores de infância responsáveis por 2 grupos de crianças com cerca de 2 anos (59 crianças no total). Seguindo a lógica de uma investigação-ação num design quasi-experiemntal, os resultados pré e pós teste destes 2 grupos foram comparados com os de 2 grupos de controlo, com características semelhantes. Foi utilizada uma grelha de observação do desenvolvimento das crianças criada pela autora e os educadores receberam formação, tanto sobre esta grelha, como sobre o programa de intervenção que deveriam implementar durante 6-8 semanas (no caso dos 2 grupos experimentais). A partir deste estudo, a autora elaborou uma proposta de um *curriculum* para o contexto de creche, que, do seu

ponto de vista, valoriza a importância de uma intervenção cientificamente informada no desenvolvimento psicológico das crianças dos 0 aos 3 anos de idade.

Finalmente, destacamos um conjunto de dissertações de mestrado apresentadas nos últimos anos. A questão da qualidade é um tema que surge com muita regularidade, seja através da utilização de escalas/instrumentos de avaliação específicos como a *Infant/Toddler Environment Rating Scale* (ITERS) ou o “*process-oriented Self-evaluation Instrument for Care Settings*” (SICS; que abordaremos mais à frente neste trabalho) (e.g. M. Estrela, 2008; Gerardo, 2012; Machado, 2014; Rebelo, 2011; P. Silva, 2007; Tadeu, 2012), seja pela valorização da perspetiva dos pais sobre a qualidade (e.g. Assis, 2012) ou da aplicação do Modelo de Avaliação da Qualidade em Creche (MAQC) como sistema de avaliação externa (e.g. J. Sousa, 2013). As representações dos pais sobre os educadores, sobre a creche e sobre a sua participação são também assuntos muito recorrentes (e.g. Ambrósio, 2013; T. Oliveira, 2013; Pinto, 2006; Realista, 2013), assim como a adaptação em creche (e.g. C. Amaral, 2011; S. Coutinho, 2010; R. Silva, 2011) e o trabalho, a ação e as conceções dos profissionais (educadores de infância e ajudantes de ação educativa) (e.g. P. Carvalho, 2008; Felgueiras, 2015; Guerreiro, 2013; I. Rodrigues, 2009; S. Sousa, 2011). Existem também dissertações com outros temas, menos frequentes, como os comportamentos-problema em creche (e.g. S. Amaral, 2008), o currículo em creche (e.g. V. Ramos, 2012), a relação creche-família (e.g. Henriques, 2009), o papel do diretor técnico na creche (e.g. Roque, 2012), a importância das rotinas (e.g. Eichmann, 2014), a influência da creche no desenvolvimento psicossocial da criança (e.g. Paulo, 2000), a educação em ciência em contexto de creche (e.g. C. Silva, 2014), a aquisição da linguagem na creche e na família (e.g. S. Silva, 2014), a intervenção com crianças surdas na creche (e.g. Cascalho, 2012) ou a inclusão de crianças com paralisia cerebral (e.g. Salvado, 2013).

Sobre amas e creches familiares, a investigação em Portugal é muito escassa, no entanto, destacamos uma dissertação de mestrado centrada na qualidade em creche familiar (Jorge, 2009), um estudo de investigação-ação sobre avaliação e promoção da qualidade em creche familiar (Pimentel, Carreira, Gandres, & Barros, 2012) e um estudo etnográfico centrado nas interações entre amas de creche

familiar, pais de diferentes origens culturais e os seus bebés (Aghdassi & Freire, 2014).

É visível, nesta breve seleção de trabalhos académicos sobre a creche, que a qualidade é uma preocupação central na sua maioria, seja através de referências explícitas e diretas (e.g. Araújo, 2012; Barros, 2007; Pereira, 2014), seja indiretamente (e.g. Cardoso, 2012; M. L. Carvalho, 2005; Coelho, 2004). A avaliação é uma preocupação recorrente e os educadores de infância são os informadores privilegiados. As conceções e as práticas do educador de infância assumem também um papel de destaque na investigação nesta área. Contudo, verifica-se ainda alguma escassez de estudos centrados exclusivamente no contexto de creche. Os estudos realizados incidem, geralmente, sobre pequenos grupos ou casos específicos, o que obriga também a olhar para os seus resultados de forma contextualizada e compreensiva, evitando generalizações excessivas.

II.1.3 Diferentes abordagens e modelos pedagógicos para a educação de infância

[A] curriculum can be a powerful instrument to make the educational system more effective in its overall mission: the development of the human potential. But it also can engender processes that bring us further away from this main goal because they go against the principles of good practice. (Laevers, 2005, p. 20)

Nos séculos XVIII e XIX, antes de se possuírem conhecimentos científicos sólidos sobre o desenvolvimento humano, os cuidadores e pensadores baseavam-se na intuição e em conceções filosóficas do saber. Neste contexto, destacamos o contributo dos jardins de infância de Froebel (1782-1852), que criou um conjunto de materiais (os 'dons'), que serviam para fazer construções específicas, envolvendo atividades como a moldagem, o recorte e o desenho. Embora fosse um modelo bastante diretivo, pois as crianças deviam cumprir as instruções do professor de forma rígida, também incluía canções, histórias, jogos, e uma forte componente de ligação à Natureza (Spodek & Brown, 2002).

A constatação de que as crianças mais pequenas são diferentes das crianças mais velhas levou à criação de modelos curriculares específicos para os mais

jovens (Spodek & Brown, 2002). O crescente conhecimento sobre o desenvolvimento da criança levou ao surgimento de novos modelos, dos quais se destaca o de Maria Montessori (1870-1952). Este modelo assenta na ideia de que o conhecimento se baseia nas percepções das crianças sobre o mundo, pelo que Montessori desenvolveu materiais e atividades que estimulassem os seus sentidos. Muitos dos materiais contêm em si um “controlo de erro”, podendo ser utilizados sem a supervisão do adulto. Montessori encarava as crianças como aprendizes competentes, sendo tarefa do educador a criação de condições para que elas desenvolvam naturalmente as suas capacidades. O modelo inclui também atividades de rotina para promover a autonomia (exercícios da vida prática), assim como atividades de leitura e escrita, estudo da Natureza, jardinagem, aritmética, geografia, educação muscular, entre outros (Montessori, 1950; Spodek & Brown, 2002).

A psicanálise, as teorias comportamentais e a obra de autores construtivistas como Jean Piaget tiveram também grande influência na evolução dos modelos curriculares para a educação de infância (Spodek & Brown, 2002).

O desenvolvimento de programas de intervenção precoce, focados no combate à pobreza e às desigualdades sociais, entrelaça-se também com a história dos modelos curriculares. Nesta linha, desenvolveram-se muitos estudos que tentaram comparar o efeito dos diferentes currículos sobre as crianças, a longo prazo, principalmente sobre o seu desempenho académico (Barros, 2007; Spodek & Brown, 2002).

Sabemos, hoje, que a faixa etária dos 0 aos 3 anos é marcada por uma grande velocidade de desenvolvimento e aprendizagem (Shonkoff & Phillips, 2000; Vasconcelos, 2011), que deve, necessariamente, ser acompanhada por adultos conscientes das suas ações, que compreendam a creche (ou outros contextos formais de educação e cuidados) como um espaço de *aprendizagem* e não apenas de *cuidado* (Coelho, 2004). Para que tal seja possível, é fundamental que existam orientações pedagógicas claras que permitam aos profissionais monitorizar e aperfeiçoar as suas práticas com base na observação e reflexão. Como referem Góis e Portugal (2009), a “reflexão crítica, o questionamento de práticas e o trabalho de equipa não [são] suficientemente implementados” (p. 29) em contextos

de educação de infância, gerando por vezes alguma acomodação que prejudica a qualidade das intervenções e contribui para que o processo de intencionalidade educativa se limite à alusão a alguns aspetos do desenvolvimento (Coelho, 2004). Todos estes aspetos apontam para uma grande necessidade de desenvolver iniciativas que promovam a qualidade na creche. Um dos aspetos essenciais é a definição e escolha de um currículo¹⁶.

Embora se inspire nos modelos da educação pré-escolar, um currículo para a creche tem características específicas, das quais se destaca a impossibilidade de separar as dimensões cognitivas de outras (afetivas ou sociais) (Portugal, 1998). Neste sentido, a OCDE (2006) considera que a tendência vigente, por exemplo, em França, no Reino Unido e nos Estados Unidos, de considerar a educação e cuidados na primeira infância como uma preparação para o sucesso escolar, focando-se no desenvolvimento cognitivo, literacia e numeracia poderá ser inapropriada. Pelo contrário, em países como a Dinamarca, a Finlândia, a Noruega, por exemplo, considera-se que os primeiros anos de vida são uma oportunidade crucial não apenas para o desenvolvimento das aptidões cognitivas e linguísticas, mas também para as aptidões sociais de autorregulação e para o desenvolvimento de uma consciência crescente das emoções, das necessidades e dos direitos dos outros. O planeamento dos serviços para a primeira infância, incluindo a formação de pessoal e o desenvolvimento dos *curricula*, reflete estas preocupações. Por essa razão, a educação e os cuidados na primeira infância são encarados como um investimento não apenas no sucesso escolar, mas na sociedade e na cidadania (UNICEF, 2008). Esta segunda abordagem parece ser aquela que mais respeita a criança pequena nas suas características únicas, dando-lhe tempo para aprender e crescer ao seu ritmo e de forma adequada à sua idade. Neste sentido, a construção de modelos ou currículos para a creche tem vindo a focar-se em aspetos considerados essenciais nesta fase (nomeadamente, segurança e autoestima, curiosidade e ímpeto exploratório, competências sociais e

¹⁶ O currículo refere-se aos conteúdos e estratégias que concretizam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. O currículo neozelandês, *Te Whariki*, por exemplo, engloba no currículo o conjunto de todas as experiências, atividades e acontecimentos diretos e indiretos, que ocorrem num ambiente planeado para promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (Ministry of Education, 1996). Este é um conceito muito complexo, que pode englobar múltiplos componentes, nomeadamente, objetivos, conteúdos e práticas pedagógicas (Taguma et al., 2012).

comunicacionais), encarando a criança dos 0 aos 3 anos como um cidadão com direitos e como um aprendiz ativo e competente (Portugal, 2012a).

Coelho (2004), numa revisão de diversos modelos pedagógicos para a educação de infância, identificou um conjunto de temas recorrentes: a dimensão interpessoal e a importância de relações de qualidade (intimidade, regularidade, segurança); a criança como aprendiz ativo; as rotinas como eixo central do currículo e a inseparabilidade entre cuidados e aprendizagem. Destas ideias decorre, geralmente, a interpretação do planeamento, da observação e da avaliação como nucleares no processo de intencionalização educativa. A valorização da diversidade cultural também tem sido cada vez mais enfatizada¹⁷. Laevers (2005), sobre os *curricula* na educação de infância, salienta que, além das áreas “típicas” (desenvolvimento emocional e social, comunicação, desenvolvimento físico, conhecimento e compreensão do mundo, expressão, etc.), o currículo deve valorizar o desenvolvimento de competências transversais como a imaginação, a auto-organização ou o empreendedorismo. Independentemente das suas especificidades, qualquer modelo educacional para a educação de infância deve possuir seis características básicas: o respeito pela criança (como ser humano competente); uma abordagem aberta (espaço para a livre iniciativa e para a construção de um “currículo emergente”); um ambiente rico (em diversidade e profundidade); a valorização do processo de representação (considerando que o objetivo da educação, na sua essência, reside no desenvolvimento da capacidade para *re-presentar*, ou seja, voltar a tornar presentes realidades ou eventos a nível mental); a presença de comunicação, interação e diálogo (a dimensão social da educação); e a forte e constante presença da observação (sendo a monitorização e avaliação essenciais para garantir a qualidade) (Laevers, 2005c).

Independentemente do modelo escolhido, a interligação profunda entre cuidados e educação em todos os momentos vividos na creche afigura-se como crucial (Coelho, 2004; Portugal, 1998). Como refere Portugal (1998): “educação, formação e cuidados estão interligados! Estão interligados em todos os aspetos do

¹⁷ Este é um aspeto especialmente relevante em currículos de países com uma forte tradição multicultural, como é o caso da Nova Zelândia, que procurou espelhar essa diversidade no seu currículo para a educação de infância, o *Te Whariki* (Ministry of Education, 1996).

desenvolvimento (...) em todas as áreas de aprendizagem e experiência (...) e em todos os aspetos da atividade lúdica da criança” (p. 258).

Relativamente aos modelos/abordagens que a seguir apresentamos, importa ressaltar que existem muitos outros, inclusive com bastante dispersão em Portugal como o modelo dos jardins-escola João de Deus, o Movimento Escola Moderna, a Pedagogia de Projeto ou a abordagem Reggio Emilia. Embora reconheçamos o valor e a importância destas abordagens, não as incluímos neste enquadramento, por um lado, porque não caberia neste contexto uma análise de todos eles e, por outro lado, porque estão menos próximos dos objetivos e das escolhas teóricas subjacentes a esta investigação. Escolhemos o currículo High/Scope e a Educação Experiencial por ambos valorizarem a experiência interna das crianças, ainda que de formas diferentes. A Educação Experiencial é a matriz teórica principal deste trabalho, estando na base dos dispositivos desenvolvidos e aperfeiçoados ao longo da investigação – é por este motivo que lhe damos maior destaque. O currículo High/Scope, embora valorize a dimensão cognitiva, tem como eixo central a ação da criança e, conseqüentemente, a sua observação. Estes dois aspetos tornam este currículo relevante para esta tese: o foco nas ações das crianças, ou seja, nas suas experiências, o que aproxima este modelo da Educação Experiencial; e a valorização da observação, reflexão e ação como vértices de um processo de avaliação que se deseja constante, cíclico e, preferencialmente, partilhado com a equipa.

Finalmente, a tomada de posição da *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC) foi incluída neste enquadramento porque constitui uma forte reação à tendência “escolarizante” de alguns modelos utilizados na educação de infância, destacando a importância de dar tempo à criança para ser criança (Formosinho & Formosinho, 2016a). Embora a abordagem da NAEYC não esteja isenta de críticas, como veremos de seguida, ela chama a nossa atenção para a necessidade de a observação da criança respeitar a sua individualidade e trajetória pessoal. Neste sentido, em colaboração com outras organizações da área, a NAEYC apresentou um conjunto de oito critérios ou parâmetros de avaliação, que devem ser tidos em conta para uma avaliação fidedigna e *autêntica* das crianças

pequenas. Apresentaremos estes critérios no Capítulo III, na secção reservada à avaliação *autêntica* (Neisworth & Bagnato, 2004).

II.1.3.1 Currículo *High/Scope* de orientação cognitiva

Uma das abordagens construtivistas mais divulgadas é o currículo *High/Scope* de orientação cognitiva (Spodek & Brown, 2002). Este currículo baseia-se, por um lado, na investigação atual sobre a primeira infância e, por outro lado, nos estudos da psicologia do desenvolvimento, nomeadamente, nas teorias de Jean Piaget, Erikson e Bowlby. As ideias centrais do currículo *High/Scope* para os cuidados e educação de bebés e crianças dos zero aos três anos são: a aprendizagem ativa, as interações adulto-criança, as observações diárias, o ambiente físico orientado para as crianças, e os horários e rotinas adequados às suas necessidades (Post & Hohmann, 2011).

O currículo *High/Scope* teve como antecedente o Projeto Educação de Bebés Yipsilanti-Carnegie (1968-1971), baseado em visitas domiciliárias a mães de bebés entre os 3 e os 11 meses, que se focavam essencialmente na relação mãe-bebé. No seguimento deste projeto, foram produzidos vídeos para treino e disseminação, e prepararam-se algumas mães para realizarem, elas próprias, visitas a outras mães da sua comunidade. Estas iniciativas de pais para pais foram amplamente difundidas nos EUA, tendo-se prolongado durante as décadas de 1970 e 1980. Estes antecedentes permitiram a acumulação de mais de quatro décadas de experiência, que se consubstanciam num modelo sólido, assente na premissa de que os bebés e crianças pequenas aprendem ativamente através das relações com as pessoas e o meio que as rodeiam (Post & Hohmann, 2011).

De acordo com os autores que desenvolveram esta perspetiva, “bebés e crianças até 3 anos aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos: aprendem porque querem, comunicam aquilo que sabem e aprendem num contexto de relações de confiança” (Post & Hohmann, 2011, pp. 22-23). Esta frase sintetiza os princípios atrás enunciados, principalmente o da aprendizagem ativa, que perpassa todas as áreas. As crianças são encaradas como estando auto-motivadas para aprender e explorar, capazes de fazer escolhas e tomar decisões características da sua idade. Para que o seu ímpeto se concretize, é fundamental

que se reúnam cinco ingredientes, fundamentais à aprendizagem ativa: a existência de materiais abundantes, apropriados e versáteis; a possibilidade de manipular/explorar, combinar e transformar esses materiais; a possibilidade de a criança escolher o que quer fazer; a valorização da comunicação da criança, através de todos os meios disponíveis (gestos, expressões, palavras, sons, etc.); o suporte do adulto, que oferece apoio, confiança e estímulo (Lockhart, 2011). Os pressupostos deste modelo são operacionalizados em linhas orientadoras que enquadram o conteúdo das primeiras aprendizagens e do desenvolvimento de bebês e crianças: os *indicadores-chave* (cf. figura 2). Estes indicadores distribuem-se por seis áreas: abordagem à aprendizagem, desenvolvimento social e emocional, desenvolvimento físico e saúde, comunicação, linguagem e literacia, desenvolvimento cognitivo e artes criativas. O educador deverá basear-se nestes indicadores para observar e interpretar os comportamentos das crianças e planificar (Lockhart, 2011), sem, contudo, impor a sua vontade: “em vez de tentar orientar as crianças a aprenderem algo específico em alturas certas, os educadores apoiam e ajudam a construir decisões *auto-motivadas* e iniciativas de aprendizagem” (Post & Hohmann, 2011, p. 30).

Um aspeto fundamental do currículo *High/Scope* é o seu foco na avaliação, uma vez que prevê observações regulares das crianças, que devem depois ser analisadas e discutidas em equipa, com o objetivo de planificar os próximos passos. Estas observações devem ser registadas num instrumento próprio, o Registo de Observações *High/Scope* (*Child Observation Record - COR*) para Bebês e Crianças (High/Scope Educational Research Foundation, 1992). O COR permite avaliar a criança num conjunto de parâmetros divididos por seis áreas (noção de *self*, relações sociais, representação criativa, movimento, comunicação e linguagem, exploração e lógica), com correspondências fortes com as áreas-chave do programa. Neste instrumento, os observadores atribuem uma pontuação entre 1 e 5 em cada um dos parâmetros que compõem as diferentes áreas, obtendo, no final, um perfil desenvolvimental, que pode ser comparado ao longo de diferentes momentos de avaliação.

<p>A. ABORDAGEM À APRENDIZAGEM</p> <p>1. Iniciativa: a criança expressa iniciativa.</p> <p>2. Resolução de problemas: a criança resolve os problemas que encontra na exploração e no brincar.</p> <p>3. Autoajuda: a criança faz as coisas para si própria.</p> <p>B. DESENVOLVIMENTO SOCIAL E EMOCIONAL</p> <p>4. Distinção entre o “eu” e os outros: a criança distingue-se dos outros.</p> <p>5. Vinculação: a criança estabelece vinculação com um cuidador primário.</p> <p>6. Relações com os adultos: a criança estabelece relações com os adultos.</p> <p>7. Relações com os pares: a criança estabelece relações com os pares.</p> <p>8. Emoções: a criança expressa emoções.</p> <p>9. Empatia: a criança mostra empatia face às necessidades e sentimentos dos outros.</p> <p>10. Brincar com os outros: a criança brinca com outras pessoas.</p> <p>11. Participação no grupo: a criança participa nas rotinas do grupo.</p> <p>C. DESENVOLVIMENTO FÍSICO E SAÚDE</p> <p>12. Movimento de partes do corpo: a criança move partes do corpo (vira a cabeça, agarra, pontapeia).</p> <p>13. Movimento do corpo todo: a criança move o corpo todo (rebola, rasteja, caminha, corre, anda agarrado aos móveis, balança-se).</p> <p>14. Movimento com objetos: a criança move-se com objetos.</p> <p>15. Batimentos regulares: a criança sente e experiencia batimentos regulares.</p> <p>D. COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM E LITERACIA</p> <p>16. Ouvir e responder: a criança ouve e responde.</p> <p>17. Comunicação não-verbal: a criança comunica não-verbalmente.</p> <p>18. Comunicação dar-e-receber: a criança participa na comunicação dar-e-receber.</p> <p>19. Falar: a criança fala.</p> <p>20. Explorar material impresso: a criança explora livros e revistas.</p> <p>21. Apreciar a linguagem: a criança aprecia histórias, rimas e canções.</p>	<p>E. DESENVOLVIMENTO COGNITIVO</p> <p>22. Exploração de objetos: a criança explora objetos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz.</p> <p>23. Permanência do objeto: a criança descobre a permanência do objeto.</p> <p>24. Explorar igual e diferente: a criança explora e percebe como as coisas são iguais ou diferentes.</p> <p>25. Explorar “mais”: a criança explora “mais”.</p> <p>26. Correspondência de um para um: a criança experiencia correspondências de um para um.</p> <p>27. Número: a criança experiencia o número de coisas.</p> <p>28. Localizar objetos: a criança explora e percebe a localização dos objetos.</p> <p>29. Encher e esvaziar: a criança enche e esvazia, põe dentro e fora.</p> <p>30. Afastar e juntar: a criança afasta coisas e junta-as.</p> <p>31. Ver de diferentes perspetivas: a criança observa pessoas e coisas de diferentes perspetivas.</p> <p>32. Antecipar acontecimentos: a criança antecipa acontecimentos familiares.</p> <p>33. Intervalos de tempo: a criança percebe o início e o fim de intervalos de tempo.</p> <p>34. Velocidade: a criança experiencia “depressa” e “devagar”.</p> <p>35. Causa e efeito: a criança repete a ação para fazer algo acontecer de novo, experiencia causa e efeito.</p> <p>F. ARTES CRIATIVAS</p> <p>36. Imitação e faz de conta: a criança imita e brinca ao faz de conta.</p> <p>37. Exploração de materiais artísticos: a criança explora materiais de construção e materiais artísticos.</p> <p>38. Identificação de imagens: a criança responde a e identifica imagens e fotografias.</p> <p>39. Ouvir música: a criança ouve música.</p> <p>40. Responder à música: a criança responde à música.</p> <p>41. Sons: a criança explora e imita sons.</p> <p>42. Tom de voz: a criança explora vários tons vocais.</p>
---	---

Figura 2. Indicadores-chave do modelo *High/Scope*.

O modelo *High/Scope* possui, ainda, um instrumento de avaliação da qualidade de contextos de educação de infância, o *Program Quality Assessment High/Scope* (PQA; *High/Scope Educational Research Foundation*, 2003). Com base em evidências recolhidas através de observações, consulta de documentos e registo de incidentes críticos, o avaliador atribui uma pontuação em cada parâmetro de qualidade (ambiente físico, planos e rotinas, interação adulto-criança, observação e planificação, envolvimento parental, qualificações profissionais e desenvolvimento profissional e gestão do programa). O manual (Post & Hohmann, 2011) explica detalhadamente as características de contextos de elevada qualidade, permitindo aos profissionais trabalhar no sentido de promover uma qualidade progressivamente maior.

II.3.2 Tomada de posição da *National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*

Face ao impulso dado à educação pré-escolar nos anos 80 do século XX, os profissionais da área, representados pela NAEYC, decidiram publicar, em 1986, a sua posição, num documento intitulado “*Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth to Age 8*”. Esta posição foi amplamente divulgada e incorporada nos currículos para a educação de infância. No entanto, também foi alvo de muitas críticas, por deixar de lado os aspetos culturais do currículo, assim como outras formas de conhecimento (NAEYC, 1997, 2008; Spodek & Brown, 2002).

Os modelos e teorias acerca do desenvolvimento da criança ajudam a compreender as suas necessidades, interesses e capacidades em cada faixa etária e, a partir daí, preparar o ambiente educativo e planificar objetivos curriculares realistas e experiências adequadas (Coelho, 2004). Com base na ideia de que o ensino e a aprendizagem acontecem em função da idade e da experiência do aprendiz, a NAEYC (1997, 2008) publicou este documento, onde define as práticas adequadas (*Developmental Appropriated Practices - DAP*) em programas de educação de infância para crianças, do nascimento aos 8 anos. No que diz respeito à faixa etária dos 0 aos 3 anos, este documento esclarece, para três grupos etários (0-9 meses; 8-18 meses; 16-36 meses), o que se espera da criança, a resposta adequada do educador e a aliança que deve ser estabelecida com as famílias. Cabe ao educador desenvolver as cinco dimensões (interrelacionadas) da sua prática profissional: criar uma comunidade de aprendizes potenciadora de relações positivas, ensinar para promover o desenvolvimento e a aprendizagem, construir um currículo adequado, avaliar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e estabelecer relações recíprocas com as famílias (NAEYC, 1997, 2008).

Esta abordagem nasceu para contrariar a tendência de introduzir demasiado cedo conteúdos académicos, sem que a criança estivesse preparada para compreendê-los (Coelho, 2004). As DAP resultam da tomada de posição dos profissionais sobre o bem-estar e educação das crianças com base no conhecimento sobre as características e experiências de cada uma das crianças e sobre os seus contextos sociais e culturais. Nos documentos orientadores da

NAEYC, a divisão entre currículo (ou modelo pedagógico) e avaliação esbate-se, uma vez que as suas premissas se assumem, por um lado, como linhas mestras para a prática dos educadores e, por outro lado, como critérios para a avaliação dessa mesma atuação: “assessment and curriculum are integrated, with teacher continually engaging in observational assessment for the purpose of improving teaching and learning” (NAEYC, 1997, p. 21).

As áreas centrais, dentro das quais esta proposta considera que se deve promover a aprendizagem e o desenvolvimento, são: a social, a emocional, a física, a da linguagem e a cognitiva. Em termos gerais, podemos identificar nos documentos da NAEYC (2008) dez temas que devem ser avaliados para determinar a qualidade de um programa, tendo sempre subjacente a noção de quais são as práticas adequadas do ponto de vista do desenvolvimento. Esses temas são: as relações, o currículo, o método de ensino (*teaching*), a avaliação do progresso das crianças, a saúde, os educadores (*teachers*), as famílias, as relações com a comunidade, o ambiente físico e a gestão/liderança.

Esta abordagem tem sido bastante criticada por alguns autores, que consideram inadequado usar as DAP como único critério de avaliação, por três motivos principais: outros fatores devem ser tidos em conta, para além do desenvolvimento; todos os princípios assentam nas perspetivas ocidentais sobre o desenvolvimento e a dicotomia adequado-desadequado é demasiado redutora. Sendo o desenvolvimento um fenómeno tão complexo e caracterizado por elevada heterogeneidade, torna-se insuficiente recorrer à ideia de adequação desenvolvimental como única linha orientadora para o trabalho com crianças pequenas (Coelho, 2004; Spodek & Brown, 2002). As teorias do desenvolvimento não deverão ser consideradas a fonte principal para a elaboração de currículos, pois, embora possam ser uma fonte rica de informações sobre o desenvolvimento humano, elas não são suficientes para gerarem práticas (Coelho, 2004; Spodek & Brown, 2002). Como refere Bernard Spodek, “o desenvolvimento da criança é uma ciência descritiva. No seu melhor apenas pode dizer aquilo que é. A educação, pela sua própria natureza, preocupa-se com aquilo que deve ou pode ser” (Spodek, 1993, p. 11). O desenvolvimento é um processo ordenado e sequencial de refinamento crescente das capacidades neurológicas, sensoriomotoras e cognitivo-

comportamentais da criança. No entanto, não é um processo isolado nem interno à criança mas resulta de contínuas interações recíprocas da criança com o que a rodeia (Bagnato, 2009).

Conhecer o desenvolvimento não significa diretamente conseguir implementar boas práticas educativas. O desenvolvimento sensoriomotor da criança (por exemplo) é semelhante em diferentes contextos e culturas mas a forma de atingir determinados objetivos parentais é, por vezes, completamente diferente (Tobin, 2007). Cada criança demonstra padrões individuais e variáveis na aquisição de competências, desde as mais simples às mais especializadas – isto exige comparações intraindividuais de forma a refletir estes padrões e desenvolver respostas individualizadas em conformidade. Dada a flexibilidade e multicausalidade dos processos desenvolvimentais, as trajetórias de cada criança podem ser alteradas e melhoradas através de interações individualizadas (Bagnato, 2009).

A confusão entre educação e desenvolvimento da criança poderá resultar da falta de distinção do campo que separa a teoria do desenvolvimento da teoria da educação (Spodek & Saracho, 1990). Fein e Schwartz (1982) assinalam que as teorias do desenvolvimento são universais e minimalistas, descrevendo o curso normal do crescimento e mudança num ambiente pouco variável. Pelo contrário, as teorias da educação são particulares e maximalistas, lidando com a prática em relação a indivíduos particulares, em contextos específicos, procurando maximizar os efeitos de intervenções intencionais. Ainda, as teorias do desenvolvimento encaram a mudança individual como resultado de múltiplas influências, enquanto as teorias da educação se centram essencialmente no papel das práticas. Embora estas duas teorias estejam relacionadas, elas não derivam uma da outra. A existência de múltiplos currículos que se identificam com uma teoria particular do desenvolvimento (e.g. a de Piaget) constitui, de acordo com os autores, uma evidência de que estas teorias são claramente distintas (Fein & Schwartz, 1982).

II.3.3 Educação Experiencial (EXE)

Apresentamos agora uma outra perspetiva, a da educação experiencial, também com um longo caminho percorrido, e alguma disseminação em Portugal,

especialmente através da publicação do SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças (Portugal & Laevers, 2010) e da tradução do projeto Effective Early Learning (EEL) para o manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP)¹⁸, por iniciativa do Ministério da Educação (Bertram & Pascal, 2009; Santos & Portugal, 2002). A educação experiencial propõe-se “descer ao nível da criança”, valorizando a sua experiência e contrariando

a persistência de uma cultura educacional onde, muitas vezes, parece ser inexistente uma compreensão do outro-criança, sendo o currículo concebido independentemente das necessidades e interesses das crianças (perspetiva de intervenção focada na tarefa). Existe uma grande preocupação com as atividades oferecidas e dirigidas pelo adulto. Atividades livres, rotinas, relações e diálogos, desafios criados pelas crianças não são tão valorizados como os concebidos e propostos pelos educadores. (Portugal et al., 2009, p. 282)

Entre os antecedentes da educação experiencial, Kolb (1984) destaca os trabalhos de Dewey (1859-1952) e Lewin (1890-1947) mas também de Piaget (1896-1980), que mostrou no seu trabalho que o pensamento complexo pode nascer da exploração, por parte da criança, do mundo físico e concreto, ou seja, da experiência. A educação experiencial pode ser considerada uma teoria da educação (Crosby, 1995), sendo que as suas raízes assentam nos princípios da aprendizagem experiencial definidos pelos autores mencionados (Lewin, Dewey e Piaget) (Kolb, 1984). As proximidades entre estas três abordagens são evidentes, pelo que Kolb propõe que sejam tomadas em conjunto, de forma a definir os princípios da educação experiencial.

¹⁸ O Projeto DQP foi adaptado a partir do projeto inglês EEL (Effective Early Learning) e visa apoiar a autoavaliação e melhoria dos contextos de jardim de infância. O manual DQP baseia-se no modelo de qualidade proposto por Bertram e Pascal, que contém dez dimensões de qualidade relevantes para o trabalho em educação de infância: finalidades e objetivos; currículo/experiências de aprendizagem; estratégias de ensino e aprendizagem; planeamento, avaliação e registo; pessoal; espaço educativo; relações e interações; igualdade de oportunidades; participação da família e da comunidade; monitorização e avaliação. O processo de avaliação dura entre 12 a 18 meses e comporta quatro fases, que se poderão repetir ciclicamente: avaliação (incluindo a documentação e a avaliação da qualidade), plano de ação, desenvolvimento (ou implementação do plano de ação) e reflexão. Este referencial foi amplamente usado, especialmente entre 1997 e 2007, com apoio do então Departamento de Educação Básica (DEB) e da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Em 2007, a DGIDC criou um grupo de formadores e investigadores, que redigiram quinze estudos de caso, com base na sua experiência de utilização do DQP em contextos diversificados de educação de infância (Bertram & Pascal, 2009; Oliveira-Formosinho, 2009).

O modelo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo de Piaget considera que os processos de experiência e conceptualização, reflexão e ação constituem as bases do desenvolvimento do pensamento. O modelo de investigação-ação proposto por Lewin dá à experiência concreta especial destaque como fonte de aprendizagem, e salienta o *feedback* como motor dos processos de aprendizagem social e resolução de problemas (Kolb, 1984). O modelo de aprendizagem de Dewey tem muitas semelhanças com o de Lewin, embora torne mais explícita a natureza progressiva da aprendizagem e a integração entre observação, julgamento e ação na tentativa de alcançar um propósito (Kolb, 1984).

Dewey rejeitava a visão focada no homem intelectual/cognitivo que remonta à filosofia clássica¹⁹, defendendo que devemos partir da experiência e não da abstração para refletir sobre o mundo. O objetivo do ser humano não é encontrar a Realidade (como pretendia Platão) mas mudar os problemas para os integrar e compreender através da utilização intencional da experiência. O método que permite esta integração é o que segue a lógica do método científico: problema-hipóteses-teste-conhecimento. O processo educativo, segundo Dewey, visa a compreensão e utilização da experiência, da passagem de uma dificuldade para a resolução, da resolução à reflexão, e desta para a generalização. O conceito de experiência comporta, então, duas partes: a experiência primária é imediata, tangível, sensível e não cognitiva; a experiência secundária ocorre depois, quando o “material bruto” da experiência recolhido é ordenado e refinado – estas duas partes constituem um *continuum* experiencial, onde o processo de aprendizagem é tão valorizado como o seu conteúdo (Dewey, 1963; Hunt Jr., 1995). O ponto de partida metafísico e epistemológico de Dewey de experiência vivida/sentida marca uma nova filosofia da educação, constituindo as bases do que se designa por educação experiencial (Crosby, 1995).

¹⁹ Mais do que rejeitar o racionalismo, Dewey posiciona-se contra os dualismos do pensamento clássico (racionalismo vs. empirismo, materialismo vs. idealismo, humano vs. natural), fundando uma teoria que se afasta do racionalismo, mas também não se confunde com o empirismo não reflexivo. A sua proposta é uma teoria que, assentando na experiência, valoriza tanto a sua componente racional como não racional (Hunt Jr., 1995).

Kolb (1984), num artigo já com três décadas, faz uma síntese das características da aprendizagem experiencial, que pode ainda ser considerada como atual. Essas seis características são:

- Aprender pode ser melhor compreendido como um processo do que como um resultado;
- Aprender é um processo contínuo baseado na experiência;
- O processo de aprendizagem exige a resolução de conflitos entre modos dialeticamente opostos de adaptação ao mundo (concreto vs. abstrato, interno vs. externo, reflexão vs. ação);
- Aprender é um processo holístico de adaptação ao mundo;
- Aprender envolve transações entre a pessoa e o ambiente (o que remete, também, para os contributos de Lev Vygotsky²⁰);
- Aprender é o processo de criar conhecimento.

As abordagens da psicoterapia também contribuíram para o desenvolvimento da educação experiencial via, por um lado, as ideias ligadas ao desenvolvimento ao longo da vida e uma visão mais holística do desenvolvimento e da aprendizagem associadas a autores como Erickson, Rogers e Maslow; e, por outro lado, as ideias ligadas à necessidade de libertação e conscientização face ao controlo e opressão do sistema, abordadas por autores como Paulo Freire (Kolb, 1984).

Estes antecedentes mostram que a educação experiencial se enquadra num campo interdisciplinar que reúne contributos de diferentes disciplinas, tendo sido desenvolvida num campo onde se cruzam diversas áreas como a filosofia, a psicologia e a educação. A educação experiencial apresenta uma abordagem holística, na medida em que atende aos alunos/aprendentes na sua totalidade, incluindo: pensamentos, sentimentos, aspetos físicos, emocionais, espirituais e de pertença social. Neste sentido, os aprendentes são incentivados a tomar iniciativa

²⁰ Lev Vygotsky, psicólogo russo, desenvolveu uma abordagem sobre a aprendizagem que destaca o papel educativo dos processos de mediação. A interação social do aprendiz com o educador/professor e com os seus pares (especialmente através da linguagem como ferramenta de ação interindividual) apoia e suporta a sua aprendizagem progressiva. Um dos conceitos centrais da sua abordagem é a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), que se refere à diferença entre o nível de desenvolvimento atual e o nível de desenvolvimento potencial, e que remete para o que se é capaz de concretizar com o apoio de adultos ou pares mais competentes (Trindade, 2002).

e a aprender com o contexto que os rodeia, sendo construtores do seu próprio conhecimento (Carver, 1996).

Carver (1996) destaca quatro princípios pedagógicos transversais à educação experiencial, independentemente do contexto onde é praticada:

- Autenticidade (as atividades são relevantes e significativas para os participantes);
- Aprendizagem ativa (os participantes envolvem-se ativamente no processo de aprendizagem, mobilizando estratégias ativas de resolução de problemas);
- Basear-se na experiência do estudante/aprendente (o educador cria oportunidades para o aprendente experienciar diferentes situações e valoriza essas experiências, assim como aquelas que o aprendente já traz consigo);
- Criar mecanismos para ligar a experiência com oportunidades futuras (e assim são desenvolvidas capacidades transversais para o futuro).

A experiência do aprendente assenta em três pilares: a agência (controlo, escolhas), a pertença (sentido de comunidade) e a competência (trabalhada em todas as áreas). O papel do educador (que é um modelo, mas também um aprendente) é criar contextos de aprendizagem onde os aprendentes possam desenvolver estes três aspetos. Como referem Chapman, McPhee e Proudman (1995), “It is an approach which has students actively engaged in exploring questions they find relevant and meaningful (...) Teachers (...) are asked to believe that students can draw valid and meaningful conclusions from their own experiences” (p. 239). Neste contexto de aprendizagem, que inclui os princípios pedagógicos do programa, mas também as características do próprio ambiente, a experiência do aprendente é, simultaneamente, um processo e um resultado (Carver, 1996). Joplin (1995) defende que toda a aprendizagem é experiencial, na medida em que envolve que o aprendiz “experiencie” algo e reflita sobre essa experiência (a natureza desta experiência, contudo, poderá assumir diferentes formas). Esta forma de conceber a construção do conhecimento responsabiliza o aprendiz pela sua aprendizagem, tendo o educador o papel de dar apoio e feedback, estimulando e desafiando (Joplin, 1995).

Em síntese, poderíamos caracterizar a aprendizagem como o processo pelo qual se cria conhecimento através da transformação da experiência (Kolb, 1984),

sem esquecer que se trata de um processo emocionalmente comprometido, que envolve diversas relações – do aprendiz consigo próprio, com o educador/professor e com o ambiente de aprendizagem intencionalmente organizado (Chapman et al., 1995).

A equipa do investigador belga Ferre Laevers, através do Centro para a Educação Experiencial da Universidade de Leuven, deu a esta abordagem um grande impulso. Em 1976, 12 professores e educadores e 2 consultores belgas iniciaram um conjunto de sessões com o objetivo de refletir criticamente sobre as suas práticas (Laevers, 2003, 2014). Destas sessões nasceu um modelo teórico consistente, válido para qualquer contexto educativo e inspirado no pensamento de Rogers. Este modelo pode ser representado graficamente pela imagem de um templo (cf. figura 3) (Laevers, 2003, 2014; Portugal & Laevers, 2010; Santos & Portugal, 2002).

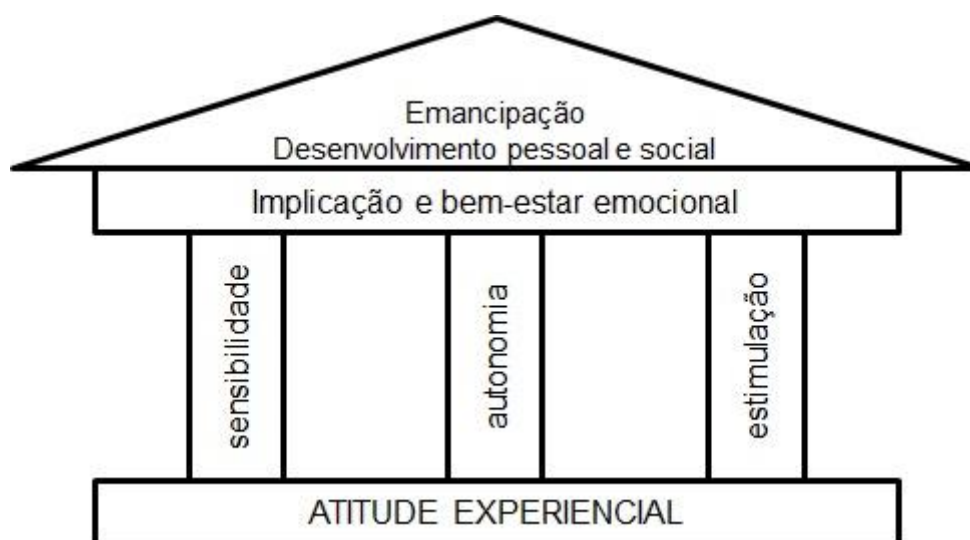


Figura 3. Esquema do templo. Adaptado de Laevers (2000) por Portugal e Laevers (2010)

Na base do “templo”, encontra-se a atitude experiencial, alicerce de todo o processo de aprendizagem ou edifício pedagógico, caracterizada pela atenção à experiência interna das crianças (nomeadamente ao seu bem-estar emocional e implicação) e pelo foco nas suas necessidades e interesses. No topo do templo encontra-se a emancipação (ou desenvolvimento pessoal e social), que assenta numa trave-mestra composta pela implicação e bem-estar (a presença destes dois elementos permite-nos perceber se tanto a saúde mental como a aprendizagem da criança estão a ser promovidas).

Os pilares da prática experiencial unem a base e o topo: o pilar da sensibilidade (ou diálogo experiencial) está ligado ao estabelecimento de relações autênticas com as crianças, baseadas na aceitação e na empatia; o pilar da autonomia (ou livre iniciativa) relaciona-se com a necessidade de estimular a autonomia das crianças, estabelecendo um conjunto de acordos e espaço para que elas tenham o máximo de liberdade possível; e o pilar da estimulação (ou enriquecimento do meio) refere-se à importância de fornecer materiais e experiências desafiantes e estimulantes, que correspondam às necessidades e interesses das crianças (Portugal & Laevers, 2010). Uma necessidade básica, seja fisiológica ou psicológica, é um estado de ativação ou desequilíbrio cuja satisfação leva à saúde e ao bem-estar (Ryan & Deci, 2000). Neste âmbito, consideramos as seguintes necessidades básicas, tal como foram descritas por Portugal e Laevers (2010): necessidades físicas (comer, beber, mover-se, descansar, etc.), necessidades de afeto (dar e receber afeto e carinho através do contacto físico e da intimidade), necessidade de segurança (que envolve também a coerência e continuidade do contexto), necessidade de reconhecimento e afirmação (de ser aceite e respeitado, sentido de pertença), necessidade de se sentir competente (sentir-se capaz, competente ou talentoso em algumas tarefas, capacidade para lidar com os desafios do meio), e necessidade de significados e valores (desejo de ser uma “boa pessoa” e cumprir critérios éticos, de se sentir ligado com o mundo e de ter um sentido para a vida) (Laevers, Moons, & Declercq, 2012; Portugal, 2009a; Portugal & Laevers, 2010; Ryan & Deci, 2001; Seland, Sandseter, & Bratterud, 2015). A satisfação destas necessidades, expressa pela manifestação de bem-estar²¹, é uma garantia de saúde mental, sendo difícil que a criança invista ativamente em qualquer atividade se estas condições não estiverem satisfeitas.

²¹ Segundo Ryan e Deci (2001), o bem-estar tem sido abordado, ao longo dos séculos, em função de duas filosofias, que refletem visões distintas sobre a natureza humana e a sociedade: o hedonismo – que associa o bem-estar ao prazer ou à felicidade – e o eudemonismo – segundo o qual o bem-estar é mais do que felicidade, estando associado à atualização do potencial humano, à virtude e à superação pessoal. Segundo os mesmos autores, seria importante ultrapassar esta dicotomia histórica, articulando os dois pontos de vista no estudo do bem-estar. Na educação experiencial, a definição de bem-estar parece comportar ambas as perspetivas, por incluir desde as necessidades mais simples às mais complexas. Seland e Sandseter (2015), porém, apresentam uma visão um pouco diferente, argumentando que, para as crianças mais pequenas, a implicação faz parte do bem-estar subjetivo, relacionando-se com os conceitos de segurança, agência e controlo. De facto, em idades muito precoces, a interdependência entre implicação e bem-estar

A educação experiencial valoriza a experiência interna dos adultos e das crianças, sendo esta a base para a atribuição de sentido às sensações, emoções e ideias. Uma atenção especial ao bem-estar e envolvimento da criança permite obter feedback sobre a qualidade da atividade ou situação e, deste modo, aceder ao potencial máximo de cada criança. É, portanto, uma abordagem intrinsecamente inclusiva, uma vez que não se foca nas competências mas na interação atual da criança com o que a rodeia (Portugal & Laevers, 2010).

A aprendizagem e o desenvolvimento resultam da conjugação destes elementos, numa abordagem que respeita a dinâmica do desenvolvimento e valoriza a construção de aprendizagens significativas: “the rationale implicated here rests on the experiential view on learning and development, a view that respects the dynamics of development because it suggests that intense (mental) activity in a particular domain (‘involvement’) is a necessary and sufficient condition to provoke change at the level of basic schemes that will affect the whole functioning of a person in that particular area” (Laevers, 2005a, p. 22). A educação experiencial olha para o bem-estar e a implicação²² como medidas de aprendizagem profunda e de qualidade do contexto de aprendizagem. Mas a aprendizagem que aqui importa é uma aprendizagem a um nível profundo, distinta da memorização superficial. Laevers considera que a implicação, em estreita articulação com o bem-estar emocional, é um parâmetro essencial da qualidade, que tem possibilidade de se manifestar apenas na Zona de Desenvolvimento Próximo da criança, ou seja, quando a exigência da atividade e as capacidades da pessoa se conjugam de forma equilibrada (Laevers, 1999; Laevers et al., 2012; Laevers, Vandenbussche, Kog, & Depondt, 1994; Portugal, 2013; Santos & Portugal, 2002). É preciso atender ao desenvolvimento próximo/potencial e não apenas ao real, como defendia Vygotsky

parece ser muito forte, o que ajuda, em parte, a compreender as dificuldades encontradas na observação da implicação (Araújo, 2014).

²² A tradução preferencial para a língua portuguesa, do termo neerlandês *betrokkenheid* e do francês *implication*, seguindo a perspetiva de Ferre Laevers, é implicação. No entanto, na língua inglesa, a tradução é *involvement*. Tendo este conceito sido divulgado em Portugal através do manual DQP, traduzido a partir da língua inglesa, é frequente utilizar-se a palavra *envolvimento* numa tradução direta do inglês. Dentro deste âmbito, podemos considerar que implicação e envolvimento têm o mesmo significado, embora optemos preferencialmente pela tradução que nos parece mais fiel ao original (implicação) (e.g. Portugal e Laevers, 2010).

(Portugal & Laevers, 2010), para que a aprendizagem não se resuma a uma soma de elementos independentes ao repertório anterior, mas se integre numa estrutura coerente de esquemas que regulam o modo como percebemos e compreendemos a realidade (Laevers, 2000, 2014). Em última instância, a abordagem experiencial defende que altos níveis de implicação são condição necessária e suficiente para desencadear os processos profundos subjacentes à aprendizagem e ao desenvolvimento, que ocorrem naturalmente se a implicação estiver presente (Laevers, 2005a): “o nível real de desenvolvimento é irrelevante se os educadores não atenderem ao nível potencial de desenvolvimento (em parte, lido pelos níveis de implicação), que pode ser ativado em interações com e através do apoio de um parceiro mais capaz (adulto ou outra criança)” (Portugal, 2012, p. 7). É, então, fundamental, que o educador adote uma atitude experiencial, que permita perceber o que significa para a criança experienciar um determinado contexto educacional (Portugal, 2013).

Esta abordagem tem muitos pontos de contacto com outras, tais como a perspectiva de Carl Rogers (2009)²³, os estudos sobre a motivação intrínseca²⁴ (e.g. Deci, Koestner, & Ryan, 2011) e os estudos sobre o fluxo²⁵ (*flow*) (Csikszentmihalyi,

²³ Rogers desenvolveu uma abordagem psicoterapêutica assente em três condições facilitadoras do relacionamento entre o psicoterapeuta e o cliente: a aceitação incondicional, a empatia e a congruência. Para Rogers, o papel do terapeuta é apoiar o cliente num processo de autodescoberta e aperfeiçoamento, deslocando o foco da terapia do profissional para o cliente (Rogers, 2009). É clara a relação entre os conceitos de empatia da terapia centrada no cliente com a atitude experiencial preconizada pela educação experiencial, ainda que estejamos a falar de contextos educativos e não de contextos terapêuticos. O próprio Rogers procura estabelecer a ligação entre a terapia e a educação, destacando a autenticidade, a aceitação, a compreensão e a valorização da experiência como elementos essenciais do ensino centrado do aluno (Rogers, 2009).

²⁴ Resumidamente, a teoria da avaliação cognitiva, proposta por Edward Deci e Richard Ryan aponta para os efeitos contra-produtivos da motivação extrínseca para a prossecução do sucesso. Os autores sugerem que a motivação intrínseca é uma necessidade psicológica inata para se atingir a competência e autodeterminação. Neste sentido, as recompensas externas podem ter um efeito negativo na motivação intrínseca, na medida em que diminuem as percepções de competência e autodeterminação do indivíduo, especialmente se tiverem uma função de controlo e não de informação (Deci et al., 2001; Ryan & Deci, 2000). Isto aponta para a importância da implicação como reflexo da motivação intrínseca (ou seja, da atividade natural e do ímpeto exploratório).

²⁵ O conceito de fluxo/*flow* remete para um estado de intensa atividade no limite das suas capacidades, com elevada concentração, sensação de controlo, perda da noção temporal e grande satisfação pessoal como recompensa. Csikszentmihalyi e os seus colaboradores desenvolveram inúmeros estudos em áreas como as artes, o desporto e a ciência, tendo sempre encontrado esta ideia de fluxo quando analisavam a experiência de pessoas verdadeiramente embrenhadas e *implicadas* nas suas atividades, seja durante uma escalada, um concerto ou na realização de uma

1990; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002). Um dos seus grandes pilares, como referimos, é o sentimento de pertença, ou seja, a possibilidade de as crianças desenvolverem uma atitude de ligação com os outros, com o mundo material, a sociedade e todo o universo (Laevers, 2000, 2014). É, também, evidente, uma forte ligação com a teoria bio-psico-social de Urie Bronfenbrenner²⁶ (1979).

Com base no trabalho desenvolvido ao longo de décadas, Laevers e a sua equipa criaram vários instrumentos de apoio às práticas pedagógicas, partindo do princípio que a avaliação das variáveis processuais que caracterizam a experiência interna das crianças – bem-estar e implicação – são a melhor pista para implementar práticas pedagógicas de qualidade em qualquer contexto educativo (Laevers, 2000, 2005b; Laevers et al., 2012). Sintetizando, e nas palavras do seu principal impulsionador,

the basic insight within the EXE-theory is that the most economic and conclusive way to assess the quality of any educational setting (from the pre-school level to adult education) is to focus on two dimensions: the degree of ‘emotional well-being’ and the level of ‘involvement’. (Laevers, 2000, p. 24).

A Educação Experiencial tem vindo a evoluir e difundir-se em mais de uma dezena de países desde a década de 1970/80 (Laevers, 2011). Aprofundaremos um pouco mais esta abordagem no próximo capítulo, numa secção dedicada à perspetiva da educação experiencial sobre a qualidade e avaliação.

cirurgia (Csikszentmihalyi, 1990; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002). Os pontos de contacto com os conceitos de motivação intrínseca e implicação são evidentes.

²⁶ Bronfenbrenner formulou na década de 70 no século XX uma teoria sobre o desenvolvimento humano que critica a forma tradicional de estudar o desenvolvimento humano sem atender ao seu contexto. A sua perspetiva, apelidada de ‘ecológica’ ou ‘bio-psico-social’ envolve olhar para a criança como parte de diversos sistemas, que influencia e pelos quais é influenciada, tendo em conta as relações mútuas e progressivas que a criança estabelece com os seus contextos (tanto próximos como mais distantes), nomeadamente, a família, a creche e a comunidade (Bronfenbrenner, 1979; Portugal, 1992).

II.1.4 Síntese do capítulo

Neste capítulo procurámos dar conta da evolução histórica dos contextos de educação e cuidados em Portugal, remetendo, sempre que pertinente, para o contexto internacional. Portugal seguiu sensivelmente o mesmo percurso que outros países europeus, embora com algum atraso e algumas particularidades. As guerras (em particular a Guerra Colonial) e a mobilização de mão de obra feminina tiveram uma grande importância para a criação de instituições de acolhimento de crianças. Estas instituições tinham, por norma, um carácter assistencialista nos primeiros anos e uma tendência mais escolarizante nos anos próximos da entrada para a escola. Foi-se criando progressivamente um sistema bipartido, que se consolidou depois do 25 de Abril. Na década de 1990, assistiu-se à expansão da educação pré-escolar e desenvolveram-se as OCEPE, assim como a lei-quadro da educação pré-escolar. Esta evolução, contudo, não foi acompanhada por mudanças ao nível da creche.

Atualmente, no contexto português, a tutela dos cuidados e educação das crianças dos 0 aos 3 anos pertence ao Ministério da Trabalho, Solidariedade, e Segurança Social. Enquanto no caso da “educação pré-escolar” (3-6 anos), desde 1997 que a tutela pedagógica passou a pertencer ao Ministério da Educação em todas as instituições da rede nacional (públicas, privadas e de carácter solidário), no caso do atendimento aos 0-3 anos não tem havido políticas sistemáticas por parte do Ministério da Educação. As respostas formais para crianças dos 0 aos 3 anos são amas, creches familiares, mini-creches e creches, que têm vindo a aumentar nas últimas décadas. A monitorização e controlo das creches estão ao cargo da Segurança Social através dos Modelos de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais centrados, essencialmente, nas questões da competitividade e da implementação de sistemas de gestão da qualidade numa perspetiva organizacional.

Quanto à investigação sobre a creche em Portugal, esta ainda é bastante escassa. No entanto, numa breve revisão de trabalhos académicos recentes, verificamos que a qualidade é uma preocupação central na sua maioria, seja através de referências explícitas e diretas, seja indiretamente. A avaliação também é uma preocupação recorrente e os educadores de infância são os informadores

privilegiados. As concepções e as práticas do educador de infância assumem igualmente um papel de destaque na investigação nesta área. Contudo, verifica-se ainda alguma escassez de estudos centrados exclusivamente no contexto de creche. Os estudos realizados incidem, geralmente, sobre pequenos grupos ou casos específicos, o que obriga também a olhar para os seus resultados de forma contextualizada e compreensiva.

Feita esta caracterização, apresentámos brevemente algumas abordagens e modelos pedagógicos para a educação de infância, salientando que, independentemente do modelo escolhido, a interligação profunda entre cuidados e educação em todos os momentos vividos na creche afigura-se como crucial. Escolhemos o currículo High/Scope e a Educação Experiencial por ambos valorizarem a experiência interna das crianças, ainda que de formas diferentes. A Educação Experiencial é a matriz teórica principal deste trabalho, estando na base dos dispositivos desenvolvidos e aperfeiçoados ao longo da investigação – é por este motivo que lhe damos maior destaque. O currículo High/Scope, embora valorize a dimensão cognitiva, tem como eixo central a ação da criança e, conseqüentemente, a sua observação. A tomada de posição da NAEYC foi incluída neste enquadramento porque constitui uma forte reação à tendência “escolarizante” de alguns modelos utilizados na educação de infância, destacando a importância de dar tempo à criança para ser criança. Embora a abordagem da NAEYC não esteja isenta de críticas, ela chama a nossa atenção para a necessidade de a observação da criança respeitar a sua individualidade e trajetória pessoal.

Em síntese, este primeiro capítulo do enquadramento teórico assenta nestes três eixos centrais: evolução histórica, contexto atual e modelos pedagógicos relevantes para o presente trabalho.

Capítulo II.2 - Qualidade e avaliação

Neste capítulo exploramos os conceitos de qualidade e avaliação no contexto da educação e, particularmente, da educação de infância. A relação entre estes dois termos é complexa e intrincada, sendo que, de uma forma simples, “evaluation studies are fundamentally a search for and claim about quality” (Stake & Schwandt, 2006, p. 404). Se considerarmos que a “boa qualidade” é o fim último que se pretende atingir, poderemos dizer que a avaliação será um caminho para atingir esse destino. Como veremos ao longo deste capítulo, a definição destes conceitos não é assim tão simples. Iniciamos com uma discussão sobre o que poderá significar “qualidade”. Num segundo momento, discutiremos diferentes abordagens de avaliação educacional, com destaque para a avaliação para a melhoria das práticas. Salientamos ainda, no final do capítulo, uma proposta específica de avaliação para a educação de infância, enquadrada na Educação Experiencial.

II.2.1 Qualidade

[C]an quality be reconceptualized to accommodate diversity, subjectivity, multiple perspectives and temporal and spacial context? (Dahlberg et al., 1999, p. 103)

Nesta secção seguimos uma lógica de “afunilamento”, do mais geral para o particular, começando com um breve enquadramento do conceito de qualidade em educação. Em seguida, apresentamos o surgimento da preocupação com a qualidade no contexto da educação de infância e terminamos com algumas tentativas de definição de qualidade neste contexto educativo.

II.2.1.1 A Qualidade em educação

A avaliação da qualidade, enquanto comportamento naturalmente humano, implica sempre uma atribuição de significado (Stake & Schwandt, 2006). Neste sentido, comporta intersubjetividade, processos dinâmicos de construção, e remete sempre para uma questão de expectativa e comparação. A avaliação da qualidade é multifacetada, contextualizada e nunca totalmente representada, sendo a sua perceção fortemente influenciada pelos valores do avaliador. Além disso, pode ter uma função de controlo (para garantir um mínimo de qualidade) ou de

desenvolvimento (para apontar as forças e fraquezas e buscar opções que favoreçam a melhoria). Alguns consideram que a qualidade deve ser medida através de parâmetros (*standards*) externos. Outros destacam a importância de recolher as opiniões de todos de participantes e parceiros ou atores (*stakeholders*). Outros, ainda, consideram que a qualidade deve ser representada por descrições significativas com base em evidências, na intuição e nas experiências vividas (Langston & Abbott, 2005; Mabry, 2001; Raikes, Devercelli, & Kutaka, 2015; Sheridan, 2000; Stake & Schwandt, 2006; Zabalza, 2007).

A própria palavra qualidade reveste-se de alguma ambiguidade, podendo ser usada para descrever ou para apreciar. Podemos falar em “qualidades”, ou seja, características e propriedades de um determinado objeto. Mas também podemos encarar a qualidade como um julgamento de excelência, mérito ou valor (um “desempenho” de qualidade). A avaliação da qualidade em educação está relacionada com esta segunda aceção, sendo que, geralmente, os avaliadores tentam medir a qualidade de processos e de resultados (Eisner, 2001; Rallis & Rossman, 2001; Stake & Schwandt, 2006). A dificuldade na definição da qualidade leva, muitas vezes, a que o foco seja colocado em aspetos mais mensuráveis (por exemplo, o espaço e os materiais), numa perspetiva objetivista. Esta abordagem, contudo, dificilmente capta aspetos menos visíveis como o ambiente (caloroso ou não) ou o proporcionar de experiências desafiantes (Langston & Abbott, 2005).

Stake e Schwandt (2006) distinguem entre qualidade *como medida* e qualidade *como experiência*. Quando a qualidade é considerada como algo mensurável através da comparação do desempenho do objeto avaliado num conjunto definido de parâmetros, falamos de qualidade como medida. A qualidade como experiência, por sua vez, remete para os significados subjetivos que damos ao mundo e para o conhecimento prático que nos permite julgar sobre a qualidade, com base na nossa experiência. Nesta segunda aceção, o foco reside na acuidade e credibilidade do observador, nas suas capacidades de observação, na adoção de uma perspetiva ampla e no controlo de enviesamentos. A opção por uma ou outra abordagem, em maior ou menor grau, depende muito da dimensão do que se pretende avaliar: objetos menores podem assentar mais facilmente na qualidade

como experiência, enquanto objetos maiores assentam geralmente em parâmetros ligados à qualidade como medida.

Stake (2006), numa abordagem mais ligada à metodologia, distingue, também, dois tipos de avaliação da qualidade – baseada em critérios e interpretativa/compreensiva. A avaliação *baseada em critérios* permite determinar e representar a qualidade através de números e escalas, sendo, portanto, uma avaliação mais quantitativa, que se considera, geralmente, mais objetiva, analítica e baseada em parâmetros definidos²⁷. A avaliação *interpretativa/compreensiva* consiste na determinação e representação da qualidade através da experiência subjetiva, com recurso à descrição verbal. Trata-se de uma avaliação mais qualitativa, episódica e holística. Dentro da mesma lógica, Eisner (2001) distingue entre sistemas digitais e analógicos para representar a qualidade. Os *sistemas digitais* envolvem dados numéricos e simbólicos que podem ser organizados, por exemplo, em gráficos ou rankings. Os *sistemas analógicos* incluem narrativas e descrições, que abarcam os dois sentidos de qualidade anteriormente referidos: como valor/mérito e como característica/experiência. Os sistemas analógicos são habitualmente encarados como subjetivos e dificultam a comparação entre diferentes objetos ou pessoas. Mas os sistemas digitais também levantam problemas, muitas vezes desvalorizados, uma vez que as notas/classificações, as *checklists*, as seriações, negligenciam o que é distintivo e único, são redutoras e distraem-nos, segundo Eisner (2001), do que é realmente valorizável.

Por seu turno, Zabalza (2007) enumera três eixos semânticos que organizam o conteúdo do conceito de qualidade, e que se complementam, na sua aplicação à educação. A qualidade *vinculada aos valores* representa os valores vigentes num determinado contexto. A qualidade *vinculada à efetividade* remete para o alcançar dos objetivos propostos. O terceiro eixo é a qualidade *vinculada à satisfação dos participantes* no processo (no caso da educação de infância, refere-se aos pais/família, à comunidade e à equipa). Pirard (2008) distingue uma *abordagem normativa* de qualidade, assente em objetivos, normas, critérios ou parâmetros

²⁷ Segundo Stake (2006), o critério é um descritor de um atributo importante no objeto em causa, enquanto o parâmetro (*standard*) é a quantidade desse atributo necessária para uma certa valoração.

mensuráveis e controláveis, de uma *abordagem intersubjetiva* da qualidade, como resultado de uma co-construção culturalmente situada, dinâmica e centrada nos processos. É necessário compreender os sentidos atribuídos aos conceitos de qualidade e acompanhamento por diferentes atores para explicar os fenômenos sociais e para permitir a sua transformação.

Independentemente da perspectiva adotada, Stake e Schwandt (2006) defendem que as percepções de qualidade são sempre arbitrárias, controversas, cultural e temporalmente situadas, assentando em comparações, sejam elas diretas ou indiretas, casuais, interpretativas ou formais. Quer representemos a qualidade através de símbolos como categorias ou indicadores, quer optemos por descrições mais compreensivas, estas representações são sempre incompletas e constituem simplificações da realidade – ou, nas palavras de Mabry (2001, p. 20) “all representation involves misrepresentation”. Assumindo uma posição mais demarcada, Stake (2006) considera que o conceito de qualidade tem de ser associado à experiência, pois sem esta dimensão humana, o conceito tem pouca utilidade. Embora possamos desenvolver parâmetros, convenções ou tradições, formais ou informais, para determinar a qualidade, as raízes deste conceito encontram-se na experiência emocional de qualidade ao longo do tempo. Em suma, Stake e Schwandt (2006, p. 5) consideram que “[a]verages are not important. Standardization serves us poorly”, uma vez que a qualidade não pode ser encontrada no objeto em si mas na compreensão das experiências dos participantes envolvidos na interação com esse objeto (Mabry, 2001), por outras palavras “quality is not an attribute of an event, but of the interactions in a setting and the consequences of these interactions in both the short and longer terms. Quality is not a technical matter or one-size-fits-all” (Willis & Cowie, 2014, p. 34).

II.2.1.2 Dos efeitos da creche nas relações precoces à preocupação com a qualidade

Howes e Hamilton (2002) referem duas vagas na investigação sobre a educação não parental: a primeira, centrada nos potenciais efeitos benéficos/prejudiciais de frequentar a creche (ou outra resposta educativa) para a

criança; a segunda, centrada no impacto da qualidade no desenvolvimento posterior da criança. A investigação evoluiu no sentido de não se preocupar apenas com a entrada na creche, mas com os efeitos que a qualidade dessa creche poderá ter nas crianças. Esta constatação levou a uma crescente preocupação com a questão da qualidade e com a sua quantificação (Howes, 1990). Na mesma linha de pensamento, Portugal (1998) distingue duas perspetivas de investigação sobre a creche a partir da década de 1980: 1) saber se a creche tem consequências negativas para a criança (nomeadamente na relação com a mãe); 2) saber em que condições as crianças se desenvolvem melhor (Portugal, 1998). Os primeiros estudos vêm na sequência das investigações de Bowlby e de outros autores clássicos da psicologia (Spitz, Harlow, Ainsworth), sobre o efeito das ruturas na relação materno-infantil (Coelho, 2004).

Muitos destes estudos clássicos realçavam a importância da relação mãe-criança nos primeiros anos de vida (e, conseqüentemente, o perigo para a criança nos casos em que essa relação era pobre ou inexistente). Assim, a creche foi considerada, durante muito tempo, como um “mal necessário”, indesejado sempre que fosse possível a mãe ficar com a criança nos primeiros anos, aumentando os sentimentos de culpa das famílias, em especial das mães. No entanto, perante o cenário social atual, o foco deve ser o proporcionar de experiências ricas aos bebés e crianças pequenas, seja em que contexto for – “é a questão da qualidade que se coloca. Tanto ao nível da família como da creche” (Portugal, 1995). Os efeitos têm de ser analisados em função dos vários contextos em que a criança se insere e não de forma isolada, sendo a relação família-creche um dos vetores centrais para a determinação dos efeitos positivos/negativos que a creche pode ter na criança. As relações com os pares dependem muito de fatores contextuais (rácio, tamanho do grupo, etc.), embora o temperamento de cada criança também tenha influência. Finalmente, as relações com o educador dependem muito da sua formação, embora sejam também relevantes aspetos estruturais como o rácio ou o tamanho do grupo (Portugal, 1998).

Shonkoff e Phillips (2000) reconhecem que, apesar de não haver consenso sobre os efeitos da creche, a frequência de um serviço deste tipo pelas crianças parece não ser prejudicial à relação com a mãe, salvo em situações muito precoces,

muito prolongadas e de muito baixa qualidade. Um aspeto parece ser consensual: a vida das crianças é profundamente afetada pela qualidade e continuidade das suas experiências precoces. Neste sentido, argumentam que é a qualidade que realmente interessa quando tentamos perceber os efeitos da creche no desenvolvimento da criança.

At its best, child care can be a significant source of nurturance, friendships, and early learning for the fortunate children in high-quality, stable arrangements. At its worst, however, child care can expose children to safety hazards, extremely unstimulating environments and unresponsive supervision. (Shonkoff & Phillips, 2000, p. 326)

Diversos estudos que afirmam conseguir perceber os efeitos da creche nas crianças, por oposição a outras modalidades de cuidados e educação, possuem falhas conceptuais e metodológicas graves, pelo que devem ser analisados com cautela (Blau, 2000; Portugal, 1998). A ideia de que cuidados/educação de qualidade têm efeitos positivos no desenvolvimento das crianças não é, de todo, consensual (Howes, 1990; Vandell & Wolfe, 2000). Os estudos apontam, geralmente, para um conjunto de *inputs* como o tamanho do grupo, o rácio e as qualificações do pessoal como variáveis determinantes da qualidade. No entanto, os resultados destes estudos são bastante questionáveis, pela utilização de amostras muito pequenas e pouco representativas, e por não terem em conta características não observáveis que podem confundir o efeito destes *inputs*. Blau (2000) considera que, se estes dois problemas forem controlados, os supostos efeitos destas variáveis de qualidade são pouco robustos. Neste sentido, embora melhorar a educação de infância seja um objetivo importante nas políticas públicas, Blau indica que a resolução dos problemas não passará pela regulamentação e pelo aumento de subsídios. Este autor propõe um modelo estatístico com duas etapas para compreender a forma como a educação de infância afeta o desenvolvimento das crianças. Na primeira etapa, o centro ou a instituição escolhe os *inputs* que pretende inserir nos seus serviços (qualificações do pessoal, tamanho dos grupos, etc.). Estes *inputs*, em conjunto com outras características como a liderança, a localização e as finalidades do centro podem ser vistas como uma função linear de transformação de *inputs* em qualidade do atendimento. Às variáveis mensuráveis acrescem outras não observáveis que dizem respeito ao

centro e a cada uma das salas (por exemplo, o entusiasmo do educador). Numa segunda etapa, as famílias escolhem um centro, onde colocam as suas crianças. A qualidade do centro, em conjunto com os *inputs* da família e as características das crianças determinam os efeitos no seu desenvolvimento. É certo, para Blau (2000) que “there’s no little question that group size, staff-child ratio, and training in early childhood education are correlated with child care quality” (p. 147), mas há fatores que não são observáveis e que desempenham um papel muito importante neste processo. Uma vez que o efeito das variáveis mensuráveis só faz sentido se for reconhecida a influência resultante da heterogeneidade não observável, o autor recomenda a utilização de artifícios estatísticos para “estimar” as variáveis que não podem ser medidas.

Na tentativa de melhor compreender os efeitos dos contextos de cuidados e educação na primeira infância, desenvolveram-se, principalmente nos EUA, diversos estudos longitudinais de grande dimensão (ver Barros, 2007, pp. 87–97).

Love et al. (2003), por exemplo, compararam os resultados de três projetos diferentes (em Israel, na Austrália e nos EUA) para tentar compreender a influência da qualidade da creche nas crianças. O pressuposto geral era que uma maior qualidade corresponderia a melhores competências cognitivas e de linguagem, no entanto, também foram encontrados problemas em creches de elevada qualidade, dados que entram em conflito com este pressuposto. Os três estudos longitudinais em comparação envolveram diferentes tipos de famílias, com diferentes níveis socioeconómicos e serviços com diferentes níveis de qualidade. No estudo australiano (*Sydney Family Development Project*), avaliou-se a vinculação com a mãe (aos 12 meses), os problemas de comportamento relatados pela mãe (aos 30 meses e 5 anos), o ajustamento à escola relatado pelos professores (aos 6 anos) e ainda medidas de competência social e comportamental. Os resultados deste projeto mostram que uma maior qualidade (relativa a critérios de equipamento, espaço, programa e qualificação do pessoal) corresponde a melhores resultados desenvolvimentais. O estudo israelita (*Haifa-NICHD merged data*) focou-se em indicadores de qualidade como o tempo passado pelas crianças no serviço de atendimento e o rácio adulto-criança. O estudo norte-americano (*Early Head Start Program Evaluation*) atendeu ao rácio adulto-criança, ao tamanho do grupo e à

qualificação do pessoal e a variáveis individuais ligadas à cognição, linguagem e comportamento. Neste caso, os programas considerados de elevada qualidade parecem ter tido efeitos positivos em vários resultados das crianças, em diferentes contextos de atendimento. Os autores referem que, embora os resultados deste tipo de estudos não possam ser generalizados a outros contextos, oferecem algumas evidências que reforçam os benefícios de contextos de elevada qualidade. Acrescentaríamos que a comparação entre estudos tão diferentes, em contextos tão diversificados, em que os critérios que definem a qualidade são distintos, dificilmente poderá permitir traçar conclusões coerentes e sólidas.

Um estudo longitudinal desenvolvido em Inglaterra por Sylva e Roberts (2010) no âmbito do Projeto *Effective Pre-School and Primary Education* (EPPE 3-11) procurou avaliar os efeitos educacionais da educação de infância numa amostra de 2800 crianças acompanhadas entre os 3 e os 11 anos (comparadas com um grupo de controlo de 300 crianças sem experiência em contextos pré-escolares). Foram recolhidos dados sobre o perfil de desenvolvimento das crianças ao longo dos anos, sobre as características familiares e sobre as características do jardim de infância. A qualidade dos 141 contextos foi avaliada com recurso à ECERS-R (*Early Childhood Environment Rating Scale-Revised*)²⁸, enquanto medida “global” da qualidade educacional ligada à aprendizagem das crianças a partir do currículo. Aos 11 anos, foram recolhidas as notas das crianças num exame nacional de Matemática e Inglês e dados de uma escala de comportamento social preenchida pelos professores. O progresso das medidas cognitivas e de comportamento social até aos 11 anos permitiu aos autores investigar os efeitos a longo prazo das experiências das crianças em contexto pré-escolar. Os resultados mostram que a frequência da educação pré-escolar, só por si, não se reflete em diferenças manifestas aos 11 anos. Ao contrário, a qualidade do contexto parece ter efeitos

²⁸ A ECERS (*Early Childhood Environment Rating Scale*) é uma escala de avaliação do ambiente em jardim de infância, composta por várias escalas contendo itens de avaliação de indicadores considerados relevantes para a determinação da qualidade deste contexto educativo. Desenvolvida por Harms, Clifford e Cryer, tem sido utilizada em todo o mundo, inclusive em estudos comparativos internacionais. Os mesmos autores desenvolveram versões para outros contextos, como é caso da ITERS (*Infant/Toddler Environment Rating Scale*), para o contexto de creche. Apresentaremos estes instrumentos com maior detalhe na secção referente à avaliação.

relevantes no desenvolvimento das crianças e no seu desempenho acadêmico – crianças que frequentaram jardins de infância de qualidade média e alta apresentaram, aos 11 anos, melhores resultados em Matemática e Inglês e comportamentos sociais mais positivos. Numa análise mais detalhada, os resultados mostram também, segundo os autores, que embora a qualidade dos contextos seja benéfica para todas as crianças, beneficia mais os rapazes, as crianças com necessidades educativas especiais e as crianças provenientes de famílias em risco.

Um aspeto a ter em conta em qualquer definição de qualidade é a perspetiva dos pais/famílias (Langston & Abbott, 2005). No entanto, a qualidade dos serviços de educação e cuidados para a primeira infância pode nem sempre ser evidente para os pais – seja porque estes têm um conhecimento insuficiente sobre o que constitui a ‘qualidade’ ou por falta de clareza por parte dos prestadores que não conseguem comunicar adequadamente a qualidade dos serviços que oferecem. Poderá argumentar-se que este problema da ‘informação imperfeita’ se aplica a todas as “transações do mercado”, e que é da responsabilidade do consumidor manter-se informado e tomar as decisões corretas. Mas aqui surge um grande perigo: um serviço medíocre de educação e cuidados na primeira infância não é um produto que possa ser devolvido, reparado, trocado ou reembolsado. A falta de qualidade pode demorar anos a revelar os seus efeitos; a causa pode nunca tornar-se aparente; e as consequências podem vir a refletir-se não apenas na criança, mas na sociedade como um todo (UNICEF, 2008, p. 18).

Também as investigações no campo da neurobiologia conduziram a importantes avanços na compreensão das condições que influenciam a forma como as crianças se desenvolvem, bem ou mal, permitindo uma maior coerência na forma como se encara a importância das primeiras experiências de vida e a ação inseparável e altamente interativa entre genética e ambiente, no desenvolvimento cerebral e comportamental. As investigações das neurociências salientam: o papel central das primeiras experiências de vida enquanto fonte de suporte/adaptação ou de risco/disfunção; as poderosas capacidades, emoções complexas e competências sociais essenciais que se desenvolvem nos primeiros anos de vida;

a possibilidade de promover as condições desenvolvimentais, através de intervenções adequadas (Barros, 2007; Shonkoff & Phillips, 2000).

II.2.1.3 Qualidade(s) na educação de infância: tentativas de definição

Definir e medir a qualidade em contextos coletivos de educação e cuidados para crianças tornou-se um tema central em educação de infância (Hallam, Fouts, Bargreen, & Caudle, 2009). Contudo, qualquer discussão sobre o conceito de qualidade deve começar pelo reconhecimento da sua volatilidade e complexidade (Barros, 2007).

A qualidade é, muitas vezes, tratada como um construto global, que envolve variáveis processuais e estruturais. No entanto, existem também novas concepções de qualidade como um construto multidimensional (Dahlberg et al., 1999; Katz, 1998; Laevers, 1994, 1997; Sheridan, 2009; Zabalza, 2007). Vários autores defendem, embora em perspetivas diferentes, que o processo de avaliação da qualidade deve obedecer ao critério de validade ecológica²⁹ de Bronfenbrenner. A relevância pedagógica e cultural das práticas terá de ser definida (e redefinida) por cada educador, em função do projeto educativo da instituição em que se integra, e num processo constante de interpretação de si próprio, das crianças, dos diversos parceiros educativos e do contexto cultural em que se encontram imersos e que, por sua vez, reconstroem (Moss, 2001). Contudo, não devemos esquecer, como alerta Zabalza (2007), que esta posição não pode implicar a diminuição da formulação de exigências (sociais e políticas) para os contextos de educação de infância.

Shonkoff e Phillips (2000) distinguem três variáveis a ter em conta quando se aborda a qualidade na educação: a relação criança-educador (envolvendo a estimulação verbal e cognitiva, a sensibilidade, a atenção e o suporte, a estabilidade e a formação especializada dos adultos); as características estruturais do contexto (nomeadamente o rácio adulto-criança e o tamanho do grupo) e a

²⁹ A validade ecológica refere-se à extensão em que um contexto experienciado pelos sujeitos numa investigação tem as propriedades que o investigador supõe ter. Esta validade pressupõe que o avaliador procure por todos os meios possíveis apreender o ponto de vista dos participantes, atendendo à interdependência entre as propriedades do sujeito e do meio, as estruturas ambientais e os processos que ocorrem neles e entre eles (Bronfenbrenner, 1979; Portugal, 1992).

comunidade e contexto político (em especial, as estruturas de financiamento e regulação) (Working Group on Early Childhood Education And Care under the auspices of the European Commission, 2014).

Distingue-se, habitualmente, entre duas vertentes da qualidade, que estão interrelacionadas: a *qualidade estrutural* (que inclui variáveis passíveis de regulamentação) e a *qualidade processual* (que inclui a (in)existência de atividades adequadas ao desenvolvimento, o carinho, riqueza e sensibilidade dos cuidados prestados, etc.) (Barros, 2007; Cadima, Aguiar, & Barata, 2014; Cryer, 1999; Gramatikopoulos, Gregoriadis, & Zachopoulou, 2015; Howes & Hamilton, 2002; Manning, Garvis, Fleming, & Wong, 2015; OCDE, 2012; Rentzou, 2015). Dentro das características estruturais da qualidade, aponta-se um rácio adulto-criança alto, grupos mais pequenos e as características do educador (formação, experiência e estabilidade no grupo) como as mais importantes (Howes & Hamilton, 2002; Vandell & Wolfe, 2000). Em síntese, a qualidade estrutural consiste nos “inputs to process-characteristics which create the framework for the processes that children experience” e que dizem respeito não só à instituição educativa, mas também à comunidade em que se insere. A qualidade processual, por sua vez, “consists of what children actually experience in their programmes – that which happens within a setting” (Litjens & Taguma, 2010, p. 6).

Vandell e Wolfe (2000) realizaram uma revisão de estudos que tentam comprovar as fortes inter-relações entre as variáveis estruturais e a qualidade processual. A tentativa de comprovar os efeitos da qualidade no desenvolvimento da criança encontra sérios desafios metodológicos, nomeadamente:

- As crianças não são uniformemente distribuídas pelos diferentes contextos, pelo que a possibilidade de escolha das famílias por um ou outro contexto introduz enviesamentos, confundindo as variáveis familiares com a qualidade da creche/jardim de infância. Os autores recomendam que as variáveis familiares devem ser introduzidas na análise e controladas estatisticamente;

- Geralmente, existem poucas diferenças de qualidade entre os contextos estudados e esta baixa variabilidade inviabiliza uma análise coerente. Os autores recomendam que sejam utilizadas amostras maiores;

- As crianças não têm todas o mesmo ponto de partida, ou seja, é difícil medir e controlar os diferentes níveis de ajustamento pessoal.

Perante estas dificuldades, Vandell e Wolfe (2000) defendem que se deve controlar, na análise, um conjunto de variáveis como as características da família e também outros aspetos como o tipo de cuidado ou o número de horas passadas pela criança na instituição, de forma a tornar os resultados mais fiáveis. Manning et al. (2015) apontam que a qualificação do pessoal é a medida estrutural mais relacionada com a qualidade processual (medida através das escalas ECERS/ITERS), no entanto, também reconhecem que este aspeto não é consensual (Slot, Leseman, Verhagen, & Mulder, 2015). Os mesmos autores (Vandell & Wolfe, 2000) apresentam uma revisão de estudos que procuram relacionar a qualidade com os resultados das crianças. De um modo geral, os estudos mostram correlações entre as duas variáveis, embora haja algumas dissidências. Contudo, as limitações metodológicas apresentadas anteriormente colocam o mesmo tipo de dificuldades nestes estudos, sendo necessário encarar todos os resultados com prudência.

Numa outra perspetiva, Sylva e Roberts (2010) consideram que existem várias formas de descrever a qualidade na educação de infância: através da reflexão sobre as experiências dos intervenientes de forma a definir “práticas de qualidade” que se crê beneficiar as crianças; através do parecer de especialistas sobre o que serão ambientes ou práticas de alta e baixa qualidade; através de escalas de observação que incluem critérios que a investigação mostrou serem importantes para o desenvolvimento das crianças (por exemplo, a ECERS-R); através dos resultados em termos de nível de desenvolvimento das crianças.

Num documento do final de 2013, um grupo de trabalho ligado à educação e cuidados na infância da OCDE concebeu a qualidade em quatro facetas: a qualidade do *serviço* (mais ligada às inspeções, que recorrem a observações e escalas para avaliar, essencialmente, os procedimentos, ou seja, o respeito pelas normas); a qualidade do *pessoal* (mais associada a avaliações internas, com recurso a observações, autoavaliações, escalas ou portfólios); os resultados das *crianças e desenvolvimento* (sendo a avaliação formativa a mais usada, com recurso a observações e escalas e também a narrativas, incluindo portfólios); e a

implementação do currículo (muitas vezes associada à avaliação dos profissionais ou à avaliação da qualidade geral) (OCDE, 2013). Neste mesmo documento, distinguem-se como usos mais comuns da monitorização das práticas a prestação de contas e a melhoria (seja do desenvolvimento profissional ou do desenvolvimento das crianças). Contudo, a avaliação/monitorização também pode servir para identificar necessidades de aprendizagem, para premiar ou sancionar, para elaborar políticas ou para informar o público (OCDE, 2013). Independentemente da forma como o sistema de monitorização está organizado, as práticas de avaliação têm de ser fiáveis, válidas e justas, sendo que a implementação de um sistema de qualidade deverá passar pela definição do conceito, pelo alinhamento de propósitos e práticas, pela garantia de que a avaliação é relevante para a prática, pelo envolvimento de diferentes atores, pela formação de avaliadores na implementação das práticas de avaliação, pela utilização de práticas de monitorização adequadas em termos de desenvolvimento e pela disseminação dos resultados.

Mas a qualidade pode também ser perspectivada em função daquele que a conceptualiza (Howes & Hamilton, 2002):

- Os políticos preocupam-se com indicadores regulamentáveis como o rácio, o tamanho do grupo e a formação da equipa técnica;
- Os profissionais de educação de infância preocupam-se com a existência de um currículo adequado e de linhas de orientação para o comportamento dos adultos;
- Os investigadores debruçam-se sobre os comportamentos observáveis na sala de atividades como a sensibilidade do educador, as interações adulto-criança e o espaço físico;
- As famílias centram-se na sintonia entre os filhos, valores, recursos, e necessidades, num determinado contexto.

Chamamos a atenção para a dimensão política da avaliação da qualidade, que é incontornável – o tema da qualidade tem grande impacto na definição de políticas, sendo a regulação e inspeção vistas como garantias de que os serviços oferecidos às crianças e famílias cumprem os critérios mínimos (Jones, 2010). No contexto português, a certificação das instituições pelo Instituto da Segurança

Social, no caso das creches, e as inspeções do Ministério da Educação através da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC) assumem esta dimensão, havendo por vezes algum desfasamento face às expectativas dos profissionais (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2015; Vasconcelos, 2011).

Nesta mesma linha de pensamento, Katz (1998), identifica cinco perspetivas possíveis na avaliação dos programas de educação pré-escolar: a perspetiva orientada de cima para baixo (*top-down*; segundo a visão dos adultos responsáveis pela execução ou aprovação do projeto); a perspetiva orientada de baixo para cima (*bottom-up*; segundo a visão das crianças que nele participam); a perspetiva exterior-interna (segundo a visão das famílias por ele abrangidas e as suas relações com os educadores); a perspetiva interior ao programa (segundo a visão dos profissionais que o põem em prática); e a perspetiva exterior (que avalia se o programa serve a comunidade e a sociedade em geral). A síntese proposta por esta autora permite-nos uma visão completa e abrangente do leque de formas possíveis de avaliar contextos em educação de infância, de acordo com o “nível” em que se posiciona o avaliador. No entanto, o que se verifica é que a maioria da investigação e das políticas se centra numa perspetiva orientada de cima para baixo (*top-down*) (Hallam et al., 2009).

Referindo-se à perspetiva orientada de baixo para cima (*bottom-up*), Katz (1998) considera que a avaliação da qualidade deve envolver a realização de inferências sobre o modo como as crianças responderiam a um conjunto de questões como: “usualmente sinto-me bem recebido ou meramente ‘capturado’? Sinto que pertenço a este local ou sou apenas mais um no meio da multidão? Usualmente sou aceite e correspondido e não tanto olhado de cima ou censurado pelos adultos? Usualmente sou visto como um brinquedo ou engraçado? Normalmente as outras crianças brincam comigo ou sou rejeitado e isolado-me? A maior parte das atividades são interessantes e não tanto frívolas ou aborrecidas? A maior parte das atividades tem um determinado significado ou são triviais e sem sentido? A maior parte das atividades são absorventes e envolventes e não tanto apenas divertidas e engraçadas? Normalmente gosto de estar ali ou estou ansioso por ir embora?” (p. 171).

Halfam et al. (2009) desenvolveram uma abordagem multi-método baseada no modelo multidimensional de qualidade de Lilian Katz, incluindo as experiências diárias das crianças como um elemento relevante na avaliação da qualidade. Muitos estudos sobre a qualidade nos contextos de infância recorrem a escalas de avaliação como a ITERS e a ECERS, no entanto, estas ferramentas oferecem definições globais de qualidade e podem não representar as experiências individuais das crianças dentro de uma mesma sala/grupo. Neste sentido, Halfam et al. (2009) avaliaram as experiências de quatro crianças de um contexto de elevada qualidade global, recorrendo à observação e avaliação do ambiente da sala. Os resultados mostraram que, naquele contexto, as interações em momentos de cuidado (como as mudas de fralda) são quase inexistentes e em momentos como as refeições e as atividades mais estruturadas (contar uma história ou atividades plásticas, por exemplo), as interações são muito diretivas, apresentando-se o adulto como um supervisor, que orienta, mas não interage com o grande grupo, sendo as suas vocalizações essencialmente diretivas ou com funções logísticas. Apesar de a qualidade global deste contexto de creche (através da ITERS) ser considerada elevada (e até exemplar), o domínio das interações é muito fraco. Quando se observam as interações de quatro crianças do grupo, e embora a variabilidade seja grande, verifica-se que existem muito poucas interações adulto-criança, e que há falta de linguagem rica e complexa nestas interações. Embora os resultados de um estudo com estas dimensões não possam ser generalizados, parecem indicar que a avaliação da qualidade global através de escalas (*rating scales*) não é suficiente – é fundamental observar as crianças individualmente naquele contexto para melhor compreender a qualidade e formar visões mais fundamentadas.

Face a estes dados, devemos olhar com algum ceticismo para estudos como o de Fontaine, Tone, Grafwaller e Underhill (2006), que procuraram avaliar a evolução da qualidade de 29 centros/instituições (educação pré-escolar) na sequência de um projeto de reforço do financiamento estatal. Fontaine et al. (2006) usaram a ECERS como uma medida de avaliação da qualidade, apresentando-a como uma medida rigorosa e fiável, utilizada nacional e internacionalmente para a avaliação interna e externa, e considerada adequada para contextos culturais

diversos. Os resultados, baseados nos resultados da ECERS, medidos no início e no fim do projeto, mostram, de acordo com os autores, que a participação no programa de apoio e financiamento melhorou significativamente a qualidade dos contextos de aprendizagem em todas as áreas, com destaque para a Linguagem e Pensamento, que é um aspeto central na preparação para a escola. Embora alguns autores considerem que a ECERS (e outras escalas deste tipo) tem em conta a perspetiva das crianças e que é uma medida confiável e válida, permitindo a predição dos resultados das crianças (Blau, 2000; Sheridan, 2000), consideramos que a sua utilização deve ser analisada com sentido crítico, reconhecendo que a avaliação através de uma escala deste tipo não representa, na nossa opinião, todas as visões possíveis sobre a qualidade, deixando de parte a mais relevante de todas – o ponto de vista das crianças.

Apesar das limitações que apontamos às escalas de avaliação do ambiente como a ITERS e a ECERS, consideramos que os estudos desenvolvidos com base nelas poderão trazer informações relevantes, desde que a experiência das crianças não seja posta de lado, e principalmente se as escalas forem usadas numa perspetiva mais qualitativa e interpretativa.

Sheridan (2000), por exemplo, desenvolveu um estudo onde comparou, com recurso à ECERS, a autoavaliação dos profissionais (educadores de infância e ajudantes de ação educativa) com uma avaliação externa na Suécia. Este estudo inseriu-se no âmbito de um projeto cujo objetivo era a criação de um Modelo de Desenvolvimento de Competências para educadores, de forma a melhorar a qualidade na educação de infância. Este modelo assenta no pressuposto de que a reflexão suscitada no processo de desenvolvimento de competências melhora a consciência sobre o processo pedagógico. Neste caso, recorreu-se a avaliações internas e externas para suscitar esse processo de reflexão e melhoria da qualidade. Na escala completa, não existem fortes divergências entre a avaliação dos educadores e a dos avaliadores externos. Existe forte discordância entre ajudantes de ação educativa (mas não educadores) e avaliadores externos na dimensão socialização e comunicação. Nos centros com menor qualidade, as equipas tendem a sobrestimar a qualidade, enquanto nos centros de maior qualidade acontece o oposto. Na mesma linha de pensamento, nos centros de

menor qualidade, os profissionais parecem ter uma perspectiva orientada para o presente, para a resolução de problemas imediatos, apresentando como causa dos problemas a falta de recursos na organização ou na estrutura física. Nos centros com maior qualidade, a perspectiva é mais orientada para o futuro, com objetivos claros de melhoria. Além disso, maior qualidade corresponde, de modo geral, a uma visão orientada para a criança e a uma maior concordância, enquanto a menor qualidade denuncia uma visão orientada para o adulto. Em itens que avaliam a sua capacidade de interação com as crianças e os seus métodos de trabalho, os profissionais atribuem pontuações mais elevadas que o avaliador externo. Pelo contrário, em itens ligados ao espaço, materiais, mobília, etc., atribuem pontuações mais baixas que o avaliador externo. Este estudo demonstra a necessidade de recorrer a diferentes formas de avaliação, olhando para a perspectiva das crianças, mas também para diferentes visões sobre as práticas.

Num estudo internacional desenvolvido em cinco países – Áustria, Alemanha, Portugal, Espanha e Estados Unidos – a ECERS foi utilizada para avaliar a qualidade processual numa perspectiva comparativa (Tietze, Cryer, Bairrão, Palacios, & Wetzel, 1996). Os testes à consistência interna da escala revelaram padrões muito próximos. Os resultados médios totais revelaram diferenças entre os países, com a Áustria e a Alemanha a apresentarem resultados superiores. Os desvios-padrão também são muito diferentes, indicando que há países onde o nível de qualidade será mais homogêneo que noutros. Os autores consideram que estes valores são explicáveis pela tendência, nestes países (Áustria e Alemanha), de dar espaço à escolha e à exploração, com foco em atividades individuais ou em pequeno grupo. Sendo estes aspetos centrais nas exigências da ECERS, torna-se claro que a Áustria e a Alemanha apresentam contextos que melhor suportam elevados padrões de qualidade, dentro da conceção adotada. Pelo contrário, Espanha, que apresentou pontuações mais baixas, possui um sistema de educação de infância muito mais dirigido pelo adulto, numa perspectiva mais tradicional e escolarizante, o que se distancia dos critérios previstos na ECERS.

Os autores consideram que os resultados da ECERS não representam as medidas estruturais de qualidade em alguns países, o que os leva a reforçar a ideia de que as medidas estruturais não são medidas válidas para inferir a qualidade

processual. Existem também diferenças em aspetos mais específicos da escala, com Portugal e a Alemanha a obterem valores mais elevados relativamente aos cuidados personalizados e rotinas (Espanha com os valores mais baixos) e a Alemanha e os Estados Unidos a superarem os restantes países quanto à disponibilidade e utilização do espaço e materiais (Espanha e Portugal apresentaram os valores mais baixos). Os autores sugerem que as tradições e os modelos praticados em cada país, assim como a sua situação socioeconómica podem explicar estas diferenças (Tietze et al., 1996), o que nos leva a pôr em causa a sua utilização universal.

No contexto português, um grupo de investigadores da Universidade do Porto tem-se debruçado sobre estes instrumentos em diversos estudos em contextos de infância (Bairrão, 1998; Barros & Aguiar, 2010; Barros, 2007). Num projeto de 2002, Aguiar, Bairrão e Barros avaliaram 30 salas de creche (com crianças dos 12 aos 36 meses) na zona metropolitana do Porto, com recurso à ITERS. Em média, as salas avaliadas apresentaram níveis baixos de qualidade (83% com qualidade inadequada), não tendo sido encontrada nenhuma sala com níveis superiores a médio. Curiosamente, não foram encontradas correlações entre as pontuações nas escalas e indicadores que são habitualmente associados à qualidade, como o rácio, o tamanho do grupo e o número de adultos. Embora a amostra seja pequena e homogénea, não permitindo generalizações, um dado que os autores destacam como relevante é o facto de a qualidade em salas de crianças mais velhas (2-3 anos) ser ligeiramente superior à qualidade das salas com crianças mais novas (1-2 anos). Aguiar, Bairrão e Barros (2002) apontam para a falta de formação dos adultos responsáveis direcionada para a primeira infância como uma possível explicação para este facto. Os próprios autores reconhecem, no entanto, que o sistema de pontuação da ITERS (em que todos os níveis precedentes têm de ser cumpridos para poder atribuir pontos) parece “negligenciar informação relevante (particularmente no domínio dos processos educativos), subvalorizando a qualidade da experiência diária das crianças” (Aguiar et al., 2002, p. 24).

Num estudo mais recente, em 160 salas de 65 creches, e com recurso a uma versão traduzida para a língua portuguesa da ITERS-R, os resultados apontam para o mesmo cenário: 61% das salas com qualidade inadequada, 39% com

qualidade mínima e nenhuma a atingir o nível bom (Barros & Aguiar, 2010). As áreas mais preocupantes, de acordo com as autoras, são: higiene e procedimentos antes e durante refeições e mudas de fraldas; requisitos de saúde (salubridade); existência e uso de livros; frequência do brincar ativo no exterior; reconhecimento e valorização da diversidade; disponibilização de blocos; materiais e atividades de ciências; materiais e atividades de promoção da linguagem receptiva e expressiva; materiais e atividades de motricidade fina; promoção da interação entre pares; continuidade do pessoal; e condições para o desenvolvimento profissional do pessoal. Face a estes resultados, as autoras apresentam cinco aspetos que poderão ajudar a explicar a baixa qualidade das creches portuguesas face a outros países: 1) a natureza assistencial das respostas para a primeira infância, instituída histórica, legal e politicamente; 2) o legado de uma sociedade altamente iletrada de há 35 anos, apesar da grande recuperação; 3) a baixa massa crítica de produção científica na área da educação de infância, embora esteja em crescimento; 4) a inexistência de uma visão coordenada entre educação, bem-estar, saúde, emprego e políticas familiares; e 5) a falta de recursos numa sociedade com uma taxa de pobreza acima da média da OCDE. Consideramos que estes resultados são importantes para promover a reflexão e a crítica construtiva sobre a qualidade das instituições de infância em Portugal.

Além disso, as escalas deste tipo podem ser utilizadas como ferramentas de reflexão sobre as práticas, fornecendo uma base, não para a avaliação rígida e quantitativa, mas para a análise pormenorizada dos contextos. Nabuco e Prates (2002, 2003), por exemplo, desenvolveram um estudo com 37 educadoras, utilizando a ECERS-R como base para uma formação em serviço, com o objetivo de melhorar a qualidade do ambiente educativo. Foram criados três grupos de investigação-ação, em três diferentes zonas de Portugal, com nove supervisores. As educadoras foram incentivadas a autoavaliar o seu contexto com recurso à ECERS-R (e também, num pequeno grupo, à *Leuven Involvement Scale – Young Children* (LIS-YC), de que falaremos mais à frente neste capítulo), num processo que envolveu quatro etapas: a avaliação dos supervisores com a escala, a avaliação dos educadores com a escala, um encontro para discussão, elaboração e implementação de um plano de melhoria, e uma nova avaliação de ambas as

partes, incidindo nos aspetos mais frágeis. Os resultados mostram que a qualidade aumentou das primeiras para as segundas avaliações, nos três grupos, sendo os progressos mais evidentes nas atividades e na organização do espaço e mobiliário. As autoras explicam esta melhoria em particular pelo facto de serem duas áreas em que o educador atua de forma independente, a partir da sua própria iniciativa, com menos constrangimentos externos. Nabuco e Prates (2002, 2003) afirmam que se torna “claro que as estratégias usadas na supervisão e na formação em serviço dos educadores de infância foram decisivas na ajuda dos educadores para elevar os níveis de qualidade do meio ambiente educativo (p. 39). As autoras concluem que a formação em serviço com ênfase na situação do aprendiz ativo e interativo (por oposto à do aprendiz passivo e reativo) contribui para a melhoria da qualidade e conseqüente envolvimento das crianças; e que o incentivo à autoavaliação sustentada pode ser um fator determinante na melhoria (Nabuco & Prates, 2002, 2003). Consideramos que dificilmente se poderão retirar conclusões tão amplas de um estudo tão pequeno e restrito. No entanto, o maior contributo de estudo será o destaque para a necessidade de os profissionais se envolverem ativamente na avaliação e reflexão sobre as suas práticas, sendo esta a melhor forma de as aperfeiçoarem continuamente. Eventualmente, ferramentas como a ECERS/ITERS ou outras poderão ser um suporte para essa reflexão, oferecendo pistas ao educador sobre os aspetos mais relevantes a ter em conta (Gramatikopoulos et al., 2015; Raban et al., 2005).

De acordo com Cadima, Aguiar e Barata (2014), embora a avaliação da qualidade dos contextos seja um tema fundamental, destacando-se características comuns a diferentes abordagens (interação adulto criança caracterizada pelo respeito, confiança, aceitação e estimulação verbal; clima emocional e relações positivos; oportunidades regulares de aprendizagem), existem poucos estudos sobre a relevância cultural destes indicadores para os pais e educadores de infância. Aliás, consideram que as diferentes conceptualizações de qualidade correspondem a diferentes métodos de recolha de informação. Neste sentido, iniciou-se em 2014 o Projeto CARE, financiado pela Comissão Europeia e desenvolvido por universidades de 11 países europeus. O objetivo deste projeto é conhecer e descrever os níveis de qualidade dos serviços de educação e cuidados

para a infância oferecidos nos diferentes países, englobando as perspectivas de diferentes intervenientes (educadores, pais e decisores políticos).

Perante esta diversidade de estudos e concepções sobre a qualidade, defendemos a adoção de uma visão ecológica sobre a qualidade, englobando fatores diversos e perceções de diferentes atores. A qualidade engloba o educador, que deve ter conhecimentos e formação específicos, engloba também o espaço e materiais, que devem ser refletidos constantemente, e engloba o currículo e os princípios educativos aplicados no dia-a-dia da creche (Portugal, 1998). Mais esquematicamente, recorreremos a Zabalza (2007), que enumera dez aspetos-chave para uma educação de infância de qualidade:

1. A *organização dos espaços* – amplos, diferenciados e potenciadores de autonomia;
2. O equilíbrio entre a iniciativa da criança e o trabalho dirigido pelo adulto, tanto no planeamento como na concretização das atividades;
3. A atenção aos *aspetos emocionais* (como condição para todo o desenvolvimento);
4. A utilização de uma *linguagem rica* – proporcionando muitas e diversificadas oportunidades de comunicação;
5. A *diversificação das atividades* de forma a abranger todas as dimensões do desenvolvimento;
6. O estabelecimento de *rotinas estáveis*;
7. A disponibilização de *materiais* diversificados e abertos;
8. A atenção individualizada a cada criança;
9. Um sistema de *avaliação e acompanhamento* do grupo e de cada criança;
10. O trabalho com a família e a comunidade.

Para estas mesmas ideias – e almejando uma visão global de qualidade - apontam Jalongo et al. (2004), que apresentam a reflexão de seis educadores e professores sobre programas de elevada qualidade, distinguindo sete atributos de uma educação de infância de qualidade através do mundo: 1) filosofias e objetivos (claros, divulgados, assentes na prática e periodicamente revistos); 2) ambientes físicos de alta qualidade (que reflitam o conhecimento sobre e o respeito pela segurança, bem-estar físico, estimulação intelectual e apoio social); 3) pedagogia

e currículo apropriados em termos de desenvolvimento e eficientes (centrados na criança, atendendo às suas necessidades e às das suas famílias, inclusivos, valorizadores da literacia e da aprendizagem através do brincar); 4) atenção às necessidades básicas e especiais; 5) respeito pelas famílias e comunidades; 6) educadores e restante pessoal profissionalmente preparados (o que exige uma elevação do estatuto da profissão e uma atenção à formação inicial e contínua); 7) programa rigoroso de avaliação (que seja compreensivo, contínuo e longitudinal e envolva avaliações internas e externas). Estes autores defendem que o desenvolvimento de programas de elevada qualidade para crianças pequenas deve ser uma prioridade que exige o envolvimento de organizações governamentais e não-governamentais, organizações privadas e indivíduos. O conhecimento de especialistas, investigadores e profissionais sobre a educação e cuidados na infância pode ajudar a criar um sistema compreensivo da educação de infância no mundo.

Uma perspetiva incontornável, apesar de controversa, é-nos apresentada por Dahlberg et al. (1999) que caracterizam o discurso dominante sobre a qualidade como estando fortemente ligado a relações de custo-benefício, e a parâmetros, resultados e fatores de sucesso, ou seja, a questões técnicas de gestão que visam a standardização, a previsibilidade e o controlo e rejeitam a complexidade e imprevisibilidade do mundo real. Estes autores defendem a abertura a outros discursos e a capacidade de reconhecermos que a nossa visão não representa a *verdade*, mas apenas uma visão possível. E a qualidade, habitualmente vista como algo a atingir, deve ser encarada como um problema que tem de ser questionado. Segundo Dahlberg et al. (1999), vivemos na “era da qualidade”, desde que este tema começou a ser investigado, nos anos 80 do século XX, tendo-se alastrado por toda a parte, no pensamento, na linguagem³⁰ e na prática. Segundo estes autores (Dahlberg et al., 1999; Moss et al., 2000), o crescimento dos mercados à escala global e a expansão do capitalismo contribuíram para a necessidade de quantificar,

³⁰ Não basta falar de uma linguagem dominante – a dominação da língua inglesa sobre todas as outras (com a inerente homogeneização e consequências dos problemas de tradução) remete-nos para outras formas de dominação (Dahlberg et al., 1999; Moss et al., 2000). É importante que, independentemente do reconhecimento do fenómeno de globalização, os países valorizem as suas línguas, os seus contextos particulares, e também a investigação publicada nessas línguas.

estandardizando as medidas e introduzindo critérios quantitativos nas ciências sociais, comportamentais e médicas, assim como nos processos de decisão pública. A confiança nos números “objetivos” ultrapassou a necessidade de conhecimento e confiança pessoal que predominava e a complexidade e diversidade foram enquadradas em categorias comparáveis e mensuráveis. Este processo de organização e classificação destinado à imposição de ordem, reflete a aplicação de procedimentos racionais que buscam a certeza e a unidade. O “discurso da qualidade” foi-se tornando progressivamente mais importante na vida política e económica, alastrando da área dos negócios para todas as outras áreas. Os conceitos de controlo e garantia da qualidade foram desenvolvidos na década de 1920, tendo sido depois muito impulsionados pelo Japão, após a Segunda Guerra Mundial. Em síntese, Dahlberg et al. (1999; Moss et al., 2000) apontam as seguintes influências que conduziram ao “discurso da qualidade”: as correntes de pensamento da modernidade e do iluminismo; a necessidade de ajustar as tecnologias aos mercados em expansão global; a crescente competição económica; a dominação dos serviços humanos pela cultura típica dos negócios e dos mercados económicos; o desejo de substituir os julgamentos pessoais por métodos transparentes e impessoais, numa perspetiva democrática. A tendência, em alguns países, para a descentralização e desregulação terá também levado à implementação de critérios de qualidade como uma estratégia de controlo e “inspeção”.

Atualmente, e na sequência destes acontecimentos, o conceito de qualidade é, muitas vezes, utilizado de forma vazia, e dificilmente é questionado, assumindo-se que existe, de facto, algo de concreto e objetivo a que podemos chamar qualidade (Dahlberg et al., 1999; Moss et al., 2000). A imprevisibilidade e os riscos que caracterizam o quotidiano levam-nos, muitas vezes, a procurar certezas simples, baseadas no rigor, na objetividade e na imparcialidade. No entanto, a determinação da qualidade não pode ser vista como um processo técnico, livre de valores, descontextualizado e de carácter universal – ela é fortemente influenciada por aspetos sociais, culturais, políticos e morais. Como já referimos, a investigação sobre a qualidade tem-se debruçado sobre a relação entre certas características estruturais das instituições e certos resultados, nomeadamente em termos de

desenvolvimento da criança (Dahlberg et al., 1999; Gramatikopoulos et al., 2015; Moss et al., 2000). Ou seja, segundo Dahlberg et al. (1999), assume-se que os critérios e os resultados são universais, objetivos e mensuráveis:

not only do alternative approaches and perspectives go unexplored, but early childhood programmes, measurements of quality and constructions of 'normal' child development are exported from the United States, the heartland of the positivistic discourses of quality and child development, to be applied unquestioningly in other countries throughout the world (p. 103).

Não se trata apenas de avaliar se um “produto” está em conformidade com os objetivos, focando-nos exclusivamente nos métodos; é fundamental tentar compreender esse objeto. A visão tecnicista de qualidade tem vindo a ser questionada desde a década de 90 do século XX, com base em três argumentos: a valorização da importância do processo na definição de qualidade; a assunção da noção de qualidade como subjetiva, baseada em valores, relativa, dinâmica e sujeita a múltiplas perspetivas; a necessidade de enquadrar/contextualizar a qualidade no tempo e no espaço, reconhecendo a diversidade (Dahlberg & Moss, 2008; Dahlberg et al., 1999).

Ao falar de qualidade, será importante começar por colocar três tipos de questões. Em primeiro lugar, questões sobre a criança. Que tipo de criança temos/queremos ter? Um sujeito passivo e inerte ou uma criança viva, ativa e participativa? (cf. Capítulo I). Em segundo lugar, devemos questionar-nos sobre as instituições para a infância – a sua relevância económica é inquestionável, mas elas devem também desempenhar um papel social, cultural e político, enquanto parte da sociedade civil. Em terceiro lugar, devemos questionar-nos sobre o nosso atual contexto histórico, caracterizado pelo capitalismo, pela valorização da competição, dos mercados e dos lucros. Vivemos numa sociedade sujeita a muitas modificações no mercado de trabalho, na tecnologia e na informação, onde cresce a descrença face à política e às instituições, e onde fortes transformações filosóficas marcam a passagem do modernismo para o pós-modernismo. Todas estas questões são relevantes para a educação de infância, porque as crianças são cidadãos do futuro, mas também do presente, e as suas vidas são fortemente influenciadas por estes fatores. Em suma, os conceitos de qualidade e desenvolvimento infantil não podem

ser vistos fora do seu contexto histórico e dos valores defendidos pela sociedade, porque as crianças não vivem num mundo à parte do nosso.

Aplicado à educação de infância, o “discurso da qualidade” tem-se refletido em diversos estudos e recomendações, dos quais alguns já foram apresentados neste trabalho. Estes estudos distinguem, habitualmente, como vimos, entre critérios estruturais (recursos e organização), processos e resultados, assumindo que existem correlações entre os três. Neste sentido, foram desenvolvidos por especialistas instrumentos (como a ECERS) para traduzir estes critérios em parâmetros objetivos, racionais e universais, e foram propostas orientações para as boas práticas, como as DAP apresentadas pela NAEYC. Segundo Dahlberg et al. (1999), contribuiu fortemente para o fortalecimento do “discurso da qualidade”, a psicologia do desenvolvimento, através do fornecimento de parâmetros, métodos, etapas fixas e verdades objetivas que apresentam uma criança descontextualizada, afastada da experiência concreta do quotidiano e da complexidade cultural. Ambos os discursos – da qualidade e do desenvolvimento da criança – procuram gerar formas objetivas de conhecimento. Embora concordemos com Dahlberg et al. (1999) que a influência do positivismo ainda se faz sentir na prática, consideramos que esta é uma visão muito rígida e descontextualizada da psicologia do desenvolvimento³¹, que tem vindo a transformar-se através de muitas visões críticas (como os próprios autores admitem), entre as quais a voz de Bronfenbrenner (já desde o início da década de 1980) é das mais conhecidas.

³¹ No que diz respeito às críticas à psicologia do desenvolvimento, aponta-se habitualmente Piaget, com o seu modelo de etapas de desenvolvimento cognitivo, como um dos grandes “culpados”. Contudo, importa assinalar que o trabalho de Piaget tem sido utilizado de forma descontextualizada, procurando adaptá-lo às necessidades de quem o cita (e as falsas interpretações originaram falsas oposições, criando polémicas que ainda hoje perduram). Piaget pretendia estudar as raízes do conhecimento e não a criança em particular, ou seja, estava mais interessado na compreensão de como emerge o conhecimento (na epistemologia) do que na análise específica de como e quando crianças particulares exibem determinadas aprendizagens. Ao contrário do que muitas vezes é dito, Piaget não era psicólogo nem estava focado nas implicações psicológicas do seu trabalho, que assentava na biologia e filosofia. A associação de Piaget à psicologia “dos testes” não representa a sua abordagem metodológica e ignora os debates metodológicos e filosóficos que lhe estão subjacentes. Piaget opunha-se aos testes estandardizados, e o seu “método clínico” assentava em entrevistas semiestruturadas centradas nas ações e palavras das crianças – o que consiste na individualização de cada “conversa” em função da criança e contrasta com a experimentação estandardizada (Bruner, 1999; Burman, 1995; Ducharme & Cruz, 2005).

A proposta alternativa de Dahlberg et al. (1999) ao “discurso da qualidade” é o discurso da construção de sentido. Nesta perspectiva, não se busca a qualidade por si, não se recorre a critérios de especialistas – procura-se compreender, decidir e chegar a acordos em conjunto sobre o que é um bom trabalho na educação de infância, como pode ser definido e desenvolvido. Mas aquilo que é “bom” não se baseia em técnicas “livres de valores”, mas em escolhas éticas e filosóficas, assentes em valores e em grandes questões sobre o mundo e a vida. Isto não significa, de acordo com os autores, uma rejeição do rigor, da abertura, da confiança e da justiça; a capacidade para construir significados e compreender em profundidade deve ser cultivada de forma a garantir um processo dialógico e interativo, onde visões distorcidas, preconceituosas e egoístas são desafiadas. Neste processo, o recurso à documentação é fundamental e a participação de facilitadores para aprofundar a compreensão e desenvolver a capacidade de tomar decisões pode ser importante.

Em síntese, ao invés de rejeitar por completo a quantificação e utilização de critérios, Dahlberg et al. (1999) defendem o reconhecimento de que existem diferentes perspectivas e que tudo o que fazemos está sempre imbuído de escolhas e julgamentos de valor que influenciam a teoria e a prática – não há uma única forma, uma única resposta, e a complexidade e diversidade não se reduzem a problemas metodológicos. Investigadores, profissionais e famílias devem, ao invés de tentar provar quem está certo, procurar entendimentos e compreender o como e o porquê de fazerem determinadas escolhas. Como refere Cryer (1999), o mais importante não será definir o que é a qualidade mas perceber a que resultados chegamos quando agimos sob determinada perspectiva sobre a qualidade.

II.2.2 Avaliação

[A]ssessment is more than measuring; it is about a collaborative approach to making informed judgements. (Campbell-Barr, Lavelle, & Wickett, 2012, p. 869)

A relação entre avaliação e qualidade é complexa, mas, simultaneamente, intuitiva – como podemos aferir a qualidade? De que forma ela se manifesta? Quais são os sinais concretos que apontam para práticas/processos/resultados de qualidade? Rapidamente se compreende que é aqui que entra a avaliação. Se na

secção anterior tentámos perceber onde se pretende chegar na educação, e em particular na educação de infância, abordando diferentes perspetivas sobre a qualidade, nesta secção procuraremos analisar de que forma essa qualidade pode ser avaliada, em que circunstâncias e sob que formas.

A avaliação faz parte da vida de todos os seres humanos, sendo uma atividade básica e fundamental, presente em muitos dos momentos do nosso quotidiano (Fernandes, 2007; Mark, Greene, & Shaw, 2006). Embora a avaliação seja uma prática social complexa, em que se estabelecem claras pontes entre o formal e o informal (Fernandes, 2007), pretendemos abordar neste trabalho o papel da avaliação mais formal e sistemática, em particular no contexto educacional. Porque a educação é, por excelência, um contexto privilegiado para a avaliação em múltiplas vertentes (Nevo, 2006): desde a avaliação dos alunos à avaliação de desempenho docente, passando pela avaliação das práticas e das políticas.

Tal como a secção anterior, esta secção segue um fio condutor do tema mais vasto e geral para o mais particular. Iniciamos com o enquadramento da avaliação no campo da educação, apresentando algumas tentativas de definição e objetos de avaliação. Debruçamo-nos em seguida sobre a avaliação com vista à melhoria das práticas e particularizamos para a teoria da avaliação capacitadora. Posteriormente, apresentamos os principais conceitos e estudos sobre a avaliação em educação de infância, com destaque para alguns instrumentos e técnicas e para a abordagem da avaliação *autêntica*.

II.2.2.1 Avaliação em educação

- Tentativas de definição

O conceito de avaliação, apesar de amplamente discutido e estudado, permanece controverso e centro de acesos debates. Organizações de renome como o *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (Stufflebeam & Shinkfield, 1986) procuraram emitir uma definição que reunisse todos os profissionais desta área, definindo a avaliação como a determinação do mérito e

valor de um determinado objeto³² (Guba & Lincoln, 1983; Nevo, 2006; Scriven, 1991; Stufflebeam & Shinkfield, 1986, 2007).

Numa perspectiva teórica, têm-se desenvolvido alguns esforços para “agrupar” diferentes autores, consoante as suas semelhanças e diferenças relativamente à definição de avaliação (ver, por exemplo, Alkin & Christie, 2004), sendo que a questão central é “how to select an evaluation approach that best fits the particular context within which one is working and that allows one to most effectively answer to relevant evaluation questions” (Schnoes, Murphy-Berman, & Chambers, 2000, p. 53).

A avaliação está relacionada com a “identificação e o reconhecimento da qualidade com base numa diversidade de evidências” (Fernandes, 2007, p. 3) e a comparação entre uma situação real (o referido) e uma situação ideal/idealizada (o referente) (Figari, 2007). Scriven (1991) considera que avaliar é o processo (ou resultado do processo) de determinação do mérito ou valor de algo. Também recorrendo às ideias de Scriven, D. Fernandes (2007, 2010), apresenta-nos a avaliação como uma disciplina científica ou uma transdisciplina (Scriven, 1991, 2008). Nesta perspectiva, a avaliação é vista como uma área que serve diferentes disciplinas (cobrindo assim, várias áreas aplicadas) mas possui um núcleo duro de matérias próprias (incluindo a lógica, as metodologias e os conceitos).

Para Guba e Lincoln (1989), a avaliação é um processo de ensino-aprendizagem bidirecional, no qual tanto o avaliador como o avaliado se envolvem intensamente e se desenvolvem.

A definição de Stufflebeam et al. (1980, p. 44), suportada também por Bonniol e Vial (1997) e Hadji (1994), por outro lado, apresenta-nos a avaliação como um processo que tem em vista a tomada de decisão: “processus par lequel on délimite, obtient et fournit des informations utiles permettant de juger des décisions possibles”.

Com estas curtas definições de Fernandes, Stufflebeam et al. e Guba e Lincoln pretendemos ilustrar que o campo da avaliação é diversificado e que cada

³² Mérito refere-se a características intrínsecas desse objeto, independentes do contexto e relativamente estáveis, enquanto valor diz respeito à relação que se estabelece entre o objeto e o contexto, e à valorização externa resultante dessa relação (Lloyd, 2001; Mark et al., 2006; Scriven, 1991).

avaliador define a avaliação de acordo com os seus próprios critérios. Aliás, como refere D. Fernandes (2010, p. 18), “neste caos teórico que se vive no domínio da avaliação”, abundam na literatura modelos, abordagens e teorias da avaliação assentes em pressupostos filosóficos diversificados (Fernandes, 2007, 2010). As ideias de verificação, comparação e julgamento parecem ser algumas das palavras-chave quando se fala em avaliação (Hadji, 1994).

Baseando-se em Stake (2006), que distingue avaliação compreensiva de avaliação baseada em parâmetros (*standards*), Fernandes (2007, 2010) apresenta uma divisão entre dois tipos de abordagens: umas, mais ligadas à definição de critérios e parâmetros; outras mais baseadas nas perceções dos intervenientes no processo de avaliação.

Goodwin e Goodwin (2002) distinguem entre *medidas referenciadas à norma* – mais ligadas à distinção/discriminação entre indivíduos, baseando-se em descrições numéricas de desempenho de grupos específicos – e *medidas referenciadas ao critério* – mais ligadas à descrição do desempenho. Na opinião de Hadji (1994), a construção de critérios ou indicadores é fundamental, já que a objetividade da avaliação não existe, sendo apenas possível almejar a coerência.

Numa outra classificação, os mesmos autores (Goodwin & Goodwin, 2002) distinguem entre:

- *Medidas estandardizadas*, desenvolvidas para proporcionar procedimentos sistemáticos para descrever comportamentos de forma numérica ou categórica. Nestas medidas incluem-se testes de inteligência, de capacidade e aproveitamento, de aptidão, de triagem, de diagnóstico e medidas de personalidade e atitude. Apesar do seu suposto rigor, “existem preocupações significativas com medidas estandardizadas no que diz respeito aos enviesamentos, à adequação à idade, à má utilização e à utilização de testes para determinar os currículos” (p. 1002).

- *Avaliação autêntica* – é menos formal, sendo “considerada útil para os educadores planearem a instrução e é frequentemente promovida como uma alternativa mais válida do que as formas estandardizadas” (p. 1004).

- *Medidas não reativas* como a observação, o registo de características físicas e a consulta de registos de arquivo. Estas medidas não deveriam, de acordo com os autores, ser utilizadas isoladamente, mas em complemento com outras.

Assim, por um lado, temos modelos mais relacionados com racionalidades técnicas ou empírico-racionalistas. Estes modelos defendem uma avaliação mais objetiva, tendencialmente quantitativa, em que os avaliadores se apresentam como neutros e distantes do objeto de avaliação. Dentro desta perspetiva podemos incluir, como exemplos, a Avaliação Baseada em Objetivos, a Avaliação Baseada em Estudos Experimentais e a Avaliação Baseada no Valor Acrescentado (Fernandes, 2007, 2010).

Por outro lado, temos modelos mais próximos de racionalidades mais interpretativas ou críticas, mais subjetivas e tendencialmente qualitativas. Nestes modelos, existe uma tentativa de compromisso entre o avaliador e os intervenientes no processo de avaliação (Fernandes, 2007, 2010). Dentro desta perspetiva podemos incluir, como exemplo, a Avaliação Democrática e Deliberativa (House & Howe, 2003), a Avaliação Responsiva, Recetiva ou Respondente (Stake, 2006), a Avaliação Construtivista (Guba & Lincoln, 1989), a Avaliação Focada nos Utilizadores e na Utilização (Patton, 2000) e, acrescentaríamos nós, a Avaliação Capacitadora (*Empowerment Evaluation*; Fetterman, 2001).

Entre estes dois polos, D. Fernandes (2007) inclui um conjunto de abordagens diversas que não pendem para nenhum dos lados, entre as quais a Avaliação Orientada para os Consumidores (Scriven, 1991), a Avaliação Orientada para a Prestação de Contas e para a Decisão (incluindo o modelo CIPP – contexto, *input*, processo, produto – de Stufflebeam, 2001) e a Avaliação Baseada em Estudos de Caso (Stake, 2006; Yin, 2004).

Num esforço para organizar o campo teórico da avaliação, Alkin e Christie (2004) distinguiram algumas das teorias existentes utilizando o esquema de uma árvore com três ramos principais: 1) teorias que se focam nas *metodologias* utilizadas; 2) teorias centradas no *juízo ou valorização* dos dados obtidos; e 3) teorias preocupadas com a *utilização* que os utilizadores fazem da avaliação.

O ramo das metodologias “deals with obtaining generalizability, or ‘knowledge construction’ (...) emphasizing particularly the methodology as objectives-based

measurement” (Alkin & Christie, 2004, pp. 13, 18). O ramo focado na valorização “firmly establishes the vital role of the evaluator in valuing. Those on this branch maintain that placing value on data is perhaps the most essential component of the evaluator’s work” (Alkin & Christie, 2004, p. 13). Finalmente, o ramo centrado na utilização baseia-se em processos “in which evaluation information will be used and focuses on those who will use the information” (Alkin & Christie, 2004, p. 14).

No contexto deste trabalho, o ramo mais relevante é o terceiro que também é, muitas vezes, associado aos processos de tomada de decisão: “decision-oriented theorists felt it was critical to conduct evaluations that were designed specifically to assist key program stakeholders in program decision making” (Alkin & Christie, 2004, p. 44). Neste sentido, desenvolveram-se muitos modelos e abordagens que valorizam o papel dos profissionais ou intervenientes na avaliação e a importância de produzir informação útil para esses intervenientes, a partir da avaliação (Amo & Cousins, 2007). Destes, destacamos:

- O modelo CIPP, de Stufflebeam, com as suas componentes de contexto, *input*, processos e produtos (Stufflebeam & Shinkfield, 2007),

- A avaliação focada na utilização de Patton, que procura a “purposeful application of the evaluation process to teach evaluative inquiry (King, 2007, p. 46; Patton, 2000),

- A avaliação participativa, que procura “to enhance the use of evaluation data for practical problem solving within the contemporary organizational context” (Cousins & Earl, 1995, p. 9),

- A avaliação capacitadora, desenvolvida por David Fetterman (Fetterman, 2001b), que iremos abordar com algum detalhe mais à frente neste trabalho.

No que respeita ao desenvolvimento de modelos de avaliação, as opiniões dividem-se: “há defensores da integração de modelos e defensores da sua proliferação e expansão” (Fernandes, 2007, p. 51). Independentemente das opções tomadas, importa salientar que os modelos de avaliação não fornecem receitas prontas, são apenas formas de enquadramento que organizam o trabalho (Patton, 1990).

- Diversidade de objetos de avaliação

Fernandes (2007) apresenta um conjunto de propósitos da avaliação que, muitas vezes, se interligam. A avaliação poderá servir para: apoiar a tomada de decisão, ajudar na prestação pública de contas, melhorar práticas e procedimentos numa avaliação, compreender problemas sociais e identificar possíveis soluções, e compreender as experiências vividas por quem está envolvido numa dada prática social. Numa abordagem mais simples, distingue a perspetiva da avaliação orientada pela teoria e a perspetiva da avaliação orientada pelas práticas e pelas experiências vividas pelos intervenientes (Fernandes, 2010). Perante um determinado processo de avaliação, devemos questionar-nos: qual a sua finalidade? Gerar informação que ajude na tomada de decisão de agentes políticos? Ajudar na melhoria das práticas diárias? Testar o conhecimento sobre certos problemas sociais e as suas soluções possíveis?

Scriven (1999 citado por Mark et al., 2006; D. Fernandes, 2007) propõe seis objetos de avaliação possíveis, os '6 P's', correspondentes a diferentes objetos e campos aplicados da avaliação: programas, políticas, performance, produtos, pessoal e propostas. Acresce ainda a avaliação que a avaliação faz de si mesma: a meta-avaliação. Numa perspetiva um pouco mais abreviada, Mark et al. (2006) acrescentam àqueles a avaliação das práticas, relacionando-a com a avaliação de programas e de políticas:

A policy sets direction for how resources in a given domain (e.g. education) will be allocated and what substantive foci will receive priority (...). A program then is a particular enactment of a policy. It offers one concrete representation of *how* a given policy can be realized in terms of particular activities and materials provided to a particular target population (...). And a practice refers to the specific professional interactions that take place within programs. (Mark et al., 2006, p. 4)

- Avaliação com vista à melhoria das práticas

Os discursos teóricos sobre a avaliação tendem a fazer-nos acreditar que existe uma forma correta de pensar e fazer a avaliação. Contudo, a experiência educativa enquanto prática reflexiva, historicamente construída e socialmente

situada, parece exigir o abandono de tais certezas (F. Vieira & Basto, 2013). Segundo F. Vieira e Basto (2013, p. 100), “nenhuma retórica da avaliação, por muito progressista que seja, é suficiente para produzir mudanças nas práticas ou mesmo para as compreender, e contrariamente ao que frequentemente se afirma, os problemas da avaliação podem estar na teoria e não apenas na prática”. É, pois, fundamental uma aproximação da avaliação à experiência vivida (F. Vieira & Basto, 2013).

A avaliação com base nas experiências vividas tem raízes na fenomenologia, no existencialismo, na hermenêutica e na teoria crítica, tendo surgido, em grande parte, em resposta à avaliação “científica”, centrada na medida (Schwandt & Burgon, 2006). De acordo com Schwandt e Burgon (2006), assistimos hoje a uma “mudança prática” (*practical change* ou *practical turn*) nas Ciências Sociais. Verifica-se a recuperação do conhecimento prático como “antídoto” contra a racionalidade técnica e a valorização da relação entre a reflexão prática e a educação/aprendizagem. Ainda de acordo com estes autores (Schwandt & Burgon, 2006, p. 101), estamos perante “an important turn to the ‘practical’ – a movement away from understanding meaning in terms of inner motives, attitudes, and psychological states and toward grasping meaning in shared practices of concrete, socio-culturally, linguistically, and historically situated actors”. Na mesma lógica de pensamento, ainda que fora do domínio da avaliação, podemos invocar o pensamento de Schön (Schön, 1991, p. 5), que nos fala de “reflective turn” e evidencia “the problem of constructing an epistemology of practice”.

Tradicionalmente, teoria e prática são definidas como opostos (Fernandes, 2010; Schwandt & Burgon, 2006). Prática tem origem no grego *praxis*, que se refere a uma forma de atividade humana relacionada com o comportamento da vida de alguém como membro de uma sociedade. Engloba em si o comprometimento com as interações e singularidades partilhadas com os outros e inclui tanto componentes cognitivos como emotivos, encerrando em si a reflexão e a conceptualização, as emoções e a ação (Barnes, 2005; Schwandt & Burgon, 2006).

A “mudança prática” envolve a explicação e defesa do conhecimento dos profissionais. O foco na prática é relacionado por vezes com as teorias da aprendizagem, o que se reflete em avaliações orientadas para a aprendizagem

organizacional (Schwandt & Burgon, 2006). Numa perspectiva “prática”, não há conhecimento separado do envolvimento ativo do aprendente com aquilo que está a aprender – o conhecimento e a aplicação desse conhecimento não são processos separados. Não se aprende só em momentos específicos separados da atividade diária, como cursos ou *workshops* (Schwandt & Burgon, 2006).

A prática é um conceito analítico que permite analisar e pensar sobre o significado das experiências vividas estando, portanto, associada a hábitos e significados (Fernandes, 2007; Schwandt & Burgon, 2006). Isto não implica uma rejeição do pensamento “científico” tradicional mas um reconhecimento de que o típico conhecimento científico válido, objetivo e generalizável dificilmente pode orientar, só por si, a reflexão sobre o que os profissionais fazem e sabem no seu quotidiano (Schwandt & Burgon, 2006).

Pelas definições apresentadas, percebemos que a prática não é apenas uma questão de ação individual mas um processo social, histórico, material e discursivo (Schwandt & Burgon, 2006). Tem a ver com “as formas de lidar, de estar e de interagir com os outros e, por isso, há um envolvimento, uma partilha de significados e de valores que ocorre no âmbito de uma tradição que está ligada às experiências de vida das pessoas” (Fernandes, 2007, p. 33). As práticas baseiam-se nos valores e significados partilhados, estão ligadas às experiências do quotidiano e refletem interações únicas, situadas e significativas com os outros e com o mundo (Schwandt & Burgon, 2006).

Em torno dos pressupostos apresentados, desenvolveram-se várias abordagens de avaliação que se centram no pensamento prático, com foco nas decisões tomadas pelos profissionais nas suas práticas. Estas perspetivas de avaliação preocupam-se com a forma como a avaliação está corporizada no trabalho diário dos profissionais, nas decisões sobre a ação efetiva, nos julgamentos avaliativos que estão no centro das práticas profissionais (Schwandt & Burgon, 2006). No entanto, importa assinalar que, embora a avaliação nesta perspetiva esteja especialmente orientada para a ação, produz também conhecimento sobre a ação educativa, sendo o ponto de partida para a teorização da prática (Lopes da Silva, 2013).

As abordagens avaliativas que se focam nas preocupações dos intervenientes (*stakeholders*) centram-se, frequentemente, nas experiências vividas pelos participantes no processo de avaliação (Fernandes, 2010): “evaluations for improvement, understanding lived experience or advancing social justice are fundamentally participatory, involving key stakeholders in critical decisions about the evaluations’ agenda, direction and use” (Whitmore et al., 2006, p. 341). Como referem Schwandt e Burgon (2006, p. 112), “attention to lived experience reflects deep respect for the social world and invites careful consideration of participants’ and stakeholders’ ways of experiencing a program and how they invest actions with meaning”.

Alguns dos exemplos mais conhecidos deste tipo de abordagem são: a avaliação responsiva (*responsive evaluation*) desenvolvida por Robert Stake; o modelo de quarta geração baseado no construtivismo social de Egon Guba e Yvonna Lincoln; a abordagem focada na utilização (*utilization-focused*) de Michael Patton, entre muitos outros. Estas abordagens (e outras próximas) socorrem-se frequentemente de conceitos ligados à aprendizagem e à dinâmica organizacional (Preskill & Torres, 2000; Torres & Preskill, 2001) e encaixam claramente nos modelos mais próximos de racionalidades mais interpretativas ou críticas, mais subjetivas e tendencialmente qualitativas, definidos por Domingos Fernandes (2007; cf. secção “tentativas de definição”).

Encontramos também pontos de contacto muito fortes com a avaliação formativa, que tem um papel primordial no aperfeiçoamento da prática educativa (Alves, 2004; Barreira, Boavida, & Araújo, 2006; Guba & Lincoln, 1983; Nevo, 2006; Patton, 1990). Fernandes (2007) diz-nos mesmo que “um dos momentos mais marcantes da história da avaliação educacional foi a elaboração dos conceitos de avaliação formativa e de avaliação sumativa no contexto da avaliação de programas [por Michael Scriven]” (p. 263). De um modo muito simplificado, poderíamos distinguir a avaliação sumativa, enquanto avaliação das aprendizagens, da avaliação formativa, que visa a avaliação para/na aprendizagem (Bonniol & Vial, 1997; Fernandes, 2007). A avaliação formativa procura a adequação das estratégias às dificuldades encontradas, indicando ao professor/educador o progresso do aluno e os obstáculos que se colocam ao seu

plano. A avaliação formadora pressupõe a participação do aluno na avaliação das suas próprias atividades. O aluno apropria-se dos utensílios de avaliação dos professores e domina as operações de antecipação e planificação (Alves, 2004; Bonniol & Vial, 1997). É uma

avaliação que, partindo da ideia que só o aluno pode, de facto, regular a sua atividade de aprendizagem, e de tomada de consideração da importância da representação dos fins a atingir, visa que o aprendente se aproprie dos critérios (...) a avaliação formadora marca o deslocar significativo de uma problemática de avaliação para uma problemática de avaliação como auxiliar de aprendizagem. (Hadji, 1994, pp. 186–187)

As noções de experiência vivida e prática mudam o olhar do avaliador perante a realidade. A linguagem dos modelos, *inputs*, resultados, etc., enquadra o estudo científico de programas educacionais ou sociais como objetos, mas é insuficiente para o estudo das práticas. Para estas, é necessário utilizar outros conceitos que captem a sua natureza processual e deliberativa (como hábitos, rotinas, rituais, significados, linguagem e tradições partilhadas). Para alguns avaliadores, a preocupação com a prática envolve o destaque para as noções de raciocínio prático e deliberação (Schwandt & Burgon, 2006) e para a "practical or 'action oriented' learning, rather than satisfying external information needs" (Whitmore et al., 2006, p. 341).

A avaliação centrada nas experiências dos intervenientes e na utilização do processo para a melhoria das práticas oferece claras vantagens quando a preocupação central do avaliador é, de facto, o processo e não o produto final. Recorremos às palavras de Timmins e Miller (2007, p. 9) para sintetizar os benefícios deste tipo de abordagem:

The importance of evaluation of any initiative or innovation in professional practice is clear. We need to know whether new practice is better than what we did before and we need some evidence that a new way of working is preferable. Services such as education and health now require practitioners to be more accountable for what they do. Targets are set and evaluation will test whether they have been achieved. The traditional approach to evaluation has often been to assess performance at the beginning of a project and again at the end, or to ask participants to report their reactions to, and opinions of, the new practices.

- *Avaliação capacitadora ou Empowerment evaluation*

De acordo com David Fetterman (1994), a avaliação capacitadora consiste na utilização “of evaluation concepts and techniques to foster self-determination” (Fetterman, 1994, p. 1, 2001b), com o objetivo de “help people to help themselves and improve their programs using a form of self-evaluation and reflection” (Fetterman, 2001b, p. 3).

Esta abordagem surgiu da preocupação em ‘dar voz’ às pessoas, indo buscar conceitos às áreas da psicologia comunitária e da antropologia da ação. Socorresse, ainda, dos conceitos de autodeterminação e autorregulação (capacidade para definir o seu percurso de vida) (Butler, 2005; Fetterman, 1994, 2001a, 2001b; Zimmerman, Israel, Schulz, & Checkoway, 1992). A capacitação está relacionada com a independência na resolução de problemas e na tomada de decisão por parte dos intervenientes envolvidos no processo de avaliação (Fetterman, sem data, 2001a). Ao contrário de outras perspectivas, na avaliação capacitadora, a avaliação do mérito e do valor não é uma meta em si, mas faz parte de um processo contínuo de melhoria (Fetterman, sem data).

A primeira vez que Fetterman apresentou a sua proposta de avaliação capacitadora foi em 1994, num discurso apresentado à Associação Americana de Avaliação, da qual era presidente (Fetterman, 1994; Miller & Campbell, 2006). Desde aí, esta abordagem expandiu-se por todo o mundo, desde grandes empresas a pequenas aldeias rurais, perpassando diversas faixas etárias e áreas temáticas (Fetterman, sem data, 2001a, 2001b, 2005; Fetterman & Bowman, 2002).

Alguns dos princípios desta abordagem são a melhoria, o sentido de pertença a uma comunidade, a inclusão, a participação, a justiça social, as estratégias baseadas nas evidências, a aprendizagem organizacional, a prestação de contas, entre outros (Fetterman, 2005; Whitmore et al., 2006). Estes princípios guiam a avaliação, desde a sua concetualização à implementação, e funcionam como “lentes”, que focam o processo de avaliação. No entanto, os críticos apontam que “frequently, these evaluations do not embody the core principles that are supposed to undergird empowerment evaluation practice” (Miller & Campbell, 2006, p. 314). De acordo com Fetterman (2001b), um dos princípios basilares, sem o qual a

avaliação está condenada ao fracasso, é o comprometimento com a verdade e honestidade.

Num processo de avaliação capacitadora é habitual cumprirem-se três etapas distintas: começa-se por estabelecer uma visão ou missão do contexto em que se desenvolve o processo; de seguida, identificam-se e priorizam-se as atividades mais significativas do programa em causa, atribuindo uma pontuação do desempenho da equipa nessas atividades; por último, planeia-se o futuro, definindo objetivos e estratégias para os atingir (Fetterman, 2001b; Fetterman & Bowman, 2002).

Esta abordagem tem muitas semelhanças com outras formas de avaliação colaborativas e participativas. Existe uma relação direta com o foco na utilização de Michael Patton (2000) e com outras abordagens ou conceitos como: a avaliação democrática, o desenvolvimento organizacional/comunidades de prática/culturas de aprendizagem (Fetterman & Bowman, 2002; Preskill & Torres, 2000; Torres & Preskill, 2001), a prática reflexiva (Schön, 1991), a investigação-ação (Fetterman, sem data). A participação dos *stakeholders* e a utilização significativa dos resultados são aspetos em comum entre estas diversas abordagens. Ainda, de acordo com Stufflebeam (2000), a avaliação capacitadora vai ao encontro da avaliação construtivista embora, no seu entender, exista uma diferença crucial:

Fetterman's (1994) empowerment evaluation approach is closely aligned with constructivist evaluation, since it seeks to engage and serve all stakeholders, especially those with little influence. However, there is a key difference between the constructivist and empowerment evaluation approaches. While the constructivist evaluator retains control of the evaluation and works with stakeholders to develop a consensus, the empowerment evaluator gives away authority for the evaluation to stakeholders, while serving in a technical assistance role. (p. 73)

Tal como está patente nas palavras de Stufflebeam, uma questão essencial na distinção desta abordagem face a outras é o papel do avaliador que, na avaliação capacitadora, está muito próximo do programa ou objeto a ser avaliado, trabalhando em parceria, com partilha de responsabilidades (Schnoes et al., 2000). Como refere Fetterman (1994, pp. 3–4), "evaluators teach people to conduct their own evaluations and thus become more self-efficient", ou seja, atuam como "*critical friends*". O avaliador procura, assim, desmistificar a avaliação e ajudar as

organizações a integrar os princípios e as práticas de avaliação, integrando-os na sua planificação. O avaliador deve garantir que a avaliação permanece nas mãos dos interessados, fornecendo apoio e informação com base na sua experiência e facilitando o prosseguimento do processo. Neste sentido, podemos compreender até que ponto "the role of an empowerment evaluator is complex (...) It involves assessment, trust, facilitation, friendship, systematic inquiry, ethical and methodological standards and a combination of traditional evaluation expertise with a commitment to (and expertise in) capacity building" (Fetterman, 1994, p. 13).

Apesar da sua ampla difusão, e da apresentação de inúmeros casos que ilustram a sua utilização (ver, por exemplo, Fetterman, sem data, 1994, 2001a; Fetterman, Kaftarian, & Wandersman, 1995; Schnoes et al., 2000), a avaliação capacitadora não tem sido isenta de críticas, desde a sua apresentação até hoje. A revista *Evaluation Practice*, principalmente, tem sido palco de uma acesa discussão entre autores como Fetterman, Scriven, Stufflebeam e Patton (Fetterman, 2009; Scriven, 1997).

Scriven (1997), por exemplo, considera que, para ser credível, a avaliação tem de ser feita (pelo menos em parte) por um avaliador externo, apontando este aspeto como uma falha da avaliação capacitadora. Consideramos, tal como Fetterman (2009), que esta crítica tem pouco fundamento, uma vez que a opção por elementos internos ou externos depende muito dos objetivos da avaliação em causa.

Outras críticas acusam esta abordagem de ambiguidade conceptual, não se distinguindo de outras abordagens; de falta de unanimidade na prática, o que resulta do ponto anterior; e apontam para a falta de evidências de que este tipo de avaliação leve, efetivamente, à capacitação (Miller & Campbell, 2006).

Fetterman (Fetterman, 1994, 2001a, 2009), nas suas réplicas às críticas de vários autores recorda que este tipo de avaliação não é uma panaceia mas deve ser encarada como mais um contributo para o campo, com potencial para avançar.

Uma última crítica que nos parece relevante está patente neste comentário de Mark et al. (2006, p. 86): "thus, the nature and depth of reflection depends critically on the orientation and the skill of an expert facilitator". De facto, a avaliação capacitadora está extremamente dependente da competência e experiência do

avaliador que, embora colocando o poder nas mãos dos intervenientes, tem um papel central no desenvolvimento de todo o processo.

Importa assinalar que o próprio criador desta abordagem reconhece que, para que um processo de avaliação capacitadora tenha utilidade e, portanto, sucesso, alguns elementos são importantes: participantes com desejo de experimentar, assumir riscos e responsabilidades; um ambiente de honestidade, autocrítica, confiança e suporte. São estes os elementos que permitem a transformação (Fetterman, 1994). Se considerarmos que nem sempre é possível reunir estas condições, compreendemos que este tipo de avaliação deve ser olhado com cautela e adaptado a cada contexto específico.

Para terminar esta síntese acerca da avaliação capacitadora, apresentamos uma investigação realizada por Miller e Campbell (2006), que procura fazer um “ponto de situação” sobre esta abordagem. Estes investigadores fizeram uma revisão de todos os casos apresentados na literatura (artigos e livros) que utilizaram a avaliação capacitadora entre 1994 e 1995. O seu objetivo era descrever o estado das práticas de avaliação capacitadora na literatura publicada, tentando perceber até que ponto teoria e prática estariam relacionadas. O *corpus* recolhido e analisado permitiu a distinção entre quatro “tipos” de avaliação capacitadora:

1. *Treino socrático*, em que o avaliador vai acompanhando o processo de avaliação através de perguntas que guiam e estimulam os participantes a refletir sobre o processo em curso.

2. *Orientação estruturada*, em que o avaliador concebe um conjunto de etapas e as apresenta aos participantes que utilizam este modelo para desenvolver o processo de avaliação. O avaliador acompanha depois o processo de implementação, ajudando e fornecendo conselhos.

3. *Avaliação participativa*, em que o avaliador desenha e executa o processo, recorrendo ao feedback dos participantes;

4. *Avaliação não participativa*, em que o avaliador desempenha todas as tarefas, sem recorrer ao feedback dos participantes. Este tipo é raro e, a nosso ver, não constitui um exemplo de avaliação capacitadora, apesar de os autores dos estudos terem declarado que seguiam esta perspetiva.

Além de apresentarem vários resultados do estudo de forma muito detalhada, Miller e Campbell (2006, p. 310) apresentam os motivos identificados pelos autores dos casos para escolher este tipo de abordagem: “skills building and capacity development, the compatibility of empowerment evaluation with core programmatic values such as self-determination and social justice, a desire for accountability and improvement, and a desire to make evaluation part of the organizational routine”.

II.2.2.2 Avaliação em educação de infância

Se a base para a profusão e alargamento dos saberes das crianças se encontra nas próprias crianças, nas suas atuais competências e desenvolvimento, a intencionalidade educativa só pode decorrer do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação, procurando-se adequar a prática do educador/professor às atuais capacidades e necessidades das crianças. (Portugal, 2009a, p. 282)

Quando analisamos a realidade da avaliação realizada em contextos de educação de infância, verificamos que esta assume uma dimensão marcadamente formativa (Castilho & Rodrigues, 2013; Lopes da Silva, 2013), num “processo dinâmico em que o educador procura os meios de facilitar a aprendizagem da criança, em vez de verificar as suas capacidades num determinado momento” (Lopes da Silva, 2013, p. 161). Em termos genéricos, é consensual que a avaliação na educação de infância é um elemento regulador e aperfeiçoador da intervenção educativa, sendo, habitualmente, uma avaliação informal baseada na observação do comportamento das crianças (Parente, 2015; Pinho & Cró, 2013). No entanto, a dimensão avaliativa nesta etapa da educação remonta apenas à década de 1990 (Coelho & Chélinho, 2013), sendo uma temática que tem vindo a assumir uma importância cada vez maior (Dunphy, 2010).

Em Portugal, a fraca valorização da avaliação na educação de infância foi contrariada a partir dos anos 1990, com a definição da educação pré-escolar como a primeira etapa da Educação Básica e com a publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. O educador de infância passou a ser visto como um profissional com intencionalidade, enquanto gestor do currículo e também avaliador. As investigações internacionais, nomeadamente da OCDE e o movimento em direção ao desempenho profissional marcaram também este

período de transformação (Araújo, 2015; Coelho, & Chélinho, 2013). No entanto, a falta de investigação nesta área e a falta de formação dos educadores de infância neste âmbito leva a que esta seja uma questão ainda muito desvalorizada na prática (Araújo, 2015).

Em 2011, foi publicada uma circular sobre a avaliação na educação pré-escolar (Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, 2011), mantendo-se o dilema: aplica-se aos jardins de infância (educação pré-escolar) e não às creches mas, simultaneamente, aplica-se a todos os educadores de infância (o que engloba, obviamente, aqueles que trabalham em creches). Esta circular considera a avaliação como um elemento regulador da prática educativa, devendo ser formativa, processual, contínua e interpretativa, valorizando a criança como aprendiz ativo, na sequência das ideias já apontadas sobre a avaliação na circular referente à Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar, publicada em 2007 (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, 2007). Nesta perspetiva, aponta para a função da avaliação como suporte para a tomada de decisão e promoção da qualidade, estabelecendo a ligação entre avaliação e reflexão. A conceção do educador como gestor do currículo reforça a importância da avaliação, na medida que é através dela que o educador consegue perceber qual o caminho que deve seguir. A circular aponta ainda para os documentos que servem de suporte ao trabalho avaliativo do educador de infância: as OCEPE (Ministério da Educação, 1997, 2016), que encaram a avaliação como suporte do planeamento; o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto, 2001), que aponta também para a avaliação formativa da intervenção, dos processos educativos e do desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e do grupo. Este documento orientador sugere diferentes técnicas (observação, entrevistas, narrativas, imagem, áudio, vídeo, portfólios, questionários, etc.) para avaliar sob diferentes ângulos, e aponta o DQP como ferramenta rigorosa de apoio à monitorização, avaliação e desenvolvimento da qualidade, que devem ser sustentados pela formação em contexto. Considera-se que a avaliação deve assentar em seis princípios: o carácter holístico e contextualizado do desenvolvimento e aprendizagem; a coerência entre a avaliação e as OCEPE; a utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados; o

caráter formativo, a valorização dos progressos da criança e a promoção da igualdade e equidade. Encarando a avaliação como um processo partilhado entre diferentes intervenientes (a criança, a equipa, os encarregados de educação, entre outros) que incide em diferentes aspetos (progresso das crianças ao nível das OCEPE, organização, diversidade e qualidade da oferta, envolvimento parental, etc.), posicionam-se claramente numa perspetiva mais compreensiva, afirmando que “a avaliação, enquanto processo contínuo de registo dos progressos realizados pela criança ao longo do tempo, utiliza procedimentos de natureza descritiva e narrativa”. Importa realçar que, apesar de esta circular defender uma avaliação contínua e contextualizada, remete o tempo dedicado à avaliação para os três últimos dias de cada período escolar, tal como acontece com os outros níveis de ensino – ao invés de incorporar esta dimensão no trabalho diário do educador de infância.

A cultura avaliativa mantém-se pobre com, por um lado, a falta de abordagens avaliativas coerentes e sistemáticas na educação pré-escolar, sendo notória na falta de práticas de avaliação. Por outro lado, verifica-se um uso acrítico de métodos da educação posterior, com foco nos resultados finais (Araújo, 2015). Basford e Bath (2014) apontam para uma tensão, ao longo do tempo, entre a avaliação de resultados do currículo e a documentação como um processo formativo. Isto obriga os educadores a “jogar” com as diferentes tensões, tentando responder estrategicamente às diversas exigências que lhes são colocadas.

Num estudo sobre a implementação nas OCEPE, três anos depois da sua publicação, Lopes da Silva (2005, p. 122) assinala que o interesse dos educadores de infância pela observação e registo é muito inferior ao manifestado pelo planeamento e, sobretudo, pela avaliação, o que “levanta a questão de saber se, para alguns educadores, será menos clara a interligação entre estes três componentes da intencionalidade educativa, em que a observação e o registo desempenham um papel fundamental”. Neste mesmo estudo, a desvalorização, pelos educadores, dos aspetos ligados ao ambiente educativo da sala, leva também ao questionamento se, excetuando a relação com o grupo, que dependerá mais do educador, todos os outros aspetos da organização do ambiente educativo são vistos como condições externas e perante as quais nada pode fazer (Lopes da

Silva, 2005). Apesar destes resultados já datarem de há alguns anos, parecem ainda fazer sentido para o contexto atual.

Coelho e Chélinho (2013) apresentam um estudo assente no questionamento de um grupo de sete educadoras de infância sobre as suas perspetivas relativamente à avaliação em educação de infância. Em entrevistas, as educadoras consideraram a avaliação como uma dimensão fundamental da sua profissionalidade, sendo valorizada como elemento de regulação do processo educacional (no sentido de adequação das práticas às necessidades e interesses das crianças e à verificação dos seus progressos). A avaliação é considerada um elemento relevante para dar visibilidade ao trabalho do educador, no entanto, é uma área pouco ou nada contemplada na formação inicial, pelo que assenta num processo gradual de desenvolvimento profissional. As educadoras entrevistadas exprimiram algumas dúvidas sobre a sua capacidade de fazer avaliação, percebendo algumas fragilidades das práticas de avaliação, pelas lacunas na formação, já mencionadas, e pela falta de espaços de partilha e reflexão conjunta. A utilização de diferentes instrumentos e estratégias de avaliação foi valorizada, no entanto, a utilização de *checklists* foi criticada, privilegiando-se uma avaliação mais contextualizada e adequada ao carácter holístico do desenvolvimento da criança. As entrevistadas apresentam uma visão de criança competente e participante no processo de avaliação, embora o artigo não especifique de que modo isto acontece. Em momentos específicos, como a passagem para o primeiro ciclo, toda a equipa pode ser envolvida na avaliação. A avaliação centra-se, de acordo com este estudo, nas áreas de conteúdo e desenvolvimento (aprendizagens da criança), no ambiente/contexto educativo e nas práticas curriculares. Algumas educadoras referiram também a implicação e o bem-estar como elementos integrantes da avaliação que realizam (Coelho & Chélinho, 2013).

Na realidade, embora a tendência dominante na literatura defenda um processo de reflexão, acompanhamento e avaliação que permita uma constante melhoria das práticas (Cadima et al., 2014; Hoffman, 2013; Portugal, 2013) e uma avaliação processual e *autêntica* (Portugal, 2013), muitos educadores de infância

têm lacunas nesta área e confundem observação informal com avaliação³³ (Lopes da Silva, 2013). Lopes da Silva (2013) afirma mesmo que os educadores de infância resistem em pensar a avaliação e em atribuir-lhe um sentido no contexto das suas práticas profissionais. O facto de terem muito conhecimento sobre as crianças, e de passarem muito tempo com elas leva, muitas vezes, os educadores a optar por uma avaliação informal, assistemática e superficial, baseada na observação informal e não intencional realizada no quotidiano. Se, por vezes, se aponta que avaliar pode rotular, uma avaliação demasiado informal pode levar à formação de juízos não fundamentados, levando, do mesmo modo, aos tão indesejados rótulos (Lopes da Silva, 2013).

Portugal (2013), citando um estudo financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT; 2007-2010)³⁴, refere que os educadores de infância portugueses usam, muitas vezes, procedimentos estandardizados de avaliação, recorrendo a *checklists* de capacidades isoladas, numa perspetiva pouco autêntica (Portugal, 2007, 2012b; Portugal et al., 2009). Outros estudos, como o de Oliveira e Gaspar (2004) apontam no mesmo sentido. Recorrendo a questionários preenchidos por 96 educadores, Oliveira e Gaspar (2004) procuraram conhecer e caracterizar as práticas de avaliação em educação pré-escolar. Os resultados mostram que, apesar de os educadores emitirem opiniões positivas sobre a avaliação, há uma “inexistência de práticas consistentes de avaliação” (p. 478). Os educadores defendem a importância da formação contínua no terreno e das redes de colaboração, mas rejeitam liminarmente a possibilidade de a avaliação ser realizada por elementos externos. De um modo geral, pode considerar-se que existe algum desfasamento entre os ideais e princípios defendidos e as práticas implementadas (Portugal, 2012b).

Num estudo de avaliação da implementação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e da qualidade na educação pré-escolar em Portugal, 168 educadores de infância de contextos de

³³ A observação *de facto* tem de ter um propósito bem definido, não se resumindo a olhar em redor para ver “o que se passa”. Como refere Popper (2006, p. 73), “a observação é sempre seletiva. Requer um objeto determinado, uma tarefa definida, um interesse, um ponto de vista, um problema”.

³⁴ FCOMP-01-0124-FEDER-007103.

educação pré-escolar em Portugal - 74% das quais da rede pública (UPorto-FPCE & ISPA-IU, 2014), identificaram os documentos emitidos pelo Ministério da Educação como os principais referenciais para a avaliação das aprendizagens das crianças (e.g. Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, 2007; Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, 2011; Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto, 2001; Ministério da Educação, 1997, 2016). Os educadores apontam 4 principais estratégias de avaliação das aprendizagens: recolha de trabalhos das crianças, entrevistas/conversas com as crianças, observação e fichas de trabalho (sendo esta última a estratégia mais utilizada). Também muito utilizados, embora com menor periodicidade, são os portfólios e as *checklists* contruídas pelo educador. A esmagadora maioria dos educadores (92%) afirma reunir com a equipa do jardim de infância para discutir a avaliação das aprendizagens das crianças, embora não seja claro em que moldes isto se processa. Relativamente à avaliação do ambiente educativo, os educadores indicam que, semanalmente, o avaliam através de entrevistas às crianças e da avaliação do seu envolvimento (UPorto-FPCE & ISPA-IU, 2014). A avaliação e as necessidades educativas especiais são identificadas como duas áreas em que os educadores de infância têm pouca formação. Apesar de alguns elementos relevantes, poucas conclusões podem ser retiradas de um estudo com questões fechadas deste tipo. Além disso, as características da amostra também levantam algumas questões. Embora a amostra global do estudo fosse relativamente numerosa - 909 educadores num universo de aproximadamente 16000, a representatividade não está assegurada entre rede pública e privada e para as diferentes zonas geográficas (Conselho Nacional de Educação, 2016). Assim, concluímos apenas que estes dados parecem confirmar outros estudos, que apontam para a necessidade de repensar a avaliação em educação de infância, investindo fortemente na formação e informação dos profissionais.

Entre outros, os dados do Estado da Educação de 2012 indicam que, apesar do aumento das taxas de pré-escolarização, Portugal está entre os países em que é menos nítida a diferença de desempenho em níveis de escolaridade subsequentes por parte de crianças que frequentaram a educação pré-escolar, em relação aos seus pares que dela não usufruíram (Aqeduto, 2016; Conselho

Nacional de Educação, 2012). Face à preocupação de que os programas de educação de infância poderão não ter tanta qualidade quanto deveriam, Downs e Strand (2006) consideram que o aumento do seu potencial depende da reconsideração da relação entre avaliação e intervenção.

A avaliação pode desempenhar diferentes papéis, como a prestação de contas, a identificação de crianças em risco, a caracterização dos serviços prestados em termos de utilização e qualidade, ou, mais importante, a recolha de informações sobre a aprendizagem das crianças que permitam melhorar a intervenção do educador (Downs & Strand, 2006). A prestação de contas é um tema dominante na educação, muitas vezes concretizada em medidas estandardizadas pouco contextualizadas. Griffin, Care, Francis e Scouler (2014) defendem que os fatores que contribuem para o crescimento sustentado devem ser identificados e monitorizados para que a intervenção seja significativa. As medidas têm de fazer sentido para os profissionais e para as famílias, rejeitando sistemas de prestação de contas que põem de parte a monitorização. Neste sentido, avaliar não pode resumir-se a inventariar capacidades adquiridas, emergentes ou ausentes – isto fica muito aquém de uma avaliação contextualizada, dinâmica e útil. A avaliação e monitorização contínuas requerem uma visão holística e flexível, que reconheça a dependência das competências das crianças face à situação/contexto (Formosinho & Formosinho, 2016b; Portugal, 2013).

Zabalza (1987) fala-nos de uma avaliação com sentido “iluminador”, compreensiva, que avalie não só a criança, mas todos os componentes do processo educativo: as características e dinâmicas familiares, o funcionamento da instituição e trabalho dos profissionais, o clima de grupo, os materiais, os objetivos, as atividades, etc. A avaliação em educação de infância deve ser congruente com o projeto educativo/pedagógico, de forma a manter um caráter funcional e válido. Ao invés de se centrar em conhecimento intuitivo, que gera um “puzzle” de impressões baseadas em situações pontuais, heterogéneas e desligadas umas das outras, deve ser sistematizada e consistente, mas também contínua, num sistema de retroalimentação em que avaliação e planeamento se entrelaçam. O foco apenas nos resultados e no discurso da qualidade restringe a prática dos educadores, desvalorizando os contextos de vida das crianças e a sua natureza

holística e dinâmica. Os profissionais devem tentar contrariar esta tendência, ouvindo ativamente a criança, documentando as suas interações com o ambiente e dedicando tempo para refletir sobre essas interações (Campbell-Barr et al., 2012). Nesta perspectiva, “torna-se crucial utilizar sistemas de avaliação suscetíveis de monitorizarem a concretização de princípios educativos, identificarem as forças e as áreas que necessitam de atenção e intervenção diferenciada, acompanharem os progressos/desenvolvimento de competências e fundamentarem a tomada de decisão sobre a intervenção” (Portugal et al., 2009, p. 237). No contexto da avaliação ecológica no âmbito do Projeto Infância, Oliveira-Formosinho refere que “a avaliação da criança requer, assim, a observação em múltiplas direções, exclui a cultura de unicidade e entra nos caminhos da pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 147).

Tradicionalmente, a avaliação foca-se nos alunos/aprendentes, nas suas capacidades, no que eles sabem ou não sabem. No entanto, é fundamental olhar também para a avaliação como uma fonte de informação sobre o professor/educador, na medida em que pode desafiar as suas crenças, conhecimentos e práticas em relação à pedagogia e ao poder (Timperley, 2014). A aprendizagem profissional dos professores sobre avaliação é insuficiente e, muitas vezes, contra produtiva (Timperley, 2014). Nesta ordem de ideias, é necessário deixar de ver a avaliação como um processo de agrupamento, rotulação e acreditação para uma visão integral do ensino/aprendizagem, onde o controlo e o poder são partilhados. Para tal, é fundamental que sejam utilizados os mesmos princípios e práticas para ensinar/desenvolver os professores e ensinar/desenvolver os alunos. Neste sentido, propõem um processo de reflexão e ação (cf. figura 4) que relaciona a aprendizagem profissional com a aprendizagem das crianças. Reconhecem que isto coloca fortes exigências nos professores que, geralmente, necessitam de apoio para iniciar o processo (Timperley, 2014), não esquecendo que “assessment for learning is not a tool; it is a shift in thinking about what matters in schools. It involves conceptual change on the part of teachers as they rethink what assessment is for and how to do it” (Earl & Timperley, 2014).

Num contexto de educação de infância, importa avaliar diferentes elementos; para além das variáveis ligadas às crianças, também é importante avaliar o

ambiente educativo, as interações, a intervenção do educador e o grupo. Lopes da Silva (2013) identifica três abordagens à avaliação: a avaliação referida à *norma* (que permite situar as crianças numa escala, por exemplo, recorrendo a uma escala de desenvolvimento), a avaliação referida ao *critério* (que inclui a avaliação baseada em objetivos previamente definidos, mas também as escalas de avaliação do contexto e a avaliação de comportamentos que influenciam as aprendizagens) e a avaliação referida ao *aluno/ipsativa* (ligada à avaliação do progresso ao longo do tempo, inclui, por exemplo, o recurso a portfólios e histórias de aprendizagem). Meisels, Wen e Beachy-Quick (2010) consideram que a conceção de avaliação na educação de infância mudou drasticamente nas últimas décadas, para avaliações mais naturalistas, contextualizadas e baseadas no trabalho em equipa. Estes autores defendem a utilização de estratégias de avaliação referidas ao critério (e não baseadas em normas), de forma a observar o modo como a criança expressa o seu conhecimento, as suas competências, disposições e outros aspetos do seu desenvolvimento e expressão no seu ambiente natural. Deste modo, a avaliação pode ser formativa e contínua, apoiando a intervenção (Meisels et al., 2010).

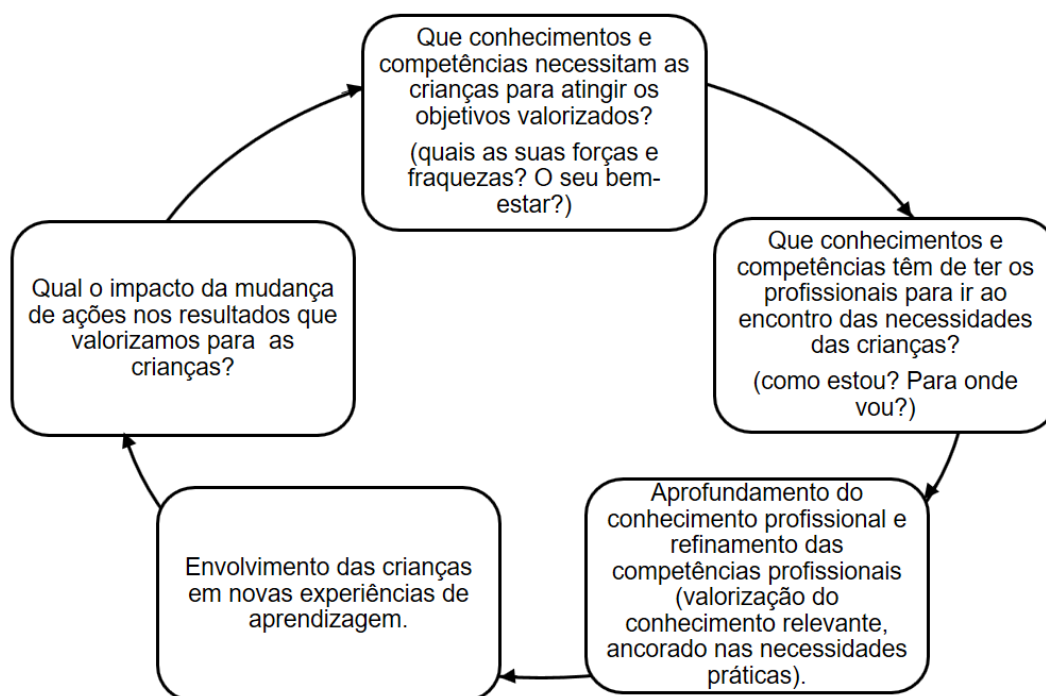


Figura 4. Relação entre a aprendizagem profissional com a aprendizagem das crianças. Adaptado de Timperley (2014).

Para que a avaliação possa integrar-se com a planificação, num ciclo interativo que conduza à ação educativa intencional, é fundamental que a observação das crianças seja intencional e sistemática, envolvendo registos que possam ser analisados, interpretados e revisitados (Lopes da Silva, 2013). Como refere o recente relatório da rede Eurydice e do Eurostat lançado pela Comissão Europeia, “[t]he keeping of written records of assessment based on observations of a child's development and learning is recommended in the vast majority of countries; however, this is more common for older than younger children” (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014). O que os educadores registam é, muitas vezes, pouco detalhado face ao que realmente observaram e perceberam numa situação - é importante valorizar os sentimentos envolvidos na situação, porque os sentimentos que a criança evoca em nós podem ajudar a perceber o que ele está a sentir; é a empatia em ação (Elfer, 2005). O registo permite contrariar a diluição das memórias, situando-as numa sequência temporal contextualizada. Além disso, permite evitar a confirmação das expectativas e obriga o educador a questionar-se sobre os seus estereótipos e ideias feitas (Lopes da Silva, 2013).

- Exemplos de instrumentos e técnicas de avaliação

Ao longo das últimas décadas, têm-se desenvolvido inúmeros estudos e algumas propostas de estratégias de avaliação adequados ao contexto da educação de infância.

Lopes da Silva (2013) refere três tipos de instrumentos utilizados em Portugal no contexto da educação de infância: de tipo *criterial* (incluindo as escalas desenvolvidas no âmbito do currículo High/Scope, o DQP e as escalas ligadas à Educação Experiencial com base na Escala de Envolvimento de Leuven), de tipo *narrativo* (portfólio) e outros, ligados à *observação e reflexão* (nomeadamente as estratégias ligadas ao Movimento Escola Moderna). De um modo geral, as estratégias mais mencionadas na literatura são a observação, a comunicação (conversas), a documentação, os portfólios e as narrativas sobre a aprendizagem (Dunphy, 2010).

Uma estratégia de avaliação utilizada com frequência, como já foi referido, são *checklists* de comportamentos observáveis ligados ao desenvolvimento da

criança. O Manual de Processos-Chave apresentado pelo Instituto de Segurança Social contém uma lista deste tipo, sendo a sua utilização incentivada nos contextos de creche, especialmente nas IPSS, embora sejam utilizadas *checklists* também em outros tipos de instituições incluindo nos jardins de infância (ISS, 2005a). As *checklists*, embora permitam recolher algumas informações sobre a criança, não dão uma visão compreensiva da aprendizagem porque não consideram aspetos ligados ao contexto e às interações essenciais para compreender a perspetiva da criança numa situação de avaliação (Dunphy, 2010; Gullo, 2014). Embora os sistemas tradicionais de avaliação de resultados possam ter alguma utilidade, por exemplo para fins de diagnóstico, têm limitações – são morosos, ignoram capacidades e competências mais globais (como a auto-organização, por exemplo) e não fornecem pistas para a ação, por apresentarem informação muito espartilhada e limitada (Laevens, 2014).

No entanto, nesta matéria, as opiniões também não são consensuais. Pinho e Cró (2013), por exemplo, propõem um instrumento de avaliação do desenvolvimento pessoal e social para crianças do 0 aos 3 anos, em quatro domínios (psicomotor, cognitivo, linguístico e afetivo-relacional), apontando como impulso para o seu estudo a necessidade de colmatar as lacunas da educação de crianças até aos 3 anos, ao nível da intervenção educativa e ao nível da avaliação. Propõem, então, uma *checklist* que possibilita a avaliação de uma criança em cinco momentos, permitindo “visualizar de imediato a evolução ou estagnação da criança em determinado domínio” (Pinho & Cró, 2013, p. 5). Em alternativa, possibilita a avaliação de cinco crianças em paralelo, permitindo a comparação entre elas. As autoras consideram que este instrumento permite apoiar o educador de infância, na medida em que poderá utilizar os itens da escala como objetivos a atingir, levando cada criança a atingir um desenvolvimento superior. A utilização deste instrumento permitiria ainda a criação de condições para o desenvolvimento de propostas educativas de qualidade, nomeadamente o acompanhamento de cada criança, um planeamento mais adequado da intervenção educativa e o conhecimento da relação entre intervenção e comportamento da criança.

Numa linha de pensamento próxima, Molina, Marotta e Bulgarelli (2014) consideram que a observação em creches exige três condições: a identificação de

um objeto de observação e seus indicadores; o desenho de uma *checklist* com esses indicadores; a definição de procedimentos de recolha de dados que gerem acordo entre observadores. Este processo exige tempo e, geralmente, exige também supervisão para garantir uma interpretação correta e passagem dos resultados à prática. Neste sentido, propõem um novo método (“*observation project*”) para apoiar os profissionais no processo de observação, numa lógica de investigação-ação. O processo envolve observação etológica, mas, para contrariar a falta de tempo dos profissionais, recorre a uma *checklist*, à análise de dados simplificados e a estratégias de amostragem e acordo entre observadores, de forma a manter o rigor científico. Em duas creches italianas, foram selecionados explicitamente um tópico específico e procedimentos sistemáticos (de forma a recolher observações representativas do tópico escolhido) e simples (tornando a recolha mais rápida e facilitando a análise e observação). No primeiro estudo, com foco na gestão do espaço de brincar, oito sessões de observação de trinta minutos permitiram perceber que a posição dos adultos na sala é a variável mais relevante na forma como as crianças usam o espaço, e se envolvem em atividades e interações. Neste sentido, os educadores compreenderam que pequenas mudanças (por exemplo, a mudança da posição dos adultos na sala³⁵) podem mudar significativamente o comportamento das crianças. No segundo estudo, focado na organização das atividades durante a tarde, um processo de vários meses de observação inicial, discussão, intervenção e observação final permitiu a introdução de alterações significativas como a divisão das crianças em pequenos grupos e a oferta de algumas atividades mais guiadas, o que conduziu a um maior envolvimento, associado a menos interações negativas. Os educadores consideraram o sistema de observação útil, mas difícil de introduzir na prática sem a supervisão de um especialista. A utilidade do sistema, e o acordo entre observadores sugere que poderá ser utilizado pelos educadores, desde que estes se sintam motivados e se envolvam ativamente. Molina et al. (2014) sugerem que este sistema poderá ser um grande auxiliar, embora exija mais estudos.

³⁵ Por exemplo, em vez de se posicionarem todos juntos numa zona da sala, os adultos espalharam-se pelas diferentes zonas onde as crianças brincavam.

Embora discordemos que a utilização de *checklists*, por si só, permita uma avaliação completa em contextos de educação de infância, concordamos que a observação é a técnica mais adequada para a avaliação na educação de infância (Zabalza, 1987), sendo o primeiro passo para providenciar experiências de elevada qualidade (Nutbrown & Carter, 2010). A observação é um elemento fundamental da avaliação educacional – “os procedimentos de avaliação que utilizam a observação direta são os mais pertinentes na educação de infância, dada a idade e competência linguística das crianças desse nível etário” (Parente, 2002, p. 168).

Nesta perspetiva, Parente (2002) defende uma avaliação alternativa aos testes estandardizados, numa perspetiva naturalista e aberta à mudança e complexidade da educação de infância. A autora reconhece as limitações da observação, que comporta dificuldades ligadas ao observador, ao sujeito observado e às interações entre ambos. A observação organiza as perceções, pelo que o que é observado está sempre dependente das opções teóricas do observador, dos seus interesses e tendências e da sua formação e formação ao nível da observação. No entanto, estas dificuldades podem ser colmatadas pela formação teórica e prática, pela preparação para a observação, e pela construção prévia de um plano (o que observar, quais os objetivos e quais os instrumentos).

Elfer (2005) refere, a propósito da observação, o Método Tavistock, desenvolvido para ajudar o observador a refletir sobre a sua resposta afetiva e sensorial. Envolve observação naturalista de uma criança de cada vez, sendo o registo posterior à observação, com o esforço do observador para tentar recordar todos os detalhes possíveis. Estas observações procuram dar uma impressão geral do contexto. O registo é depois partilhado com a equipa e refletido. Este registo prolonga-se no tempo, produzindo relatos que se vão complementando. O facto de não se registar durante a observação permite uma "imersão" na experiência da criança. Recorrendo a esse método, foi desenvolvido um estudo (Elfer, 2005) que envolveu a observação, por 8 estudantes de mestrado, de um a quatro bebés dos 6 meses e meio aos 27 meses, durante 4 a 8 semanas. Cada observação durava entre 10 minutos e uma hora, resultando em registos de até uma ou duas páginas que eram depois discutidos com os supervisores. O estudo mostrou que este tipo de observação provoca um forte envolvimento emocional, evocando no observador

sentimentos positivos, de ligação, mas também negativos, de ansiedade (perante respostas negativas dos adultos face às crianças, por exemplo). O registo posterior pode levar a distorções e reinterpretações das situações, o que constitui uma forte limitação a esta estratégia como forma de recolha de dados.

A observação pode ser utilizada com diversos propósitos, resultando, habitualmente, do processo, algum tipo de registo escrito: notas, narrativas, portfólios, escalas, etc. Estes registos constituem a base para o processo de documentação que, não se confundindo com a observação, é uma ferramenta fundamental para a reflexão sobre a prática. Tal como a observação, ela não representa a realidade verdadeira, mas é uma construção social e resulta de escolhas. Ou seja, é um processo seletivo, parcial e contextual, em que o educador estabelece uma relação com a(s) criança(s) cujo(s) pensamentos, palavras e ações está a documentar. O envolvimento de sentimentos, desejos e valores deve ser encarado como algo positivo, que passa pela aceitação da complexidade e rejeição de relações simples de causa-efeito entre o observador e o observado (Dahlberg et al., 1999).

A documentação pedagógica refere-se ao processo e ao conteúdo desse processo: em termos de conteúdo pode assumir diversas formas, como notas escritas sobre o que foi dito e feito, registos em suporte áudio ou vídeo, fotografias e também as próprias produções das crianças; em termos de processo, refere-se à utilização desse material para refletir sobre o trabalho pedagógico – seja o educador sozinho, com as crianças, com os pais, com a equipa ou com outros elementos. Este processo afeta a forma como o educador pensa e planeia e exige muita experimentação, diálogo constante com outros profissionais e muito trabalho interpretativo por parte do educador (Dahlberg et al., 1999; Löfgren, 2016; Rintakorpi, 2016; Rintakorpi, Lipponen, & Reunamo, 2014; Rintakorpi & Reunamo, 2016).

A escrita assume um papel central na relação entre observação, reflexão e ação: “writing is a simple but powerful medium for representing processes of change and complexity, elaborating a global picture of what has been observed, synthesizing its meaningful aspects and eliciting the principal relations among them” (Picchio, Di Giandomenico & Musatti, 2014).

Rintakorpi, Lipponen e Reunamo (2014) concordam com Dahlberg et al. (1999) na concepção da documentação como uma ferramenta que não é neutra nem representa a verdade, mas remete para um contexto social e para significados negociados num contexto particular. O objetivo da documentação é “to make pedagogical practices visible and, in so doing, open for reflection” (Rintakorpi et al., 2014, p. 1). A documentação foca-se tanto no conteúdo (o que adultos e crianças dizem e fazem) como no processo (discussão e reflexão conjunta sobre a informação recolhida).

Numa instituição privada finlandesa, desenvolveu-se o projeto “*The Fan of the Child*”, entre Julho e Dezembro de 2012, no sentido de utilizar a documentação no processo de transição casa-creche (Rintakorpi et al., 2014). Foi utilizado um “leque” onde tanto os pais como os educadores iam introduzindo fotos e notas sobre as experiências das crianças em três temas: amar (relações na família e na creche), ter (objetos favoritos) e ser (novas palavras, experiências diárias, etc.). Este “leque” era levado sempre de casa para a creche e vice-versa, sendo explorado pelas crianças em ambos os contextos. Foi pedido às famílias que iniciassem o processo de documentação antes da entrada na creche, selecionando os aspetos mais relevantes da vida da criança. A documentação pretende compreender as vivências das crianças e a visão da família sobre a transição. Deste modo, os pais informam os educadores de aspetos importantes e significativos para a criança e os educadores podem utilizar essas informações para apoiar a transição. Rintakorpi et al. (2014) consideraram que o “leque” foi uma ferramenta pedagógica e emocional de mediação/ligação entre a família e a creche. O facto de as crianças explorarem os “leques” uns dos outros na creche contribuiu também para o estreitamento de ligações entre pares. A partir de certa altura, a família deixou de fazer registos, e os da creche perderam também sentido – o “leque” perdeu a sua função de facilitador da transição e a sua utilização futura dependeria de um ajustamento às novas circunstâncias do contexto, após a transição.

A documentação pedagógica abre, assim, caminho para a problematização dos discursos dominantes, ajudando o educador a olhar para si próprio de forma

crítica e a procurar a mudança de discursos e de imagem da criança. Em suma, quanto maior a consciência que o educador tem das suas práticas, maior a possibilidade de criar mudanças. A reflexão sobre a visão de criança e sobre as práticas resulta num processo de aprendizagem que serve, ao mesmo tempo, de formação em contexto e de base para a avaliação (Dahlberg et al., 1999). Os valores e objetivos do currículo estão associados a visões sobre a criança e a infância específicas de cada sociedade. Neste sentido, espelham as noções sociais do que a criança deve aprender antes de ingressar na escola e também numa perspetiva a longo prazo, enquanto futura cidadã daquela sociedade. Assim, a documentação deve também ser compreendida num contexto particular (num macrossistema), em função dos objetivos sociais para as crianças, as perceções sobre a infância e os objetivos definidos para a educação de infância (Alvestad & Sheridan, 2015). A documentação pedagógica também pode ser um ponto de partida para o diálogo entre crianças, equipa e comunidade, dando voz e visibilidade às instituições numa perspetiva democrática, participativa e reformuladora do 'contrato social' entre indivíduos, instituições públicas, estado e mercado. O seu carácter emancipatório e o facto de ser uma forma de poder e controlo exigem uma séria reflexão ética, pela influência que a interpretação e documentação das ações podem ter no processo de construção da identidade (Dahlberg et al., 1999).

Além disso, a documentação é um registo vivo da prática pedagógica e também um registo de memórias que podem ser revisitadas e reinterpretadas, funcionando como um processo de aprendizagem e comunicação. No entanto, isto só acontece se a documentação se tornar parte do trabalho diário (Dahlberg et al., 1999).

A abordagem de Reggio Emilia assume-se como um pilar incontornável na investigação sobre documentação. Nesta abordagem, a documentação tem três propósitos: recolher as expressões e atividades da criança (para que ela própria possa revisitá-las); dar ao educador informações sobre as aprendizagens da criança; e fornecer aos pais e à comunidade informação sobre a escola e sua qualidade. Katz e Chard (1996) consideram que a documentação da qualidade do

trabalho e ideias das crianças contribui para a qualidade de um programa de educação de infância de seis formas:

- Contribui para a promoção da aprendizagem da criança (aprofundamento e clarificação a partir da revisitação do que foi feito e curiosidade e confiança ao compreender o que fez);

- Considera com seriedade as ideias e o trabalho das crianças;

- Promove a planificação e avaliação do educador com as crianças;

- Valoriza a participação dos pais;

- Promove a investigação docente e a consciência do processo de intencionalização educativa;

- Torna visível a aprendizagem das crianças (dá informação sobre as aprendizagens e progressos que não podem ser demonstrados por testes estandardizados e *checklists*).

Em Itália, a documentação ocupa um papel importante na educação e cuidados para a infância, sendo o método preferencial para a comunicação entre todos os intervenientes (crianças, famílias, profissionais e comunidade) e para a promoção do seu envolvimento e participação (Picchio et al., 2014). Neste contexto, a documentação não tem a função de dar conta da aquisição de conhecimentos e competências, mas procura tornar visíveis os processos de aprendizagem das crianças nestes contextos. Picchio et al. (2014) consideram que a avaliação das competências das crianças não constitui um critério válido e rejeitam a ideia de um desenvolvimento “normal” e descontextualizado da criança. Nesta lógica, discordam que os serviços sejam avaliados com base nos futuros efeitos no comportamento e competências das crianças. Uma vez que não aceitam uma definição absoluta de qualidade, recusam a avaliação através de escalas que definem *a priori* as características de serviços e práticas de elevada qualidade (como a ITERS/ECERS). Ao contrário, consideram que a qualidade deve ser definida num processo dinâmico e contínuo, envolvendo diversos agentes, em que a noção de qualidade é definida pela coerência entre os objetivos definidos e as experiências das crianças e das famílias. Neste processo de avaliação, a documentação tem um papel fundamental em todas as etapas – na definição de

objetivos e práticas, na análise da experiência das crianças e das famílias, e na expressão de julgamentos sobre a qualidade do serviço (Picchio et al., 2014).

Nesta ótica, Picchio et al. (2014) propõem duas ferramentas de suporte à documentação: um jornal semanal escrito pelos educadores acerca da visão global sobre as experiências da criança durante a semana, permitindo a planificação e partilha com os pais; e um relatório de observação, escrito pelos coordenadores pedagógicos, com base num dia de observação ao acaso. Este relatório seria escrito num formato narrativo, em torno de seis temas: transição casa-instituição, processos sociais, atividades, momentos de cuidado, utilização do espaço e utilização do tempo. Estes documentos seriam compilados num *dossier*, junto com o projeto pedagógico (PP) e a opinião de todos os atores, o que permitiria a elaboração de uma síntese final sobre a avaliação sumativa da qualidade do serviço e a planificação das inovações a introduzir na prática. Este método respeita, segundo os autores, as visões sobre a qualidade dos diferentes atores, num contexto participativo, sendo que o ato avaliativo deve ser formulado através de um julgamento qualitativo e analítico suportado pelas evidências emergentes da documentação (Picchio et al., 2014).

Nesta mesma linha de pensamento, Picchio, Giovannini, Mayer e Musatti (2012) reforçam a importância da reflexão sobre as práticas a partir da observação e documentação. Nas abordagens participativas, este processo envolve a participação da família, mas também a partilha e reflexão conjunta com os colegas, o que fornece apoio emocional e profissional.

Os autores reconhecem que este processo não é fácil: “as the flow of everyday life in an early childhood educational setting is characterized by a particular tension between continuity and change, expressing the process dimension of children’s experience presents a further challenge” (Picchio et al., 2012, p. 161). Os educadores são os mais qualificados para refletir sobre a experiência em que participam, mas têm de conseguir um certo distanciamento para produzir uma narrativa sobre essa experiência. Ou seja, à reflexão-na-ação sucede-se a reflexão-sobre-a-ação. Esta reflexão centra-se, num primeiro momento, no impacto imediato da ação educativa e, numa segunda fase, torna-se mais profunda, remetendo para os objetivos. A documentação deve, além de refletir

este horizonte temporal, ser partilhada com a equipa, permitindo uma maior coordenação e coerência nas ações dos profissionais, e ajudando a criar o distanciamento psicológico necessário à reflexão sobre a prática (Picchio et al., 2012).

Procurando concretizar estas intenções, foi desenvolvido um estudo a nível municipal, em Itália, num grupo de investigação-ação com educadores e investigadores, cujo objetivo principal era o desenvolvimento de procedimentos de documentação que servissem de base para a reflexão colegial sobre as experiências das crianças e para a melhoria das práticas (Picchio et al., 2012). Este grupo reuniu-se periodicamente durante 2 anos, tendo também encontros com todos os educadores da sua zona geográfica. O trabalho desenvolvido deu origem a dois elementos de documentação: relatórios semanais e relatórios do processo. Os relatórios semanais eram produzidos com base nas notas do educador ao longo da semana (sobre as experiências diárias de transição casa-creche, processos sociais, brincar e exploração, comportamento das crianças nas atividades e experiências das crianças durante o dia), sendo o seu conteúdo discutido em equipa no final da semana, reescrito e depois partilhado com os pais. A reflexão conjunta permitiu um aumento da reflexividade e do suporte, facilitando o distanciamento face ao impacto da ação educativa em cada semana e entre semanas. A maior dificuldade dos educadores foi capturar e narrar a experiência global das crianças, focando-se no essencial, e nos temas gerais, sem se focar em aspetos muito particulares.

Os relatórios do processo eram semestrais, e produzidos com base na análise sequencial dos relatórios semanais, procurando capturar a essência do desenvolvimento das experiências das crianças. A consideração de um intervalo de tempo maior exigia um maior nível de reflexão, relacionando os registos com os objetivos previamente definidos e com as mudanças que deveriam ser implementadas. O processo era tão exigente, pelo nível de abstração exigido, que acabou por não ser adotado pelos profissionais na sua prática, após a conclusão do projeto. No entanto, os relatórios semanais foram mantidos como prática habitual. Os autores consideraram que a reflexão com profissionais de outros contextos também foi muito importante na medida em que permitiu o acesso a

diferentes visões críticas. A documentação sistemática, a análise e a avaliação da prática educativa podem ser poderosas ferramentas de suporte contínuo à profissionalidade do educador e a colegialidade é fundamental para sustentar os processos de reflexão e documentação. O processo de escrita e registo suporta o grupo de educadores ao longo do ciclo de observação, reflexão e ação: “writing sustains the narrative elaboration of what has been observed in daily practice, constitutes a material reference for group discussion and remains as a memory of shared reflection” (Picchio et al., 2012, p. 168).

No contexto norueguês, Alvestad e Sheridan (2015) desenvolveram um projeto com educadores, no sentido de compreender e colmatar as suas dificuldades na planificação e documentação. Neste estudo (Alvestad, & Sheridan, 2015), os educadores entrevistados referiram três aspetos importantes sobre a planificação: a valorização de uma planificação compreensiva, aberta e flexível, não orientada por objetivos fixos; a valorização dos cuidados como oportunidades de aprendizagem; e a necessidade de o planeamento ser adequado à idade das crianças. Relativamente à documentação, os educadores identificam-lhe dois propósitos: a sua utilização como meio de recolha de informação e como ferramenta de aprendizagem. A partilha de informação com os pais, nomeadamente através de fotografias é considerada essencial no trabalho do educador. De um modo geral, os educadores preferem utilizar fotografias do que escrever, já que é um processo que consome menos tempo, utilizando-as como base para a reflexão e melhoria das práticas. A documentação é vista pelos educadores como uma ferramenta necessariamente funcional, na medida em que deve permitir a reflexão sobre o trabalho pedagógico, contribuindo também para os processos de aprendizagem das crianças. A relação entre documentação e planificação parece ser evidente: os educadores entrevistados afirmam que a documentação serve para tomar decisões sobre a planificação e, simultaneamente, permite avaliar se os objetivos foram ou não atingidos. Isto parece revelar que a documentação e planificação estão mais focados nos objetivos definidos do que nos processos de aprendizagem das crianças.

Alvestad e Sheridan (2015) apontam que a documentação pode ser usada com propósitos diversos (nomeadamente, melhorar o trabalho desenvolvido e

informar os pais), no entanto, os educadores raramente ou nunca escrevem as suas observações e reflexões. De um modo geral, os educadores parecem focar-se mais na participação das crianças nas atividades do que nos processos de aprendizagem individuais de cada criança. Os autores concluem que a documentação pode ser um obstáculo ou uma oportunidade para crianças e educadores, dependendo da perspetiva de quem a utiliza. Se a documentação for usada numa perspetiva “limitada”, resumindo-se a assinalar os pontos fortes e fracos da criança em diferentes áreas do desenvolvimento, pode ser um obstáculo, na medida em que perde o seu carácter compreensivo, interpretativo e integrador, contribuindo parcamente para a promoção da aprendizagem. Se a documentação se “centrar na criança”, focar-se-á nas atividades em que esta participa, constituindo-se como uma ferramenta informativa para crianças e pais. No entanto, mais uma vez, não é utilizada para refletir sobre os processos de aprendizagem. Finalmente, se a documentação for “orientada para a aprendizagem”, focar-se-á no que as crianças aprendem na relação com diferentes objetos, constituindo-se como uma ferramenta para o trabalho pedagógico. Este tipo de documentação é pouco utilizado, sendo os dois primeiros tipos mais recorrentes. É fundamental que os educadores reflitam sobre o tipo de documentação de que necessitam, para conhecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, não se limitando a utilizar esta estratégia de uma forma acrítica e rotineira (Alvestad & Sheridan, 2015).

Na mesma linha de pensamento, Knauf (2015) fez um estudo sobre as principais formas de documentação utilizadas na Alemanha: portfólios (habitualmente, individuais, incluem amostras do que a criança desenvolveu, fotografias, histórias de aprendizagem, entre outros elementos significativos no processos de aprendizagem e desenvolvimento daquela criança); exposições na parede (nomeadamente, fotografias, imagens e textos explicativos sobre as atividades desenvolvidas pelo grupo); apresentações do trabalho das crianças (exposição de imagens, esculturas, construções, etc. feitas pelas crianças ou sobre as suas atividades). Os portfólios são, de longe, a estratégia mais utilizada nas instituições de educação de infância na Alemanha, de acordo com o estudo de Knauf (2015), embora as outras estratégias também sejam frequentes. No seu

estudo, a autora distingue quatro tipos de documentação, em função da importância e do valor que lhe é atribuído nas instituições. No primeiro tipo (*kindergarten report*), a documentação é pouco relevante, reduzida ao mínimo e resume-se a uma tarefa a cumprir enquanto método de avaliação das crianças. As razões para este procedimento são diversas, segundo os educadores entrevistados, desde problemas de organização do pessoal, passando pela falta de interesse das famílias e pela falta de tempo. O segundo tipo de documentação (*clear rules*) é encarado como mais uma tarefa administrativa entre outras, uma tarefa obrigatória perante elementos externos. Os educadores restringem o portfólio (mais utilizado) ao que consideram essencial, utilizando-o mais frequentemente na comunicação com as famílias. No terceiro tipo (*professionalism*), a documentação assume-se como muito importante para o trabalho pedagógico diário. A documentação é utilizada para aumentar a transparência e aumentar a qualidade, verificando-se, no entanto, alguma standardização e compartimentação em áreas. Finalmente, no quarto tipo, a documentação (*documentation as an educational process*) é igualmente valorizada, embora de forma menos estruturada e com maior participação das crianças. Nestes casos, a documentação é considerada parte do trabalho pedagógico, permitindo compreender o pensamento e as ações das crianças (Knauf, 2015). Tal como foi referido por Alvestad e Sheridan (2015), no estudo apresentado anteriormente, a documentação não é, muitas vezes, utilizada no seu pleno potencial.

No contexto neozelandês, onde o currículo bilingue/bicultural *Te Whāriki* fornece uma base sólida para o trabalho pedagógico em educação de infância, Carr (2007) desenvolveu um método de avaliação na educação de infância a partir de narrativas ou histórias, com o objetivo de promover a aprendizagem das crianças (e não a verificação de competências numa certa lista pré-definida). Esta técnica exige que os educadores escrevam narrativas interpretativas sobre a aprendizagem que ocorre em situações particulares, direcionando-se mais para as disposições para a aprendizagem do que para a avaliação de conhecimentos e competências. As histórias podem ser sobre indivíduos ou grupos, e reveem as aprendizagens ocorridas, propondo ideias para experiências de aprendizagem

futuras (Caulcutt & Paki, 2011; Nutkins, McDonald, & Stephen, 2013). O educador deve atender às disposições de aprendizagem da criança (e não a competências fragmentadas, descontextualizadas e escolarizantes), englobando competências e conhecimentos, intenções, motivações e estratégias de aprendizagem situadas num contexto social/material e motivações. Nesta lógica, as histórias de aprendizagem destacam os aspetos positivos, as inclinações da criança como aprendiz competente e participante de forma cada vez mais complexa. Para Carr (2007), a avaliação válida assenta na interpretação de observações, discussões e concordâncias, não existindo observação objetiva. Para os profissionais, este método permite compreender cada criança, partilhar informação com outros elementos no contexto, refletir sobre as práticas e planear para os indivíduos e para o grupo (Karlsdóttir & Garðarsdóttir, 2010).

Blaiklock (2010), por seu lado, considera que não existem evidências empíricas de que a utilização generalizada desta técnica seja benéfica em termos de ganhos na aprendizagem das crianças, apontando algumas limitações:

- Falta de validade e credibilidade;
- Falta de orientação sobre as áreas a avaliar;
- Dificuldade em definir as disposições de aprendizagem nas quais as histórias de aprendizagem se devem focar;
- Falta de ligação com o currículo (*Te Whāriki*) – ao contrário do que defende a sua criadora;
- Não permite a ilustração das evoluções da aprendizagem e desenvolvimento das crianças ao longo do tempo;
- Dificuldade em planear experiências futuras com base em descrições de experiências específicas.

Neste sentido, propõe uma técnica alternativa – as notas de aprendizagem, compostas por três componentes: descrever (o envolvimento da criança numa experiência de aprendizagem particular), interpretar (comentar o significado do que foi observado) e o que vem a seguir (propor ideias para experiências futuras) (Blaiklock, 2010). As histórias de aprendizagem são longas e difíceis de produzir para cada criança numa base regular, tornando-se questionável a sua validade para o planeamento. Além disso, nestas histórias, a descrição e a interpretação

misturam-se, tornando difícil manter alguma objetividade e também impedindo a participação do resto da equipa e das crianças na sua construção. As notas de aprendizagem são mais curtas, por não serem escritas em forma de narrativa contínua e, por isso, podem ser recolhidas com mais regularidade, documentando o progresso e as conquistas das crianças (Blaiklock, 2010).

Algumas das experiências relatadas parecem apontar para a necessidade de simplificar os processos de avaliação, fornecendo um modelo inteligível e fácil de utilizar. É nesta necessidade que se enquadram as escalas de avaliação do ambiente, já mencionadas ao longo deste trabalho. Estas *rating scales* enquadram-se no conceito de *checklist*, na medida em que são constituídas por um conjunto de escalas compostas por uma lista de itens em que o avaliador assinala o nível atingido para cada parâmetro. No entanto, também podem ser utilizadas de forma mais interpretativa, para a reflexão e melhoria das práticas.

A ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale-Revised Harms, Clifford, & Cryer, 2014) aplica-se a contextos de educação de infância que acolhem crianças dos 2 aos 5 anos e contém sete subescalas: espaço e mobiliário, rotinas e cuidados pessoais, linguagem e raciocínio, atividades curriculares, interação, estrutura do currículo e condições para pais e profissionais. A ECERS-R contém 43 itens, avaliados de 1 a 7 (1 - inadequado, 3 - mínimo, 5 - bom, 7 - excelente). É considerada uma escala com boa consistência interna, com validade e fidedignidade, embora seja mais frequentemente utilizada para investigação que para autoavaliação (Nabuco & Prates, 2002, 2003). Existe ainda um complemento a esta escala, a ECERS-E (*The Four Curricular Subscales Extension to the Early Childhood Environment Rating Scale*) (Sylva, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2010), baseada nas orientações curriculares para o Foundation Stage (educação de crianças dos 2 aos 5 anos na Inglaterra), sendo compatível com os objetivos de aprendizagem aí definidos (Sylva & Roberts, 2010). Este complemento avalia, de forma mais específica, a qualidade do currículo nos domínios da literacia, matemática, ciência e diversidade. Em Portugal, existe uma tradução da ECERS-R, desenvolvida por uma equipa da Universidade do Porto (Harms, Clifford, & Cryer, 2008).

A ITERS-R (*Infant/Toddler Environment Rating Scale-Revised*; Harms, Cryer, & Clifford, 2006) segue a mesma lógica que a escala anterior, destinando-se a contextos educativos que acolhem crianças do nascimento aos 2 anos e meio. Contém 39 itens nas áreas de espaço e materiais, rotinas e cuidados, comunicação, atividades, interações, horário e condições para o pessoal e para os pais (Aguiar et al., 2002). A ITERS-R é uma escala muito utilizada para avaliar a qualidade em creche, existindo também uma versão traduzida para a língua portuguesa por Sílvia Barros, igualmente da Universidade do Porto, no âmbito da sua tese de doutoramento (Aguiar et al., 2002; Barros & Aguiar, 2010; Barros, 2007).

A FCCERS-R (*Family Child Care Environment Rating Scale-Revised*; Harms, Cryer, & Clifford, 2007) e a SACERS (*The School-Age Care Environment Rating Scale*; Harms, Jacobs, & White, 2013) seguem a mesma estrutura e têm os mesmos objetivos, a primeira para contextos de acolhimento por ama, e a segunda para contextos de Atividades de Tempos Livres (ATL) que recebem crianças dos 5 aos 12 anos.

Todas estas escalas permitem, tanto a um avaliador externo como a um interno ter uma visão geral dos pontos fortes e fracos de um determinado contexto e do seu nível geral de qualidade, relativamente aos meios. Esta avaliação dos meios é importante, porque pode ajudar a desenvolver estratégias de regulamentação e, eventualmente, prever os efeitos da educação pré-escolar e escolar. No entanto, levanta também alguns problemas: se todas as crianças são diferentes, como perceber se o que se oferece vai ao encontro do que cada criança necessita?

Ainda dentro mesmo tipo de cotação das escalas anteriormente apresentadas, foi lançada recentemente a *Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being* (SSTEWS; Siraj-Blatchford, Kingston, & Melhuish, 2015), uma escala dirigida aos serviços que acolhem crianças dos 2 aos 5 anos. Trata-se de uma ferramenta de observação para a avaliação da qualidade das práticas, podendo ser utilizada para investigação, autoavaliação e melhoria. Os autores consideram que além de avaliar o desenvolvimento cognitivo e sócio emocional da criança, é fundamental considerar aspetos como o envolvimento ativo dos educadores na aprendizagem das crianças, centrando-se no conceito de '*sustained*

shared thinking' (SST). O SST remete para o 'trabalho conjunto' na resolução de um problema ou desafio, incluindo interações verbais e não-verbais, e assentando na sensibilidade e capacidade do educador para apoiar e monitorizar o pensamento e a aprendizagem da criança. Neste sentido, criaram esta escala que comporta dois domínios: o desenvolvimento social e emocional (incluindo a construção de confiança, autoconfiança e independência e o bem-estar social e emocional) e o desenvolvimento cognitivo (no que respeita o suporte e extensão da linguagem e comunicação, o suporte da aprendizagem e pensamento crítico e a avaliação da aprendizagem e linguagem). Como se pode verificar, esta escala valoriza mais a dimensão da qualidade como processo, colocando em evidência as interações e os reflexos do comportamento do adulto nas experiências da criança. Assim, verificam-se alguns pontos de contacto com o conceito de bem-estar e de atitude experiencial discutidos anteriormente a propósito da Educação Experiencial (cf. secção 1.3.3. Educação Experiencial (EXE))

De um modo geral, verifica-se que muitos autores defendem uma avaliação e monitorização contínuas, como uma abordagem mais fidedigna e respeitadora do desenvolvimento e aprendizagem da criança (Portugal, 2007). A forma como este princípio se concretiza, no entanto, assume diversas facetas.

- Avaliação autêntica

Contrariando as formas de avaliação tradicionais, Bagnato e Neisworth (2007) defendem que as avaliações nos contextos de infância têm de ser feitas de forma autêntica e genuína, ou seja, nos ambientes naturais das crianças, por parte de adultos significativos, de forma contínua e em estreita colaboração com a família (Bagnato & Neisworth, 2007; Gullo, 2014; Moreno & Klute, 2011; Wien, Jacobs, & Brown, 2015). Vários autores têm manifestado a sua oposição face a métodos rígidos, estandardizados e descontextualizados de avaliação, propondo uma alternativa adequada em termos de desenvolvimento para as práticas convencionais de avaliação (Simeonsson, 2009; Tellez, 1996). Em suma, pretende-se contrariar as tendências avaliativas que Bronfenbrenner já denunciava nos anos 1970, na sua irónica frase: “[f]rom this perspective, it can be said that much of contemporary developmental psychology is the science of the strange behavior of

children in strange situations with strange adults for the briefest possible periods of time” (Bronfenbrenner, 1977, p. 513).

O conceito de avaliação *autêntica* tem origem no campo da intervenção precoce, mas pode ser aplicado com sucesso a contextos educativos, ainda que os cuidadores nestes contextos não tenham a mesma preparação que os profissionais de intervenção precoce. Meisels (1998, p. 21, citado por Moreno & Klute, 2011) refere que a avaliação *autêntica* na educação de infância como sendo a observação cuidadosa das competências das crianças “*in situ [in their proper place], over time, and differentially*” (p. 485). Moreno e Klute (2011) destacam a importância de os avaliadores serem “*individuals whose primary purpose is to regularly and frequently interact with the child in the natural settings in which development unfolds*”. De acordo com Moreno e Klute (2011), este tipo de avaliação é muito mais vantajoso que a avaliação estandardizada, que não tem validade preditiva, não envolve os pais no processo de avaliação e avalia aspetos “não-funcionais” e sem relação com o mundo real.

Autêntico (embora este não seja um termo consensual) significa genuíno, real, natural, significativo – refere-se ao grau em que a avaliação é significativa e ajuda o professor/educador a explorar as suas práticas (Tellez, 1996). Com raízes na fenomenologia, que pôs em causa o behaviorismo e destacou o papel da experiência subjetiva, a avaliação *autêntica* aplica-se a todos os contextos, incluindo à formação de formadores, relacionando-se, neste sentido, ao conceito de professor reflexivo e investigador da sua prática (Ruiz & Saorin, 2014; Tellez, 1996; Wiggins, 2011; Zollitsch & Dean, 2010).

Bagnato (2009) e Neisworth e Bagnato (2004) chamam a atenção para o facto de, apesar de as pessoas se terem avaliado e testado ao longo dos muitos séculos da nossa história, este processo foi muitas vezes conduzido para beneficiar o avaliador em detrimento do avaliado (por exemplo, a desvalorização racial e étnica sustentada em medidas/avaliações). Para sustentar a sua posição face à avaliação, o autor destaca cinco pontos (Bagnato, 2009):

- A avaliação na educação de infância (e especialmente no contexto da intervenção precoce) continua a ser dominada por práticas de avaliação convencionais baseadas em normas, que prejudicam as crianças pequenas;

- Os testes convencionais baseados em normas de desenvolvimento, inteligência e funcionamento psico-educacional não foram criados nem validados para crianças com problemas de desenvolvimento;

- Os testes convencionais, baseados em testes laboratoriais, são descontextualizados das rotinas diárias naturais das crianças e falham em capturar as suas “verdadeiras” capacidades funcionais;

- Os testes convencionais devem ser abandonados nos contextos de infância, para todos os propósitos (seja o rastreio, a determinação de elegibilidade, a planificação e monitorização ou a investigação sobre resultados e progressos);

- Só formas autênticas ou alternativas, que cumprem os padrões recomendados e incorporam os oito critérios (cf. figura 5) devem ser promovidas em contextos de infância.

A avaliação convencional, segundo Bagnato (2009), é uma avaliação estandardizada, igual para todas as crianças, baseada em itens que discriminam diferentes níveis etários. Estes itens discriminam grupos etários, mas não podem ser “ensinados”, não pertencem ao currículo e são utilizados apenas para a avaliação, o que constitui um grande desafio para quem procura na avaliação informações úteis para a intervenção - por se basear em amostras isoladas da criança, não oferece uma visão clara sobre o seu funcionamento global.

Na senda do trabalho desenvolvido pela NAEYC e outras organizações na área, Neisworth e Bagnato (2004) apresentam um conjunto de oito critérios ou parâmetros de avaliação, que devem ser tidos em conta para uma avaliação fidedigna e autêntica das crianças pequenas (cf. figura 5). Simeonsson (2009) sintetizou estes critérios em cinco elementos-chave: validade, fidedignidade, precisão, factualidade e confiança.

Todos estes parâmetros resumem-se a duas ideias-chave: 1) os contextos, conteúdos e procedimentos de avaliação têm de ser adequados, ou seja, em harmonia com e responsivos aos interesses, capacidades e realidades da primeira infância; e 2) tem de haver uma cooperação ativa e sincera com os pais ou cuidadores. Justifica-se o abandono de avaliações descontextualizadas para formas de avaliar centradas no ambiente natural da criança, que constitui a ecologia do seu desenvolvimento: “for all children, assessment in and of this ecology or

context is critical for accurate, valid and representative appraisal of strengths and needs” (Bagnato, 2009, p. 80).

Utilidade	Deve ajudar à planificação e monitorização e ser coerente com os objetivos.	Validade
Congruência	Baseia-se na evidência, adequando os materiais às crianças em diferentes situações.	
Aceitabilidade	Os objetivos e métodos têm de ser aceites pelas famílias e pelos profissionais.	Fidedignidade
Equidade	Respeita as diferenças individuais.	
Autenticidade	Deve ser baseada nas experiências e vivências naturais da criança.	Precisão
Sensitividade	Evidencia capacidade para captar pequenas variações ou mudanças subteis.	Factualidade
Convergência	Constitui um síntese ecológica dos dados, combinando diferentes perspetivas.	Confiança
Colaboração	Resulta do trabalho de equipa entre pais e profissionais	

Figura 5. Critérios para uma avaliação *autêntica*, baseados nas DAP. Adaptado de Neisworth e Bagnato (2004) e Simeonsson (2009).

Numa perspetiva bastante diferente, Downs e Strand (2006) distinguem entre os testes estandardizados, referentes à norma, que levam a avaliações artificiais, e dão pouca informação para a intervenção, e a avaliação *autêntica* (baseada no currículo, *rating scales*; amostras de trabalho, etc.), que permite a avaliação do desenvolvimento da criança ao longo do tempo, numa perspetiva formativa, numa hierarquia lógica de competências, até ao resultado desejado. De acordo com os autores, a avaliação *autêntica* resolve alguns problemas colocados pela avaliação estandardizada, mas coloca outros problemas, ligados à sua periodicidade e validade. Por um lado, consideram “difficult to see how providing educators bi- or tri-annual summaries of their own perceptions of a child will inspire intervention modifications”; por outro lado, defendem que não é possível a avaliação fornecer informação nova e inesperada se resultar de medidas auto relatadas pelo educador (Downs & Strand, 2006, p. 674). Neste sentido, argumentam que devem avaliar-se diretamente o desempenho e os resultados das crianças (e não as perceções do educador) numa base regular, de modo a gerar dados suficientes para melhorar a intervenção.

A utilização de avaliações autênticas tem sido cada vez mais importante em diferentes sistemas educativos. Koh (2014) considera que uma das condições essenciais para que a avaliação sirva de alavanca para as reformas em países com fortes culturas “de desempenho” é o empoderamento dos professores, não só através da construção de uma forte literacia avaliativa (conhecimentos e competências sobre avaliação *autêntica*) mas também da agência e autonomia no

seu papel de moderadores competentes. A avaliação *autêntica* remete para a avaliação da prática que emerge da compreensão sensível e contextual dos princípios pedagógicos subjacentes ao trabalho docente (Tellez, 1996). Em suma, é necessário dar aos professores/educadores um voto de confiança, para transformarem a avaliação da aprendizagem em avaliação para a aprendizagem (Koh, 2014). De acordo com Zollitsch e Dean (2010), a avaliação *autêntica* exige investimento em formação e assistência técnica aos profissionais para ultrapassar constrangimentos como a falta de tempo, a dificuldade em definir o que observar e o desconhecimento de como interpretar e dar sentido às observações.

A avaliação *autêntica* recorre a diferentes estratégias (observação direta, gravações, entrevistas, portfólios, escalas, etc.), num plano deliberado para avaliar o comportamento natural da criança, ou seja, as suas experiências diárias (Bagnato, 2009; Zollitsch & Dean, 2010). Destaca-se nesta perspetiva a ideia de adequação da avaliação a cada contexto e não de adaptação do contexto à avaliação.

Num artigo de 2011, Moreno e Klute apresentam um estudo de validação de um instrumento (*Learning Through Relating* - LTR) de avaliação *autêntica* de crianças pequenas (0-3 anos) para ser utilizado por educadores não especializados na matéria. Embora a finalidade última do LTR seja facilitar a planificação de experiências de aprendizagem apropriadas, os autores consideram que a primeira etapa deveria ser a sua avaliação em termos de validade e fiabilidade, para depois se passar à averiguação das suas potencialidades enquanto ferramenta de planeamento. Moreno e Klute (2011) defendem que não é possível agir intencionalmente sem avaliar, no entanto, existem poucos instrumentos válidos para esta faixa etária. Segundo os autores, existe ainda a crença de que planificação e avaliação não são necessárias neste tipo de contexto, que se destina apenas à prestação de cuidados e não à intervenção educativa, bastando ao educador agir de acordo com os seus instintos.

O LTR é um sistema que inclui uma escala de avaliação *autêntica*, um currículo e propostas de atividades, objetivos de desenvolvimento profissional para os cuidadores e uma ferramenta de planificação individual. O artigo de Moreno e Klute (2011) centra-se apenas na escala de avaliação *autêntica* (LTR-CAR,

Learning Through Relating – Child Assets Record) e não nas outras componentes do sistema. Os objetivos desta escala são: dar informações ao cuidador, de uma forma sistemática, acerca das forças, estilo, preferências e necessidades das crianças; planificar oportunidades de aprendizagem individualizadas; e ajudar as famílias a compreender e apoiar o desenvolvimento das suas crianças. A escala não está organizada por domínios ou áreas de desenvolvimento, mas por tópicos de aprendizagem que remetem para a qualidade dessa mesma aprendizagem. Os investigadores procuraram incorporar na escala uma visão holística e limitar as respostas tendenciosas, retirando quaisquer referências à idade e sugerindo um sistema de classificação baseado na *saliência* dos comportamentos e não na sua *frequência* (ou seja, preocupa-se mais com a forma e o contexto de surgimento desses comportamentos).

O estudo foi desenvolvido numa instituição inserida no Programa Head-Start (para crianças em risco ou oriundas de famílias desfavorecidas), nas suas duas valências: *center-based* (em que as crianças frequentam diariamente a instituição) e *home-based* (em que as crianças ficam em casa, mas recebem periodicamente a visita de um educador). Os instrumentos foram usados duas vezes, no início e no fim do ano letivo.

O estudo tinha três objetivos, relacionados com a fiabilidade, a validade interna e a validade externa do LTR-CAR. A *fiabilidade* foi avaliada pela consistência interna entre itens dentro das diferentes faixas etárias. A *validade interna* foi avaliada a partir de quatro questões orientadoras: será que os itens seguem a ordem de desenvolvimento esperada? Será que os resultados médios aumentam ao longo do ano letivo? Será que as crianças têm pontuações um pouco abaixo da sua idade por pertencerem a um grupo de risco? Será que as crianças têm pontuações mais próximas do esperado para a sua idade no fim do ano letivo? Por último, a *validade externa* foi avaliada pela comparação entre os resultados do LTR-CAR e três medidas de critério definidas pelos investigadores.

Os resultados apontam para uma estrutura interna forte e consistente, verificando-se as tendências esperadas para o tipo de população avaliada. Existem, portanto, fortes evidências de que este pode ser um instrumento válido de suporte à avaliação e planificação. Moreno e Klute (2011) apontam como limitações deste

estudo o facto de os resultados não poderem ser generalizados porque se trata de um contexto muito específico e de a amostra conter poucas crianças muito pequenas.

O artigo apresenta alguma confusão entre as noções de desenvolvimento e aprendizagem. A avaliação *autêntica* está muitas vezes associada à avaliação do desenvolvimento (cf. Bagnato, 2009; Neisworth & Bagnato, 2004), pelas suas origens na intervenção precoce. Moreno e Klute (2011) procuraram distanciar-se dessa abordagem, optando pela avaliação das aprendizagens, no entanto, ao longo do artigo, não esclarecem estes conceitos e utilizam-nos, por vezes, indistintamente.

Macy e Bagnato (2010), numa revisão sistemática de 27 estudos sobre diversos instrumentos de avaliação *autêntica* concluem que, na sua maioria, as investigações desenvolvidas procuram demonstrar a precisão e eficácia das medidas por comparação com instrumentos estandardizados e referidos à norma (tal como fizeram Moreno e Klute (2011), no estudo apresentado anteriormente). Partindo do princípio que a avaliação *autêntica* se distingue da estandardizada/tradicional, pelos motivos que até aqui apresentámos, torna-se difícil compreender como a comparação entre os dois tipos pode trazer alguma prova de precisão ou eficácia para as medidas autênticas (Macy & Bagnato, 2010).

Segundo Cubey e Dalli (1996), a avaliação alternativa tem diversas vantagens face aos procedimentos convencionais, nomeadamente: a utilidade da informação recolhida, o foco no desenvolvimento individual da criança e a articulação entre o currículo, o aprendiz e a avaliação. Contudo, como nos alerta Tellez (1996), devemos ter em conta que alternativa pode não significar, necessariamente, autêntica, ou seja, pode apresentar-se uma alternativa à avaliação convencional sem, contudo, se enquadrar nas características da avaliação *autêntica* mencionadas até aqui como o foco na valorização da experiência dos participantes.

No âmbito da sua tese de doutoramento, Parente (2004), desenvolveu um, estudo com o objetivo de compreender, descrever e interpretar as perceções e práticas de avaliação de um grupo de educadoras de infância participantes num processo de formação em contexto a propósito da avaliação alternativa (Parente, 2004). A estratégia de avaliação utilizada foi o portfólio, como suporte para a

documentação dos progressos das crianças. A autora acompanhou várias educadoras de infância no processo de reflexão e construção de uma perspectiva alternativa da avaliação que, pela descrição apresentada, pode também ser considerada autêntica. Parente (2004, 2015) salienta a importância do portfólio para o processo de transformação das educadoras participantes, ressaltando, porém, a grande necessidade de formação específica no domínio da avaliação e no domínio da observação e documentação para a efetivação de processos de avaliação adequados à educação de infância.

Hoffman (2013), dentro da mesma visão, apresenta o conceito de avaliação mediadora, que tem como objetivo a promoção de oportunidades de aprendizagem adequadas aos interesses e necessidades das crianças, baseando-se numa prática docente reflexiva. A autora considera que um ciclo do processo avaliativo envolve a observação, a reflexão e a ação pedagógica. A avaliação não se resume à observação e ao registo, mas tem de envolver reflexão crítica sobre o que foi observado, desencadeando ações decorrentes dessa análise: “pela observação constante, pela reflexão crítica e pela intervenção pedagógica adequada, o professor efetiva uma avaliação mediadora” (Hoffman, 2013, p. 256).

Bagnato (2009) e Neisworth e Bagnato (2004) recomendam que, na implementação de um sistema de avaliação *autêntica*, se criem as seguintes condições facilitadoras: a partilha de responsabilidades da avaliação com uma equipa (na qual se incluem os pais); o desenvolvimento da avaliação ao longo do tempo; a existência de um líder que organiza e facilita o processo entre os diferentes elementos; a correspondência entre o modelo de avaliação e a criança que se pretende avaliar; a confiança nos julgamentos e observações dos pais; a seleção de uma ferramenta comum para unificar o trabalho da equipa; a utilização de materiais livres de linguagem demasiado técnica; a utilização de materiais sensíveis ao progresso das crianças; a utilização de tecnologias para facilitar a avaliação do progresso e do programa. Bagnato e Macy (2012) acrescentam que, para desenvolver práticas de avaliação *autêntica* é fundamental conhecer o programa/currículo e os parâmetros de aprendizagem na primeira infância, comunicar e colaborar com todos os elementos da equipa e usar medidas sensíveis e compreensivas.

Um contexto de avaliação *autêntica* caracteriza-se pela avaliação contínua (em diferentes momentos, contextos e circunstâncias) do comportamento funcional de cada criança, com recurso a registos estruturados (e não a observações casuais e improvisadas “no momento”) através de instrumentos utilizados sistematicamente por profissionais e pais (Bagnato, 2009; Zollitsch & Dean, 2010).

No entanto, é importante ressaltar que a designação “autêntico” pode ser aplicada sem que os fundamentos das práticas implementadas estejam bem clarificados. Meisels et al. (2010), por exemplo, apresentam um estudo de validação da Ounce Scale, numa abordagem que apelidam de autêntica. Trata-se de uma escala de observação para a avaliação de crianças dos 0 aos 3 anos em diferentes áreas. É um instrumento que inclui uma grelha de observação, uma ferramenta de comunicação com a família e um perfil de desenvolvimento. A recolha de evidências para a grelha de observação processa-se através de algumas notas descritivas sobre questões que orientam o educador na avaliação em cada área, sendo que cada item deve ser suportado por várias observações. Neste estudo de Meisels et al. (2010), 127 educadores observaram 287 crianças, depois de um período de formação e habituação à escala de 4 a 6 meses. Em entrevistas, os educadores confessaram a sua dificuldade em avaliar, especialmente quando deviam assinalar áreas menos boas, porque tinham receio de rotular. Os dados foram comparados com outras escalas de desenvolvimento como a escala de Bayley³⁶. Os resultados mostram que a Ounce Scale possui estabilidade e consistência médias assim como correlação média com os outros instrumentos. Os autores reconhecem que o formato binário de resposta (sim/não) levanta problemas, especialmente numa faixa etária onde as variabilidades interindividuais e intraindividuais são tão grandes. Este estudo levanta duas questões: em primeiro lugar, os autores referem-se a um sistema binário de resposta, no entanto, não esclarecem qual ou quais os

³⁶ As escalas de Bayley são escalas de desenvolvimento standardizadas que servem para avaliar o perfil de desenvolvimento de crianças com idades compreendidas entre 1 e 42 meses. Na sua versão revista pela terceira vez, de 2006, as escalas são compostas por cinco áreas: cognitiva, linguagem, motora, social-emocional e comportamento adaptativo. Em cada área, a criança é avaliada num conjunto de itens (entre 27 e 72), com base em instruções verbais, visuais e estímulos físicos (alguns fornecidos com o próprio instrumento, outros, providenciados pelo avaliador). A avaliação dura entre 60 a 90 minutos, e resulta num conjunto de pontuações que são comparadas com tabelas de valores para cada idade, permitindo o “posicionamento” da criança face às pontuações “normais” para a sua idade (Albers & Grieve, 2007).

componentes da Ounce Scale utilizados no estudo, o que nos leva a supor que se trata apenas do perfil de desenvolvimento. Em segundo lugar, se o objetivo da avaliação *autêntica* é evitar avaliações descontextualizadas e repartidas, porquê utilizar escalas de desenvolvimento normativas como termo de comparação para perceber a consistência interna da Ounce Scale? A utilização apenas do perfil de desenvolvimento explicaria esta escolha, no entanto, acaba por levar-nos a um contrassenso: embora a grelha de observação da Ounce Scale, se utilizada de forma adequada, possa ser considerada uma estratégia de avaliação *autêntica*, dificilmente se poderá dizer o mesmo de uma avaliação do desenvolvimento que se inspira nas tradicionais escalas referidas à norma, especialmente se os autores do estudo consideram que estas são um bom termo de comparação com aquelas.

II.2.3 Qualidade e avaliação na Educação Experiencial

[É preciso] estimular uma cultura de autoavaliação, de reflexão e questionamento permanentes, tendo como ponto de referência os principais destinatários dos programas, as crianças, adotando uma atitude experiencial – perceber o que significa para a criança viver e fazer parte de um determinado contexto educacional. (Portugal, 2009b)

Uma vez que “as questões de avaliação estão imbrincadas com as questões que teoricamente as antecedem – as questões de filosofia educacional – e plasam-se no modelo curricular adotado” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 146), e que a avaliação tem de basear-se nos objetivos e princípios em vigor (Cubey & Dalli, 1996), é lógico considerar que propor um sistema de avaliação é, necessariamente, comprometer-se com um currículo (Dunphy, 2010). Uma vez que este trabalho assenta, essencialmente, nos princípios propostos pela educação experiencial, a última secção deste capítulo debruça-se sobre a perspetiva de qualidade e avaliação assumida por esta abordagem, especialmente no que diz respeito à educação de infância.

Em sintonia com Howes e Hamilton (2002), Laevers (1999, 2000, 2003, 2005a, 2014) realça a ideia de que a qualidade nos cuidados e educação pode ser perspetivada de diferentes formas, em função de quem está a avaliar. Para políticos e governantes (e também alguns pais), a qualidade está ligada aos resultados

concretos (por exemplo, níveis de desenvolvimento ou competências adquiridas pelas crianças). Para um outro grupo, que envolve a maioria dos pais, consultores, diretores e especialistas no currículo, a qualidade remete para o contexto educativo e para as ações do educador (por exemplo, infraestruturas e equipamentos disponíveis, conteúdo das atividades ou estilo do educador). Entre estes dois polos (contexto vs. resultados) encontram-se os processos, que tendem a ser mais valorizados pelos educadores, que vivem e trabalham diariamente com as crianças no contexto educativo (cf. figura 6). Distinguem-se, então, três tipos de variáveis de qualidade: tratamento/contexto, resultados (impacto nas competências/attitudes) e processo (lido através do bem-estar e implicação da criança) (Laevers, 1997, 2000, 2005a, 2014; Santos & Portugal, 2002; Working Group on Early Childhood Education And Care under the auspices of the European Commission, 2014).

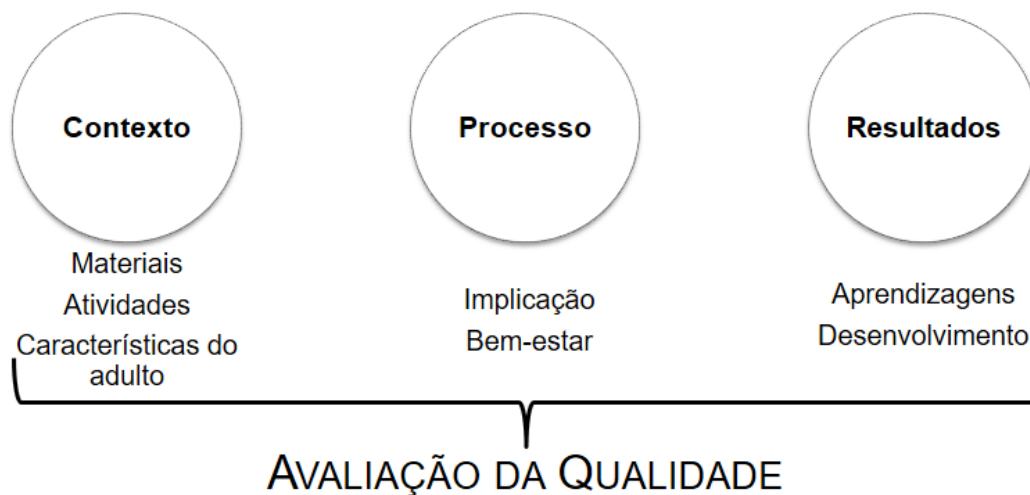


Figura 6. Variáveis de contexto, processo e resultado.

As variáveis de contexto não dão garantias dos efeitos da educação porque esta afeta cada criança de forma diferente. As variáveis de resultado têm o problema de só serem medidas no fim de um processo, o que, geralmente, é tarde demais para intervir e reverter esses resultados. As variáveis de processo (bem-estar e implicação) expressam o que o ambiente educativo está a fazer a cada criança, “aqui e agora” (Laevers, 1997). Laevers considera que a elevada implicação é um parâmetro essencial da qualidade, que tem possibilidade de se manifestar apenas na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) da criança, ou seja, quando a exigência da atividade e as capacidades da pessoa estão equilibradas

(Laevers, 1999; Laevers et al., 2012, 1994; Santos & Portugal, 2002). Neste sentido, “o nível real de desenvolvimento é irrelevante se os educadores não atenderem ao nível potencial de desenvolvimento (em parte, lido pelos níveis de implicação), que pode ser ativado em interações com e através do apoio de um parceiro mais capaz (adulto ou outra criança)” (Portugal, 2012b, p. 7). Em última instância, a abordagem experiencial defende que altos níveis de implicação são condição necessária e suficiente para desencadear os processos profundos subjacentes à aprendizagem e ao desenvolvimento, que ocorrem naturalmente se a implicação estiver presente (Laevers, 2005a). Em suma, o bem-estar e a implicação são variáveis de processo que informam sobre as variáveis de contexto de aprendizagem e permitem inferir sobre a qualidade do processo de aprendizagem (resultados) (Laevers & Heylen, 2003).

A educação experiencial encara o bem-estar e a implicação como medidas de aprendizagem profunda e de qualidade do contexto de aprendizagem. Os efeitos de um determinado contexto dependem mais do modo como ele é experienciado pela criança, do que do contexto em si, pelo que a avaliação de variáveis processuais, como a implicação e o bem-estar pode ser, em muitos casos, mais útil que a avaliação global do contexto (S. Amaral, 2008). Como estes indicadores podem ser avaliados pelos educadores, o foco no processo tem um impacto empoderador neles, ao mesmo tempo que ajuda a estimular o potencial das crianças (Laevers, 2011).

O foco no bem-estar e implicação constitui, assim, a forma mais económica e conclusiva para avaliar a qualidade de um contexto educativo (Portugal & Laevers, 2010): “the most economical way to assess the quality of any educational setting (from preschool to adult education) – in particular, from the perspective of the learner – is to focus on two dimensions: the ‘emotional well-being’ and the ‘level of involvement’” (Laevers, 2011, p. 1).

Esta é a perspetiva de Ferre Laevers, que criou, com a sua equipa, a *Leuven Involvement Scale* (LIS), adaptada a diferentes contextos, da educação de infância à educação de adultos, para a avaliação do nível de implicação dos aprendentes/alunos (Laevers, 1994, 1999, 2000, 2003, 2005a). Esta escala pode

servir para despistagem ('screening'), permitindo depois o aprofundamento da avaliação para as crianças com níveis mais baixos, na tentativa de perceber porque não estão bem ou porque não se envolvem nas atividades (Laevers, 2011).

Nesta linha, a implicação é vista como uma qualidade da atividade marcada por uma grande concentração, persistência, motivação, interesse, satisfação e energia. Este indicador depende da necessidade de exploração e do nível de desenvolvimento da criança e resulta da interação entre o contexto (incluindo os adultos) e as características da criança (Laevers, 1997, 1999, 2000, 2003, 2005a, Laevers et al., 2012, 1994)³⁷. Um nível muito baixo de implicação (1 – numa escala de 5 pontos) manifesta-se pelo não envolvimento em quaisquer atividades e pela passividade constante, enquanto um nível muito alto (5) é marcado por uma total absorção da criança na atividade, evidenciando uma grande motivação intrínseca e intensa atividade mental. É muito importante que nunca se perca o caráter processual da implicação, evitando “cair” no erro de rotular as crianças ou adultos ao assumir que, não havendo implicação, isso se deve a um “problema” individual: “é uma declaração sobre o que é que as condições ambientais provocam na criança. Não tem a ver com capacidade ou incapacidade da criança para se implicar...sendo por isso um indicador de qualidade do contexto educativo (não da criança!)” (Portugal & Laevers, 2010, p. 25).

Mas a implicação não pode ser vista isoladamente: “feeling at home in the group (emotional well-being) is a prerequisite for involvement” (Laevers, 1997, p.

³⁷ Importa distinguir implicação/envolvimento-*involvement* de envolvimento-*engagement*. Esta segunda aceção foi desenvolvida por McWilliam e seus colaboradores e, embora tenha semelhanças com o conceito de implicação, possui também diferenças importantes. Segundo McWilliam e Bailey (1995, p. 124) o envolvimento-*engagement* é a quantidade de tempo que a criança despense a interagir ativa ou atentamente com o seu ambiente (com adultos, pares ou materiais) de uma forma desenvolvimental e contextualmente adequada em diferentes níveis de competência. Neste sentido, comporta um critério de adequação desenvolvimental, que requer que o comportamento seja apropriado à idade desenvolvimental e às capacidades da criança; e um critério de adequação contextual, que requer que o comportamento seja adequado à atividade desenvolvida e às expectativas da situação. Partindo destas noções, utilizam-se escalas (tipo *checklists*) de avaliação dos níveis e tipos de envolvimento-*engagement* evidenciados pela criança (Pessanha, Pinto, & Barros, 2009; Ulich & Mayr, 2003). Ao contrário da implicação, que coloca maior ênfase na relação entre a criança e o contexto, o envolvimento-*engagement* envolve a emissão de um juízo sobre o nível de desenvolvimento da criança, pressupondo-se que um maior desenvolvimento corresponderá a um nível mais elevado de envolvimento-*engagement* (Aguiar, Cruz, Barros, & Bairrão, 2005). Em Portugal, alguns investigadores também se debruçaram sobre os trabalhos de McWilliam, utilizando o *engagement* como medida da qualidade de contextos de educação de infância (e. g. Barros, Leal, & Pinto, 2012).

156). O bem-estar é um estado emocional marcado pela satisfação e prazer, por uma grande serenidade interior, mas, em simultâneo, energia, vitalidade e abertura ao exterior. Está diretamente ligado à satisfação das necessidades básicas, mas pode manifestar-se de formas diferentes, em função do contexto e das características da criança. Um nível muito baixo de bem-estar (1- numa escala de 5 pontos) reflete-se em sinais de tristeza, desconforto e frustração acentuados, enquanto um nível muito alto (5) é marcado por uma grande vitalidade, tranquilidade, autoconfiança e autoestima (Portugal & Laevers, 2010). Sem bem-estar, é pouco provável que haja implicação, uma vez que a criança não tem as suas necessidades básicas satisfeitas, não estando disponível para se entregar por completo a uma atividade ou estímulo (Laevers, 1994, 1999, 2000, 2003, 2005a, Laevers et al., 2012, 1994). O equilíbrio entre bem-estar e implicação é fundamental para a criança atingir o seu desenvolvimento pleno (Portugal & Laevers, 2010; Portugal & Santos, 2003) .

A avaliação destes indicadores não constitui um processo simples, linear, racional, ou de soma de sinais. É um processo intuitivo e empático de reconstrução da experiência da criança, colocando-se o educador na pele da criança. Neste sentido, é um processo subjetivo e contínuo (Portugal & Laevers, 2010) .

Sendo a avaliação do bem-estar e implicação uma estratégia para obter uma visão geral da forma como as crianças vivenciam o contexto educativo, é fundamental que esta avaliação seja sucedida por uma reflexão acerca dos fatores que influenciam os níveis atribuídos. Ou seja, o foco no processo não implica uma desvalorização do contexto nem dos resultados. Neste sentido, poderá implementar-se um ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação com foco no bem-estar, implicação e aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Portugal et al., 2009).

No que diz respeito ao contexto, e na senda do trabalho desenvolvido, Laevers e a sua equipa propõem um conjunto de 10 pontos de ação a ter em conta para criar um contexto de educação de infância de qualidade. Estes 10 pontos dizem respeito a aspetos como a qualidade e diversidade do espaço, materiais e atividades; o respeito pelos interesses das crianças; a estimulação; o respeito pela iniciativa; a valorização das relações e da expressão de sentimentos, ideias e

valores; a atenção especial a crianças com problemas comportamentais e emocionais e a crianças com problemas de desenvolvimento (Laevens, 2003, 2011, 2014). Estes pontos de ação constituem uma base para a reflexão do educador sobre o contexto, com o objetivo de criar condições favoráveis para a promoção da aprendizagem e desenvolvimento de cada criança.

Quanto aos resultados, como explicámos no primeiro capítulo, a educação experiencial preocupa-se com os resultados mas numa perspetiva construtivista: não é a aprendizagem superficial, de memorização, que mais importa, mas a aprendizagem a um nível profundo (Laevens, 2000, 2014).

Partindo desta visão contínua de qualidade (contexto-processo-resultados), Laevens e a sua equipa desenvolveram ferramentas de avaliação para auxiliar os educadores no processo de avaliação, reflexão e ação (cf. figura 7).

	JARDIM-DE-INFÂNCIA		CRECHE	
	Bélgica	Portugal	Bélgica	Portugal
AVALIAÇÃO do GRUPO e do CONTEXTO (Avaliação do bem-estar e implicação Análise das observações Seleção e implementação de ações de melhoria)	POMS (Process-Oriented Monitoring System (for young children))	SAC (Sistema de Acompanhamento das Crianças)	SICS [Ziko] (A process-oriented Self-evaluation Instrument for Care Settings)	CRECHEndo com qualidade
AVALIAÇÃO INDIVIDUALIZADA (Avaliação das aprendizagens Análise das observações Seleção e implementação de ações de melhoria)	POMS MyPortrait / [Ziko-VO]	SAC (baseado nas OCEPE)	MyPortrait / [Ziko-VO]	CRECHEndo (baseado nas Orientações Pedagógicas para a Creche)
AVALIAÇÃO da INSTITUIÇÃO + AVALIAÇÃO do GRUPO				
	JARDIM-DE-INFÂNCIA		CRECHE	
	Reino Unido	Portugal	Reino Unido	
	EEL (Effective Early Learning Programme)	DQP (Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias)	BEEL (Baby Effective Early Learning Programme)	

Figura 7. Instrumentos de avaliação que englobam a LIS.

Os instrumentos apresentados na figura 7 foram desenvolvidos na Bélgica, em Portugal e no Reino Unido, em versões diferentes para os contextos de creche e jardim de infância. No primeiro quadro encontram-se instrumentos focados em duas componentes: o contexto e o indivíduo. No segundo quadro encontram-se documentos com uma outra perspetiva, que se focam na avaliação da instituição, além da avaliação do grupo.

O *Process-Oriented Monitoring System for Young Children* (POMS), ao contrário de outros sistemas de monitorização, dá feedback imediato ao educador sobre a qualidade do seu trabalho e permite uma intervenção imediata (Laevers, 2000), por partir das variáveis processuais anteriormente descritas – a implicação e o bem-estar. Este instrumento foi publicado pela primeira vez em 1994 (Laevers et al., 1994), tendo sido atualizado em 2012 (Laevers et al., 2012).

O POMS segue um processo em três fases: avaliação do grupo (*screening*), observação e análise individual e intervenção. Na primeira fase, o educador identifica as crianças com níveis mais baixos de bem-estar e implicação. Na segunda fase, procura perceber a que se devem esses níveis mais baixos. Na terceira fase, propõe medidas concretas para aumentar os níveis de bem-estar e implicação em todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem. (Laevers et al., 2012).

O POMS foi adaptado à realidade portuguesa através de um projeto da Universidade de Aveiro, dando origem ao Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC; Portugal & Laevers, 2010). O objetivo deste projeto era “dotar os educadores de conhecimento sobre procedimentos de observação, registo e avaliação, quer dos processos, quer dos efeitos, quer da qualidade do contexto educacional da sua responsabilidade” (Portugal, 2012, p. 11). O SAC foi aplicado no contexto da prática supervisionada da licenciatura em Educação de Infância da Universidade de Aveiro durante três anos letivos (Portugal, 2012b) e publicado em 2010, com base nos dados recolhidos ao longo destes anos.

O SAC (Portugal & Laevers, 2010) é um instrumento de avaliação e monitorização contínuas no contexto de jardim-de infância. Destina-se a educadores e é composto por um conjunto de fichas gerais e específicas, relacionadas com o contexto, o grupo e as crianças individualmente. Nas palavras de Portugal (sem data), ainda na fase de construção do instrumento, o SAC assenta

(...) num ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação sobre o bem-estar, implicação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Pretende-se munir os educadores de uma base conceptual e instrumental sólida, sustentadora de práticas de avaliação e de desenvolvimento do currículo na sua prática quotidiana. (p. 6)

Em termos de estrutura, o SAC é composto por sete fichas, quatro delas gerais (Ficha de Caracterização Geral, 1g, 2g e 3g) e três individuais (1i, 2i e 3i). Em termos conceptuais, as fichas gerais assemelham-se muito ao POMS e envolvem uma avaliação dos níveis de bem-estar e implicação de cada criança do grupo, uma reflexão sobre os fatores que influenciam esses níveis e uma definição de objetivos e iniciativas para o grupo. Na mesma lógica, as fichas individuais pressupõem uma avaliação inicial da criança (das suas características pessoais, preferências, situações em que se implica mais ou menos, desenvolvimento e aprendizagem), uma reflexão acerca dessas características e a definição de objetivos e iniciativas individuais (Portugal & Laevers, 2010).

Articulando-se com as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), o SAC apresenta três condições favoráveis para o sucesso da criança: as atitudes (autoestima positiva, auto-organização/iniciativa, curiosidade, criatividade, ligação com o mundo), o comportamento no grupo e os domínios essenciais (motricidade fina e grossa, expressões artísticas, linguagem, pensamento e compreensão do mundo) (Portugal & Laevers, 2010).

A avaliação dinâmica e flexível possibilitada pelo SAC dá aos educadores informações valiosas para a orientação das suas práticas educativas, baseando-se nos referenciais teóricos da educação experiencial, da perspectiva de Vygotsky e do “*scaffolding*” de Bruner³⁸ (Portugal, 2012b; Portugal & Laevers, 2010). O bem-estar emocional e a implicação das crianças assumem-se como as variáveis centrais para a avaliação da qualidade e adequação das práticas. O SAC sustenta o desenvolvimento profissional ao nível da organização do ambiente educativo; observação, planificação e avaliação; relacionamentos e intervenção educativa; desenvolvimento curricular; trabalho em equipa e capacidade de investigação, indo claramente ao encontro do Perfil Específico do Educador De Infância (Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto, 2001; Portugal, 2012b). Finalmente, o SAC reforça a capacidade de empatia, de consideração das perspetivas da criança, de reflexão e

³⁸ *Scaffolding* é uma expressão inglesa que significa “andaimar” ou colocar andaimes e que tem a sua origem em Bruner. Significa, de forma simplificada, dar suporte. Quando um adulto responde de forma efetiva às intenções da criança, criando suportes para que esta atinja um resultado esperado, ele está a “andaimar”. É importante assinalar que “andaimar” não significa mostrar como se faz nem fazer no lugar da criança, mas sim dar-lhe pistas (por exemplo, colocando questões) que acompanhem a sua iniciativa e permitam alcançar progressos (Searle, 1984).

questionamento das práticas e garante maior consistência, continuidade e coerência na ação educativa. Neste sentido, “poderá constituir um caminho viável para a consecução de uma prática pedagógica mais respeitadora e atenta ao vivido e desenvolvimento de todas e de cada criança” (Portugal et al., 2009, p. 240).

Especificamente para a creche, foi criado pela equipa de Ferre Laevers o *Self-Evaluation Instrument for Care Settings* (SICS [Ziko]; Laevers, 2005b). O SICS constitui-se como uma ferramenta versátil de autoavaliação para contextos de creche, baseada na abordagem experiencial (Laevers, 2005b). Envolve três etapas: a avaliação dos níveis atuais de bem-estar e implicação, a análise das observações e a seleção e implementação de ações de melhoria. O ponto de partida é, tal como no POMS, a avaliação dos níveis de bem-estar e implicação de cada criança. Na segunda fase, incentiva à reflexão sobre os dados recolhidos, procurando nas variáveis de contexto (oferta, clima de grupo, espaço para a iniciativa, organização e estilo do adulto), justificações para os mesmos.

Oferta educativa	Espaço para a iniciativa	Estilo do adulto - empatia	Clima de grupo	Organização - eficácia
Infraestruturas	Liberdade de escolha	Estimulação	Ambiente e relações	Rotina diária
Materiais e atividades	Regras e convenções	Sensibilidade	Iniciativas	Distribuição de tarefas
	Participação	Autonomia		Formação dos grupos

Figura 8. Fatores contextuais que influenciam o bem-estar e a implicação.

O último passo consiste num balanço das forças e fraquezas detetadas, direcionando o educador para os objetivos que deve definir a partir daí. Ao contrário do POMS e do SAC, o SICS é composto apenas por esta parte referente ao grupo, não comportando a avaliação individualizada das crianças. A propósito do SICS, é importante mencionar o trabalho desenvolvido por Estrela, no âmbito da sua dissertação de mestrado, de adaptação e tradução da secção do SICS referente aos fatores do contexto que permitem interpretar os níveis de bem-estar e implicação (M. Estrela, 2008). Estes fatores encontram-se mais detalhados na figura 8.

Uma oferta pobre, um clima de grupo negativo, pouco espaço para a iniciativa, uma fraca organização e um estilo do adulto pouco empático poderão contribuir para níveis mais baixos de implicação e bem-estar. Pelo contrário, valores elevados de bem-estar e implicação podem resultar de uma oferta rica, um clima de grupo

positivo, muito espaço para a iniciativa, uma boa organização e um estilo do adulto fortemente empático.

O *My Profile* (na versão original, em neerlandês, Ziko-VO) é um instrumento que segue a mesma lógica que os anteriores, numa linha de individualização, embora se apresente num formato mais informal, mais direcionado para a comunicação e reflexão conjunta com as famílias das crianças. O objetivo central do *My Profile* é conhecer a criança numa perspetiva holística, através da recolha de informação sobre as suas características, aprendizagens, bem-estar e implicação (Laevers, 2012). A grande diferença face aos outros instrumentos é que o *My Profile* se apresenta numa única folha, de grande formato, onde está desenhada uma criança, rodeada de espaços e caixas onde se vai preenchendo a informação sobre os interesses da criança, os seus níveis de bem-estar e implicação, o seu desenvolvimento em nove áreas, as relações com os outros e os comentários de e para os pais.

Sendo o adulto um dos elementos mais importantes do contexto, se não o mais importante, torna-se fundamental perceber o modo como intervém numa variedade de situações. Neste sentido, foi desenvolvida a Escala de Estilo do Adulto (*Adult Style Observation Scale – ASOS*), que inclui as variáveis sensibilidade, estimulação e autonomia para avaliação do estilo do adulto na sua interação com as crianças (Laevers, 2003, 2011, 2014).

Ao nível da sensibilidade, importa saber se existe aceitação, empatia e autenticidade por parte do adulto, na sua relação com a criança e a família. A autonomia reflete-se no espaço de escolha e exploração, mas engloba também a forma de negociar as regras e os limites. A estimulação refere-se à oferta de materiais e atividades favorecedores da exploração ativa e correspondentes aos interesses e necessidades diversos das crianças (Portugal & Laevers, 2010).

Estas três variáveis são pontuadas numa escala de 1 a 5, caracterizando o estilo do adulto numa situação observada. O observador deve elaborar um registo da observação e atribuir um nível – esta base poderá servir de ponto de partida para uma reflexão conjunta entre o observador e o observado, nomeadamente no contexto da equipa de trabalho.

Muitos estudos foram desenvolvidos em vários países com base na abordagem experiencial e nos instrumentos desenvolvidos pela equipa do Centro para a Educação Experiencial da Universidade de Leuven. A LIS (*Leuven Involvement Scale*) e a ASOS têm vindo a ser utilizadas por todo o mundo, com diferentes propósitos, mas almejando sempre a melhoria da qualidade dos contextos educativos. Na Flandres (Bélgica) e na Holanda, o Projeto Educação Experiencial é visto como um dos mais inovadores e influentes movimentos surgidos nos anos 90 do século XX na educação de infância e ensino primário, o que impulsionou a sua dimensão internacional (Laevers & Heylen, 2003).

Um bom exemplo deste fenómeno é o *Effective Early Learning* (EEL; Laevers, 1994, 2000, 2003, 2005a; Pascal & Bertram, 2003).

O EEL³⁹ é um programa criado para apoiar, avaliar e desenvolver a qualidade em contextos de educação de infância para crianças dos 0 aos 6 anos (Bertram & Pascal, 2006). Este programa foi adaptado em Portugal através do projeto DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (Araújo, 2012a; Bertram & Pascal, 2009; Mesquita-Pires, 2012). O projeto EEL começou no Reino Unido, Holanda e Portugal em 1993, com o objetivo de desenvolver estratégias eficientes para avaliar e melhorar a qualidade e eficiência dos contextos de educação de infância e usar essas estratégias na avaliação rigorosa e sistemática dos contextos (Pascal & Bertram, 2003, 2016).

Esta perspetiva assenta em dez dimensões da qualidade, que se interrelacionam: finalidades e objetivos; experiências de cuidados, aprendizagem e desenvolvimento; facilitação de experiências de cuidados, aprendizagem e desenvolvimento; planificação, avaliação e manutenção de registos; equipa pedagógica; relações e interações; inclusão, igualdade e diversidade; parceria com pais/encarregados de educação, ligação à família e comunidade; ambiente físico; e gestão, monitorização e avaliação (Araújo, 2012a; Pascal & Bertram, 2016). O processo de avaliação e melhoria comporta quatro fases: Avaliação, Planeamento, Melhoria e Reflexão. No âmbito da avaliação recorre à LIS e à ASOS.

³⁹ Existe também uma versão do EEL para o contexto de creche, com um formato muito semelhante, o Baby EEL (Bertram & Pascal, 2006), no entanto esta versão não chegou a ser adaptada para o contexto português.

No Reino Unido, os dados recolhidos com recurso à ASOS mostram que a dimensão mais saliente no estilo do adulto é a sensibilidade, sendo a autonomia o aspeto com valores mais baixos. Verificou-se também que a estimulação era mais elevada nas instituições públicas onde, de acordo com os autores, o pessoal é mais qualificado. De um modo geral, a formação desenvolvida no âmbito do projeto melhorou os níveis em todos os contextos, especialmente nos que tinham pessoal menos qualificado (Pascal & Bertram, 2003). Estes estudos, com alguma envergadura, forneceram dados que comprovam a utilidade destes instrumentos numa perspetiva de avaliação dinâmica e de aperfeiçoamento das práticas (Bertram & Pascal, 2006).

Na Alemanha, Ulich e Mayr (1999, 2002, 2003) desenvolveram vários estudos com educadores de infância, procurando recolher atitudes e práticas de avaliação. Os autores consideram que a LIS é fácil de utilizar, ajudando a treinar a empatia, e combinado a perspetiva holística da criança com uma observação sistemática. No entanto, ao questionarem os educadores, foi possível perceber que, por um lado, estão mais familiarizados com uma observação não estruturada das crianças, sendo que muitas observações não são documentadas ou são-no de forma informal, através de notas soltas. As observações estruturadas escritas são pontuais e incidem sobre domínios específicos do desenvolvimento. Por outro lado, os educadores defendem uma visão holística da criança, afirmando que a avaliação classifica e rotula quando não considera a criança completa. Este estudo evidenciou a incongruência entre o discurso (holístico) e a prática (observações estruturadas pontuais sobre áreas do desenvolvimento). Neste contexto, Ulich e Mayer (2003) consideram que os conceitos subjacentes à LIS são suficientemente abrangentes para que esta escala seja utilizada no contexto internacional. No entanto, suscita dois grandes problemas: é vista, muitas vezes, pelos educadores, como “trabalho extra” a que não estão habituados; e existe uma tendência de atribuir os níveis em função do nível de desenvolvimento ou das características da criança e não da sua relação com o contexto (o que explica valores discrepantes em diferentes grupos etários ou em minorias étnicas) (Declercq et al., 2011; Ulich & Mayr, 1999, 2002, 2003).

Na Finlândia, Kalliala e Tahkokallio (2003) acompanharam um grupo de quatro educadores que utilizaram a LIS e a ASOS, entre outros registos narrativos e realização de entrevistas. As autoras verificaram mudanças positivas no processo reflexivo dos educadores e no envolvimento das crianças ao longo do processo. No que diz respeito ao estilo do adulto, os resultados diferem dos do Reino Unido, verificando-se valores elevados de autonomia e baixos de estimulação. As autoras consideram que estes resultados são facilmente compreensíveis à luz da valorização da autonomia na sociedade finlandesa, acima de todos os outros valores. Apesar das diferenças, as autoras sugerem que, em ambos os países, a sensibilidade constitui um elemento crucial, mantendo o equilíbrio entre a estimulação e a autonomia (esta relação pode ser representada por um triângulo, como se pode ver na figura 9) (Kalliala & Tahkokallio, 2003).

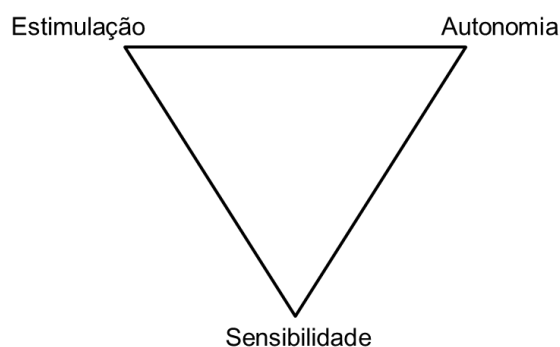


Figura 9. Relação entre as dimensões do estilo do adulto. Adaptado de Kalliala e Tahkokallio (2003).

Em Portugal, outro dos estudos realizados no âmbito do projeto EEL/DQP é relatado por Júlia Formosinho (2003), que compara os resultados do estilo do adulto com os do Reino Unido. Neste estudo, no contexto da Associação Criança, observadores treinados observaram 62 educadores de infância, em Braga. Os resultados mostram níveis muito próximos de sensibilidade, estimulação e autonomia, em torno de 3.5, destacando-se ligeiramente a sensibilidade. Estes resultados diferem tanto dos do Reino Unido como dos da Finlândia.

Araújo (2015) apresenta a utilização do EEL/DQP e a sua disseminação em Portugal como uma oportunidade para adotar uma abordagem democrática de avaliação, focada no empoderamento e na agência pessoal. Em 2007, o Ministério da Educação (ME) disponibilizou esta ferramenta a nível nacional. Entre 2007 e 2009, um grupo de professores universitários, investigadores e educadores de infância na educação pré-escolar receberam uma formação intensiva sobre o

EEL/DQP, contribuindo depois para a tradução e adaptação do manual e para a realização de quinze estudos de caso resultantes do processo. Em 2010-2011, o ME passou para uma segunda fase, de disseminação nacional, através da preparação de futuros formadores a nível local (Araújo, 2015).

Num artigo de 2015, Araújo apresenta o processo formativo de um dos grupos associados à implementação do DQP, composto por 12 educadores de infância e um facilitador especializado. A formação, composta por horas presenciais e autónomas, teve três efeitos, identificados pela autora (Araújo, 2015):

- Reforço das competências de observação (do contexto, processo e resultados), que se tornou mais intencional e fundamentada, com efeitos na organização do contexto;

- Desenvolvimento de processos de reflexão-na-ação;

- Inserção crítica, ou seja, reconhecimento da realidade e motivação para agir sobre ela com intenção transformativa, na linha de Paulo Freire⁴⁰.

Os participantes consideraram que a possibilidade de experimentação nos contextos de prática e a reflexão partilhada no grupo de trabalho constituíram os aspetos mais relevantes do processo para a sua aprendizagem profissional. Araújo (2015) conclui que houve um reconhecimento geral de que o DQP/EEL é um modelo (*framework*) que promove a reflexão, a consciência crítica, o rigor e a clareza, bases relevantes para a transformação e mudança.

Num outro estudo associado à adaptação do EEL/DQP, Góis e Portugal (2009a, 2009b) reportam a implementação das duas primeiras fases em quatro salas de jardim de infância. Embora as mais-valias do EEL/DQP já mencionadas (reflexão, partilha, sistematização, etc.) estejam sempre presentes, as educadoras envolvidas consideraram que este é um processo moroso e exigente, que depende da presença de um “amigo crítico” ao longo do processo.

No Nicarágua, Van Sanden e Joly (2003) desenvolveram um estudo baseado na reflexão-ação, implementando um processo de formação em contexto centrada

⁴⁰ As pedagogias de “conscientização”, nas quais se inclui a proposta por Paulo Freire, têm como objetivo sensibilizar os alunos para o seu papel de agentes sociais, assentando nos pilares do diálogo, no foco na realidade concreta, na criação da sua própria cultura, na formação de um espírito crítico e na formação de uma intervenção social. Através do questionamento e da desconstrução crítica, pretende-se um ensino mais democrático e emancipador (Bertrand, 2001).

nas práticas. Utilizaram o POMS numa perspectiva de inclusão de crianças com deficiência, a par da criação de um manual prático de suporte. Os educadores reconheceram que o projeto os obrigou a refletir sobre cada criança e ajudou a orientar e fundamentar a observação. No entanto, encontraram algumas dificuldades em compreender os conceitos e consideram que este instrumento necessita de simplificação. Os educadores tinham alguma tendência em atribuir pontuações elevadas, temendo pôr em causa o seu trabalho e evitando entrar em confronto com as chefias. Os autores consideram que a abordagem da educação experiencial é válida para o contexto nicaraguense, no entanto, a sua aplicação exige tempo porque implica mudanças profundas nas práticas enraizadas. As condições de vida no Nicarágua e a pouca “bagagem” pedagógico-didática dos professores/educadores tornam os processos de mudança lentos e exigem um suporte direto e contínuo. Além disso, consideram que seria útil a existência de um guia prático, mais concreto, para inspirar os profissionais ao longo do processo (Van Sanden & Joly, 2003).

Um outro estudo relevante foi desenvolvido entre 2009 e 2010 numa cidade inglesa, Milton Keynes. Após um período de formação para os educadores e para a equipa consultora, o SICS foi utilizado como ferramenta de monitorização. A equipa consultora realizou três observações ao longo do projeto, recolhendo dados sobre mais de 1400 crianças, 53 grupos e 49 instituições (Laevens, Declercq, & Buyse, 2011).

Os resultados, tanto quantitativos como qualitativos, mostraram melhorias significativas nos níveis de bem-estar e implicação das crianças ao longo do projeto, tendo-se verificado que os fatores contextuais (oferta, clima de grupo, espaço para a iniciativa, organização e estilo do adulto) têm um grande peso nas variáveis processuais, especialmente na implicação. A principal conclusão retirada pelos autores é que a abordagem orientada pelo processo e os seus instrumentos têm resultados positivos, oferecendo um enquadramento para as práticas e para a definição de iniciativas para a melhoria da qualidade. Os conceitos e instrumentos foram considerados de fácil acesso pelos educadores. Em suma, Laevens e Declercq (2011) consideram que o esforço para alcançar maiores níveis de bem-estar e de implicação está ao alcance de qualquer instituição de educação de

infância. A observação do bem-estar e implicação, acompanhada de uma reflexão sobre os fatores contextuais, permite alcançar mudanças fundamentais em direção a um serviço de maior qualidade.

Neste trabalho apresentamos a adaptação de uma ferramenta inspirada nestas que acabámos de descrever, para o contexto de creche em Portugal – o CRECHEndo.

II.2.4 Síntese do capítulo

Os conceitos de qualidade e avaliação no contexto da educação (e, em particular, da educação de infância) são discutidos neste capítulo, partindo do princípio que, se a qualidade elevada é um fim a atingir, a avaliação será o caminho a percorrer para atingir essa meta.

O conceito de qualidade reveste-se de alguma complexidade, sendo, contudo, consensual que se trata de um julgamento de excelência, mérito ou valor, geralmente acerca de processos ou de resultados. Apesar das múltiplas perspetivas sobre a qualidade existentes, concordamos com a ideia que qualquer representação da realidade é uma simplificação e, portanto, incompleta e subjetiva.

No contexto da educação de infância, os investigadores começaram por debruçar-se sobre os efeitos da creche/jardim de infância sobre as crianças. Esta preocupação levou, posteriormente ao desenvolvimento de diversos estudos sobre a qualidade. Mesmo dentro do campo específico da educação de infância, a questão da qualidade é complexa e não existem consensos entre os diferentes autores. Distinguem-se, contudo, habitualmente, duas vertentes da qualidade: a qualidade estrutural (que inclui variáveis mais palpáveis, passíveis de regulamentação) e a qualidade processual (que inclui, por exemplo, a (in)existência de atividades adequadas, o carinho, riqueza e sensibilidade dos cuidados prestados, etc.). Em concordância com as diferentes abordagens à avaliação na educação de infância, foram sido desenvolvidas diferentes ferramentas e instrumentos de suporte a essa avaliação, nomeadamente, escalas, grelhas ou portfólios, por exemplo.

Relativamente à avaliação, deparamo-nos com a mesma diversidade conceptual, o que nos obriga a tomar posição e a escolher de entre as várias

perspetivas existentes. Neste sentido, debruçamo-nos sobre a visão da avaliação com o propósito de melhoria das práticas, destacando neste campo a avaliação capacitadora, impulsionada por David Fetterman. Mais uma vez, afinamos a análise e apresentamos estudos específicos dentro da educação de infância, enfatizando a importância da condução de avaliações processuais e autênticas. Alguns instrumentos e técnicas de avaliação para a educação de infância são explorados em detalhe, com a discussão sobre investigações desenvolvidas em Portugal e no estrangeiro.

Finalmente, apresentamos e analisamos uma proposta específica de avaliação para a educação de infância no âmbito da Educação Experiencial, partindo do princípio que as questões da avaliação estão necessariamente imbuídas de um modelo curricular que oriente as suas linhas orientadoras. Para além de apresentarmos os conceitos associados ao modelo de qualidade preconizado por esta perspetiva, mencionamos as principais ferramentas de avaliação desenvolvidas para concretizar este modelo. Terminamos com uma síntese de alguns dos principais estudos desenvolvidos com recurso a estas ferramentas e nesta linha teórica.

Capítulo II.3 - O educador de infância – formação e perfil

A história da formação de professores e educadores de infância está intimamente ligada, por um lado, à evolução das concepções sobre a educação e, por outro lado, a um conjunto de fatores socioeconómicos, dos quais destacamos a evolução do papel social da mulher (Vieira & Sarmiento, 2009)⁴¹. A legislação produzida vai acompanhando essas alterações e permite compreender, em cada momento, o enquadramento oficial dado à formação. É importante assinalar que, no caso dos educadores de infância, a imprecisão das políticas educativas definidas para a infância durante muitas décadas deixou marcas na identidade deste grupo profissional (Cardona, 2002).

II.3.1 Formação inicial

A educação precisa de ser um desafio social e intelectual para as crianças e os seus educadores. Os educadores competentes motivam as crianças através de interações ricas e complexas, havendo, ainda, porém, um vasto campo a explorar no âmbito da definição da competência do educador (Vasconcelos, 1997, p. 19).

Os educadores de infância e professores do ensino básico recebem a sua formação profissional em cursos superiores públicos (em cerca de duas dezenas de universidades e institutos politécnicos) e privados (em cerca de uma dezena de estabelecimentos politécnicos), organizados de acordo com os perfis gerais e específicos dos docentes de cada nível de ensino, com as orientações ou planos curriculares em vigor e com as orientações de política educativa nacional. Esta formação inclui cinco componentes de formação: a) área de docência; b) área educacional geral; c) didáticas específicas; d) formação cultural, social e ética; e) iniciação à prática profissional. Depois da licenciatura comum, a formação que conduz ao grau de mestre capacita para a docência nos diferentes níveis de

⁴¹ Para um resumo sobre a história da formação de professores e educadores ver Vasconcelos (2009). Análises mais aprofundadas, com incidência na educação de infância, podem ser encontradas em Sarmiento (2002) e Cardona (1997, 2006).

ensino⁴². Neste segundo ciclo de formação, as diferenças são visíveis, sendo o número de créditos exigidos para cada grau de ensino variável entre 90 (apenas para a educação pré-escolar ou ensino do 1º ciclo do ensino básico) e 120 (para educação pré-escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e para os restantes níveis de ensino) (Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de Maio, 2014). Algumas instituições de ensino superior oferecem mestrados apenas na área da Educação Pré-Escolar, outros, na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico cumulativamente. Não existe formação graduada direcionada apenas para a creche⁴³, resumindo-se a preparação para esta faixa etária, a um número reduzido de horas de formação e de contacto com a prática (Araújo, 2012a; Cardoso, 2012; Craveiro, 2011; Oliveira-Formosinho, 2011).

Se a formação inicial constitui a primeira etapa do processo de socialização e desenvolvimento profissional (Cardona, 2006) “não se deve pretender que a formação inicial ofereça ‘produtos acabados’, encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional dos professores” (García, 1992) que deveria “desembocar naturalmente na formação contínua (...) [servindo esta] de *feedback* permanente à formação inicial” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 126).

De acordo com o decreto-lei 239/2001, progressivamente, o professor/educador deve incorporar a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais (Decreto-lei n.º 239/2001 de 30 de Agosto, 2001).

Deve, ainda, refletir sobre as suas práticas e sobre os aspetos éticos e deontológicos da sua profissão, perspetivar o trabalho de equipa como fator de

⁴² A partir do ensino do segundo ciclo do ensino básico, é possível aos professores aceder aos mestrados apenas com formação nas áreas específicas (Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de Maio, 2014).

⁴³ Existem, contudo, algumas pós-graduações centradas na creche, nomeadamente, na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, no Instituto de estudos Superiores de Fafe ou na escola Superior de Educação de Lisboa.

enriquecimento da sua formação, envolver-se em projetos de investigação e desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspetiva de formação ao longo da vida (Decreto-lei n.º 239/2001 de 30 de Agosto, 2001).

Face aos problemas do baixo estatuto do trabalho com crianças até aos 3 anos e dos reduzidos tempos de estágio em contexto de creche, Garvis e Lemon (2014) propõem a utilização de uma ferramenta online por parte de futuros educadores, com o objetivo de promover o conhecimento e a experiência sobre educação e cuidados na primeira infância. Esta ferramenta inclui vídeos de interações adulto-criança num fórum de discussão, para promover a ligação teoria-prática e enfatizar as capacidades das crianças muito pequenas. As simulações estimulam a reflexão através de um questionário posterior ao vídeo, que orienta o processo reflexivo. Os autores recolheram dados de 136 alunos sobre este processo de reflexão guiada *online* (Garvis & Lemon, 2014). Os participantes valorizam os benefícios desta ferramenta no seu processo de reflexão e na compreensão sobre o trabalho com crianças do 0 aos 3 anos. É uma ferramenta flexível, o que permite uma conciliação com as suas tarefas, por ser *online* e permitir discussões baseadas nas suas necessidades. Os alunos valorizam também a ligação deste recurso com as redes sociais, permitindo ligações com profissionais a nível internacional. Os diferentes vídeos suportam a reflexão crítica em diferentes perspetivas e sobre diferentes contextos práticos. Em suma, Garvis e Lemon (2014) consideram que poderá ser uma ajuda para combater o isolamento – apesar dos problemas de fiabilidade associados ao autorrelato utilizado neste estudo, esta pode ser uma possibilidade para combater algumas das dificuldades sentidas neste aspeto da formação de educadores.

II.3.2 A formação contínua

Em Portugal⁴⁴, principalmente a partir das décadas de 80 e 90 do século passado, foi produzida legislação abundante relacionada com a formação contínua de professores (A. Estrela, Eliseu, Amaral, A. Carvalho, & Pereira, 2005). Não

⁴⁴ Para uma visão global sobre a organização da formação contínua na Europa e comparações entre os vários países ver Eurydice (2008), pp. 47-53.

pretendemos fazer uma revisão de toda essa legislação, pelo que nos focaremos apenas no contexto atual.

A formação contínua é, desde 1989 (com o Ordenamento Jurídico da Formação de Professores), um *dever* e uma condição necessária para a progressão na carreira docente (Estrela et al., 2005; Teodoro, 1991). Este aspeto foi reforçado pela alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário de 2012 (Decreto-lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro, 2012). De acordo com o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores⁴⁵, a formação contínua deve centrar-se na valorização pessoal e profissional dos docentes, em estreita articulação com o trabalho desenvolvido nos seus estabelecimentos de ensino. Para além de objetivos pessoais (aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes; incentivo à autoformação, à investigação e inovação educacional; reconversão profissional e complemento de habilitações), o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores foca-se em vantagens para os estabelecimentos de ensino (aquisição de competências favorecedoras da autonomia das escolas; estímulo aos processos de mudança nas escolas) e para o próprio sistema educativo (melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens).

A formação contínua⁴⁶ distingue-se da formação inicial, essencialmente, pelos seus destinatários: professores profissionalizados, em serviço, numa carreira docente (Formosinho, 1991). Se a formação inicial deve “apresentar ao docente em preparação um conjunto de conhecimentos científicos e pedagógicos básicos e estruturantes necessários para começar a desempenhar a sua atividade”, já a formação contínua, deve “oferecer ao docente a oportunidade de aprofundar os conhecimentos adquiridos e produzir novos saberes” (Craveiro, 2007, p. 18).

⁴⁵ Consultámos o decreto-Lei n.º 249/92 de 09-11-1992, com as alterações que lhe foram introduzidas pela Lei n.º 60/93, de 20 de agosto, pelo Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de outubro pelo Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro, pelo Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de maio e pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro. Esta síntese está disponível em <http://cefaeb.no.sapo.pt/legal/RJFCP.pdf>

⁴⁶ Referimo-nos, especificamente, à formação contínua de professores e educadores de infância e não de outros profissionais. No entanto, por motivos de facilidade e economia de espaço, designá-la-emos apenas por ‘formação contínua’.

Reportando-se às ideias de Smith, Alarcão e Tavares (2010) referem a importância de uma formação contínua centrada na ação, reflexão e colaboração, proporcionando aos professores a oportunidade de investigarem sobre o seu próprio ensino. Outros autores referem a importância da análise e reflexão sobre as práticas, a necessidade de a formação proporcionar experiências de articulação entre teoria e prática e a valorização do conhecimento do professor e das suas 'teorias práticas' (Alarcão & Tavares, 2010; Costa e Silva, 2000; Cubey & Dalli, 1996; Day, 1997; M. T. Estrela & Estrela, 2001; Fisher & Wood, 2012; García, 1999; Lopes da Silva, 1996; Zeichner, 1992). A preocupação com o desenvolvimento de uma prática reflexiva tem sido, aliás, uma tendência na atual formação do professor⁴⁷ (M. T. Estrela & Estrela, 2006; Gómez, 1992; Leitch & Day, 2000; Schön, 1992; Zeichner, 1992). A formação defronta-se com a necessidade de “promover uma atitude mais crítica e reflexiva, considerando as dimensões pessoal, pedagógica, institucional e coletiva que integram este processo” (Cardona, 2002, p. 59). A observação entre pares, a reflexão colaborativa, a amizade crítica e a prática orientada para a melhoria no desenvolvimento profissional são estratégias que podem enriquecer os profissionais, ajudando-os a desenvolver práticas de maior qualidade (Schuck, Aubusson, & Buchanan, 2008).

Uma outra tendência muito importante está ligada à relação entre os professores e a investigação e à valorização da investigação como estratégia de formação (M. T. Estrela & Estrela, 2001; Figueiredo, 2013; Foster, 1996; Pring, 2000; Zeichner, 1992). O desenvolvimento de projetos que envolvem o trabalho colaborativo entre professores e investigadores (do ensino superior) tem sido cada vez mais frequente, sendo o projeto *Línguas e Educação*⁴⁸, desenvolvido na Universidade de Aveiro, um bom exemplo disso⁴⁹. O facto de muitos projetos

⁴⁷ Estratégias como a construção de portfólios têm sido utilizadas para promover a reflexão e o envolvimento num projeto de desenvolvimento profissional contínuo (Parente, 2004; Sá-Chaves, 2009; Xu, 2003).

⁴⁸ Projeto financiado pela FCT - PTDC/CED/6881372006; FCOMP-1-0124-FEDER-007106.

⁴⁹ Alguns relatos das várias oficinas desenvolvidas ao longo do projeto podem ser encontrados, por exemplo, em Araújo e Sá, Pinto, Ramos, Senos e Simões (2010); Dias et al. (2010); Rodrigues, Nolasco e Fiadeiro (2010); Ferreira e Ançã (2010) ou Martins et al. (2010).

envolverem estratégias como a investigação-ação (Fisher & Wood, 2012; Mesquita-Pires, 2010; M. Moreira, 2004; Noffke, 2009; Nóvoa, 1991), em que os professores constroem projetos de investigação sobre as suas práticas, remetem-nos para os conceitos de prático-investigador (Somekh, 2008), professor investigador (Alarcão, 2001b; Bisquerra, 1996; C. Coutinho et al., 2009) e investigação-formação (M. T. Estrela & Estrela, 2001; Nóvoa, 1991). Tal como referem Moreira e P. Barros (2010), “a investigação-ação (IA) tem vindo a ser cada vez mais utilizada como estratégia formativa e de supervisão para desenvolver nos professores competências reflexivas” (p. 247).

Na mesma linha enquadram-se os projetos FOCO e IRA, coordenados por Maria Teresa e Albano Estrela. O projeto FOCO (que decorreu entre 1983 e 1985), apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, baseava-se num modelo de investigação-formação. Tratava-se de uma formação de professores por competências, num contexto de formação contínua não formal. Os autores justificam o surgimento do projeto com a necessidade de “uma concretização diferente do princípio de formação assente na prática profissional, possibilitando a manifestação de necessidades de formação ligadas a situações vividas quotidianamente no lugar de trabalho” (M. T. Estrela & Estrela, 2001; Lopes da Silva, 1996). O projeto IRA, também financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, deu continuidade ao projeto anterior (entre 1991 e 1994) e pretendia “comprovar o valor da utilização da investigação como estratégia fundamental de formação contínua de docentes e educadores” (M. T. Estrela & Estrela, 2001, p. 31)⁵⁰.

Como referem Fisher e Wood (2012, p. 647),

In the context of early childhood education, there is increasing emphasis on multi-professional and inter-agency collaboration, and on liaison with parents and practitioners in different settings. Consequently, there is a need for greater professionalism amongst early childhood teachers to enable them to function as change agents; to articulate the theories that

⁵⁰ Os relatos dos vários núcleos integrantes no projeto IRA podem ser encontrados em Monge (2001), Gomes (2001), Miranda (2001), Veiga Simão (2001), Caetano & Duarte (2001), Esteves & Pinho (2001), A. Rodrigues (2001) e Freire (2001).

guide their practice; to provide models of skilled, expert practice, and establish discourse and research communities.

Neste sentido, e embora exista alguma desconfiança recíproca, dos investigadores face à prática e dos educadores face à teoria/investigação (Coelho, 2004), é fundamental constituir comunidades entre professores/educadores e investigadores, para desenvolver formas partilhadas de pensar e comunicar (Fisher & Wood, 2012).

1.2.1. A formação contínua em contexto de trabalho

Ao longo do tempo, a formação contínua de professores foi deixando de ser encarada como um processo exclusivamente individual, para se alargar aos contextos de atuação do professor. Mesmo se encarássemos apenas o professor na sua individualidade, deparar-nos-íamos com sérias dificuldades, uma vez que, apesar de se separarem com frequência as várias dimensões na formação contínua – pessoal e social, pedagógica, administrativa e organizacional, científica, investigativa, cultural, etc. (Tavares et al., 1991) – a realidade é mais complexa que a soma destas dimensões, como nos alerta Alarcão (1991): “a ideia que tenho de um bom professor: um todo de tal forma integrado, onde, à primeira vista, não é fácil isolar dimensões”.

Apesar de esta não ser uma preocupação recente (Sparks, 1983): “the context or environment that ensures the success of staff development has received considerable attention in the past ten years” (p. 66); tem-se tornado mais premente “a importância e a necessidade de se criar um ponto de entrada novo, construído na relação entre formação e trabalho e que contribua para a enunciação de alternativas à lógica individual e instrumental dominante” (F. Ferreira, 2001, p. 67). A necessidade de valorização das relações entre o professor e a escola sugere “uma estratégia «ecológica» que combine e torne concomitantes estas duas dimensões: professores e escolas mudam ao mesmo tempo, num processo que é interativo” (Canário, 1994, p. 6). Neste sentido, a formação contínua deve ser um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas e direcionado para a prática (Coelho, 2004; Nóvoa, 1991).

De acordo com Nóvoa (1991, 1992), a formação contínua deve incidir em três eixos: a *pessoa* e a sua experiência, a *profissão* e os saberes e a *escola* e os seus projetos. Neste sentido, considera que “falar de formação contínua de professores é falar da criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico” (Nóvoa, 1991, p. 24). García (1999), por sua vez, propõe um conceito de desenvolvimento profissional de professores que se cruza com: o desenvolvimento da escola, o desenvolvimento e inovação curricular, o desenvolvimento do ensino e o desenvolvimento da profissionalidade. Na mesma linha segue o pensamento de Formosinho (1991), que aponta à formação contínua, para além das finalidades individuais óbvias, a função de intervir no sistema escolar e na qualidade da educação oferecida aos alunos.

Em síntese, a trilogia *desenvolvimento pessoal*, *desenvolvimento profissional* e *desenvolvimento organizacional* configura concepções inovadoras da formação contínua de professores que apontam em dois sentidos. Por um lado, a escola tem sido, cada vez mais, vista como “uma unidade de mudança” (García, 1999; Nóvoa, 1991, 1992), como um contexto “aprendente” (Senge, citado por Alarcão, 2009) ou como um contexto “reflexivo” (Alarcão, 2001a, 2009). Por outro lado, as práticas de formação contínua que têm em conta as dimensões coletivas contribuem para a emancipação e autonomia docente, ao contrário da formação centrada nos professores individuais, que pode contribuir para a aquisição de conhecimentos e técnicas, mas favorece o isolamento (Nóvoa, 1991).

1.2.2. Desafios atuais da formação contínua

Num estudo de meta-análise sobre a investigação na área da formação contínua em Portugal entre 1991 e 2004, Estrela, Eliseu e Amaral (2007) analisaram 66 dissertações, 13 teses e 6 artigos. Neste estudo, foi possível perceber que os grandes temas de investigação nesta área são: as concepções dos professores sobre a formação contínua; o impacto da formação nas práticas dos professores; o impacto nos alunos da formação recebida pelos professores; as necessidades de formação dos professores; a análise das ações de formação quanto aos processos e as dinâmicas dos centros de formação. A maioria das

investigações baseia-se em relatos dos professores e outros agentes, não incidindo em observações diretas das práticas e, na maioria dos trabalhos, o professor é considerado enquanto indivíduo, não tendo em conta aspetos organizacionais. É evidente, nesta revisão, a fraca articulação entre a oferta formativa e as necessidades de formação dos professores. A partir de 1997, os autores identificam algumas investigações focadas na formação centrada na escola. Como vimos na secção anterior, esta é uma tendência que tem vindo a intensificar-se nos últimos anos, chamando a atenção para a necessidade de deslocar a formação para os estabelecimentos de ensino (A. Estrela et al., 2005). Neste estudo, conclui-se que é evidente

a necessidade de repensar a formação contínua, entendida como um conjunto de interações e cooperação possíveis entre investigadores, formadores e professores, capazes de favorecer a investigação, a prática reflexiva e a profissionalização interativa e de estimular a sinergia das competências profissionais de todos os intervenientes. (A. Estrela et al., 2005, p. 139)

M. T. Estrela e Estrela (2006) propõem uma reflexão em torno da questão ‘é útil a formação contínua de professores?’ com base nas atitudes do professor, nos efeitos positivos e nos efeitos negativos da formação contínua. Apesar de não terem dados empíricos que o confirmem, estes autores baseiam-se na sua experiência para distinguir diferentes atitudes dos docentes face à formação contínua que, geralmente, apontam para um envolvimento superficial, um grande sentido de obrigatoriedade e poucas repercussões na prática profissional. Neste sentido, os principais efeitos negativos da formação contínua estarão associados ao facto de ser um fator condicional para a progressão na carreira (incentivando uma lógica de ‘acumulação de créditos’), de não responder às necessidades concretas dos professores (ignorando a sua voz e desvirtuando o papel dos centros de formação) e de haver um grande desfasamento entre as intenções e as realizações (M. T. Estrela, 2001; M. T. Estrela & Estrela, 2006). Neste sentido, verificamos que existe alguma divergência entre os vários interessados no processo de formação contínua – desde os professores aos alunos, passando pelos centros de formação e decisores políticos (Pardal & Martins, 2005). Também

Teodoro (1991), Ferreira (2010) e Canário (1994) defendem que a formação contínua não se pode resumir à realização de estágios e cursos acreditados e escolhidos num catálogo, com base num sistema bancário tecnocrático e com ênfase na especialização e tecnicização.

Numa outra linha de pensamento, Nóvoa (1991; Pardal & Martins, 2005) chama a atenção para o facto de não podermos “mitificar” a formação - embora esta seja uma ajuda na adaptação à mudança, dificilmente a despoleta por si mesma. De acordo com Gonçalves (2011), os estudos sobre formação contínua e desenvolvimento profissional indicam que o desenvolvimento profissional não é apenas uma consequência direta da formação contínua, sendo um processo muito mais complexo e abrangente. A formação contínua de professores exige ações prolongadas no tempo, sendo esta uma condição necessária para a mudança educativa (Sparks, 1983; Tavares et al., 1991). Nas palavras de Ponte (1991), a formação contínua tem, muitas vezes, um carácter tão pontual que deveria chamar-se ‘descontínua’.

Em síntese, baseamo-nos em M. T. Estrela e Estrela (2006) para delinear os principais desafios que se colocam nesta área atualmente:

- O facto de a formação contínua ser um fator de progressão na carreira tem aspetos positivos e negativos. Seria importante refletir as implicações de transformá-la numa atividade voluntária (M. T. Estrela, 2001);

- É fundamental que as relações entre os centros de formação e as escolas sejam repensadas, de forma a centrar as dinâmicas formativas nestas últimas, bem como nas necessidades dos alunos e professores (Pardal & Martins, 2005);

- O discurso sobre a formação contínua deve ser mais abrangente e compreensivo, contemplando a complexidade das situações de formação e de trabalho (Leite, 2005);

- Os investigadores devem investir na construção de conhecimento científico sobre a formação contínua, baseando-se em estudos empíricos e não apenas “num discurso erudito, reflexivo, opinativo” (M. T. Estrela, 2001; M. T. Estrela & Estrela, 2006).

Finalmente, resta-nos acrescentar que uma das temáticas que carece mais de investigação no âmbito da formação contínua é o papel do formador, tanto nas

formações em contexto de trabalho como fora deste. Canário (1994), referindo-se à ‘formação em contexto’, menciona que esta pode ser acompanhada “por peritos externos” (p. 11), no entanto, não se debruça sobre as suas competências, funções ou papéis. Uma vez que a postura do formador determina e é determinada pelo tipo de formação ministrada, importa aprofundar este tema, no sentido de compreender melhor as dinâmicas construídas em diferentes contextos formação e os contributos dos formadores para essas dinâmicas.

A formação contínua depende de um conjunto de circunstâncias ideológicas e políticas que se consubstanciam num conjunto de valores ligados ao modo como os professores devem ser formados e ao tipo de escola e sociedade que pretendemos construir (A. Estrela et al., 2005). Além disso, a formação contínua de professores está também dependente da investigação científica e das perguntas e respostas por ela colocadas. O atual contexto socioeconómico português e as sucessivas alterações normativas e legais têm, provavelmente, tido impacto na forma como se perspetiva a formação contínua de professores – importa compreender essas alterações e articular o tema da formação contínua com outros temas próximos como a avaliação de desempenho, que tem sido investigada com bastante profundidade nos últimos anos (F. Sousa, Leal, & Cabral, 2011).

Weichner e Diniz-Pereira (2005) chamam a atenção para o facto de não podermos cair no erro de considerar que a investigação-ação e a reflexão são a solução para todos os problemas na formação de professores. Para que as mudanças ocorridas nas práticas dos professores por meio da investigação-ação “possam ser consideradas ‘melhorias’, temos de analisar os méritos daquilo que se produz e se tais mudanças são válidas no contexto educacional de uma sociedade democrática” (p. 70).

Apesar desta importante chamada de atenção, há indícios de que se tem desenvolvido em Portugal uma cultura de formação, suportada pelo envolvimento dos professores em ações não acreditadas e em projetos de investigação ou investigação-formação (como vimos anteriormente, por exemplo no caso dos projetos IRA e FOCO). De acordo com M. T. Estrela e Estrela (2006), a participação em projetos permite uma maior análise dos efeitos da formação, mesmo que se baseie nos relatos dos docentes e não na observação das práticas, uma vez que a

avaliação é, habitualmente, um dos componentes contemplados nos projetos. De uma forma geral, os dados mostram que os projetos têm efeitos positivos, pelo menos, nas atitudes dos docentes.

Geralmente, a satisfação dos docentes/formandos está relacionada com o convívio e com a partilha de experiências possibilitadas pelos momentos de formação e não com eventuais mudanças a introduzir na prática. Existem poucas informações sobre a transposição das vivências de formação para as situações do dia-a-dia (M. T. Estrela & Estrela, 2006). Embora esta conclusão não seja, em si, negativa – uma vez que as questões da partilha e do convívio são muito importantes – mostra-nos que há ainda um longo caminho a percorrer no que diz respeito à construção de momentos de formação eficazes, no sentido de cumprirem os objetivos a que se propõem, nomeadamente, o contributo para a melhoria das práticas dos docentes e conseqüente mais-valia para os processos de aprendizagem dos alunos.

Como alerta Júlia Formosinho (2011), a formação contínua de docentes em Portugal continua a ser muito escolarizante e tem uma organização sectorizada de conhecimentos que não promove o desenvolvimento e a ação profissional.

Neste panorama, e reportando-se especialmente aos educadores de creche, Oliveira-Formosinho (2001) considera urgente o desenvolvimento de mecanismos de formação em contexto ou formação contínua em contexto de trabalho. Este tipo de formação caracteriza-se por:

- Ser ancorada no contexto e focada nos problemas práticos do quotidiano;
- Permitir o desenvolvimento contínuo da aprendizagem profissional;
- Permitir a continuidade da experiência educativa da criança;
- Facilitar o envolvimento parental;
- Promover a estabilidade dos profissionais que se motivam com a observação e escuta dos ganhos das crianças;
- Monitorizar e avaliar internamente os processos e as realizações;
- Criar a figura de um amigo crítico, de um formador em contexto que desempenha um papel de mediação pedagógica.

Isto representa um complexo desafio para as políticas públicas, as políticas de formação e a cultura profissional e obriga a pensar em prioridades para ação. É pois urgente, de acordo com esta autora (Oliveira-Formosinho, 2001):

- Promover uma comunidade de aprendizagem e investigação entre os formadores de educadores de infância;
- Incentivar a formação de formadores em contexto para a rede nacional de creches;
- Incentivar a melhoria dos mecanismos de supervisão pedagógica e de direção pedagógica nos centros de educação de infância;
- Integrar educação em creche e em educação pré-escolar num quadro teórico compatível;
- Desenvolver orientações pedagógicas para os serviços de creche que promovam a agência da criança e a sua participação, celebrem o jogo e a brincadeira, integrem educação e cuidados, integrem a escola e a família.

1.2.3. Formação centrada na escola, *no contexto ou em contexto?*

- Valorização do contexto de trabalho como espaço de formação

Verificamos que a “tradicional formação profissional contínua estabelece uma dicotomia entre o lugar de «aprender» e o «lugar de fazer»” (Barroso, 1997, citado por Craveiro, 2007, p. 23), embora se tenha vindo a verificar uma tendência de fazer acontecer as situações formativas nas situações de trabalho. Canário (1994), reforça esta ideia, afirmando que “o reconhecimento da ineficácia de práticas formativas escolarizadas e dirigidas a indivíduos tem vindo a traduzir-se pela valorização de modalidades de formação «centradas na escola»” (p. 2) e pela “articulação das práticas de formação com os contextos de trabalho” (p. 4).

A formação centrada na escola tem como finalidade principal resolver problemas e desenvolver, simultaneamente, os professores e a organização, tal como nos explica Canário (1994):

A otimização do potencial formativo dos contextos de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos e dinâmicas formativas que facilitem a transformação das experiências vividas no quotidiano profissional, em aprendizagens a partir de um processo autoformativo, marcado pela reflexão e a pesquisa, a nível individual e coletivo. É esta

articulação entre novos modos de organizar o trabalho e novos modos de organizar a formação (centrada no contexto organizacional) que facilita e torna possível a produção simultânea de mudanças individuais e coletivas. Os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham. (p. 5)

Parente (2004), referindo-se ao contexto da educação de infância, demonstra que a valorização do potencial formativo do contexto de trabalho como componente essencial do desenvolvimento profissional dos educadores e professores está presente nas estratégias de formação normalmente utilizadas por alguns dos modelos curriculares para a educação de infância utilizados em Portugal, nomeadamente, no âmbito do *Projeto Infância*, do modelo High/Scope, do modelo Reggio Emilia e na iniciação à participação no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM). Cada um destes modelos “tem subjacente uma forma específica de perspetivar a formação de profissionais que optam por trabalhar nesse modelo” (Parente, 2004, p. 106). Estes exemplos permitem-nos compreender que a formação de professores e educadores pode ser algo de intrinsecamente previsto pela instituição e integrado nos seus projetos e planos de trabalho a longo prazo.

- Fundamentos teóricos de uma formação centrada no contexto de trabalho

Como vimos anteriormente, a formação em contexto de trabalho caracteriza-se por uma visão ecológica do professor e da escola (Bronfenbrenner, 1979). Aplicada ao contexto da formação de professores, esta abordagem enfatiza as interações entre o indivíduo (neste caso, o professor ou educador) e os seus contextos:

acredita-se que a ação reflexiva que o professor realiza sobre as suas práticas pedagógicas, em contexto micro (na sala de aula), está influenciada pelas interações que se realizam entre os contextos meso (na escola) e macro (os valores da sociedade a que pertence). (A. Vieira & Sarmiento, 2009, p. 1060)

Outro fundamento teórico a ter em conta é o interacionismo simbólico, enquanto corrente da Sociologia que valoriza a interpretação da experiência humana e a importância dos significados atribuídos aos objetos e aos

acontecimentos. Nesta perspetiva, “o significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários àquilo que é a experiência” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 55).

Por último, podemos considerar os contributos das teorias organizacionais, que chamam a atenção para o facto de as organizações funcionarem como sistemas de inter-relações, que se organizam para resolver os problemas de funcionamento da organização, o que justifica a existência de momentos de formação centrados na escola e no trabalho dos professores (A. Vieira & Sarmiento, 2009). Nesta ótica, a formação de professores não pode ser dissociada de processos de desenvolvimento organizacional (Canário, 1994): “Através de uma estratégia de formação global, participada e interativa, é possível construir uma visão partilhada do futuro da organização, das suas finalidades, dos meios de ação, dos valores que lhe estão subjacentes.” (Canário, 1994, p. 4).

Compreendemos que estes três fundamentos teóricos não esgotam todos os contributos que poderíamos mencionar, no entanto, constituem, do nosso ponto de vista, três pilares centrais nesta área.

- O significado de centrar-se na escola

Apesar das inúmeras recomendações para que a formação contínua se centre na escola, esta é uma expressão, ainda, ambígua, uma vez que pode referir-se ao espaço físico, às iniciativas ou às necessidades sentidas na escola (Formosinho, 1991). João Formosinho (1991) alerta-nos que “[f]ormação «centrada na escola» não significa transferir para o território físico do estabelecimento de ensino as tradicionais, curtas e avulsas «ações de formação», subordinadas ao paradigma «doze mesas, doze cadeiras e um formador»” (p. 7), sendo apoiado por Craveiro (2007), que esclarece o significado de ‘centrado na escola’:

Não se trata, obviamente nem somente, de transferir a formação do espaço académico para o espaço de atividade profissional, mas antes de propiciar e valorizar a articulação das práticas de formação com os contextos de trabalho [...] a formação centrada na escola, nas necessidades da comunidade educativa e nos seus projetos, sustentada em modalidades inovadoras deles emergentes, parece ser uma

alternativa à perspectiva que tende a servir posicionamentos ou necessidades particulares. (p. 24)

Numa síntese muito completa, Formosinho e Oliveira-Formosinho (2001) distinguem cinco dimensões do conceito de *formação centrada na escola*, que remetem para diferentes orientações da formação (F. Ferreira, 2001; Formosinho, 1991; Parente, 2004). Apresentamos de seguida um resumo dos focos de atenção de cada uma dessas dimensões:

a) ênfase na *dimensão física*, ou seja, no local onde decorre a formação, o que nos remete para a designação de formação *em contexto* de trabalho;

b) ênfase na *dimensão organizacional*, ou seja, na escola enquanto unidade social e organizacional que define a formação considerada necessária para os seus professores;

c) ênfase na *dimensão psicossocial* dos processos de formação, que remete para o facto de o professor passar a ser sujeito da sua formação através da participação em todas as fases do processo remetendo para a formação centrada nos professores;

d) ênfase na *dimensão pedagógica*, com a elaboração de projetos que possam contribuir para a melhoria e transformação das práticas, remetendo para a designação de formação centrada nas práticas;

e) ênfase na *dimensão política-cívica ou política-corporativa*, que remete para a auto-organização dos professores e para a sua capacidade de identificarem interesses comuns e promoverem a sua própria formação.

Verificamos, mais uma vez, que a definição destes conceitos é complexa e que, muitas vezes, são apropriados de formas diversas por diferentes autores. Os termos utilizados com maior frequência são 'formação centrada na escola', 'formação centrada nas práticas' e 'formação em contexto'. Esta última designação surge, frequentemente, associada ao trabalho desenvolvido por Júlia Oliveira-Formosinho, João Formosinho e seus colegas, no Instituto de Estudos da Criança, na Universidade do Minho. Neste âmbito, surge associada às conceções teóricas específicas vinculadas por este centro, em particular, no âmbito da educação de infância, à Pedagogia-em-Participação (Araújo, 2012b; Oliveira-Formosinho,

Azevedo, & Mateus-Araújo, 2009). Preferimos a designação de ‘formação contínua em contexto de trabalho’, que associamos a todas as dimensões anteriormente referidas.

II.3.3 Perfil e especificidade do educador de infância

Early childhood institutions and pedagogy are often seen as neutral phenomena, subject to the technical application of value-free and universally true knowledge produced through scientific method. But according to a postmodern perspective (...) there can never be any knowledge that is objective or independent of context and power. Absolute certainty based on universal truths is an illusion. This means that, from our view, what ‘good’ and ‘bad’ pedagogical practice in institutions for young children can only be answered in a communicative context, in encounter and dialogue with others. (Dahlberg et al., 1999, p. 42)

A investigação deslocou-se, ao longo dos anos, do estudo dos comportamentos e características dos educadores/professores, para os seus pensamentos, crenças e teorias. Grande parte das suas ações e decisões baseiam-se em quadros de referência que refletem as suas conceções sobre o ensino e a aprendizagem e as suas crenças e teorias implícitas. A história pessoal está subjacente à formação, fazendo com que esta por vezes seja pouco determinante. É, por isso, fundamental, que a formação (nomeadamente a inicial) valorize o desenvolvimento da capacidade reflexiva sobre a prática e a indagação sobre crenças implícitas (Coelho, 2004). A formação inicial vai-se diluindo ao longo da experiência profissional, sendo mais fortes as crenças, as experiências anteriores e as características dos contextos profissionais na compreensão das conceções e práticas dos educadores.

Coelho (2004), no seu estudo de doutoramento sobre as conceções dos educadores de infância sobre cuidados e educação na creche, encontrou nos seus discursos um conjunto de dimensões pertinentes que nos ajudam a melhor compreender este grupo profissional:

- Os educadores consideram a formação inicial importante, mas consideram determinantes as características pessoais. Coelho (2004) argumenta que esta

conceção poderá explicar a ambivalência face à entrada de homens na profissão, especialmente para trabalhar na faixa etária dos 0 aos 3 anos⁵¹;

- Existe uma divergência entre o discurso sobre as práticas e a descrição das mesmas, especialmente no que diz respeito à planificação e organização;

- Os contextos condicionam as práticas, existindo diferenças entre contextos públicos e privados, por exemplo, relativamente à instabilidade nas colocações da rede pública;

- Os educadores queixam-se da desvalorização e da heterogeneidade do grupo profissional, que leva a um certo individualismo no modo de viver a profissão;

- Os educadores valorizam a sua identidade docente e a especificidade do seu desempenho profissional, manifestando alguma ambivalência face aos docentes dos outros níveis de ensino.

A autora conclui que predomina uma perspetiva desenvolvimentista e uma visão idílica e protecionista da infância, prevalecendo as ambivalências e contradições sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. A incongruência entre os discursos e as práticas e o baixo nível de questionamento apontam para a necessidade de se fazer uma análise crítica das conceções sobre o processo educativo (Coelho, 2004), começando pela formação inicial.

Stipek e Bylen (1997) desenvolveram um estudo onde procuraram avaliar as crenças dos professores/educadores sobre o modo como as crianças aprendem e o papel do adulto nesse processo. Os questionários a 60 educadores e professores do 1º ano e as observações nas salas permitiram perceber diferentes crenças sobre como o foco na criança ou nas competências se refletem na valorização de objetivos diferentes. Os profissionais apontam os pais e dirigentes/decisores como a principal causa para implementarem um currículo mais estruturado e escolarizante do que realmente gostariam. Stipek e Bylen (1997) defendem que os programas de formação devem ser alargados para abrangerem também os objetivos dos educadores/profissionais.

⁵¹ Contrariamente à feminização crescente nos outros níveis de ensino a partir do século XX, na educação de infância assistimos ao inverso. Começou por ser uma função exclusivamente feminina e só em meados da década de 1970 se abriu aos homens (Cardona, 2006). Coelho (2004) aponta para o peso desta herança histórica, que faz perdurar a ideia que o cuidado e a educação de crianças muito pequenas deve ser tarefa da mulher (maternal), ainda que estas conceções possam não ser declaradas abertamente.

Cardona (2004) refere também como traços distintivos a importância atribuída à dimensão pessoal no desenvolvimento profissional, em detrimento de um desenvolvimento profissional sustentado, a falta de reconhecimento social da profissão e a heterogeneidade do grupo profissional.

Os educadores são definidos como professores/docentes na Lei de Bases do Sistema Educativo, mas este termo não é consensual nem no contexto europeu nem no contexto português. Existe alguma ambivalência a este respeito, como referimos anteriormente, sendo a designação “educador”, por si só, um elemento de afirmação da identidade profissional (Coelho, 2004). Ser professor, na opinião pública, é o mesmo que dar aulas. Como isto não ocorre na educação de infância, há uma ambiguidade entre ser ou não uma profissão docente, o que contribui para a já referida desvalorização social face aos outros docentes (Cardona, 2006; Portugal, 2009b), especialmente para os que trabalham com crianças com menos de 3 anos: “de todos os professores, os educadores de infância são aqueles a quem a sociedade reconhece menos poder e, conseqüentemente, aqueles cujas vozes têm sido menos escutadas” (Vasconcelos, 1997, p. 33).

O educador de infância na educação pré-escolar exerce a sua atividade educativa/letiva durante 25 horas semanais, em regime de monodocência, com base nas linhas orientadoras definidas nas OCEPE. Durante as 5 horas diárias de atividade letiva, o educador deve organizar o tempo de forma simultaneamente estruturada e flexível, com sentido para as crianças e de modo a proporcionar processos de desenvolvimento e aprendizagem intencionais (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, 2007). Repare-se que a circular opõe a componente educativa da componente de apoio à família, pelo caráter não estruturado e lúdico desta última, o que leva a questionar se as atividades do educador não devem também ter uma natureza lúdica e pouco estruturada (ainda que planificada e intencional). No entanto, este perfil profissional não se aplica, na prática, aos educadores que trabalham em creche.

O Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, publicado em 2001, menciona a possibilidade de a sua formação o habilitar para outras funções educativas, nomeadamente junto de crianças dos 0 aos 3 anos. No entanto, a formação continua a privilegiar o trabalho com os 3-6 anos (ou os 3-10),

tal como é apontado pela OCDE, que critica a falta de formação específica para os que trabalham com as crianças mais pequenas (OCDE, 2013). Em Portugal, embora exista um sistema bipartido de educação de infância, o grau de formação exigido aos profissionais é igual (mestrado – 2º ciclo) para a faixa etária 0-3 e 0-6 e também para o primeiro ciclo do Ensino Básico (6-10). Mas isto não significa que a sua preparação é equivalente. A formação inicial de educadores para creche em Portugal é, de um modo geral, muito limitada e pouco contextualizada na realidade social e educacional da creche, como já vimos (Araújo, 2012a; Cardoso, 2012; Craveiro, 2011; Oliveira-Formosinho, 2011). Além disso, as condições de trabalho relativamente aos educadores que trabalham em jardins de infância são díspares: as 25 horas de trabalho semanais passam a 30 ou 35, as horas de preparação do trabalho fora dos momentos de trabalho em contacto direto com as crianças são, muitas vezes eliminadas, e as condições remuneratórias divergem (Craveiro, 2011). Além disso, o trabalho com crianças dos 0 aos 3 anos é muitas vezes considerado como menos desafiador e de menos prestígio, por envolver menos tarefas pedagógicas e mais tarefas de cuidado (Coward, 1997).

As reformas na educação pré-escolar não abrangeram os profissionais a trabalhar em creche - apesar da formação idêntica, têm um estatuto diferenciado, o que provoca uma situação de alguma tensão entre a creche e a educação pré-escolar. A publicação dos Estatutos da Carreira Docente e as alterações definidas ao nível da formação contínua vieram reforçar ainda mais a diversidade já existente no seio do grupo profissional, continuando a existir um panorama muito diferenciado fora da rede pública do Ministério da Educação (Cardona, 2006).

No parecer já mencionado do Conselho Nacional de Educação sobre a creche, Vasconcelos (2011) refere que a questão dos profissionais foi considerada uma questão crucial pelos parceiros consultados, que apontaram a não-contabilização do exercício profissional em creche como serviço docente como “lesiva dos direitos básicos dos profissionais”, com graves repercussões na carreira profissional. Como efeito colateral deste não-reconhecimento, verifica-se um “êxodo” dos educadores para os jardins-de-infância, com a conseqüente rotação dos profissionais, contribuindo para a instabilidade nas interações adulto-criança, num tempo crucial para o estabelecimento de relações estáveis e seguras. Os

parceiros consultados consideraram também que a atual formação inicial de educadores de infância não prepara de modo adequado para a intervenção em creche, o que é uma lacuna muito grave, mas passível de ser superada com mais tempo dedicado à especialização em creche. Finalmente, apontaram para a necessidade de se generalizarem pós-graduações e mestrados no atendimento aos 0-3 anos, com a correspondente produção de investigação (Vasconcelos, 2011).

Oliveira-Formosinho (2001) caracteriza a profissionalidade dos educadores de infância, apontando três grandes especificidades, que os distinguem dos outros docentes: as características da criança pequena, as características dos contextos de trabalho e as características do processo e das tarefas desempenhadas. Dentro das características da criança pequena, a autora identifica a globalidade (perspetiva ecológica das dimensões do desenvolvimento e aprendizagem da criança), a vulnerabilidade (dependência face ao adulto nos cuidados físicos e psicológicos) e a dependência da família. Relativamente aos contextos institucionais de trabalho, Oliveira-Formosinho (2001) considera que a sua enorme diversidade é uma característica marcante desta profissão, encontrando-se nestes contextos diferentes condições de trabalho. Finalmente, quanto às características das tarefas, salienta-se a abrangência do papel do educador de infância, explicada pelas características, já mencionadas, da criança pequena (conjugando tarefas de cuidado e educação e exigindo uma atenção especial às interações com as crianças, famílias e outros profissionais). Todas estas características nos indicam que os elementos centrais para o desenvolvimento de práticas de qualidade são a formação adequada, assim como a satisfação pessoal e profissional do educador e a comunicação com a família (Portugal, 1998). A crescente capacidade das crianças pequenas coloca grandes desafios e responsabilidade sobre os educadores, que devem apoiar, enriquecer e expandir essa aprendizagem. Isto só é possível através da observação e reflexão constantes (Nutbrown & Carter, 2010)

As principais ideias que transparecem dos documentos oficiais que enquadram a ação do educador de infância são (Portugal, 2009b):

- Trabalhar de forma qualitativamente superior em educação de infância implica um educador capaz de responder adequadamente à diversidade de

experiências de infância, atendendo aos diferentes contextos educativos e de vida da criança. Pressupõe uma visão ecológica, respeito pela cultura das famílias, questionamento de práticas e problematização das concepções e valores do educador;

- Pressupõe também que o educador, além de conhecer as áreas de conteúdo, utilize a avaliação para fundamentar a organização do ambiente educativo, o desenvolvimento do currículo e os processos de aprendizagem.

No entanto, de acordo com Portugal (2009b), são práticas comuns:

- A pouca valorização das necessidades e interesses das crianças, com foco nas atividades oferecidas e dirigidas pelo adulto;

- A falta de coerência entre princípios/teorias e práticas educativas reais;

- A escassa implementação de reflexão crítica e questionamento;

- O fraco envolvimento e criatividade na resolução de problemas, havendo pouca inovação.

A profissão docente está associada a um conhecimento profissional muito próprio (Figueiredo, Roldão, & Portugal, 2009; Fisher & Wood, 2012), por um *habitus*⁵² desenvolvido progressivamente e consubstanciado em práticas complexas que provêm de múltiplas fontes - "practices are 'ways of doing things' or ingrained habits rooted in participants beliefs, expectations, traditions, and relations" (Wishard, Shivers, Howes, & Ritchie, 2003). Ou seja, envolve o que ensinar e como, as estratégias intencionais para atingir os objetivos do adulto. É conhecida a sensação de hiato entre os princípios e currículos e a sua concretização na prática: "we can sit in network and talk, and agree with each other as we always talk in a very abstract way, for example, when we discuss having a 'child-centered' perspective and a pedagogy which takes the 'perspective of the child'. But what

⁵² O *habitus* (conceito desenvolvido por Pierre Bourdieu) é um sistema de esquemas de pensamento, de percepção, avaliação e ação, do qual dispõe cada indivíduo. Transposto para a educação, permite compreender como o professor/educador funciona. O *habitus* interfere tanto nas práticas como nas concepções, intervindo tanto na planificação como na gestão de situações de incerteza. As concepções mobilizadas pelo *habitus* perpassam todas as etapas do processo de avaliação. Mas é nas situações imprevistas, em que as informações teóricas, a reflexão pessoal e a teorização da experiência se confrontam, que o *habitus* se manifesta, funcionando o professor/educador com uma "racionalidade limitada" (Alves, 2004).

does that mean? It is often surface-level talk” (Dahlberg et al., 1999, p. 136). O processo de avaliação e reflexão pode ajudar a contrariar este hiato, porque fornece exemplos concretos sobre os quais podemos refletir.

É também fundamental que as práticas tenham suporte organizacional através da administração, formação e financiamento. A estrutura não pode ser ignorada como um fator determinante para a filosofia pedagógica (Dahlberg et al., 1999). Referindo-se ao desenvolvimento profissional dos educadores, Vasconcelos (2009) sintetiza alguns dos principais problemas existentes no campo da educação de infância: "a inexistência de supervisão pedagógica e de regulação da qualidade dos estabelecimentos; a não avaliação dos educadores e o seu fechamento em estruturas que os isolam e não favorecem o trabalho de grupo" (p. 20). O esforço de implementação e desenvolvimento de práticas de qualidade deve ser acompanhado de iniciativas no campo da avaliação e supervisão *dos profissionais*. Neste âmbito, os projetos de formação contínua em contexto de trabalho (Araújo, 2012b) e centrados nas práticas (M. T. Estrela & Estrela, 2001; Nóvoa, 1991) constituem instrumentos importantes para o aperfeiçoamento e melhoria da qualidade dos serviços. Apesar de compreendermos que as partes de um todo se influenciam mutuamente, sendo fundamental que todas as intervenções sejam contextualizadas e centradas nas necessidades dos vários intervenientes (Alarcão & Rua, 2005), verificamos que um dos grandes desafios nesta área é a articulação do desenvolvimento das crianças e famílias (através de contextos de qualidade) com o desenvolvimento profissional dos educadores (através de práticas supervisivas e reflexivas) (Oliveira-Formosinho, 2002).

Apesar da crescente literatura sobre formação profissional de docentes, ela é ainda bastante reduzida no que diz respeito aos educadores de infância (Cardona, 2006). Destacamos o trabalho de Katz (1995), que distingue quatro estádios do desenvolvimento da carreira do educador de infância: a *sobrevivência* (caracterizada pela ansiedade, desamparo e procura de apoio em pares mais competentes), a *consolidação* (o educador desloca o foco do imediato para preocupações sobre situações ou crianças específicas e procura apoio na consultoria ou nos pares), a *renovação* (marcada pela disposição para alterar rotinas e inovar e pela procura de formação fora do contexto imediato) e a

maturidade (fase em que o educador coloca questões mais profundas sobre o valor ético e social da profissão e procura formação em eventos profissionais, científicos e em formação pós-graduada). Esta abordagem tem tido criticada por ser demasiado linear, no entanto, estas fases devem ser vistas com flexibilidade e de forma contextualizada (Coelho, 2004).

II.3.3.1 Indissociabilidade entre formação, avaliação e mudança de práticas

Existe uma relação clara, evidenciada pelas obras mencionadas até aqui, entre a formação, a avaliação e a mudança de práticas. Se a mudança nos remete necessariamente para a avaliação e monitorização, e se a avaliação tem de ser integrada na prática habitual do professor (Cubey & Dalli, 1996), é clara a vantagem de se desenvolverem oportunidades de formação centrada no contexto de trabalho, que permitam a criação de dinâmicas de investigação-ação e a autoavaliação das práticas (Alarcão & Tavares, 2010).

Como refere Zabalza (2007, p. 16), a capacidade de avaliar processos capacita o professor/educador com

mecanismos necessários para ser realmente construtor do seu trabalho e sentir-se protagonista do mesmo e do seu aperfeiçoamento: sabendo como avaliar o trabalho que faz, ele terá em suas mãos os dados necessários para saber quais são os pontos fortes e os pontos fracos do mesmo.

O processo de mudança não é fácil nem confortável, e mudar exige tempo e esforço (Fisher & Wood, 2012). Até porque as mudanças são geralmente cumulativas, implicando-se umas às outras. Por exemplo, mudar as práticas de avaliação para uma avaliação mais formativa não implica mudar apenas a avaliação – uma mudança para uma avaliação mais formativa implica, necessariamente, uma mudança na gestão do currículo, nas práticas de ensino-aprendizagem, na forma de disponibilizar apoio individualizado, etc. (Perrenoud, 1993). Ou seja, a avaliação constitui-se como um elemento central e agregador que permite uma visão mais geral sobre a prática e a busca de soluções viáveis para a sua mudança.

Day (1993) refere que um dos meios para evitar o isolamento e a resistência à mudança passa pela criação de amizades críticas ou grupos de reflexão. Os

amigos críticos são um apoio à observação e autoavaliação, têm mais facilidade em movimentar-se na sala, observando diferentes aspetos, suportam a reflexão e funcionam como um recurso quando necessário. No entanto, se os amigos críticos não forem competentes ou de confiança, podem fazer interpretações descontextualizadas, podem causar reatividade nas crianças e no professor. Além disso, este é um processo que exige tempo e disponibilidade. Na mesma linha de pensamento, Rallis e Rossman (2001) consideram que a avaliação da qualidade deve basear-se em descrições densas, análises e reflexões fundamentadas – sem isto, os julgamentos de mérito e valor são muito pobres. Para facilitar esta análise, sugerem a figura do avaliador como amigo crítico. Isto permite a colocação de questões e a abertura a perspectivas alternativas, promovendo a mudança. Este tipo de abordagem reside menos no conhecimento proposicional ou conceptual e mais no reconhecimento de diferentes dimensões do conhecimento, incluindo o experiencial e prático. O avaliador assume o papel de facilitador, guiando a análise, dando *feedback* e colocando questões (Costa & Kallick, 1993).

Craveiro (2007) apresenta, na sua tese de doutoramento, um processo de desenvolvimento profissional de um grupo de educadores de infância a trabalhar em jardim de infância, no contexto do desenvolvimento organizacional, tendo em vista a promoção da qualidade da educação. Ao longo de 5 anos, foram desenvolvidos processos colaborativos de formação em contexto para a melhoria das práticas, com base na pedagogia da infância e em instrumentos de avaliação como suporte para os processos de mudança. A autora, que desempenhou também o papel de formadora, considera que a presença de um elemento externo num processo de formação contínuo e prolongado pode ter um impacto muito positivo nas práticas, promovendo mudanças no sentido da melhoria da qualidade.

Pinazza (2013) apresenta um projeto de investigação-ação desenvolvido ao longo de 4 anos num centro de educação infantil brasileiro. Durante este período foi desenvolvido um processo de formação em contexto comprometido com a identificação e o esforço de transformação das práticas. O centro criou uma cooperação com uma universidade e foram realizadas sessões de discussão, reuniões, oficinas e encontros com investigadores no centro, e reuniões quinzenais com profissionais de outros centros na universidade. Pinazza (2013) destaca como

vantagens principais deste processo: a experiência de ligação entre a teoria e a prática através da formação, e da reflexão sobre a ação; a construção do papel de professor-investigador sobre as suas práticas; o fortalecimento das relações dentro da equipa; e a importância da continuidade, pela mobilização de diferentes microssistemas. Contudo, existem também alguns obstáculos: é necessário um espírito aberto à reflexão e mudança e disponibilidade para ser questionado; os processos de mudança são caracterizados pela complexidade e dificuldade; existe muitas vezes apreensão e resistência face a um elemento externo (que pode ser ultrapassada pelo compromisso e atitude de respeito por parte do investigador); é fundamental que as lideranças formais estejam envolvidas no processo de mudança e o suportem, para garantir a continuidade do processo.

Araújo (2012b) apresenta um estudo de caso de formação em contexto inserido no âmbito da pedagogia-em-participação (com base na sua tese de doutoramento, já mencionada). A autora considera a formação em contexto como um processo privilegiado para a reconstrução da pedagogia porque pressupõe um diálogo entre o desenvolvimento do pessoal/da equipa, a ação e a investigação, tornando-se um espaço privilegiado para a reflexão e transformação das práticas dos educadores, desde que respeite as várias “vozes” participantes do contexto. A formação em contexto segue uma lógica processual com etapas distintas, iniciando-se pela identificação conjunta de necessidades, seguindo-se a co-construção de processos de formação, a transformação (das práticas) e, por fim, o impacto nas crianças. Araújo (2012b) acompanhou duas educadoras de creche como formadora e investigadora, recolhendo dados através de notas, entrevistas, instrumentos categoriais (o PQA para avaliação da qualidade global, a ASOS, para avaliação do estilo do adulto, as escalas de bem-estar e implicação e a *Child Tracking Observation Sheet*⁵³, para recolha de informação acerca das experiências de aprendizagem das crianças) e registos fotográficos. O processo de formação em

⁵³ A *Child Tracking Observation Sheet* é uma ferramenta incluída no Baby EEL (cf. II.2.3 Qualidade e avaliação na Educação Experiencial) correspondente ao formulário “Target (criança alvo)” no Manual DQP desenvolvido em Portugal para os 3-6 anos. Esta ferramenta permite a recolha de informações sobre as experiências de aprendizagem das crianças (Araújo, 2012b; Bertram & Pascal, 2006, 2009).

contexto foi precedido e sucedido de momentos de avaliação com os instrumentos mencionados.

A avaliação inicial (diagnóstica) revelou uma qualidade baixa/muito baixa dos serviços em todas as dimensões pedagógicas, ressaltando da análise de conteúdo temas como a concepção da creche como um espaço de desenvolvimento das crianças; as relações negativas entre os educadores e a liderança; as grandes limitações ao trabalho de grupo; e a falta de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento dos profissionais. As crianças apresentaram níveis médios de bem-estar e baixos de envolvimento, havendo pouco equilíbrio e amplitude no conteúdo das experiências de aprendizagem. Durante a formação em contexto, as educadoras aplicaram os instrumentos de avaliação de forma suportada, refletida e acompanhada, o que permitiu um processo colaborativo e democrático de identificação de necessidades. No final da formação, o enquadramento pedagógico específico, o trabalho em equipa, a abordagem contextual e a presença da investigadora enquanto mediadora pedagógica e protetora face aos obstáculos organizacionais foram considerados os principais fatores que contribuíram para a mudança e para a autoconfiança das educadoras.

Embora o processo tenha sido muito exigente e complexo, as educadoras consideraram que o processo estava ainda incompleto e mostraram interesse em prosseguir com a formação. De acordo com Araújo (2012b), o impacto nas aprendizagens profissionais das educadoras foi diverso e significativo, especialmente nas seguintes áreas: organização do espaço e materiais, organização do tempo; interação adulto-criança e observação, registo e interpretação. Quanto aos impactos da formação no bem-estar, envolvimento e experiências de aprendizagens das crianças, estas mantiveram os níveis médios de bem-estar, mas o envolvimento subiu de baixo para médio. Também as experiências de aprendizagem sofreram evoluções positivas, em especial nas áreas de resolução de problemas, pensamento e numeracia e conhecimento e compreensão do mundo.

Este estudo mostra a importância da investigação centrada nas práticas (“praxiológica”) para a transformação de uma realidade complexa, sendo fundamental o suporte em diferentes métodos. Demonstra também a importância

de existir um modelo ou enquadramento pedagógico subjacente ao trabalho em creche que suporte a escolha das estratégias, e também a importância de utilizar instrumentos de observação pedagógica, que permitam uma centração nos processos e na monitorização. O trabalho em equipa revelou-se fundamental tanto ao nível operacional como emocional, mas estes resultados mostram também que a mudança é um processo longo e árduo, que deve ser solidamente sustentado por relações de confiança e encontros frequentes, exigindo

the deconstruction of transmissive modes and the construction of a participatory mode of doing pedagogy [...] it also demands considering holistically all dimensions of pedagogy and all learning areas of the curriculum, rendering respect for the learning of adults and children. [Exige, ainda,] time, effort, purpose and hope. (Araújo, 2012b, pp. 515–516).

Estes estudos reforçam a ideia de que a formação e a reflexão partilhada são fundamentais para pôr em prática a avaliação conducente à mudança de práticas: “practitioners need continued opportunity to practice their skills of observation as well as time to reflect with colleagues on those observations” (Nutbrown & Carter, 2010, p. 112). E embora este processo seja extremamente exigente, é amplamente compensador: “watching young children as they learn and understand their learning moments is complex and difficult work, and places the highest of demands upon their educators. There are no shortcuts, instead there are long, interesting and unique journeys” (Nutbrown & Carter, 2010, p. 120)

II.3.3.2 Síntese das principais potencialidades da formação

Os contributos teóricos apresentados até aqui apontam num sentido convergente: a formação contínua deve ser centrada nas instituições, na sua dinâmica e nos seus problemas, ou seja, em aspetos como as dinâmicas da sala de aula/atividades, os professores/educadores, a articulação entre a escola e a família e entre a escola e o mundo do trabalho. Nesta ótica, Nóvoa (1991) considera que a formação contínua deve: investir em modalidades não formais centradas nas situações escolares (Alarcão, 1991); valorizar a (auto)formação participada e a formação mútua que contribuem para uma nova cultura profissional dos professores; centrar-se na reflexão na prática e sobre a prática, através da investigação-ação e da investigação-formação; resultar da participação dos

professores na concepção, realização e avaliação dos programas de formação contínua; e aproveitar as redes de trabalho e experiências inovadoras já existentes.

A formação em contexto de trabalho assume-se como uma modalidade formativa que pode promover a mudança, tanto profissional como organizacional. Ao permitir que os professores/educadores desenvolvam um “conhecimento aprofundado e concreto sobre a sua organização, viabiliza que os mesmos elaborem um diagnóstico sobre os seus problemas e mobilizem as suas experiências, saberes e ideias para encontrarem e aplicarem as soluções possíveis” (A. Vieira & Sarmiento, 2009, p. 1061). Esta lógica de funcionamento implica que as escolas valorizem a experiência dos professores e lhes deem espaço para participar nas tomadas de decisão, abrindo caminho para a construção das “escolas aprendentes” que referimos anteriormente. Tal como refere Canário (1994):

Só a passagem de uma lógica em que é dominante «a procura de soluções», para uma outra lógica que atribui prioridade à «construção dos problemas» (Crozier, 1995) permitirá encarar os professores como profissionais que tomam decisões, em contextos singulares e marcados pela incerteza, equacionam problemas e «inventam» soluções originais. (p. 15)

Em síntese, resta-nos acrescentar que a formação em contexto é muitas vezes mencionada em investigações (Araújo, 2012b; Craveiro, 2007; A. Estrela et al., 2005; Parente, 2004), sem que se aprofundem os seus fundamentos teóricos e práticos, sendo antes encarada como uma ferramenta de formação, sustentada por “spirals of action and reflection” (Araújo, 2012b, p. 510). Tal como acontece em muitos estudos que visam a transformação de práticas, a investigação sobre a formação em contexto de trabalho não foi ainda capaz de demonstrar os seus efeitos mais amplos e duradouros, centrando-se nos efeitos mais imediatos. Acreditamos, porém, que cada grupo de trabalho, cada estudo e cada processo de mobilização para a mudança constituem pequenos passos para a transformação das práticas e para o desenvolvimento de um sistema de educação e cuidados de maior qualidade.

Parte III – Fundamentação epistemológica e metodológica

Capítulo III.1. Fundamentação epistemológica do trabalho de investigação

É no quadro dos diversos paradigmas de investigação que se encontra [...] uma fundamentação epistemológica (assente em determinados conceitos de verdade e de ciência), que justifiquem as escolhas ao nível das teorias, das estratégias metodológicas e das técnicas a empregar numa investigação. (Amado, 2013a, p. 30)

Apresentada a teoria subjacente a este trabalho na Parte II, nesta parte III abordaremos os aspetos da epistemologia e ontologia, assim como a sua ligação com as escolhas metodológicas, atendendo à sua importância para a conceção e desenvolvimento de uma investigação (Bryman, 2012).

É importante, pois, perceber o significado filosófico da ontologia e epistemologia, e os sentidos metodológicos de validade, confiança e dados. Porque visões diferentes sobre a realidade "lead to different proposition about *what reality is* (ontology); different ways of establishing *what can be accepted as real* (epistemology); different strategies for *validating our claims* about reality; and different techniques for *collecting data* (questionnaires, observation, etc.) (Hart, 2000, p. 51). Estas diferentes formas de abordar o objeto de estudo estão presentes em todas as formas de conhecimento (Borsboom & Wijsen, 2016).

III.1.1 Abordagens ou paradigmas “em confronto”

No século XX admitiu-se que a ciência sobre o ser humano só era aceitável se cumprisse os métodos e critérios das ciências naturais. Posteriormente, percebeu-se que esses critérios eram demasiado restritivos para estudar os fenómenos sociais (Amado, 2013a).

Desenvolveram-se então, paralelamente, dois paradigmas distintos (Amado, 2013a; Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2011; Merriam, 2009), com diferentes conceções sobre a natureza da realidade (ontologia), sobre a natureza humana (antropologia) e sobre a natureza do conhecimento, sua produção e comunicação (epistemologia): o paradigma ⁵⁴ hipotético-dedutivo (também designado de

⁵⁴ Paradigmas referem-se à partilha de padrões, regimes de verdade e critérios de cientificidade (Amado, 2013a). Nas palavras de Kuhn, grande impulsionador deste conceito, paradigmas são

positivista), de cariz nomotético; e o paradigma fenomenológico-interpretativo, de cariz idiográfico⁵⁵ (Amado, 2013a; Bisquerra, 1996).

	Paradigma hipotético-dedutivo Investigação quantitativa	Paradigma fenomenológico-interpretativo Investigação qualitativa
Papel da teoria na investigação	Dedutivo, testar teoria	Indutivo, gerar teoria
Orientação epistemológica (conhecimento aceitável numa disciplina)	É possível determinar as causas, a organização e o funcionamento das coisas através do método experimental e do inquérito a amostras estatisticamente significativas. Neste sentido, o método preferencial é quantitativo e assemelha-se ao das ciências naturais: definição do problema, isolamento de variáveis, colocação de hipóteses, experimentação, formulação de leis generalizáveis e construção de teoria.	Procura-se a compreensão e interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos, sendo esses significados intersubjetivos, na medida em que contêm uma parte partilhada entre investigador e investigado. Os métodos devem ser flexíveis e ajustados ao contexto. O interesse, neste caso, é particularizar e não generalizar, sendo as conclusões representativas em termos sociais e teóricos e não estatísticos.
Orientação ontológica (natureza da realidade)	A realidade social e humana é exterior à consciência, depende de variáveis externas, é objetiva, descritível , baseada em padrões e previsível .	A realidade social é construída pela e na consciência dos sujeitos em interação , sendo produto e produtora de escolhas, intenções e valores. Por este motivo, o investigador deve tentar compreender as realidades diversas a partir das perspetivas dos sujeitos, assumindo-se ele mesmo como um interveniente ativo no objeto de estudo.

Figura 10. Distinção entre os paradigmas hipotético-dedutivo e fenomenológico-interpretativo (Amado, 2013a; Bryman, 2012).

Estas duas perspetivas, também associadas, respetivamente, à investigação quantitativa e à investigação qualitativa⁵⁶, podem ser distinguidas, segundo Bryman

“realizações científicas universalmente reconhecidas que durante um certo período fornecem problemas e soluções-modelo para uma comunidade de especialistas (Kuhn, 2009).

⁵⁵ Os conceitos de nomotético e idiográfico foram propostos no final do século XIX pelo filósofo alemão Windelband, partindo da distinção da filosofia clássica, entre as ideias de Platão e Aristóteles. O conceito ‘idiográfico’ remete para a descrição e explicação de fenómenos particulares, enquanto ‘nomotético’ se refere à procura de aspetos comuns a uma classe ou grupo, de forma a derivar teorias ou leis gerais. No primeiro caso, o foco está no estudo das particularidades ou singularidades e no segundo caso, nas semelhanças. Embora a comunidade científica tenha evoluído no sentido de tratar estas duas perspetivas como antagónicas, na sua origem, elas são complementares e devem utilizar-se de forma equilibrada – até porque a sua distinção não é assim tão simples, uma vez que tanto na vertente idiográfica como na nomotética, o ponto de partida é sempre o caso particular, ainda que, nuns casos, se pretenda a sua particularização e noutros, a sua generalização (Hurlburt & Knapp, 2006; Robinson, 2011; Salvatore & Valsiner, 2010).

⁵⁶ As noções de hipotético-dedutivo e fenomenológico-interpretativo remetem-nos para as origens filosóficas destas duas tendências, enquanto as designações quantitativo e qualitativo estão habitualmente ligadas às questões mais concretas da investigação. No âmbito deste trabalho, contudo, não desenvolveremos em profundidade estes conceitos, considerando como equivalentes hipotético-dedutivo/quantitativo e fenomenológico-interpretativo/qualitativo quando nos referimos

(2012, p. 36), através dos elementos apresentados na figura 10, também retirados de Amado (2013a).

Numa linha mais ligada à intervenção social, desenvolveu-se também um outro paradigma, denominado de sócio-crítico, que põe em causa o conceito de “verdade” (que não passa do fruto de um conjunto de circunstâncias) e da representação do mundo como algo exterior ao sujeito. Nesta abordagem, o critério de validade deixa de ser a correspondência para ser a utilidade e torna-se premente a necessidade de transformar o mundo, além de interpretá-lo. Os paradigmas pós-modernistas procuram desligar-se das preocupações anteriores, afastam-se um pouco das tradições académicas e abrem-se à ideologia, aliando-se a correntes feministas e antirracistas na convicção de que não existem observações objetivas mas apenas situadas (Amado, 2013a; Coutinho, 2011; Merriam, 2009).

Este terceiro paradigma, apesar de apontar para objetivos um pouco mais amplos, encontra-se diretamente ligado ao paradigma fenomenológico-interpretativo, pela sua natureza qualitativa e interpretativa. Ambas as perspetivas convergem quanto à ideia de que o facto de a investigação produzir respostas incertas, inerentes à complexidade da condição humana, não a torna frágil e inútil, mas torna-a mais real e alinhada com o quotidiano. Estamos perante uma racionalidade que tem em conta as complexidades, a imprevisibilidade do pensamento, em complementaridade com o real, ou seja, “o pensamento crítico e pós-moderno acentua a relatividade do pensamento” (Amado, 2013a).

Neste sentido, e apesar das diversas correntes nascidas no seio de cada um dos paradigmas (especialmente do interpretativo), poderíamos considerar a manutenção de uma certa bipolaridade entre duas visões sobre o mundo e sobre a ciência.

Alguns autores, porém, refutam esta dicotomia, considerando que o processo de investigação é muito mais complexo e vai muito para além desta divisão simplificada (Amado, 2013a; Bryman, 2012; Coutinho, 2011; Pring, 2000). Pring (2000), por exemplo, argumenta que o surgimento do paradigma interpretativo assenta em conceções erradas sobre conceitos-chave como a “verdade”, a

aos grandes paradigmas. Para nos referirmos a técnicas ou estratégias de investigação mais concretas, daremos preferência aos conceitos de quantitativo e qualitativo.

“objetividade” e a “realidade”, e que se construiu um falso dualismo entre investigação qualitativa e quantitativa. Outros autores defendem a adoção de uma visão mais ampla da investigação, que abrace todas estas concepções, combinando o melhor de cada paradigma (Bryman, 2012).

Embora consideremos útil, e até desejável, que se utilizem diferentes métodos e técnicas (independentemente da sua conotação com os diferentes paradigmas), inclinamo-nos para uma posição mais conservadora, que considera os paradigmas quantitativo e qualitativo como incompatíveis em termos epistemológicos e ontológicos. As técnicas de recolha e análise de dados podem ser utilizadas de formas muito diversas, no entanto, as concepções do investigador sobre o mundo e sobre a ciência levam-no, necessariamente, a inclinar-se para uma visão em particular e, conseqüentemente, a definir os seus objetivos de investigação em função dessa visão. Do nosso ponto de vista, não são as técnicas que definem a natureza da investigação, mas sim a lógica do processo de investigação, desde o problema subjacente à retirada de conclusões finais.

III.1.2 Investigação qualitativa

Debruçamo-nos agora sobre a investigação qualitativa⁵⁷, que serve de suporte ao processo de investigação apresentado nesta tese. Como refere Amado, e em consonância com o que apresentámos anteriormente, “fazer investigação qualitativa não se reduz à mera aplicação de uma técnica (...) tem atrás de si toda uma visão do mundo, dos sujeitos humanos e da ciência” (Amado, 2013b, p. 205).

A investigação qualitativa tem como principal interesse a compreensão do modo como “people interpret their experiences, how they construct their worlds, and what meaning they attribute to their experiences” (Merriam, 2009, p. 5). Neste sentido, as principais características deste tipo de investigação são, segundo Merriam (2009):

- O foco no significado e na compreensão (dos significados atribuídos e dos processos na perspetiva dos participantes);

⁵⁷ Para uma revisão detalhada da história da investigação qualitativa em educação ver Bogdan e Biklen (1994).

- O facto de o investigador ser o principal instrumento de recolha e análise dos dados (o que implica um grau de subjetividade que deve ser reconhecido e assumido, como também defende Stake (2006));

- O seguimento de um processo indutivo (da observação para a teoria);

- A sustentação em descrições ricas ou densas;

- A adoção de desenhos emergentes e flexíveis, amostras intencionais e pequenas e um longo período de tempo no terreno.

Em suma, os investigadores qualitativos preocupam-se com a “visão através dos olhos” dos participantes, com a descrição e o foco no contexto, com a ênfase no processo, com a necessidade de manter a flexibilidade e a estrutura limitadas e com a construção de conceitos e teorias ancorados nos dados (Bryman, 2012).

Naturalmente, esta abordagem tem sido sujeita a inúmeras críticas, das quais se destacam a *subjetividade* (que não é um problema em si, mas revela a complexidade dos contextos), a *difícil replicação* (que remete para a necessidade de criar investigações mais exequíveis), a *impossibilidade de generalização* (existem outros tipos de generalização para além da generalização estatística, que são tão importantes como aquela - a generalização analítica e a avaliativa), e a *falta de transparência* (resultante da falta de descrição do processo - o *software* de análise de dados pode ajudar nesta sistematização) (Bryman, 2012). Consideramos, contudo, que várias destas críticas podem ser apontadas igualmente a toda a investigação científica. Por exemplo, a subjetividade está presente em todas as atividades humanas e a ciência não é exceção. Mesmo nas ciências mais “puras” como a Física, foi já demonstrado que a simples presença de um observador humano tem influência na realidade das partículas⁵⁸. Se assim é,

⁵⁸ Referimo-nos, por exemplo, à experiência da “dupla fenda”, realizada pela primeira vez em 1801 pelo cientista britânico Thomas Young, tendo sido repetida inúmeras vezes depois disso. Em termos simples, mostra que a luz não é simplesmente composta por partículas que se deslocam em feixes paralelos, como se acreditava, mas tem uma natureza ondulatória. Isto permitiu chegar à ideia de dualidade onda-partícula, que reconhece a luz, simultaneamente, como onda e partícula. A questão relevante para este debate é o facto de alguns cientistas terem chegado à conclusão que, neste tipo de experiência, o “comportamento” das partículas está dependente da presença ou ausência de um observador *consciente*, atravessando um campo onde a física e a filosofia se cruzam de formas complexas. Sem entrar em profundidade num debate que não cabe neste trabalho, pretendemos apenas enfatizar que a *objetividade* na ciência não é um tema tão linear como muitas vezes é apresentado, inclusive nas ciências consideradas mais objetivas, como a Física (Faye, 2014; Pagels, 1982).

difícilmente poderemos advogar a favor de uma ciência “objetiva”, porque isso, provavelmente, não existe. Também a falta de transparência pode ser encontrada em diversas áreas científicas, não sendo exclusiva das investigações qualitativas⁵⁹. Perante estes argumentos, consideramos que a investigação qualitativa deve ter valor próprio, aplicabilidade, consistência e neutralidade (Coutinho, 2011), obedecendo a princípios de rigor e ética que discutiremos no próximo capítulo.

Independentemente da perspectiva assumida pelo investigador, consideramos que é essencial fazer três ressalvas a toda a investigação, com base em Amado (2013a). Em primeiro lugar, é fundamental que os investigadores assumam (prudentemente), que todo o conhecimento é provisório e sujeito a crítica, resgatando as ideias de Popper (2006), que alerta que toda a ciência é provisória e tem de ser posta em causa. Em segundo lugar, é necessário reconhecer os valores histórico-culturais e políticos subjacentes a toda a investigação científica, retomando, desta vez, as ideias de Kuhn, que chama a atenção para o papel dos interesses pessoais e coletivos na investigação (Kuhn, 2009). Finalmente, importa reconhecer que muitos aspetos do comportamento humano não podem ser quantificados, o que torna a validade das conclusões de alguns estudos discutível, limitada e descontextualizada.

⁵⁹ São diversos os casos conhecidos de “estudos falsos” submetidos a revistas internacionais, que foram aceites, mesmo depois da (suposta) revisão por pares. O jornalista John Bohannon, por exemplo, escreveu um artigo onde descrevia a descoberta de uma cura para o cancro através da utilização de um líquen. Apesar dos graves erros científicos e éticos contidos no artigo e dos dados inventados (nomeadamente, o nome do cancro, do líquen, do medicamento e da instituição de pertença do autor), 157 das 255 revistas em acesso aberto aos quais foi enviado, aceitaram-no para publicação. Isto mostra que existem inúmeros problemas de transparência, num mundo académico cada vez mais competitivo (Kaplan, 2015; Vergano, 2013).

Capítulo III.2 Considerações sobre validade e ética

Investigar em educação e no quadro das ciências da educação implica, pois, um compromisso ético, não só com a investigação, mas também com a transformação e o melhoramento dos indivíduos, das instituições e da sociedade em geral (Amado, 2013a, p. 28).

- Validade

A validade assenta essencialmente nas questões do valor da verdade, da aplicabilidade, da consistência e da neutralidade (Amado & Vieira, 2013; Bryman, 2012; Coutinho, 2011). Ao longo de décadas, diversos autores têm-se debruçado sobre esta temática, procurando definir os critérios que caracterizam a validade de uma investigação científica. Tradicionalmente, o paradigma hipotético-dedutivo rege-se pelos critérios da validade interna (correspondência entre os dados recolhidos e as conclusões), validade externa ou generabilidade (ligada à possibilidade de replicação dos resultados), fiabilidade (ligada à consistência na medição de conceitos) e objetividade (associada à independência entre o investigador e o objeto de investigação). Embora alguns autores tentem importar estes conceitos diretamente para a investigação qualitativa, outros consideram que os critérios de cientificidade e rigor devem ser distintos para as diferentes visões sobre a investigação (Amado & Vieira, 2013; Coutinho, 2011; Merriam, 2009).

Critérios de comparação	Paradigma hipotético-dedutivo	Paradigma fenomenológico-interpretativo
	Investigação quantitativa	Investigação qualitativa
Valor da verdade	Validade interna	Credibilidade (<i>credibility</i>)
Aplicabilidade	Validade externa / generabilidade (<i>replication</i>)	Transferabilidade (<i>transferability</i>)
Consistência	Fiabilidade (<i>reliability</i>)	Confiança (<i>dependability</i>)
Neutralidade	Objetividade	Confirmabilidade (<i>confirmability</i>)

Figura 11. Tipos de validade, sua definição e táticas utilizadas no estudo de caso.

Neste sentido, surgem quatro novos conceitos, enumerados na figura 11: credibilidade, transferabilidade, confiança e confirmabilidade. Alguns dos conceitos da figura são também apresentados na sua versão inglesa, pela não existência de

palavras diretamente correspondentes na língua portuguesa. Analisamos em seguida cada um destes novos conceitos, apresentando estratégias para a sua concretização.

A credibilidade pode ser descritiva, ou seja, baseada numa descrição fiel durante a recolha de dados, e teórica, ou seja, assente numa interpretação dos dados e construção teórica coerentes, rigorosas, tendo em atenção a aplicabilidade e generalização das conclusões. Este critério não se refere propriamente à correspondência entre os dados e a “realidade” (que é inacessível); não se busca uma “verdade” ou “realidade” objetiva mas procura-se aumentar a credibilidade, ou seja, a correspondência possível entre a investigação e o mundo real (Merriam, 2009). Neste sentido, a credibilidade pode ser maximizada através de procedimentos de triangulação na análise de dados (cruzamento de dados provenientes de diferentes métodos, técnicas e fontes, e cruzamento de conclusões de diferentes autores), do controlo através da corroboração pelos participantes e da comparação com grupos de controlo (Amado & Vieira, 2013; Coutinho, 2011; Merriam, 2009).

A transferabilidade não é vista no sentido estatístico, como na investigação qualitativa. Aqui, trata-se de tentar obter informações úteis a partir do particular, já que é do particular que se compõe o geral. Ou seja, “um caso não pode representar o mundo, embora possa representar um mundo no qual muitos casos semelhantes acabam por se refletir (Pais, 2001, 109, citado por Amado & Vieira, 2013a). São as descrições densas de cada caso particular que permitem ao leitor compreender a sua utilidade, pelo que este é um aspeto que maximiza a transferabilidade (Geertz, 2000; Merriam, 2009).

A confiança assenta, por um lado, no trabalho cuidadoso e exaustivo que permite a triangulação e, por outro lado, na descrição rigorosa dos processos de investigação utilizados (Amado & Vieira, 2013a). Não diz respeito à replicação, mas à correspondência entre os resultados e os dados recolhidos. Pode ser maximizada pelas mesmas estratégias que as utilizadas para aumentar a credibilidade, para além da descrição pormenorizada dos procedimentos (*audit trail*) (Coutinho, 2011; Merriam, 2009).

Finalmente, a confirmabilidade está relacionada com a necessidade de assegurar que as conclusões refletem as interpretações dos participantes, sendo por elas confirmadas. As concepções e preconceitos do investigador, assim como a reatividade dos participantes ameaçam a credibilidade de uma investigação, mas podem ser combatidas com um trabalho de campo prolongado e marcado por uma constante reflexão crítica sobre o processo (Amado & Vieira, 2013a).

Sendo este um tema tão suscetível às críticas, há também concepções pós-modernas que rejeitam estes critérios, afirmando que a verdade não existe, e que são falsas as questões da objetividade e da separação sujeito-objeto. Ainda, consideram que a neutralidade é um mito porque o conhecimento é cultural e historicamente enraizado em valores morais e políticos (Amado & Vieira, 2013a; Dahlberg et al., 1999).

Neste sentido, propõem outros critérios para a avaliação da cientificidade, tais como a contribuição substantiva (contributo para a compreensão do mundo social), a ética (cuidado e partilha de decisões), o mérito estético (apresentação criativa e apelativa), a reflexividade (em todos os momentos da investigação), o impacto (reflexão sobre o impacto do autor) e a expansão da realidade através da exposição “credível” da realidade (Amado & Vieira, 2013a).

O reconhecimento de que o conhecimento é parcial, situado e temporário leva à substituição da ideia de “triangulação” pela metáfora do cristal, porque existem mais do que 3 aproximações ao mundo, atores, textos e técnicas. Contudo, esta abordagem crítica corre o risco de cair no subjetivismo e relativismo total, deixando à deriva os investigadores que buscam pontos de apoio para as suas investigações. Neste sentido, consideramos, à semelhança de Amado e Vieira (2013a), que o mais importante é a abertura à crítica pertinente e informada, aceitando as diferentes formas de ver o mundo, ou seja, o investigador deve estar disposto a abrir a sua investigação ao escrutínio dos outros e a reconhecer que a identificação de falhas e pontos fracos constitui, em si mesmo, um fator de fortalecimento e melhoria.

- *Ética*

A preocupação com aspetos éticos constitui um aspeto central de qualquer investigação desde os seus primeiros passos. O investigador deve procurar construir com os participantes uma relação de confiança assente na verdade e sinceridade. Assim, todas as etapas do processo devem ser negociadas e a informação apresentada com clareza e sem pressões, para que os participantes possam tomar as suas próprias decisões sobre o rumo dos acontecimentos. Para além de ser essencial garantir que a investigação não cause qualquer prejuízo aos participantes, é importante que se invista em investigações que possam trazer alguns benefícios aos contextos e pessoas em estudo – os valores, princípios e decisões devem ser respeitados ao máximo. Ainda, é fundamental que o investigador respeite genuinamente as emoções dos participantes, reconhecendo também as suas próprias emoções e representações (Amado & Vieira, 2013b).

Em suma, é fundamental preservar: a ausência de dano aos participantes; o consentimento informado; a privacidade e a ausência de engano (*deception*) (Bryman, 2012).

Capítulo III.3 Fundamentação metodológica

III.3.1 Estudo de caso

O estudo de caso tem vindo a ganhar popularidade ao longo dos últimos anos (Coutinho, 2011), no entanto, a sua crescente popularidade tem levado a que a expressão “estudo de caso” seja aplicada como um rótulo a inúmeras investigações, sem critérios definidos ou por exclusão de partes (Merriam, 2009). Adicionalmente, Stake (2005b) alerta-nos para o facto de muitos investigadores realizarem estudos de caso mas atribuírem outros nomes às suas investigações (e.g. trabalho de campo).

Apesar da sua utilização mais frequente na área da educação ser um fenómeno relativamente recente, que se intensificou a partir da década de 1980 (Bassegy, 1999; Blatter, 2008; Merriam, 2009), o estudo de caso tem sido amplamente utilizado ao longo da história em áreas como a medicina, a psicologia, a economia, o direito, a sociologia ou a criminologia (Berg, 2001; Hancock & Algozzine, 2006; Luck, Jackson, & Usher, 2006; Stake, 2005b).

III.3.1.1 Estudo de caso: como defini-lo?

O estudo de caso baseia-se na observação detalhada de um contexto específico e é uma estratégia de investigação que não se resume a uma técnica de recolha de dados nem a uma característica do planeamento – é uma estratégia de investigação mais ampla que abrange todo o processo, desde a lógica de planeamento à análise dos dados (Yin, 2004). Stake (2005b) esclarece esta noção acrescentando que “a case study is both a process of inquiry about a case and the product of that inquiry” (p. 444).

Embora os estudos de caso sejam, muitas vezes, descritivos, podem assumir diversas formas e objetivos (Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2011; Hancock & Algozzine, 2006), conforme se busque a exploração de um fenómeno (exploratório), a descrição, a interpretação numa perspetiva fenomenológica (interpretativo), a explicação dos factos (explicativo) ou a transformação da realidade (de investigação-ação) (Amado & Freire, 2013). De acordo com Yin (2004), esta estratégia deve ser utilizada quando as questões de investigação colocadas pelo

investigador se centram nas questões “como?” e “porquê?”, quando se investigam acontecimentos contemporâneos num contexto da vida real e quando o investigador não possui o controlo sobre os comportamentos relevantes.

A finalidade do estudo de caso é, de acordo com Coutinho (2011), sempre *holística*, na medida em que procura a compreensão do caso no seu todo sendo, por isso, muitas vezes designada de estratégia em vez de metodologia. Contudo, os objetivos específicos de um estudo de caso dependem muito das afinidades teóricas do investigador. Stake (2005a), por exemplo, defende que “[e]l objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso” (p. 17, sublinhado nosso). Como veremos mais adiante, na secção relativa às críticas ao estudo de caso, nem todos os autores partilham desta convicção. Para além do seu carácter holístico, o estudo de caso também é *empírico* (porque se centra na observação do contexto), *interpretativo* (porque coloca o investigador no centro do processo de análise) e *empático* (porque atende à intencionalidade dos atores) (Stake, 2005a).

O que distingue o estudo de caso de outras abordagens é o facto de ser a unidade de análise (o caso) que o define (Merriam, 2009), ao contrário do que se passa, por exemplo, com a investigação-ação, que é definida pelos seus objetivos de transformação e mudança de um contexto social (Bisquerra, 1996; Coutinho, 2011; Coutinho et al., 2009; Kemmis & McTaggart, 1988; Lopes da Silva, 1996; McTaggart, 1994).

Podemos identificar cinco características-chave desta abordagem, amplamente presentes na literatura: o caso é um sistema limitado com fronteiras definidas; o caso é sobre *algo* - tem de ter um foco e uma direção; o caso é único, específico, diferente e complexo; a investigação decorre em ambiente ‘natural’; e recorre a diferentes fontes de dados e métodos de recolha (Coutinho, 2011; Hancock & Algozzine, 2006; Luck et al., 2006; Merriam, 2009; Stake, 2005a, 2005b). Merriam (2009) identifica ainda três características adicionais, que complementam as classificações anteriores: o seu carácter particularista (foco numa situação específica), descritivo (o seu produto final é uma descrição densa do fenómeno em estudo) e heurístico (enriquece o conhecimento do leitor sobre o fenómeno estudado).

Um estudo de caso será *intrínseco*, no entender de Stake (2005a, 2005b), se o seu objetivo for a compreensão daquele caso particular, ou seja, se houver um interesse intrínseco àquele objeto de estudo, pelas suas características únicas. Pelo contrário, se o estudo de caso constitui um meio para retirar informações mais gerais e abstratas, ele é um caso *instrumental*. Neste caso, a análise profunda do objeto de estudo visa a prossecução de um interesse externo. Se o interesse do caso individual for reduzido, o investigador poderá recorrer a estudos de caso múltiplos ou *coletivos*. No entanto, mesmo que o investigador se dedique a vários casos simultaneamente, cada caso deve ser estudado individualmente, a partir das suas características únicas e complexas (Stake, 2005a, 2005b).

III.3.1.2 Posicionamento epistemológico

Muitas vezes associado à investigação qualitativa, o estudo de caso pode, com legitimidade, combinar dados qualitativos e quantitativos para uma melhor compreensão do caso, sendo, por este motivo, enquadrado por alguns autores na modalidade de investigação mista (Coutinho, 2011). Aliás, nas palavras de Yin (2004), “o contraste entre evidências quantitativas e qualitativas não diferencia as várias estratégias de pesquisa [...] a estratégia de estudo de caso não deve ser confundida com a “pesquisa qualitativa”” (p. 33). Stake (2005b) reforça esta ideia: “[C]ase studies are a common way to do qualitative inquiry. Case study research is neither new nor essentially qualitative”, acrescentando que, independentemente dos métodos utilizados, o estudo de caso “is not a methodological choice but a choice of what is to be studied” (p. 443).

Apesar deste esclarecimento prévio, verificamos que muitos autores restringem o tema ao campo da investigação qualitativa, como podemos verificar pelos títulos dos seus capítulos (e.g. Merriam, 2009; Stake, 2005b).

Numa abordagem integradora, Luck, Jackson e Usher (2006) afirmam que “there are some identifiable, generic characteristics of the term case” (p. 104) que justificam a sua identificação como ponte entre os paradigmas tradicionais de investigação, constituindo-se, pela sua flexibilidade, como um elemento a favor da adoção de um novo paradigma (um paradigma de escolhas) que anula os anteriores conflitos entre qualitativo e quantitativo. Assim, dependendo das

questões, do desenho e do propósito da investigação, o investigador poderá utilizar técnicas quantitativas ou qualitativas e posicionar-se, livremente, entre paradigmas.

Se entendermos, tal como Stake (2005a) que o estudo de caso “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11), percebemos que os fundamentos epistemológicos desta abordagem se enquadram mais facilmente num paradigma qualitativo que quantitativo, o que não invalida a utilização de diferentes técnicas. No mesmo sentido aponta Merriam (2009), ao afirmar que “[q]ualitative case studies share with other forms of qualitative research the search for meaning and understanding, the researcher as the primary instrument of data collection and analysis, an inductive investigative strategy, and the end product being richly descriptive” (p. 39). Neste sentido, distanciamo-nos da posição de Luck et al. (2006), e advogamos que a inserção num paradigma quantitativo ou qualitativo não depende tanto das técnicas utilizadas mas dos fundamentos e pressupostos teóricos que subjazem à filosofia da própria investigação.

III.3.1.5 Estudo de caso: Prós e Contras

Pelas suas particularidades, os estudos de caso têm vindo a ser alvo de diversas críticas, algumas das quais também se aplicam ao conjunto de toda a investigação qualitativa.

- Críticas

A falta de rigor é uma das principais críticas apontadas a esta abordagem (Merriam, 2009). De acordo com Yin (2004), isto deve-se, por um lado, à falta de cuidado do investigador e, por outro, à confusão causada pela utilização do caso como estratégia de ensino. O desenvolvimento de um estudo de caso sem atender a outras abordagens prévias ou com o intuito de generalizar os resultados para além do que estes sustentam constituem práticas condenáveis que inspiram críticas legítimas (Coutinho, 2011).

Tal como a outras abordagens, aponta-se, com frequência, ao estudo de caso, a sua falta de credibilidade. Neste âmbito, Yin (2004) especifica que o investigador de estudo de caso deve maximizar quatro aspetos da qualidade do projeto,

detalhados na figura 12: validade de construto, validade interna (só para estudos causais e exploratórios), validade externa e confiabilidade⁶⁰. As estratégias referidas por Yin (2004) são também propostas por outros autores especialistas neste tipo de abordagem (Bassegy, 1999; Stake, 2005a, 2005b).

Uma descrição pormenorizada de todo o processo de investigação permite aumentar a transparência e a credibilidade, especialmente no que diz respeito à replicabilidade, uma vez que permite a sua utilização posterior, por parte de outros investigadores, quer seja para comparar com os seus próprios casos, quer seja para replicar o mesmo estudo em outros contextos (Amado & Freire, 2013; Berg, 2001).

Testes	Definição	Tática do estudo de caso	Fase em que deve ser aplicada
Validade de construto	Os conceitos sob estudo refletem-se em boas medidas operacionais.	<ul style="list-style-type: none"> - Fontes múltiplas de evidências - Encadeamento de evidências - Rascunho do relatório de estudo de caso revisto por informadores-chave 	<ul style="list-style-type: none"> Recolha de dados Redação
Validade interna	É estabelecida uma relação causal entre condições (não se aplica a estudos descritivos ou exploratórios).	<ul style="list-style-type: none"> - Adequação ao padrão - Construção da explanação - Análise de séries temporais 	Análise de dados
Validade externa	Estabelecer o domínio ao qual se podem generalizar os resultados.	- Lógica de replicação em estudos de casos múltiplos	Projeto de investigação
Confiabilidade	Demonstrar que os procedimentos podem ser replicados, apresentando os mesmos resultados.	<ul style="list-style-type: none"> - Protocolo de estudo de caso - Banco de dados para o estudo de caso 	Recolha de dados

Figura 12. Tipos de validade, sua definição e táticas utilizadas no estudo de caso (Yin, 2004).

⁶⁰ Chamamos a atenção para o facto de Yin (2004) utilizar neste contexto conceitos provenientes da investigação quantitativa. Como já referimos anteriormente (cf. capítulo III.2 Considerações sobre validade e ética), este é tema gerador de muita controvérsia, e outros autores, como Guba e Lincoln (1983) defendem a adoção de critérios de validade exclusivos da investigação qualitativa, como a confiabilidade (*trustworthiness*).

A triangulação e a revisão pelos pares constituem procedimentos de validação muito importantes, não só nos estudos de caso, mas, de uma forma geral, na investigação qualitativa. A triangulação pode ser definida, sucintamente, como “a process of using multiple perceptions to clarify meaning, verifying the repeatability of an observation or interpretation” (Stake, 2005b, p. 454).

Os especialistas do estudo de caso assinalam que o grande desafio não está em recolher e descrever grandes conjuntos de dados, mas sim em separar o essencial do supérfluo, retirando conclusões sustentadas para o foco do estudo (Coutinho, 2011). Como refere Stake (2005b), cabe ao investigador decidir até quando e até onde estudar a complexidade do caso, uma vez que nem tudo sobre o caso pode ser compreendido. Uma outra responsabilidade do investigador é utilizar todos os meios referidos anteriormente para garantir, tanto quanto possível, que o leitor não é induzido em erro pela forma como o estudo é descrito e analisado (Stake, 2005b). Sendo o investigador o principal instrumento de recolha e análise de dados, a validade dos resultados está, necessariamente, dependente da sua sensibilidade e integridade (Merriam, 2009).

Uma segunda crítica, muito relevante, é o facto de os resultados provenientes de um estudo de caso não permitirem generalizações (Merriam, 2009), embora possa ser importante que os resultados obtidos sejam úteis para outros casos ou para grupos semelhantes (Berg, 2001).

A generalização para populações (*generalização estatística*) está fora de questão nesta abordagem, embora alguns autores defendam a importância de construir estudos de caso que permitam a generalização para teorias ou enunciados teóricos (*generalização analítica*) (Yin, 2004). Nesta linha de pensamento, Bassey (1999) sugere que o estudo de caso deverá produzir “*fuzzy generalizations*”, que consistem em predições possíveis (e não determinadas) de fenómenos sem que se apresente a probabilidade que lhes está associada (como se faria num estudo hipotético-dedutivo).

Contrariamente a Yin (2004) e a Bassey (1999), Stake (2005b) enfatiza o potencial intrínseco do caso, argumentando que os estudos de caso que procuram a generalização não são necessariamente mais importantes que aqueles que não o fazem. Este autor considera que nem toda a investigação deve buscar a

generalização e que a busca pela “teorização” pode, por vezes, desviar o investigador de aspetos fundamentais para a compreensão do caso. Neste sentido, os casos poderão permitir, de acordo com as suas características, “generalizações menores” aplicáveis ao caso em si mesmo e “generalizações maiores”, relativas a contextos mais amplos (Geertz, 2000; Stake, 2005a). No entanto, este autor esclarece que, se o objetivo de um investigador é alcançar um grande poder de generalização, o estudo de caso não é o melhor desenho de investigação para o efeito, porquanto “el cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización” (p. 20). Em consonância com esta convicção, Stake propõe um terceiro tipo de generalização – a *generalização naturalística* (Stake & Trumbull, 1982, citados por Stake, 2005b) ou qualitativa (nas palavras de Tripp, 1985, citado por Bassey, 1999) –, que diz respeito à possibilidade de elaborar descrições e asserções experienciais que proporcionem ao leitor uma experiência vicariante, de modo que as suas perceções do caso são sentidas de uma forma mais ‘real’, facilitando a compreensão. Isto implica, por parte do investigador, a redação de um relatório como se de uma história se tratasse, enfatizando aspetos pessoais e sensoriais. Nesta visão, é o leitor e não o investigador que determina o que se pode aplicar ou não ao seu contexto (Merriam, 2009) e, conseqüentemente, o alcance de generalização inerente a cada estudo de caso.

Finalmente, a sua longa duração e a produção de uma grande quantidade de documentos constituem outras das críticas ao estudo de caso (Merriam, 2009; Yin, 2004). No entanto, Yin (2004) argumenta que nem os estudos de caso têm ser sempre muito demorados (na recolha e análise de dados) nem as descrições devem ser longas e maçadoras, uma vez que não dependem exclusivamente de dados etnográficos, ao contrário dos estudos etnográficos e dos estudos baseados na observação participante. Stake (2005a) reforça esta ideia, apresentando diferentes possibilidades de duração que vão de algumas horas a vários meses.

- Principais contributos

O estudo de caso tem grande potencial em áreas onde “o conhecimento é escasso, fragmentado, incompleto” (Coutinho, 2011, p. 301). Permite compreender aspetos únicos de um determinado caso, procurar respostas para problemáticas

complexas ou recentes, pode ser articulado com outros tipos de estudos, dando pistas importantes antes ou depois da execução de estudos de maior alcance como inquéritos, por exemplo (Coutinho, 2011).

No contexto educativo, o estudo de caso tem-se revelado especialmente útil no estudo de inovações educativas, na avaliação de programas e na recolha de informações para as políticas educativas. Esta abordagem possibilita a investigação de situações sociais complexas, compostas por um grande número de variáveis importantes para a compreensão dos fenómenos (Bonafé, 1988; Merriam, 2009).

Numa perspetiva mais ampla, podemos verificar que o estudo de caso abre o caminho para novas descobertas, para a construção de novas hipóteses (Berg, 2001) e contribui para o avanço da ciência (contributo para a teoria, sugestões para investigações futuras, etc.). Indo ainda mais longe, podemos afirmar que tem potencial no fornecimento de pistas enquanto “a disciplined force in setting public policy and in reflecting on human experience” (Stake, 2005b, p. 460). Sintetizando, nas palavras de Stake (2005a)

El estudio de casos es una oportunidad de ver lo que otros no han visto aún, de reflejar la unicidad de nuestras propias vidas, de dedicar nuestras mejores capacidades interpretativas, y de hacer una defensa, aunque sólo sea por su integridad, de aquellas cosas que apreciamos. (p. 116)

Importa também acrescentar que, embora não tenhamos encontrado, de forma muito explícita, nas principais obras de referência, alusões à possibilidade de conjugar o estudo de caso com outras abordagens metodológicas, consideramos que existe uma abordagem que lhe está bastante próxima e com a qual poderá ter alguns pontos de contacto: a investigação-ação. Tal como referem Blichfeldt e Andersen (2006), o estudo de caso e a investigação-ação podem aliar-se para construir projetos de investigação mais sólidos: “action researchers can draw upon the case-study approach in order to enhance the acceptability of action research as a form of research” (p. 1).

Algumas das semelhanças entre estudo de caso e investigação-ação são identificadas por Blichfeldt e Andersen (2006):

Both case study and action research are generic terms covering many forms of research. Diversity in theory and practice characterizes both. [...] Both case-study research and action research are concerned with the researcher's gaining an in-depth understanding of particular phenomena in real-world settings. The two types of research seem quite similar in their focus on the field or the world of action, while embracing considerable diversity in theory and practice [...] Like case research, action research also "does not attempt to create universal knowledge" (Coghlan, 2002a, p. 64). Thus, both types of research focus on local realities. (pp. 3, 5)

Apesar destes pontos em comum, as duas abordagens possuem também diferenças significativas (Blichfeldt & Andersen, 2006):

[...] collaboration between the researcher and the participants seems more critical to the success of an action research endeavour than it is for case-study research, which relies more on the participants as sources of evidence [...] A further difference between action research and case study relates to researchers' stance on how and to whom they disseminate their results [...] Another issue that discriminates between case research and action research is that action researchers, to a greater extent, do not declare and discuss intellectual *framework of ideas* they bring to bear on their projects (Checkland & Holwell, 1998). In comparison, case researchers seem more aware of the relations between their initial frameworks and the empirical findings. (p. 4)

Sabendo que "many action researchers adopt the specific guidelines for doing research which the proponents of case-study research offer" (Blichfeldt & Andersen, 2006), e que muitos investigadores adotam explicitamente uma abordagem que conjuga estudo de caso e investigação ação⁶¹, esta é uma temática que merece algum destaque, pelas suas potencialidades investigativas e transformadoras da realidade.

⁶¹ Na nossa área de estudo, a realização de dissertações e teses nesta linha é muito frequente. Por exemplo, Góis (2009), Marchão (2010) e Marques (2009) utilizam apenas a abordagem de estudo de caso. Quanto à utilização de estudos de caso com uma componente de *transformação* (quer seja ou não assumida a investigação-ação de forma explícita) temos, por exemplo, Araújo (2012a), Craveiro (2007), Parente (2004) ou Rebelo (2011).

- *Síntese dos desafios principais*

Como realizar um estudo de caso exemplar? Yin (2004) aponta cinco características gerais que aumentam a probabilidade de o investigador se aproximar de um bom estudo de caso: este deve ser significativo (abordando casos ou questões inabituais e com interesse para o público-alvo), deve ser “completo” (com uma boa reflexão acerca dos limites do caso, um grande esforço para recolher todas as informações relevantes e uma conclusão da investigação dentro dos limites previstos), deve considerar perspectivas alternativas (e testá-las no confronto com os dados), deve apresentar evidências suficientes (válidas e encadeadas) e deve ser elaborado de uma forma atraente (apresentando informações e um formato relevantes para os destinatários). Stake (2005b), numa linha bastante próxima, identifica seis grandes responsabilidades do investigador num estudo de caso qualitativo: a delimitação do caso; a seleção de temas ou questões; a procura de padrões de dados para desenvolver essas questões; a triangulação das observações relevantes; a busca por interpretações alternativas e o desenvolvimento de asserções ou generalizações sobre o caso.

Sintetizando, subscrevemos as palavras de Yin (2004), ao enfatizar que é difícil realizar um bom estudo de caso e que tal não está ao alcance de qualquer investigador. O treino e a revisão dos protocolos de estudo de caso podem contribuir para uma investigação mais rigorosa e coerente, principalmente se o projeto envolver vários investigadores e/ou vários casos. De um modo geral, o investigador que se envolve no estudo de caso deve possuir características como: saber colocar (boas) questões, saber ouvir, ser adaptável e flexível, ter uma noção clara das questões de investigação e ser imparcial face a noções preconcebidas (Yin, 2004). A experiência de observação do investigador deve ser complementada com sensibilidade e ceticismo, baseados num trabalho e esforço contínuos, reforçados pela análise crítica dos seus pares (Stake, 2005a). Pelas grandes exigências que este tipo de investigação coloca ao investigador, discordamos de Bonafé (1988) quando sugere que o estudo de caso se aplica em situações em que o investigador tem pouco tempo ou pouca experiência. Pelo contrário, a flexibilidade e complexidade do estudo de caso requer investigadores experientes, atentos e autocríticos, com capacidade para lidar com imprevistos e adversidades.

Contrariamente ao que se passa em abordagens metodológicas mais estruturadas (como no modelo hipotético-dedutivo), no estudo de caso, embora exista muita planificação prévia, o confronto com a realidade é sempre inesperado e, por isso, gerido pela sensibilidade e preferências do investigador. Tal como discutimos anteriormente, o rigor deve ser uma preocupação central ao longo de todo o processo, sendo imperativo que o investigador reflita e fundamente cuidadosamente todas as suas escolhas e ações, de forma a credibilizar o seu trabalho junto do público-alvo do estudo (participantes, comunidade científica, etc.).

III.3.2 Explicitação de algumas técnicas de recolha e análise de dados

Os dados em si não têm natureza quantitativa ou qualitativa – os problemas é que podem ser melhor abordados com metodologias de um tipo ou outro. Neste sentido, cabe ao investigador selecionar técnicas que permitam obter os dados que possam responder às suas questões de partida. Em seguida, apresentamos de forma muito breve as principais técnicas de recolha e análise de dados selecionadas para este projeto.

- Entrevista

A entrevista permite o acesso aos discursos, ou seja, opiniões, atitudes, representações, afetos, intenções, ideais e valores que justificam o comportamento (Amado & Ferreira, 2013; Quivy & Campenhoudt, 1995). Numa investigação qualitativa é raro utilizarem-se entrevistas mais estruturadas ou diretivas, porque limitam o espaço de resposta do entrevistado e impedem o entrevistador de se ir ajustando às respostas recebidas. Utilizam-se, então, entrevistas semiestruturadas ou semidiretivas, onde estão definidos blocos temáticos mais ou menos organizados, e entrevistas abertas ou informais, mais próximas de uma conversa, onde não existe um plano prévio, embora possa existir um tema geral (Amado & Ferreira, 2013; Bryman, 2012).

Independentemente do tipo de entrevista escolhido, é fundamental a sua preparação através da seleção dos entrevistados e elaboração de um guião de entrevista. Habitualmente, as entrevistas são compostas por três blocos: o bloco de apresentação, onde se legitima a realização da entrevista e se prepara o ambiente

propício; o(s) bloco(s) temático(s), composto pelos temas e questões que se pretende colocar; e o bloco de encerramento, onde se faz um síntese da conversa e se agradece a colaboração do entrevistado (Amado & Ferreira, 2013; A. Estrela, 1994).

Tal como todas as técnicas de recolha de dados, a entrevista está dependente de inúmeros fatores internos (motivações, sentimentos face ao entrevistador e ao tema, etc.) e externos (disposição da sala, postura do entrevistador, etc.) que influenciam a interação, sendo, portanto, fundamental, que a informação recolhida seja analisada em articulação com outras fontes (Amado & Ferreira, 2013).

- Observação participante e notas de campo

A observação participante envolve uma longa permanência no local e a participação dos observados como “informantes” da investigação, aproximando-se mais de uma postura própria (etnografia) do que de uma simples técnica (Amado & Silva, 2013). É, habitualmente, uma observação sem registos estruturados, com recurso frequente a notas de campo que vão sendo tiradas pelo observador, embora possam existir também algumas grelhas de registo previamente elaboradas. Estas notas de campo, que podem ser mentais (registadas posteriormente), abreviadas ou completas, contêm componentes descritivas e interpretativas (Bryman, 2012; C. Coutinho, 2011).

As notas de campo, tomadas em conjunto com a observação participante, referem-se a todos os materiais recolhidos durante o estudo, incluindo documentos oficiais, imagens, transcrições de entrevistas e outros. Neste sentido, as notas, por mais detalhadas e exaustivas que sejam, não devem ser tomadas isoladamente mas na relação com todos os documentos recolhidos – atribuindo sentido e coerência a todas as informações reunidas pelo investigador (Bogdan & Biklen, 1994).

- Recolha documental

A recolha documental envolve a seleção e recolha de documentos com informações relevantes para a investigação, quer sejam documentos institucionais (projetos educativos, regulamentos, etc.), legais (legislação sobre um tema

específico) ou pessoais (narrativas, histórias, etc.). As fotografias, vídeos e outros suportes digitais podem também constituir documentos úteis (Bogdan & Biklen, 1994; Bryman, 2012).

Ao contrário das técnicas anteriormente referidas, que dependem, em grande parte, do investigador para a sua produção, no caso da recolha documental essa influência é menos evidente. No entanto, dependendo do seu conteúdo e dos objetivos do estudo, os documentos podem ser extremamente valiosos, especialmente se forem articulados com as informações recolhidas, por exemplo, em entrevistas ou através da observação (Bogdan & Biklen, 1994).

- Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é uma técnica habitualmente ligada à análise de dados, no entanto, pode também ser encarada como um processo mais vasto, que decorre desde a definição do problema à categorização dos dados propriamente dita, como podemos verificar pelas fases do processo de análise de conteúdo definidas por Amado, Costa e Crusoé (2013):

- Definição do problema e dos objetivos do trabalho
- Explicitação de um quadro de referência teórico
- Constituição de um corpus documental
- Leitura atenta e ativa
- Formulação de hipóteses
- Categorização.

As definições mais consensuais apontam para a análise de conteúdo como o processo de identificação, codificação e categorização dos principais padrões emergentes dos dados (Bryman, 2012; Patton, 1990).

Na categorização pode usar-se um sistema fechado (prévio), aberto (induzido a partir da análise) ou misto (Amado et al., 2013). Importa salientar que a análise de conteúdo tem como objetivo a análise de textos, mas isso não significa, à partida, que a análise de conteúdo transforma qualquer estudo numa investigação qualitativa. Alguns autores mais clássicos como Bardin (2009) propunham um sistema de categorização rígido e metódico, de contagem de padrões e frequências que tinha poucas semelhanças com a natureza interpretativa que atribuímos ao

paradigma qualitativo. Neste sentido, consideramos que a análise de conteúdo deve sempre ser sustentada por um sólido corpo teórico e por um claro posicionamento epistemológico do investigador (C. Coutinho, 2011).

Parte IV – Estudo empírico

Capítulo IV.1 - Desenho da investigação

Na parte IV apresentamos o estudo empírico desenvolvido, começando por uma exposição do desenho da investigação, incluindo a descrição geral do estudo, da forma como acedemos aos participantes e das estratégias de recolha e análise dos dados. Segue-se a apresentação dos principais resultados, nos dois capítulos seguintes.

IV.1.1 Problema e objetivos do estudo

Como referimos na primeira parte do trabalho, este estudo parte de uma investigação anterior, desenvolvida no âmbito da nossa dissertação de mestrado, na qual construímos uma versão preliminar de um instrumento de avaliação das práticas educativas em creche, com base na literatura (em especial, fontes ligadas à abordagem experiencial) e na recolha de opiniões de profissionais (através da consulta de especialistas e discussão com educadores de infância em contexto de *focus group*). Partindo desse objeto de estudo – o CRECHEndo, enquanto ferramenta de avaliação das práticas educativas em creche – temos como objetivo geral a testagem, aperfeiçoamento e divulgação da referida ferramenta de avaliação.

Os nossos objetivos específicos, já mencionados na introdução, passam por:

1. Caracterizar o contexto de creche em Portugal, atendendo ao seu enquadramento sociopolítico e teórico e às práticas de avaliação e acompanhamento utilizadas;
2. Fundamentar a importância de práticas de avaliação contínua em contextos de educação de infância, em particular, de creche;
3. Enquadrar o papel da avaliação nos processos de planeamento e intervenção pedagógica do educador de infância;
4. Identificar obstáculos/dificuldades para o desenvolvimento de práticas de avaliação autênticas;
5. Desenvolver uma ferramenta de avaliação autêntica (CRECHEndo) adequada para o contexto de creche em Portugal:

5.1. Articular a estrutura e conteúdo do CRECHEndo com as orientações, legislação e documentos normativos em vigor;

5.2. Testar a utilidade do CRECHEndo na prática, avaliando as suas potencialidades e fragilidades;

5.3. Identificar as dificuldades encontradas pelos educadores de infância na utilização do CRECHEndo, procedendo a mudanças concertadas no seu conteúdo;

5.4. Averiguar as relações existentes (ou não) entre a melhoria das práticas e a sua avaliação continuada através da ferramenta desenvolvida;

5.5. Averiguar a influência de características pessoais, interpessoais e institucionais que facilitam ou dificultam a utilização do CRECHEndo;

5.6. Divulgar o CRECHEndo junto dos profissionais e entidades responsáveis, enquanto possível alternativa ou complemento às estratégias já existentes;

6. Analisar as avaliações que os educadores fazem do seu grupo, contexto, e de cada criança, relacionando-as com as concepções subjacentes acerca da criança, da educação em creche e do papel do educador de infância nesse contexto.

IV.1.2 Descrição geral do estudo

Este estudo, que foi desenvolvido nos anos letivos 2013-2014 (fase 1) e 2014-2015 (fase 2), assenta em diversas estratégias de recolha de dados, sendo a mais importante a realização de vários estudos de caso. A principal fonte de informação deste trabalho reside nas fichas preenchidas da ferramenta CRECHEndo, por nós desenvolvida.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, centrado nas narrativas e descrições dos participantes e no encontro entre as suas e as nossas interpretações dos fenómenos (Amado, 2013a; Bryman, 2012). Adicionalmente, esperava-se que o processo de implementação de uma nova estratégia de avaliação promovesse a reflexão dos participantes e abrisse caminho para a mudança de práticas. Neste sentido, e retomando os paradigmas anteriormente apresentados, situamo-nos num paradigma interpretativo e também sócio-crítico

(Amado, 2013a; Coutinho, 2011), por procurarmos compreender e interpretar os processos de atribuição de significado desenvolvidos pelos sujeitos na sua prática; mas também por procurarmos alcançar mudanças positivas nas práticas.

Numa primeira fase, entre setembro de 2013 e setembro de 2014, acompanhamos oito educadoras de infância de duas creches portuguesas ao longo do processo de utilização do CRECHEndo. Este processo de acompanhamento envolveu reuniões periódicas (individuais e em grupo), períodos de observação, entrevistas e outras formas de comunicação, nomeadamente, *emails*.

Numa segunda fase, entre setembro de 2014 e setembro de 2015, solicitámos a quatro educadoras de infância que aplicassem o CRECHEndo sem o nosso acompanhamento. Neste processo, a comunicação processou-se exclusivamente por via eletrónica (*email* e *Facebook*), sem qualquer contacto presencial.

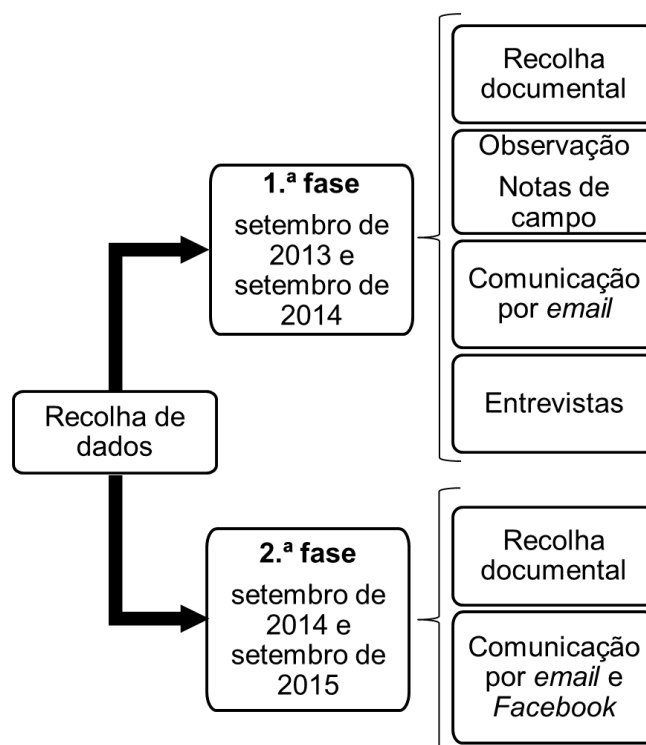


Figura 13. Síntese do processo de recolha de dados.

Em agosto e setembro de 2015 foi ainda solicitado às educadoras da fase 1 que preenchessem um questionário de seguimento (*follow-up*) e às educadoras da fase 2, um questionário de balanço do processo de utilização do CRECHEndo.

A figura 13 apresenta esquematicamente uma síntese dos elementos mais relevantes deste processo de recolha de dados. No anexo I encontra-se o esquema

geral do projeto, que permite ter uma visão de grande plano sobre os procedimentos e atividades desenvolvidas ao longo do tempo.

IV.1.3 Acesso ao campo

O acesso ao campo e aos participantes foi conseguido através da nossa rede de contactos. Os participantes foram escolhidos de forma intencional, atendendo à sua disponibilidade e proximidade, e considerando as oportunidades de aprendizagem que nos poderiam proporcionar (Stake, 2005a, 2005b). Perante a recetividade de duas creches bastante diferentes face ao projeto, decidimos incluir na investigação todas as suas educadoras que desejassem participar. Não houve, portanto, qualquer processo de amostragem dos participantes, embora tenhamos, de certo modo, feito uma amostragem dos contextos na fase 1, nas palavras de Bryman (2012), na medida em que escolhemos dois contextos com características muito distintas, maximizando assim as oportunidades de aprendizagem potenciais. As características diversas das educadoras em termos de idade e anos de experiência garantiram também a recolha de pontos de vista diversificados.

Na fase 1, realizámos um contacto junto das direções das instituições (num dos casos, pessoalmente, e noutro, por *email*) e seguidamente apresentámos o projeto às educadoras, deixando claro que a colaboração pedida abrangia a aplicação do CRECHEndo, observações e reuniões periódicas durante um ano letivo. Depois desta breve apresentação dos objetivos do projeto e do próprio instrumento de trabalho foram agendadas novas reuniões, em função da disponibilidade das educadoras.

Na fase 2, os contactos foram feitos individualmente, por *email* e, em alternativa, através da rede social *Facebook*, devido à não entrega de alguns dos *emails* enviados (cf. textos de apresentação do projeto nos anexos II e III).

IV.1.4 Procedimentos de recolha de dados

Fase 1

Após os contactos iniciais, onde se definiram os detalhes da colaboração (cf. descrito na secção anterior), foi marcada uma reunião com as educadoras de cada uma das creches para iniciar o trabalho em torno do CRECHEndo. Nesta primeira

reunião apresentámos os fundamentos teóricos básicos subjacentes ao projeto – especialmente a matriz teórica da Educação Experiencial e os conceitos de bem-estar e implicação – e a estrutura geral do CRECHEndo (cf. anexo IV – apresentação). Nas primeiras reuniões, as educadoras tiveram oportunidade de colocar questões sobre o CRECHEndo e sobre a colaboração connosco. Além disso, falaram sobre as estratégias de avaliação que utilizavam habitualmente, tendo havido um esforço, ao longo do processo, para articular o CRECHEndo com essas estratégias. A forma de implementação do CRECHEndo foi negociada e as nossas observações em cada grupo foram agendadas em função da disponibilidade de cada educadora (atendendo a diversos fatores, por exemplo, presença de estagiários em determinados dias da semana, existência de atividades com professores externos, etc.), tendo a comunicação sido gerida com a articulação entre momentos presenciais e troca de *emails*. Desde o início, as educadoras foram apresentando sugestões de alteração do CRECHEndo, de forma a melhor corresponder às suas necessidades – estas alterações são objeto de análise detalhada no capítulo IV.2. No anexo V encontra-se um quadro que resume de todos os contactos principais realizados ao longo da primeira fase.

Fase 2

Na fase 2, como referimos anteriormente, todos os contactos foram realizados por via eletrónica, essencialmente, por *email*. Num primeiro *email* de contacto, fizemos uma breve descrição do projeto e dos seus objetivos, assim como um breve resumo do que se pretendia da educadora. Após a aceitação do pedido de colaboração, enviámos a documentação (o CRECHEndo e o manual de instruções), pedindo que lessem para depois estipular prazos para o preenchimento. As educadoras estipularam então um prazo para o início do primeiro preenchimento do CRECHEndo, que foi sendo ajustado à medida das necessidades. Ao longo de todo o processo, algumas das educadoras foram colocando algumas questões sobre o preenchimento, às quais respondemos com parcimónia, procurando remeter sempre para o manual, de forma a estimular a sua utilização autónoma.

No anexo VI encontra-se um quadro que resume de todos os contactos principais realizados ao longo da segunda fase.

Técnicas ou estratégias de recolha de informação

- Questionário de caracterização

O questionário de caracterização utilizado possui quatro secções: caracterização da educadora, práticas e expectativas, caracterização do grupo e caracterização do grupo/comunidade (cf. anexo VII).

A caracterização da educadora inclui alguns dados pessoais (nome, idade, local de trabalho e funções), dados académicos (local de formação inicial em educação de infância, datas de início e de fim e outra formação relevante) e percurso profissional (anos de serviço no atual local de trabalho e noutros locais e indicação do número de anos de trabalho em creche).

A secção de práticas e expectativas foi introduzida na segunda fase, uma vez que se pretendia recolher estas informações sem ter contacto pessoal com as educadoras – ao contrário do que aconteceu na primeira fase, onde estas questões foram discutidas pessoalmente, nas primeiras reuniões. Relativamente às práticas, é pedido no questionário que as educadoras descrevam de forma breve as suas práticas de avaliação e planeamento ("Descreva de forma breve o método que utiliza para avaliar as crianças, o contexto e a sua prática, assim como a forma como define objetivos para o grupo e para cada uma das crianças"). No que diz respeito às expectativas, estas são recolhidas através de duas questões: a primeira, sobre expectativas gerais acerca da influência do CRECHEndo no seu trabalho; e a segunda, sobre as possíveis vantagens e desvantagens do CRECHEndo, apreendidas numa primeira leitura.

A caracterização do grupo inclui a identificação de alguns dados sobre o grupo de crianças (número de crianças, de rapazes e raparigas, situação no ano anterior – mesma instituição, instituição diferente ou em casa – e idades/datas de nascimento) e também a visão do educador sobre o que mais lhe agrada e mais o preocupa neste grupo. O CRECHEndo inclui uma secção de avaliação do grupo onde o educador deve identificar também o que mais lhe agrada e o que mais o preocupa neste grupo – o nosso objetivo era a comparação das expectativas iniciais

(aquando do preenchimento do questionário) com as ideias apresentadas posteriormente, depois de ter contacto com os conceitos e processos da educação experiencial explicitados pelo CRECHEndo.

Finalmente, a caracterização do contexto/comunidade reproduz a primeira ficha do CRECHEndo relativamente às características mais importantes da comunidade onde está inserida a creche, às características e expectativas da família, aos recursos disponíveis na comunidade e às finalidades definidas no Projeto Educativo do Estabelecimento. Uma vez que o preenchimento do questionário quase coincidiu com o preenchimento dessa primeira ficha, os dados recolhidos sobrepõem-se. Por não trazer nenhuma informação nova ou relevante, esta secção foi retirada na segunda fase.

- Recolha documental

A recolha documental constitui o pilar central deste trabalho e concretiza-se nas fichas do CRECHEndo preenchidas pelas educadoras. Além destas fichas, que serão analisadas em detalhe nos próximos capítulos, recolhemos também alguns documentos institucionais na fase 1 (Projeto Educativo, Projeto Pedagógico, etc.).

- Observação

A observação realizou-se apenas na primeira fase do projeto, em cada um dos grupos das educadoras participantes. Em cada grupo realizámos, pelo menos, quatro dias completos de observação, embora, em média, tenhamos feito mais, em função do desenvolvimento do projeto. Nestas observações, utilizámos duas modalidades:

- a) observação naturalista, sem guião, com registo livre sobre o contexto, os acontecimentos e as vivências;
- b) observação mais estruturada, com recurso às variáveis incluídas no CRECHEndo. Neste sentido, observámos, em todas as crianças presentes nos dias de observação (e em dois dias diferentes), os níveis de bem-estar e implicação. Além disso, fizemos uma avaliação geral do grupo e do contexto, assinalando, em cada grupo, o que mais nos agradou e

preocupou e os aspetos positivos e a melhorar em cada um dos fatores contextuais que afetam o bem-estar e a implicação.

Todas as observações foram posteriormente discutidas com cada uma das educadoras, procurando colocar em diálogo as suas e as nossas observações e impressões, introduzindo questões abertas, e procurando ideias criativas para resolver os problemas identificados.

Ainda, importa acrescentar que fora dos momentos “programados” de observação, procurámos utilizar todos os momentos de contacto para obter informação relevante. Neste sentido, mantivemos um diário, no qual recolhemos todos os aspetos que nos pareceram relevantes (incluindo, nomeadamente, acontecimentos, diálogos, comentários, estados emocionais, etc.). Era também neste diário que mantínhamos registos escritos de todas as reuniões e conversas mantidas com as educadoras ao longo do ano.

- Entrevistas

Tal como as observações, as entrevistas também foram utilizadas apenas na primeira fase do projeto. Realizámos uma entrevista com cada uma das educadoras participantes, no final do ano letivo 2013/2014, como forma de balanço do projeto.

As entrevistas desenrolaram-se num formato semiestruturado, recorrendo a um guião flexível (cf. anexo VIII), baseado no modelo proposto por Estrela (1994). Todas as entrevistas foram gravadas através de um gravador, com autorização das entrevistadas, e posteriormente transcritas na íntegra.

O guião de entrevista é composto por sete partes diferenciadas, sendo a primeira referente à legitimação da entrevista e síntese do processo de acompanhamento (para situar a educadora no trabalho que foi desenvolvido ao longo do ano). Segue-se uma secção referente às práticas habituais de reflexão da educadora sobre o seu trabalho e um balanço geral do processo de aplicação do CRECHEndo e acompanhamento. As três partes seguintes referem-se à estrutura e conteúdo do CRECHEndo: em termos gerais, especificamente na parte de avaliação do grupo e do contexto e também sobre o plano individual. A última parte abre a possibilidade de a entrevistada acrescentar algum comentário e inclui o agradecimento pela colaboração no projeto.

- *Questionário de follow-up*

Um ano depois da conclusão da primeira fase do projeto, foi pedido às educadoras participantes nessa fase inicial que respondessem a um breve questionário (cf. anexo IX), de forma a fazer um seguimento (*follow-up*) das práticas adotadas pelas educadoras após a conclusão do projeto. Para além de um espaço inicial para a identificação da educadora e das funções desempenhadas em 2013/2014 e 2014/2015, este questionário contém oito questões, sendo sete delas abertas e uma fechada. Inicialmente, pede-se à educadora que descreva os processos de acompanhamento e monitorização/avaliação das crianças e do contexto no ano letivo 2014/2015. Na pergunta seguinte, a educadora deve assinalar, de entre diferentes opções (sim, não, só algumas partes, utilizei o SAC ou outro), qual a utilização que fez do CRECHEndo nesse ano letivo, devendo, na questão seguinte, explicar porque decidiu utilizar ou não utilizar esta ferramenta. As duas perguntas seguintes referem-se aos possíveis impactos do CRECHEndo: se esta ferramenta mudou a forma como a educadora pensa a avaliação e, em caso afirmativo, como verifica isso na sua prática. De seguida, questiona se a educadora pretende utilizar o CRECHEndo no ano seguinte e porquê (ou porque não). Na penúltima pergunta, pede-se que a educadora sintetize as vantagens e desvantagens da utilização do CRECHEndo e, finalmente, a última questão pede sugestões para que o CRECHEndo possa tornar-se mais útil aos educadores que trabalham em creche.

- *Questionário de balanço*

O questionário de balanço foi utilizado junto das educadoras que participaram na segunda fase deste estudo. Substitui, de certa forma, a entrevista realizada no final da fase 1, tendo como objetivo recolher as opiniões de cada educadora sobre o processo de utilização do CRECHEndo durante um ano letivo. O questionário de balanço é composto por seis partes, para além do espaço inicial para a identificação (cf. anexo X).

Na primeira parte, a educadora é convidada, em primeiro lugar, a descrever as suas habituais práticas de reflexão – estratégias, frequência, etc.; em segundo lugar, a julgar se essa reflexão é ou não importante para o seu trabalho,

nomeadamente no que diz respeito à passagem do pensamento para a escrita; em terceiro lugar, é-lhe pedido que se pronuncie sobre o papel que o CRECHEndo poderá ter nessa reflexão.

Na segunda parte, pede-se um balanço geral do processo de aplicação do CRECHEndo, incluindo as mais-valias e os obstáculos encontrados e a influência que o processo teve nas suas práticas.

A terceira parte consiste na avaliação do CRECHEndo, nomeadamente, dos seus pontos fortes e fracos, da sua periodicidade, da sua estrutura, da sua facilidade de utilização e do seu manual. Ainda, pergunta-se diretamente à educadora se pretende continuar a utilizar o CRECHEndo, se retiraria ou acrescentaria alguma coisa ao documento e se considera que preencher o CRECHEndo em colaboração com os colegas poderia ser uma estratégia útil ou não.

Nas partes IV e V a educadora deve pronunciar-se, respetivamente, sobre a avaliação do grupo e do contexto e sobre o plano individual. Resumidamente, pede-se que indique, para cada uma das fichas, se retiraria ou acrescentaria alguma coisa. Relativamente ao plano individual, colocam-se ainda quatro questões específicas: se as finalidades educativas são ou não adequadas para caracterizar as crianças dos 0 aos 3 anos; se os indicadores de avaliação individual são ou não úteis, coerentes e suficientes; que dificuldades surgiram na definição de objetivos e iniciativas individuais; e qual a importância da avaliação das iniciativas anteriores antes de voltar a preencher o plano individual.

Finalmente, na sexta parte, recorda-se a confidencialidade e anonimato do processo, dando oportunidade à educadora para se pronunciar sobre esta questão ou sobre outras que considere importante acrescentar.

Corpus de análise

Em síntese, o *corpus* de análise é composto por doze tipos de documentos, sendo alguns exclusivos da fase 1, outros da fase 2, para além dos que são comuns às duas fases: fichas do CRECHEndo relativas à caracterização do contexto; fichas do CRECHEndo relativas ao grupo; fichas do CRECHEndo relativas ao plano individual; documentos institucionais (projetos educativos e pedagógicos);

transcrições de entrevistas; registos de observação; registos de reuniões; *emails* e contactos através do Facebook; questionários de caracterização; diferentes versões do CRECHEndo; questionários de balanço e questionários de *follow-up*.

IV.1.5 Procedimentos de análise dos dados

Todos os dados narrativos foram analisados com recurso ao *software online* webQDA©. Os dados recolhidos foram inicialmente compilados na sua versão escrita ou eletrónica, conforme o caso, e lidos na íntegra. Em seguida, foram agrupados por tipo (cf. tópico anterior *Corpus* de análise), introduzidos no *software* e formatados (por exemplo, os quadros convertidos em texto, os espaços em excesso retirados). Além disso cada secção das fichas do CRECHEndo e dos questionários de balanço e *follow-up* foi codificada. Feita esta preparação, voltámos a ler todos os materiais recolhidos, de forma a construirmos uma familiaridade cada vez maior com os dados. Finalmente, passámos à análise propriamente dita, ou seja, à organização temática da informação, através da indução de categorias e subcategorias significativas (sistema aberto de categorização). Através de leituras sucessivas, as categorias foram sendo refinadas e comparadas, de forma a criar um conhecimento mais coerente e articulado. Estes aspetos serão apresentados com mais detalhe nas próximas secções, referentes à apresentação dos resultados.

Os dados numéricos recolhidos na avaliação do bem-estar e implicação foram organizados e tratados com recurso ao *software* Microsoft Excel 2013® (versão 15.0.4719.1000), parte do Microsoft Office 365 ProPlus.

Capítulo IV.2 – CRECHEndo com qualidade: análise de um processo de construção

IV.2.1 O CRECHEndo face à realidade portuguesa e à literatura

O CRECHEndo assenta, principalmente, nos pressupostos da Educação Experiencial e da Avaliação Autêntica, embora tenham sido considerados todos os contributos teóricos apresentados na Parte II deste trabalho. Concretamente, partimos da matriz do SICS (Laevers, 2005b), do POMS (Laevers et al., 2012) e do SAC (Portugal & Laevers, 2010), todos eles instrumentos de inspiração experiencial. Procurámos especialmente manter alguma coerência com o esquema geral de aplicação e a estrutura das fichas do SAC, por considerarmos que a existência de dois instrumentos com a mesma estrutura para a creche e o jardim-de-infância pode ser de grande valia para os educadores que acompanham os grupos ao longo dos anos, uma vez que podem manter alguma uniformidade nos seus procedimentos de organização e avaliação.

Para a construção dos indicadores de avaliação individual recorreremos aos modelos High/Scope (Post & Hohmann, 2011) e *Birth to three matters* (DfES, 2002), assim como aos principais marcos de desenvolvimento e aprendizagem para a faixa etária do nascimento aos três anos (Albers & Grieve, 2007; Anderson et al., 2003; Fein & Schwartz, 1982; NAEYC, 1997; Shonkoff & Phillips, 2000).

Em termos de documentos legais, normativos e curriculares existentes em Portugal, tivemos em linha de conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o Perfil Específico do Educador de Infância (Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto, 2001), a Circular sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar (Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, 2011) e os documentos da Segurança Social para a creche – Manual de Processos-Chave (ISS, 2005a), Modelo de Avaliação da Qualidade (ISS, 2005b) e Questionários de Avaliação da Satisfação (ISS, 2005c). Estes documentos permitiram enquadrar o CRECHEndo na realidade portuguesa, garantindo a sua adequação ao que está previsto e é esperado para o contexto de creche em Portugal.

Foi ainda fundamental para este processo a nossa participação no processo de elaboração de Orientações Pedagógicas para a Creche, documento que aguarda publicação (Ministério da Educação, sem data).

O objetivo geral do CRECHEndo é ajudar os educadores de creche a avaliarem as suas intervenções educativas, apoiando-se numa ferramenta construída com base na literatura existente sobre o tema e em conformidade com as orientações legais e normativas vigentes em Portugal – foi a este produto final que procurámos chegar com este projeto.

IV.2.2 “O CRECHEndo continua a crescer”⁶²

Estrutura Genérica do CRECHEndo

O CRECHEndo é composto por duas partes principais: uma primeira parte referente ao grupo e ao contexto e uma segunda referente à avaliação individual (cf. figura 14).

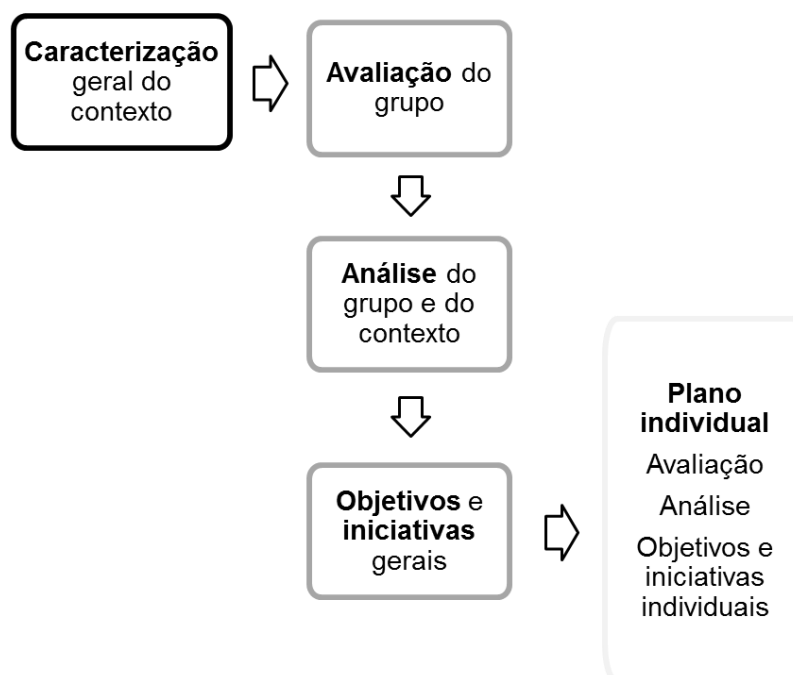


Figura 14. Estrutura geral do CRECHEndo.

⁶² Expressão utilizada pela educadora Fernanda no assunto de um *email* enviado a 26 de abril de 2014.

A primeira parte inclui uma ficha⁶³ de Caracterização Geral do Contexto (geralmente preenchida apenas uma vez, no início do ano), uma ficha de Avaliação de Grupo, centrada nos conceitos de bem-estar e implicação, uma Análise do Grupo e do Contexto, onde se analisam os fatores que podem ter influência na implicação e bem-estar, e uma ficha de definição de Objetivos e Iniciativas Gerais. A segunda parte, referente ao plano individual, comporta igualmente estas três etapas de Avaliação, Análise e Definição de Objetivos. Em síntese, o CRECHEndo assenta no ciclo contínuo de Avaliação-Reflexão-Ação, que se vai desenrolando paralelamente para o grupo/contexto e para o individual.

Partimos do pressuposto que, apesar de não haver orientações legais nesse sentido, o tempo das creches está organizado de forma semelhante ao ano letivo escolar. Neste sentido, sugerimos, como ideal, a sua utilização três vezes⁶⁴ durante esse intervalo de tempo (um ano letivo), considerando como limite mínimo o preenchimento duas vezes num ano (para que o educador possa comparar os progressos entre o primeiro e o segundo momento).

Primeira versão do CRECHEndo e suas alterações

A primeira versão do CRECHEndo (cf. anexo XI) proveio de uma investigação anterior, no âmbito da nossa dissertação de mestrado (C. M. Carvalho, 2012), tendo sido apresentada aos participantes sem quaisquer alterações. Pretendíamos que as alterações fossem introduzidas ao longo do tempo, à medida que fossem sentidas como necessárias – o que, de facto, aconteceu.

Importa assinalar que esta primeira versão continha uma particularidade depois eliminada: depois da avaliação geral do grupo (nomeadamente dos níveis de implicação e bem-estar de cada criança), o educador poderia escolher entre dois tipos de plano individual – o *simples*, para crianças com níveis elevados de implicação e bem-estar e o *completo*, para crianças com níveis médios ou baixos,

⁶³ Os nomes das fichas foram alterados no final do processo de forma a tornar mais clara a sua função. Assim, passaram a denominar-se: Caracterização Geral da Comunidade, Observação do Grupo, Reflexão sobre o Grupo e Contexto; Planificação para o Grupo e Planos Individuais (incluindo a observação, a reflexão e a planificação).

⁶⁴ Por exemplo: um primeiro momento entre setembro e dezembro, um segundo momento entre janeiro e março-abril e um terceiro momento entre abril e julho.

que suscitavam alguma preocupação (cf. figura 15). Além disso, havia uma grande preocupação em demonstrar a relação entre o CRECHEndo e os processos do Manual de Processos-Chave da Segurança Social.

Quando confrontados com a primeira versão, alguns participantes ficaram confusos relativamente aos campos que deveriam ou não ser preenchidos, devido à presença de exemplos. A primeira grande alteração prendeu-se, portanto, com a retirada de todos os exemplos e instruções das fichas, criando uma versão “limpa” apenas para ser preenchida, apresentando-se todas as informações

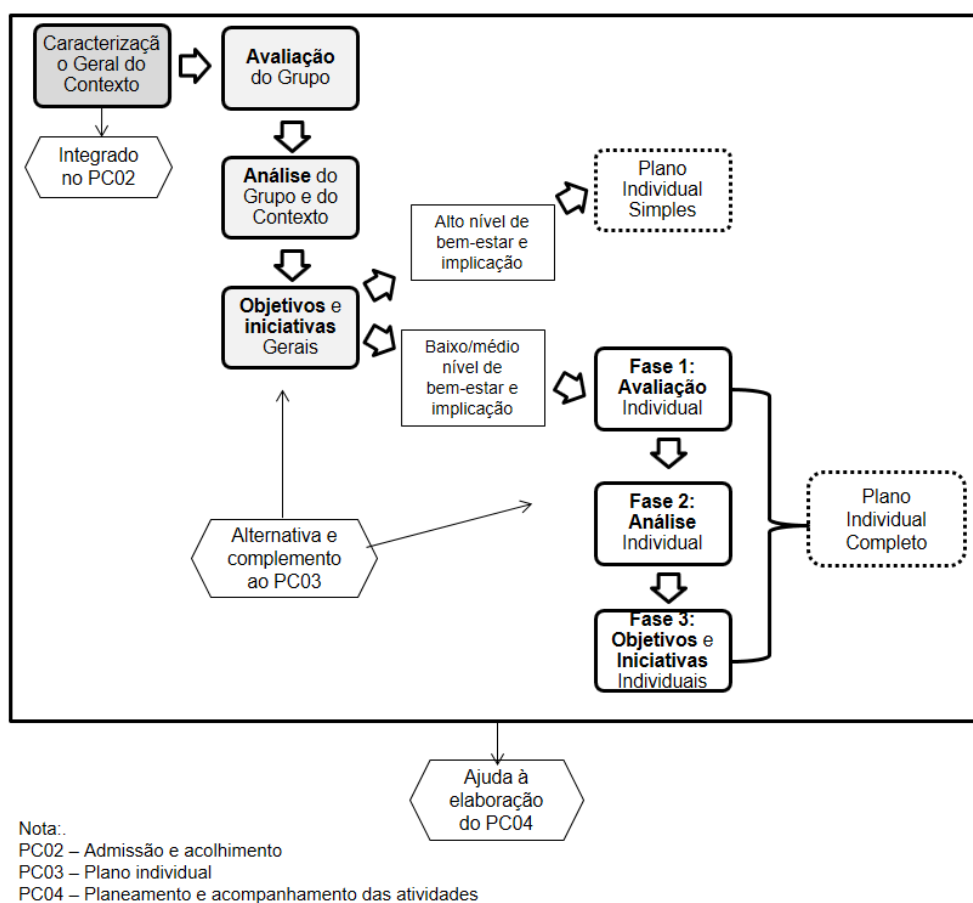


Figura 15. Estrutura da primeira versão do CRECHEndo.

complementares à parte, incluindo os indicadores de avaliação (de bem-estar e implicação e no plano individual)⁶⁵. Perante esta alteração, iniciámos a construção de um “manual de instruções”.

⁶⁵ Esta alteração não foi instantânea, mas prolongou-se no tempo: primeiro retirámos os exemplos, depois os quadros com os indicadores e, por fim, todas as indicações de preenchimento apresentadas à margem.

Posteriormente, os participantes identificaram sobreposições nas secções 1 (Balanço), 2 (Preocupações) [fase 3] e 4 (Relações), 5 (Implicação) e 6 (Desenvolvimento e aprendizagens) [fase 2] do plano individual completo, as secções de avaliação da criança com base nas finalidades educativas e as avaliações de implicação e bem-estar. Neste sentido, optámos por retirar as secções 1 e 2 da fase 3 e as secções 4, 5 e 6 da fase 2 do plano individual completo.

Além disso, ao preencherem os níveis de implicação e bem-estar na avaliação do grupo, duas das participantes foram escrevendo, abaixo, exemplos, episódios e atividades de maior ou menor implicação. Considerámos que estes aspetos eram relevantes e por isso criámos, nessa mesma ficha, duas novas colunas dedicadas a “implica-se em...” e “não se implica em...”

Ao longo de todo o processo, fomos também alterando a forma e a formatação das fichas, procurando tornar esta ferramenta o mais acessível e apelativa possível. Por exemplo, depois de recolhidas as primeiras fichas, verificámos que algumas não tinham qualquer elemento de identificação, pelo que incluímos, em todas, um cabeçalho para identificação do grupo/educador(a) e indicação da data. Esta preocupação surgiu também da constatação que uma ferramenta demasiado complexa ou morosa poderia ser rejeitada, logo à partida, pelos educadores de infância, uma vez que uma das suas preocupações passa pelo excesso de “papéis para preencher” (C. M. Carvalho, 2012).

Depois da primeira fase, verificámos que, de todas as educadoras que preencheram a secção referente à análise do contexto, apenas uma mencionou todos os fatores contextuais (oferta educativa, clima de grupo, espaço para a iniciativa, organização e estilo do adulto). Neste sentido, decidimos criar um espaço próprio para que o educador indique, em cada um dos fatores contextuais separadamente, o que mais lhe agrada e o que mais o preocupa. Consideramos que a passagem da avaliação geral do grupo para a análise do grupo e do contexto, através da reflexão sobre os fatores contextuais que poderão explicar os níveis de implicação e bem-estar avaliados, constitui um dos elementos-chave do processo de aplicação do CRECHEndo, uma vez que leva o educador a olhar criticamente sobre o impacto que a sua intervenção tem na experiência interna das crianças, abrindo assim espaço para a mudança. Nesse sentido, torna-se imprescindível o

alargamento deste campo no contexto da ficha de Análise e Reflexão sobre o Grupo e o Contexto, de forma a potenciar essa reflexão por parte do educador.

Ainda na ficha de Análise e Reflexão sobre o Grupo e o Contexto, verificámos que apenas uma das educadoras preencheu o espaço dedicado aos comentários das crianças e ainda assim, tratava-se de comentários pouco relevantes. Neste sentido, optámos por retirar esta secção.

Perante a iminente visita de uma inspetora da Segurança Social a uma das creches acompanhadas, tornou-se importante integrar o CRECHEndo nos procedimentos formais de avaliação da instituição, procurando articulá-lo com as exigências impostas. Em equipa, desenvolvemos um esquema que articula o CRECHEndo com os documentos da Segurança Social (cf. figura 16)⁶⁶.

CRECHEndo	Relação com documentos exigidos pela Segurança Social
Ficha de caracterização do contexto	Contribui para a caracterização de cada sala no âmbito do Projeto Pedagógico. Anual.
Avaliação geral do grupo	Engloba uma avaliação de cada uma das crianças, atendendo aos níveis de bem-estar e implicação. Envolve a indicação dos seus principais interesses e necessidades. Semestral.
Análise e reflexão em torno do grupo e do contexto	Avaliação dos pontos fortes e fracos do contexto. Contribui para o Projeto Pedagógico. Semestral.
Planificação para o grupo	Corresponde ao plano de atividades. Mensal.
Plano individual	Corresponde à avaliação individual da criança e ao PDI. Semestral.

Figura 16. Relação das fichas do CRECHEndo com os documentos exigidos pela Segurança Social – síntese elaborada pela creche 1.

⁶⁶ Desenvolvemos também esquemas ilustrando todos os documentos integrantes do Processo Individual da Criança naquela instituição e a interligação entre as fichas da primeira parte do CRECHEndo com o Projeto Pedagógico. Por se tratar de um processo interno da instituição, não nos alongaremos sobre estes aspetos, embora regressemos a este tema mais à frente no capítulo IV.4, na secção relativa à síntese dos obstáculos e potencialidades do CRECHEndo. Importa assinalar que a nossa participação neste processo, a convite das educadoras, foi muito gratificante, tendo permitido o estreitamento de relações com a equipa e a observação da apropriação do CRECHEndo como algo interno à instituição e não “imposto” por um elemento externo.

Na sequência deste processo, emergiram mais duas alterações importantes no CRECHEndo, concretamente, na ficha de Definição de Objetivos e Iniciativas Gerais: a inclusão de colunas destinadas à avaliação da implementação das iniciativas (e outros comentários) e a inclusão de um espaço para a indicação do período de vigência deste plano, ou seja, do prazo em que se espera desenvolver todas as iniciativas propostas. Duas educadoras confrontaram-se com a necessidade de incluir, *a posteriori*, novas ideias surgidas a partir das iniciativas inicialmente propostas, assim como a indicação das atividades desenvolvidas e respetivo balanço, pelo que estas alterações foram consideradas relevantes.

Finalmente, procedemos a uma das alterações mais importantes: eliminámos a distinção entre plano individual completo e simples. Na primeira aplicação, apenas duas educadoras utilizaram planos completos. Na sua análise, indicaram que o plano completo se tornava muito pesado e difícil de preencher, por ser muito longo e por haver muitas sobreposições. Por outro lado, o plano simples, só por si, poderia ser demasiado simplista, especialmente para crianças que suscitam maior preocupação. Atendendo a estes fatores, decidimos criar um único plano individual, mantendo a simplicidade do plano simples, mas aprofundando mais a avaliação no âmbito das finalidades. Embora tenhamos deixado em aberto a possibilidade de se criarem “fichas adicionais” para o aprofundamento de alguns aspetos, esta ideia acabou por não ser concretizada, por não se ter manifestado a necessidade de recolher ou analisar mais informações para além daquelas que passaram a estar contempladas no plano individual.

Versão final do CRECHEndo⁶⁷

A versão final do CRECHEndo difere consideravelmente do documento inicial apresentado como proposta aos participantes, procurando contemplar todas as questões importantes num processo de avaliação, reflexão e ação a implementar num contexto de creche.

A nossa participação no projeto de elaboração de Orientações Pedagógicas para a Creche e a tomada de consciência de que as orientações da Segurança

⁶⁷ No final da fase 1.

Social poderiam perder alguma importância levou-nos a diminuir a preocupação com o Manual de Processo-Chave, eliminando as suas referências diretas no CRECHEndo. A flexibilidade desta ferramenta pressupõe que cada contexto e cada educador o adaptem à medida das suas necessidades internas e externas, deixando espaço para que sejam feitas as adaptações necessárias, em função de aspetos como a valorização da certificação da instituição (pela Segurança Social), as prioridades definidas no Projeto Pedagógico, as problemáticas específicas da comunidade, etc.

Segue-se uma descrição detalhada de cada uma das fichas da versão final do CRECHEndo (cf. anexo XII).

Ficha de caracterização geral do contexto (CGC)

A ficha de caracterização geral pretende levar o educador a refletir sobre o contexto geral em que se insere, caracterizando-o sumariamente, numa perspetiva ecológica (ou seja, olhando para os diversos sistemas que a criança integra, que influencia e pelos quais é influenciada). O primeiro tópico, “Características da comunidade”, destina-se a descrever a comunidade em que se insere a instituição (por exemplo, “meio rural”, “a creche insere-se num contexto universitário, dentro do próprio campus, sendo a maioria dos utentes funcionários públicos com vínculo à universidade”, etc.).

Segue-se uma descrição das características e expectativas das famílias. Neste ponto, é importante que o educador reflita sobre aquilo que os pais/famílias esperam da creche e do seu próprio trabalho, analisando as convergências e divergências face às suas próprias expectativas profissionais (por exemplo, “as famílias preocupam-se bastante com a satisfação das necessidades básicas das crianças – alimentação, higiene, segurança, afetos”).

No terceiro ponto, o educador deve resumir os recursos disponíveis na comunidade, atendendo apenas àqueles que *efetivamente* poderão ou deverão ser utilizados pelas crianças. Por exemplo, não faz-sentido mencionar o parque municipal ou a escola de 1º ciclo se o educador não tem intenções ou condições para proporcionar às crianças o contacto direto com estes recursos.

Por último, importa destacar as principais finalidades educativas definidas no projeto educativo da instituição relativamente à creche (e àquele grupo em particular, se for o caso). Todas estas ideias deverão permanecer presentes ao longo de todo o processo de avaliação, reflexão e planificação.

Esta ficha pode ser preenchida individualmente, pelo educador, ou em equipa, no início do ano, de forma a poupar tempo e permitir a partilha de ideias entre profissionais. Apenas terá sentido voltar a escrever nestes campos se houver alguma alteração relevante no contexto ou na comunidade.

Avaliação geral do grupo (AGG)

A avaliação geral do grupo centra-se, como já foi referido, nas duas variáveis processuais centrais para a educação experiencial: a implicação e o bem-estar. Para cada criança, o educador deverá assinalar o nível de implicação e bem-estar observado ao longo das últimas semanas, em diferentes situações e atividades: Baixo, Médio ou Alto. O nível assinalado para cada criança deve representar o balanço dos níveis de bem-estar e implicação verificados nas últimas semanas, em diferentes situações e atividades.

De um modo geral, pode considerar-se que a presença de níveis Baixos indica que as oportunidades oferecidas pelo contexto não estão a responder às necessidades e interesses daquela criança, que necessita de uma atenção imediata. Crianças com níveis Médios de bem-estar e/ou implicação exigem atenção, uma vez que não estão a funcionar em níveis desejáveis. Níveis Altos indicam que, de momento, a criança está a usufruir das oportunidades proporcionadas, não suscitando preocupação imediata.

Esta ficha (composta por uma grelha na horizontal) inclui ainda as colunas “implica-se muito em...” e “não se implica muito em...”, onde o educador deverá assinalar o tipo de brinquedos/brincadeiras ou atividades em que a criança apresenta maiores e menores níveis de implicação. Por exemplo, uma criança poderá apresentar um nível baixo de implicação geral, mas, em brincadeiras livres no espaço exterior, mostrar-se concentrada e motivada, chegando a níveis médios e até altos de implicação. Assim, apesar de o seu nível geral ser baixo, é uma criança que se implica muito em brincadeiras livres no exterior.

À direita da grelha, existe ainda uma coluna reservada para comentários, onde podem ser acrescentados breves episódios, exemplos ou informações adicionais.

No manual que acompanha o CRECHEndo (cf. anexo XII), existe um quadro que auxilia no preenchimento desta ficha, apresentando descrições, indicadores e exemplos para cada um dos três níveis de implicação e bem-estar.

Análise e reflexão em torno do grupo e do contexto (AGC)

Esta ficha começa por um balanço do que mais agrada e preocupa o educador em relação ao grupo de crianças (por exemplo, “quando não é possível dividir o grupo em 2 grupos mais pequenos, os conflitos tornam-se mais frequentes e há crianças que se sentem mais inseguras”).

Segue-se uma análise dos fatores contextuais que poderão justificar os níveis de bem-estar e de implicação assinalados na ficha anterior. O CRECHEndo propõe, na linha de outros instrumentos ligados à educação experiencial, uma análise dos fatores contextuais em seis áreas: a oferta educativa da sala/creche; o clima de grupo; o espaço para a iniciativa; a organização; o estilo do adulto e outros aspetos. O educador deve indicar o que mais lhe agrada e o que mais o preocupa em cada uma destas áreas.

Nesta perspetiva, valores elevados de implicação e bem-estar podem dever-se a uma oferta rica (boas infraestruturas, atividades e materiais estimulantes, zonas de interesse diferenciadas...), a um clima de grupo positivo (ambiente seguro e confortável, interações positivas...), à existência de espaço para a iniciativa (as crianças têm liberdade para escolher as atividades em que se querem envolver e são envolvidas, na medida do possível, na definição de regras, rotinas e convenções...), a uma organização eficaz (rotina adaptada ao ritmo das crianças, poucos “tempos mortos”...) e a um estilo do adulto empático (adultos sensíveis, estimulantes, que dão espaço à iniciativa das crianças, mas fornecem também conforto e segurança...). Pelo contrário, níveis baixos de implicação e bem-estar podem dever-se a uma oferta pobre (infraestruturas desadequadas, poucos materiais ou materiais de baixa qualidade...), a um clima de grupo negativo (interações negativas, pouca ligação entre adultos e crianças...), a pouco espaço para a iniciativa (as atividades são impostas, as transições na rotina são agitadas

e as crianças não são envolvidas na definição de regras, rotinas e convenções...), a uma organização pouco eficaz (desrespeito pelos ritmos individuais, muitos “tempos mortos” nas transições de espaço ou atividade...) e a um estilo do adulto pouco empático (adultos pouco sensíveis, que não respeitam os sentimentos e necessidades das crianças...).

Esta ficha termina com um espaço para uma reflexão geral e indicação de ideias para o desenvolvimento do Projeto Pedagógico do Grupo. Pretende-se que o educador faça uma síntese das ideias gerais resultantes da sua reflexão, indicando, se for o caso, que temas ou mudanças deverão ser incorporadas no PP (por exemplo, “divisão do grupo em pequenos grupos para uma atenção mais individualizada”).

Definição de objetivos e iniciativas gerais (OIG)

Na sequência da reflexão realizada com o apoio da ficha anterior, importa definir objetivos a atingir e iniciativas concretas a desenvolver para cada um dos fatores contextuais, na última ficha geral do CRECHEndo, composta por uma grelha com três colunas.

Na primeira coluna, o educador deve indicar os aspetos específicos de mudança, ou seja, os objetivos a que se propõe relativamente ao grupo e ao contexto (por exemplo, “promover a autonomia das crianças”).

Na segunda coluna devem operacionalizar-se estes objetivos em iniciativas concretas (por exemplo, diariamente “deixar que as crianças tentem pendurar os seus casacos, que se calcem/descalcem e lavem/limpem as mãos mesmo que isso demore mais tempo”).

A terceira coluna permite o registo de **comentários** e informações adicionais, assim como uma **avaliação** qualitativa das iniciativas propostas, à medida que forem sendo postas em prática. Se, no decorrer do período de vigência deste plano de ação, o educador verificar que as iniciativas devem ser reformuladas ou que devem ser acrescentadas outras, deve fazê-lo neste espaço (por exemplo, “penso que as iniciativas implementadas foram positivas, mas não foram suficientes”).

Ao fundo da página deve ser assinalado o período de vigência deste plano, ou seja, o período durante o qual o educador/a e a equipa se propõem mudar os aspetos assinalados, através da implementação das medidas propostas.

Plano individual (PI)

O plano individual é um roteiro para a observação e avaliação individual de cada criança, tendo por base as finalidades educativas definidas nas orientações pedagógicas para a creche (Ministério da Educação, sem data).

Depois de identificar a criança, o educador deve indicar o seu nível de funcionamento geral, “resgatando” os níveis de bem-estar e implicação que lhe atribuiu na avaliação do grupo. Isto permite contextualizar a relação atual da criança com o seu contexto, servindo de base para uma avaliação mais aprofundada.

O campo seguinte - caracterização geral da criança – é um breve resumo daquilo que a criança é neste momento: as suas características particulares, os seus traços de personalidade mais vincados, a forma como interage com o que a rodeia (por exemplo, “o Pedro é uma criança meiga que procura os adultos da sala para dar e receber afeto, cumprimenta-os sempre com um “bom dia” quando chegam à sala. Sente a falta dos adultos perguntando por eles quando não estão presentes”).

Segue-se um balanço dos pontos fortes e aspetos a melhorar da criança ao nível da segurança e autoestima, curiosidade e ímpeto exploratório e competências sociais e comunicacionais. Para preencher esta secção, o educador dispõe de um quadro que inclui um conjunto de indicadores para cada uma das finalidades, e alguns exemplos de situações concretas ou “sinais” que os definem (por exemplo, um sinal de que a criança evidencia curiosidade pelo que a rodeia é o facto de procurar objetos fora do seu campo de visão). Pretende-se que o educador caracterize a criança através destas três finalidades educativas, o mais exaustivamente possível.

No campo “dados familiares relevantes e papel da família na intervenção” importa destacar características da família que sejam relevantes para explicar o nível de funcionamento da criança (pode ser útil indicar, por exemplo a idade, escolaridade e profissão dos pais ou cuidadores; atitudes ou acontecimentos

particulares do contexto familiar, como divórcio, nascimento de um irmão, estrutura muito rígida e autoritária, etc.). Além disso, este é um espaço onde o educador poderá assinalar algumas informações sobre a relação entre a creche e a família e sobre o papel desta última na implementação de medidas concretas.

Tal como para o grupo, é fundamental passar da reflexão para a ação, definindo objetivos de ação e iniciativas possíveis para cada criança. Naturalmente, todas as crianças beneficiarão de melhorias introduzidas para o grupo, assim como o grupo poderá beneficiar de iniciativas implementadas a pensar numa ou duas crianças em particular – cabe ao educador fazer esta articulação entre as propostas gerais e individuais, de forma a responder da melhor forma possível aos interesses e necessidades de todos.

O plano individual inclui ainda um espaço para outras observações (por exemplo, a relação preferencial da criança com um dos colaboradores ou com alguns pares, o facto de a criança ou família estar a ser acompanhada por outros serviços sociais ou de saúde, a existência de necessidades ou cuidados de saúde/higiene especiais, etc.). Este é também o espaço indicado para explicar situações pontuais como, por exemplo, o facto de a criança ter estado doente durante um mês, tendo faltado à creche nesse período.

Esta ficha termina com a avaliação da implementação das iniciativas propostas. Depois de terminado o período de vigência definido inicialmente, importa rever o plano proposto e fazer uma avaliação: as iniciativas propostas foram implementadas? Permitiram atingir os objetivos definidos? As informações retiradas desta avaliação deverão ser tidas em consideração na elaboração de um novo plano, permitindo um ciclo contínuo de avaliação.

Capítulo IV.3 - O CRECHEndo posto à prova

IV.3.1 Apresentação geral dos participantes

Primeira fase

Como referimos anteriormente, a primeira fase deste estudo incluiu a realização de 8 estudos de caso, em duas instituições da região Centro de Portugal⁶⁸, com a colaboração de 8 educadoras de infância.

Ao longo deste capítulo, apresentamos vários aspetos de cada um dos casos, adotando uma perspetiva abrangente, que inclui os três focos de análise propostos por Rogoff (2005) – individual, interpessoal e cultural/institucional. O foco apenas num destes aspetos resultaria numa análise mais pobre e descontextualizada, pelo que cada um deles será desenvolvido em inter-relação com os restantes, começando pelos aspetos culturais/institucionais, nesta secção, e deixando os aspetos individuais e interpessoais para a terceira secção deste capítulo. Importa assinalar que esta divisão em três níveis não é estanque, e os três aspetos vão-se cruzando ao longo de todo o texto. Na parte final deste capítulo, regressaremos a estes três focos de análise para apresentar as reflexões suscitadas pelos vários estudos de caso analisados.

Creche 1

Três das educadoras participantes - Catarina, Glória e Fernanda⁶⁹ – trabalham numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) – que designaremos por Creche 1, numa localidade rural com menos de 2000 habitantes. Esta IPSS recebe no total cerca de 100 crianças distribuídas por 3 grupos no jardim de infância e 4 na creche, oferecendo também uma resposta de centro de Atividades de Tempos Livres (ATL) para crianças entre os 6 e os 10 anos de idade e uma vertente de intervenção comunitária (concretizada através de atendimento e acompanhamento social e pela dinamização de uma quinta biológica) (Projeto

⁶⁸ Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins estatísticos - NUTS II (PORDATA, sem data).

⁶⁹ Todos os nomes utilizados neste trabalho são fictícios. A educadora Fernanda não iniciou o ano letivo na creche, tendo sido contratada apenas em janeiro, altura em que foi criado um novo grupo heterogéneo, com crianças provenientes do berçário.

Educativo, creche 1). A creche está inserida num meio rural, no entanto, "abrange crianças de outras freguesias/concelhos, sendo que há muita discrepância em termos de formação dos pais" (indo do 1º ciclo ao ensino superior), e também em termos profissionais (Glória, questionário). Sendo um espaço rural, a comunidade oferece um meio envolvente que pode ser explorado a pé ou de "carroço" (veículo artesanal de madeira com rodas), oferecendo às crianças oportunidades para "observarem, comentarem e relacionarem-se com pessoas diferentes" (Glória, questionário).

Esta creche define como missão, no seu Projeto Educativo, a necessidade de "conhecer, reconhecer e valorizar o que há de melhor em cada pessoa", sendo os seus valores a paixão, a responsabilidade com o "bem-comum", o respeito pelo ambiente e a inovação/criatividade (Projeto Educativo, creche 1).

A equipa técnica é composta por 28 colaboradores, dos quais 6 são educadoras de infância, e 11 ajudantes de ação educativa. Existem na creche 4 grupos de crianças: um berçário, um grupo heterogéneo com crianças entre um ano e um ano e meio (criado apenas a meio do ano letivo 2013/2014), um grupo de crianças entre um e dois anos e um grupo entre dois e três anos⁷⁰. Cada grupo, à exceção do berçário, é acompanhado a tempo inteiro por uma das educadoras de infância (Projeto Educativo, creche 1).

Durante o período 2014-2017, o projeto educativo desta instituição centra-se nas atividades livres no espaço exterior da instituição, procurando "proporcionar experiências de qualidade nos espaços exteriores, garantindo o bem-estar, a implicação e o desenvolvimento harmonioso de cada criança" (Projeto Educativo, creche 1). Neste sentido, foram desenvolvidas diversas iniciativas para melhoria

⁷⁰ As idades indicadas para as crianças são apenas aproximadas – geralmente referimos grupos entre 1 e 2 anos ou 2 e 3 anos, sabendo que, geralmente, até ao final do ano letivo, todas as crianças terão 2 e 3 anos, respetivamente. No caso dos berçários, falamos geralmente de crianças com menos de um ano, embora algumas tenham mais de um ano de idade no final do ano letivo. Sempre que indicamos idades mais específicas (e.g. entre 4 e 10 meses) reportamo-nos às idades das crianças aquando do preenchimento do questionário inicial pela educadora (entre outubro e dezembro, aproximadamente).

dos espaços/materiais e das práticas, nomeadamente, uma formação em contexto destinada a refletir sobre os processos de mudança em curso⁷¹.

Para além das reuniões fixas entre todas as educadoras da instituição, as três educadoras da creche organizam, sempre que consideram necessário, reuniões onde procuram resolver problemas concretos (por exemplo, preparar a visita da Segurança Social ou elaborar o Projeto Pedagógico comum). A relação entre as três é cordial, verificando-se diariamente a troca informal de opiniões sobre temas diversos, desde as atividades e materiais, a situações com crianças e famílias concretas. A elaboração conjunta de um Projeto Pedagógico comum para toda a creche, no início do ano letivo, levou a uma partilha mais intensa sobre objetivos pedagógicos e estratégias de atuação, no entanto, excluindo este processo, cada educadora planifica, realiza e avalia as suas atividades de forma isolada, sendo raras as atividades conjuntas.

Relativamente à liderança, a direção do estabelecimento trata da gestão e tomada de decisão num plano superior, não estando muito presente no dia-a-dia da instituição. O papel de liderança recai assim, de uma forma implícita, sobre a educadora que desempenha o papel de diretora técnica. As decisões práticas do quotidiano são, no entanto, tomadas pelo conjunto das educadoras ou por cada educadora individualmente (tratando-se de uma questão específica do seu grupo).

Finalmente, no que diz respeito aos processos de avaliação, antes da utilização do CRECHEndo, as educadoras da creche 1 preenchiem, conforme as orientações do Manual de Processos-Chave (ISS, 2005a cf. Capítulo II.1 Contextos de educação e cuidados para a infância) um plano individual relativo ao acolhimento da criança, no início do ano letivo ou no momento de chegada à creche. Três vezes por ano, elaboravam também um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) com base na observação do desenvolvimento. Neste plano, elaboravam objetivos para cada criança, em função das áreas de desenvolvimento (por exemplo, se havia um desempenho abaixo do esperado para a linguagem expressiva, colocavam como objetivos contar histórias, encetar diálogos, etc.). As educadoras Catarina e Glória, com quem tivemos as primeiras reuniões, reconheceram que estas estratégias de

⁷¹ Foi no âmbito desta formação em contexto, coordenada pela nossa orientadora, que contactámos com esta instituição.

avaliação não contemplavam os interesses das crianças nem a sua interação com o contexto, no entanto, referiram que na avaliação do desenvolvimento era habitual acrescentarem algumas notas sobre estes aspetos, que são muito úteis na comunicação com os pais. Além das estratégias mencionadas, as educadoras estavam a tentar gerir o seu tempo para, mensalmente, elaborar um registo narrativo individual que integraria o portfólio de cada criança, documento partilhado com os pais. Estes registos narrativos acabaram por beneficiar e ser beneficiados pelo preenchimento do CRECHEndo (Cristina e Glória, notas de reuniões). Inicialmente, Catarina e Glória mostraram-se apreensivas relativamente à possibilidade de articular o CRECHEndo com os documentos estipulados pela instituição, no entanto, abriram a possibilidade de alterar esses documentos ao longo do desenrolar do processo. Estas alterações acabaram por concretizar-se efetivamente, tendo o CRECHEndo sido incorporado oficialmente nos documentos de gestão da qualidade da instituição. Em conjunto com as três educadoras da creche, analisámos a correspondência entre as exigências da Segurança Social ao nível da documentação e as fichas do CRECHEndo, resultando daí um esquema que sintetiza as funções e periodicidade de cada um dos elementos. Pelas suas características, o CRECHEndo sistematiza informação relevante tanto para o Plano Individual da Criança como para o Projeto Pedagógico.

Creche 2

As restantes cinco educadoras participantes na primeira fase do estudo – Diana, Isabel, Madalena, Raquel e Sara – trabalham numa IPSS em contexto urbano (mais de 70000 habitantes) – Creche 2, que mantém uma forte articulação com uma instituição de ensino superior.

Esta IPSS inclui serviços de creche, jardim de infância e ATL. A vertente de creche acolhe cerca de 80 crianças, distribuídas por 7 grupos (cerca de 280 crianças acolhidas no total, englobando todas as valências).

A creche 2 acolhe, essencialmente, crianças cujas famílias habitam o centro urbano, especialmente filhos de docentes ou de outros elementos da instituição de ensino superior, à qual está associada. Isto significa que se trata, na maioria dos casos, de famílias de nível socioeconómico médio ou superior e com elevados

níveis de formação. É de salientar também uma razoável multiculturalidade, derivada do acolhimento de crianças provenientes de diversos países, devido à permanência dos seus progenitores na instituição de ensino superior, por períodos de tempo variáveis.

Existem na creche 7 grupos de crianças: dois berçários, três grupos com crianças entre um e dois anos e dois grupos de crianças entre dois e três anos. Cada grupo é acompanhado por uma das educadoras de infância, exceto os dois berçários, que estão à responsabilidade da mesma educadora. A educadora responsável pelos dois berçários acumula também as funções de coordenadora pedagógica da creche.

A creche 2 define como missão a criação de um contexto de desenvolvimento caracterizado “por um ambiente acolhedor e dinamizador de aprendizagens, onde a criança se possa desenvolver de forma global, adequada e harmoniosa. É, igualmente, importante que as crianças tenham oportunidades para brincar, e aprender num ambiente seguro e protetor” (Projeto Educativo, creche 1).

A equipa técnica da creche 2 (incluindo creche e jardim de infância) é composta por 56 colaboradores dos quais 10 são educadoras de infância e 29 ajudantes de ação educativa. Na creche, as educadoras vão acompanhando um grupo de crianças desde o berçário até aos 2 anos, ou seja, geralmente, acompanham uma grande parte do seu grupo durante três anos consecutivos (Projeto Educativo, creche 2).

Tal como na creche 1, as educadoras reúnem-se periodicamente para discutir temas comuns como horários e períodos festivos. Faz parte do horário diário das educadoras um período de uma hora, depois do almoço, dedicado à planificação ou outras tarefas de apoio à prática. É frequente as educadoras aproveitarem este horário para reuniões e também para conversas mais informais sobre o dia a dia. Excetuando o caso da dupla Madalena-Raquel, que procura trabalhar em conjunto com mais frequência, as restantes educadoras planificam, realizam e avaliam as suas atividades de forma isolada. Tal como refere Sara “às vezes...quando temos mais dúvidas e mais dificuldade pedimos a uma ou outra colega, ‘olha, desculpa lá, mas há de observar...já visto o que ele faz, faz aquilo...’. E aí realmente nós temos essa...ainda vamos tendo essa capacidade de pedir ajuda. Há outras alturas em

que, na maior parte das vezes, não acontece. Os grupos são fechados” (Sara, entrevista). Diana assume mesmo que prefere trabalhar sozinha, por um lado porque as colegas educadoras não estão presentes na sua sala, pelo que não conseguem compreender plenamente os acontecimentos; por outro lado, as ajudantes de ação educativa, mesmo sendo experientes, não têm formação para alcançar os conceitos envolvidos (Diana, entrevista).

Relativamente à liderança, tal como na outra creche, existe uma direção que trata da gestão e tomada de decisão num plano superior, não estando presente no dia-a-dia da instituição. O papel de liderança recai mais uma vez, de uma forma implícita, sobre a educadora que desempenha o papel de coordenadora pedagógica. As decisões práticas do quotidiano são, no entanto, tomadas pelo conjunto das educadoras (por exemplo, no que se refere a datas festivas ou rotinas de utilização dos espaços comuns) ou por cada educadora individualmente (tratando-se de uma questão específica do seu grupo).

Finalmente, no que diz respeito aos processos de avaliação, antes da utilização do CRECHEndo, as educadoras da creche 1 preenchiam todos os documentos previstos pelas orientações do Manual de Processos-Chave (ISS, 2005a, cf. Capítulo II.1 Contextos de educação e cuidados para a infância).

Na tabela 1 encontram-se reunidos os dados de caracterização mais relevantes sobre estas educadoras e sobre os grupos de crianças que acompanham.

Destas 8 educadoras, apenas 3 (Catarina, Glória e Sara) utilizaram duas vezes o CRECHEndo - as restantes apenas o fizeram uma vez. Ainda que tenhamos acompanhado o processo e insistido para que cumprissem os dois momentos avaliativos, era nosso objetivo deixar nas mãos das educadoras a gestão do tempo e a organização na utilização desta ferramenta, pelo que aceitámos as suas justificações, pedindo-lhes, no final do processo, um balanço onde explicitassem todas as dificuldades e obstáculos encontrados (esta informação será analisada mais à frente neste trabalho).

Tabela 1. Síntese das principais características das educadoras participantes na primeira fase.

	Idade	Funções	Anos serviço	Anos no atual local de trabalho	Tamanho do grupo	Raparigas	Rapazes	DN
Catarina	40	Ed. 2 anos	18	18	13	5	8	Jan. 2011 a dez. 2011
Fernanda	24	Ed. grupo het.	0	0	8	4	4	Mai. 2012 a jan. 2013
Glória	34	Ed. 1 ano DT	12	12	13	5	8	Jan. 2012 a jul. 2012
Diana		Ed. 1 ano	NR	NR	13	8	5	Jan. 2012 a dez. 2012
Isabel	34	Ed 1 ano	NR	NR	12	3	9	Ab. de 2012 a dez. 2012
Madalena	38	Ed. 2 anos	18	18	18	9	9	Jan. 2011 a dez. 2011
Raquel	35	Ed. 2 anos	11	2	18	7	11	Fev. 2011 a nov. de 2011
Sara	39	Ed. 2 berçários Coord.	7	3	13+11	7+6	5+6	Jan. 2013 a dez. 2013

Nota. Ed. = educadora. het. = heterogéneo. DT = diretora técnica. Coord. = coordenadora. NR = não respondeu. jan. = janeiro. dez = dezembro. mai. = maio. jul. = julho. ab. = abril. fev. = fevereiro. nov. = novembro. DN = data de nascimento da criança mais velha e mais nova do grupo.

Em síntese, embora inseridas em contextos muito diferentes, as duas creches possuem algumas características em comum: 1) todo o pessoal da creche é do sexo feminino; 2) embora ambas as creches estejam vinculadas a instituições onde também funciona o jardim de infância, a colaboração (e até a comunicação) entre as duas valências é praticamente inexistente; 3) não existem processos de supervisão nem avaliação previstos além dos contemplados no Manual de Processos-chave⁷²; 4) embora quase todas as educadoras considerem o trabalho colaborativo muito importante, na prática, ele é praticamente inexistente. Sem pretender generalizar, mas estabelecendo um paralelo com estudos anteriores, verificamos que estas características refletem o panorama geral nas creches e também nos jardins de infância portugueses (Aguiar et al., 2002; Araújo, 2012b,

⁷² Excetuando os esforços para implementar os portfólios na creche 1.

2015; Barros & Aguiar, 2010; Góis & Portugal, 2009a; Lopes da Silva, 2013; F. Oliveira & Gaspar, 2004; Portugal, 2009a, 2013).

Segunda fase

Na segunda fase, 4 novas educadoras aplicaram o CRECHEndo de forma autónoma, sem o nosso acompanhamento presencial. Nesta fase, já não estamos perante estudos de caso, como na fase anterior, mas apenas de recolha documental, com o propósito de testar a versão final do CRECHEndo e confrontar com os dados já recolhidos. Neste sentido, não foram recolhidas informações sobre as instituições onde estas educadoras trabalham nem sobre o seu contexto. Apresentamos apenas uma tabela semelhante à anterior, com os dados de caracterização mais relevantes sobre estas educadoras e sobre os grupos de crianças que acompanham.

Tabela 2. Síntese das principais características das educadoras participantes na segunda fase.

	Idade	Funções	Anos serviço	Anos no atual local de trabalho	Tamanho do grupo	Raparigas	Rapazes	DN
Andreia	35	Ed. 1 ano	1	1	14	5	9	Abr. 2013 a nov. 2013
Alice	26	Ed. 2 anos	10 meses	10 meses	10	2	8	Jan. 2012 a jul. 2012
Patrícia	36	Ed. het Coord	13	13	13	7	6	Jan. 2013 a jun. 2014
Sónia	27	Ed. het	4	4	14	9	5	Set. 2012 a Ab. 2014

Nota. Ed. = educadora. het. = heterogéneo. DT = diretora técnica. Coord. = coordenadora pedagógica. NR = não respondeu. jan. = janeiro. dez = dezembro. mai. = maio. jul. = julho. ab. = abril. fev. = fevereiro. nov. = novembro. DN = data de nascimento da criança mais velha e mais nova do grupo.

IV.3.2 Breves considerações sobre aspetos éticos e de validade da investigação

Como vimos anteriormente, pelas suas particularidades, os estudos de caso têm vindo a ser alvo de diversas críticas, algumas das quais também se aplicam ao conjunto de toda a investigação qualitativa. Entre estas críticas destacam-se a falta de rigor e validade e a impossibilidade de generalização (Merriam, 2009; Yin, 2004).

Procurámos salvaguardar a validade e credibilidade da investigação através da utilização de múltiplas fontes de evidências, comparações constantes e análise

das relações entre essas evidências. Para além deste tipo de triangulação, a supervisão da orientadora e a revisão por pares foram estratégias utilizadas para a triangulação de pontos de vista (Denzin & Lincoln, 2005; Vasconcelos, 1997). O envolvimento prolongado no trabalho de campo, numa primeira fase, permitiu estabelecer relações de confiança com os participantes, e também focar os aspetos essenciais da informação recolhida. Como indica Vasconcelos (1997, pp. 66–67): “[S]ó com o tempo se constroem relações de trabalho e se recolhe informação útil. [Isto permite] identificar os elementos necessários para a investigação poder prosseguir e centrar-me neles em profundidade” (Denzin & Lincoln, 2005; Geertz, 2000).

Quanto à questão da generalização, subscrevemos a perspetiva de Stake (2005b), que considera que nem toda a investigação deve buscar a generalização e que a busca pela “teorização” pode, por vezes, desviar o investigador de aspetos fundamentais para a compreensão do caso. Neste sentido, os casos poderão permitir, de acordo com as suas características, “generalizações menores” aplicáveis ao caso em si mesmo e “generalizações maiores”, relativas a contextos mais amplos (Stake, 2005b).

Em todos os momentos, foram valorizados os princípios da privacidade, anonimato e consentimento informado. Os participantes foram informados de que poderiam desistir da colaboração no estudo a qualquer momento (o que veio a acontecer com uma das participantes) e foram auscultados sobre as melhores estratégias para garantir a sua privacidade e anonimato. Cada participante pôde gerir o processo em função da sua disponibilidade e foi-lhe comunicado que cada etapa se desenrolaria de modo a integrar-se, o melhor possível, nas suas rotinas de trabalho. Ainda, uma preocupação fundamental ao longo da investigação foi a necessidade de que o processo de investigação fosse útil para a prática dos participantes, na linha do que refere Vasconcelos (1997, p. 65), “a investigadora deve perguntar a cada passo de que maneira poderá a sua investigação ser útil para as pessoas estudadas”.

Considerámos sempre as educadoras como os nossos interlocutores principais, pelo que deixámos, explicitamente, à sua responsabilidade, a interface com os pais das crianças, da forma que considerassem mais conveniente. Neste

sentido, nunca estabelecemos contacto com os pais ou responsáveis pelas crianças. Escolhemos esta forma de proceder de modo a nunca colocar a tónica na avaliação das crianças – o nosso objetivo era a avaliação das práticas das educadoras.

Em síntese, procurámos manter o equilíbrio entre a nossa responsabilidade face aos participantes, e o nosso compromisso com o rigor da investigação, como defende Zabalza (2007, p. 38): “necessitamos urgentemente de repensar a responsabilidade social do investigador em ciências da educação, mas também a sua responsabilidade científica”.

IV.3.3 “Cada caso é um caso”: oito estudos de caso únicos para melhor compreender o CRECHEndo

Cada caso é composto, não apenas por uma educadora de infância, mas pelo processo de utilização do CRECHEndo por essa educadora, dentro do seu contexto de trabalho. Nesta secção, procuramos descrever em profundidade (*thick description*) cada um dos casos (Geertz, 2000; Merriam, 2009; Stake, 2006) acompanhados durante a primeira fase deste projeto. Estas descrições baseiam-se nas informações recolhidas na primeira fase, através de observações, notas de campo, questionários, entrevistas, fichas do CRECHEndo e *emails*.

Segundo Rogoff (2005, p. 57), “o foco da análise é oriundo daquilo que nós, como observadores, escolhemos examinar – construímos o foco da análise”, ou seja, enquanto investigadores/observadores, destacamos alguns dados e deixamos outros de fora, em função do nosso interesse de estudo, sem contudo ignorarmos ou desprezarmos aquilo que não é o nosso foco principal. Neste sentido, voltamos a salientar que os estudos de caso desenvolvidos se revestem de uma natureza instrumental (Stake, 2005b), ou seja, o foco do estudo não está neles mesmos mas sim no CRECHEndo.

Ao longo da descrição dos casos, vamos indicando o tipo de fonte principal que permitiu a recolha da informação – notas de observações, notas de reuniões, *emails*, entrevista final, questionário inicial, questionário de *follow-up* e fichas do CRECHEndo (CGC – Caracterização Geral do Contexto, AGG – Avaliação Geral

do Grupo, AGG – Análise do Grupo e do Contexto, OIG – Objetivos e Iniciativas Gerais e PI – Plano Individual).

Catarina

Catarina é uma educadora de 40 anos de idade, que trabalha há 18 anos na creche 1, embora tenha passado a maior parte desse tempo (15 anos) na vertente de jardim de infância desta instituição. É responsável por um grupo de 13 crianças com idades compreendidas entre 2 e 3 anos. Obteve a sua formação inicial em educação de infância entre 1992 e 1995, possuindo também o Curso de Complemento de Formação Científica e Pedagógica para Educadoras de Infância, concluído em 2007 (Catarina, questionário inicial). Catarina mostrou-se sempre recetiva face às propostas apresentadas e mostrou-se bastante à-vontade para iniciar este processo.

Catarina **utilizou o CRECHEndo duas vezes** durante o ano letivo e considerou que o seu preenchimento se torna bastante mais fácil com o tempo (tendo aliás, desenvolvido muito mais a sua reflexão através da escrita no segundo momento de avaliação). Já conhecia o SAC, desde a sua formação académica, o que a tranquilizou inicialmente no que diz respeito à lógica e aos conceitos envolvidos no processo de avaliação. Antes de utilizar o CRECHEndo, tinha como procedimento habitual o preenchimento de um Plano Inicial de Acolhimento, relativo à adaptação da criança, um Plano Individual e planificações mensais para o grupo.

Catarina confessa, porém, que tem um **estilo de trabalho** um pouco caótico, especialmente no que diz respeito à escrita, e evidencia também alguma dificuldade na gestão do tempo e na conciliação da sua vida profissional e familiar: “esta sala depois, apesar de eu ter às vezes a [segunda ajudante de ação educativa], às vezes não tinha, depois as interrupções...depois tinha de pedir a outra [pessoa]...porque são poucos e uma pessoa fica sozinha...não dá. E depois a nível pessoal também não foi fácil de gerir o resto” (Catarina, notas de reuniões). Principalmente nos planos individuais, confessa que se perde um pouco: “começo a avaliação das iniciativas, passo para o segundo plano, confronto com o plano anterior, quando ‘empanco’, mudo para outro...o meu estilo de trabalho é muito caótico” (Catarina, notas de reuniões).

Catarina mantém uma **relação** cordial com a ajudante de ação educativa com quem trabalha de forma mais próxima (e também com as restantes), no entanto, não parece ser uma relação de grande proximidade ou confiança. O ambiente no grupo e a atitude das ajudantes de ação educativa é muito diferente consoante a educadora está ou não presente na sala. Embora Catarina tenha uma postura relaxada e pouco confrontativa, a sua presença parece atuar como um alerta para as ajudantes de ação educativa, que se coíbem de manifestar comportamentos, habituais na ausência da educadora, que possam ser interpretados como desadequados (por exemplo, tomar decisões no lugar das crianças sem as consultar ou conversar com as colegas sobre trivialidades enquanto as crianças brincam “livremente”) (Catarina, notas de observações).

Catarina parece manter uma relação de alguma proximidade com Glória, a educadora do grupo de 1 ano e diretora técnica, com quem mantém algum diálogo quotidiano sobre a prática. Este diálogo, contudo, não parece ser muito aprofundado, não indo além da mera troca de impressões, e excluindo trabalho e reflexão em conjunto de modo mais concreto e sistemático (Catarina, notas de observações).

Nas **reuniões de acompanhamento**, Catarina gosta de discutir casos de crianças em particular, procurando trocar ideias sobre possíveis estratégias de ação. Mostra-se sempre bastante cansada e stressada, esquecendo-se com alguma frequência de documentos ou prazos. Nas reuniões, aproveita para rever connosco um por um os documentos que vai preenchendo, colocando questões sobre a melhor forma de os preencher e buscando aprovação para o modo como realizou os registos. Atribui grande parte das suas dificuldades à sua própria incapacidade de se organizar, devido à falta de tempo: “com o CRECHEndo – não vou negar que, e este ano foi assim um bocado atribulado, sou honesta, para mim pessoalmente, exige-nos tempo, de parar e tal..., mas é, para mim o maior obstáculo mesmo foi organizar-me com o tempo” (Catarina, entrevista final).

Ao longo de todo o processo, Catarina deu sempre preferência à **comunicação presencial**, utilizando o *email* apenas para marcação de reuniões, estipulação de datas de entrega e troca de ficheiros. Embora tenha preenchido a primeira avaliação do grupo à mão, a partir daí, Catarina passou a preencher todas

as fichas do CRECHEndo no computador, imprimindo-as para as reuniões. A escrita de Catarina é clara e correta, embora tenha sido mais concisa e abreviada na primeira do que na segunda avaliação, como a própria reconhece.

Na **caracterização geral da comunidade**, Catarina apresenta um excerto do Projeto Educativo (PE), enfatizando aspetos relativos às características socioeconómicas da região servida pela instituição. Ao apresentar a síntese das características da família, refere-se às suas profissões, locais de residência e estrutura familiar. Segundo Catarina, “são famílias, na maioria, bastante interessadas e participativas quer no desenvolvimento dos filhos, no seu dia-a-dia e nas atividades realizadas na creche. Partilham, quer com a educadora, quer com a ajudante de ação educativa, progressos e vivências, assim como dúvidas e angústias, esperando de nós ajuda e sugestões para as ultrapassar” (Catarina, CGC). Depois de ter começado a utilizar o CRECHEndo, Catarina confessa que tem utilizado os seus conceitos (especialmente da avaliação de implicação e bem-estar e da avaliação individual) para comunicar com os pais, embora sem lhes mostrar diretamente as fichas preenchidas. Considera que as fichas devem ficar apenas para a educadora, sendo que aspetos como “dados familiares” e “aspetos a melhorar” podem não ser compreendidos e até podem ser mal interpretados pelas famílias (Catarina, entrevista final).

O **grupo** acompanhado por Catarina é composto por 13 crianças de 2 a 3 anos, 5 raparigas e 8 rapazes, nascidos entre janeiro e dezembro de 2011 (Catarina, questionário inicial). O grupo é desafiador e curioso – as crianças observam e colocam questões constantemente, embora pareçam um pouco aborrecidas e desinteressadas dentro da sala. Surgem bastantes conflitos (principalmente no interior da sala e nos períodos da tarde), mas o clima é muito mais positivo quando as crianças são reduzidas a grupos mais pequenos, e também no espaço exterior (Catarina, notas de observações).

No seu **questionário inicial**, Catarina refere que o que mais lhe agrada é o facto de ser um grupo energético e ativo, mas também muito afetuoso e espontâneo. O facto de se conhecerem todos desde o ano anterior é um fator positivo realçado pela educadora, que aponta também para os principais interesses

do grupo: ouvir histórias, música, aulas de expressão musical e brincar nos espaços exteriores.

Quanto ao que mais a preocupa, a educadora assinala que o grupo é muito heterogéneo quanto às idades, desenvolvimento e interesses. Por conseguinte, teme não conseguir responder de forma positiva a todas as crianças e seus interesses e necessidades. A gestão de conflitos é apresentada como outra grande preocupação, principalmente devido às consequências físicas – empurrões, mordidas, arranhões, etc. Finalmente, Catarina manifesta uma forte preocupação com alguns momentos da rotina, nomeadamente a ida à casa de banho depois do almoço (que é muito stressante por estarem muitas crianças ao mesmo tempo naquele espaço) e a sesta (porque é num espaço partilhado com 11 crianças mais velhas, com horários diferentes, o que dificulta a gestão do grupo e as respostas mais individualizadas) (Catarina, questionário inicial).

Na **primeira avaliação**, em dezembro de 2013, Catarina acrescenta como ponto positivo em relação ao grupo o estabelecimento de fortes relações de cumplicidade, entre crianças como interesses próximos. A principal preocupação continua a ser o surgimento de conflitos entre as crianças, pela partilha de brinquedos ou materiais e pela atenção do adulto. Nesta primeira avaliação, assinala também como preocupação os níveis baixos de bem-estar, de duas crianças, e de implicação, de uma criança – evidenciando já a utilização de conceitos próprios do CRECHEndo (Catarina, AGC 1).

Na **segunda avaliação**, em abril/maio de 2014, Catarina aponta a crescente autonomia do grupo como aspeto mais positivo. A curiosidade e o desenvolvimento de relações de entreajuda entre pares mantêm-se, havendo uma frequência muito menor de conflitos, comparativamente à primeira avaliação. A maior preocupação continua a residir nas duas crianças com baixos níveis de bem-estar (uma delas, que se manifesta através de agressões físicas aos colegas, a outra, pelo choro quase constante), o que afeta o restante grupo (Catarina, AGC 1).

As **avaliações do grupo**, realizadas em novembro e depois em abril evidenciam a necessidade de Catarina de contextualizar as avaliações de bem-estar e implicação com descrições individuais sobre as preferências, dificuldades e peculiaridades de cada criança. Esta foi uma das razões que levou à reformulação

desta ficha, e à inclusão de colunas onde o educador pudesse registrar todas estas notas. Na primeira avaliação, os níveis de bem-estar e de implicação do grupo variam entre 1 e 3, enquanto na segunda avaliação, a amplitude de resultados é reduzida para valores de 2 e 3. Por este motivo, não surpreende que as médias de bem-estar e de implicação tenham aumentado da primeira para a segunda avaliação: bem-estar de 2.27 na primeira e 2.75 na segunda; implicação de 2.15 na primeira e 2.54 na segunda. Como também é esperado, pelos resultados de estudos anteriores, os valores de bem-estar e implicação atribuídos por nós são sempre inferiores aos assinalados pela educadora (bem-estar de 2.23 na primeira avaliação e 2.17 na segunda; implicação de 1.92 na primeira e 2.25 na segunda). Embora os valores numéricos isolados não tenham a função, neste estudo, de servir de suporte a conclusões sólidas (pela sua fraca representatividade), no próximo capítulo analisaremos as tendências que surgem na análise conjunta dos resultados correspondentes a todas as educadoras participantes (Catarina, AGG 1 e 2; notas de observações).

Na **nossa análise** relativa ao contexto de Catarina e do seu grupo (Catarina, notas de observações), destacam-se como aspetos mais positivos o espaço da sala, que é amplo, luminoso e agradável, e o estilo responsivo e carinhoso da educadora. Com as crianças, Catarina mostra-se carinhosa e atenta, procurando responder às suas solicitações e dando-lhes espaço para escolher e realizar as suas atividades. Quando a educadora está presente, é evidente o aumento da implicação das crianças e o clima agradável e calmo que se instala no grupo. Como já referimos, habitualmente, não existem atividades estruturadas e os dias são passados, quase exclusivamente, em brincadeiras livres, dentro e fora da sala. Quanto aos aspetos a melhorar, destacaram-se, desde as primeiras observações, três focos principais:

- Na oferta, revela-se necessário refletir sobre os interesses das crianças, uma vez que os objetos disponibilizados na sala são pouco variados e pouco abertos a múltiplas possibilidades, o que leva a disputas recorrentes em torno dos mesmos brinquedos – a mota e a piscina de bolas. Isto é especialmente visível nas crianças mais velhas do grupo, cujos interesses parecem não estar a ser correspondidos. No espaço exterior, quando existe espaço para a iniciativa das crianças, estes

problemas não se manifestam, provavelmente devido à oferta mais variada e estimulante.

- O espaço para a iniciativa é muito reduzido quando a educadora está ausente, especialmente no espaço exterior, onde as crianças são confinadas a um perímetro reduzido para poderem ficar sob vigilância dos adultos – isto não acontece, porém, quando a educadora está presente, o que sugere a necessidade de um maior diálogo e articulação entre os elementos da equipa de sala. Ainda neste campo, parece importante fomentar mais a iniciativa das crianças, especialmente as mais velhas, relativamente a tarefas simples de rotina como calçar e descalçar, limpar as mãos, etc. Catarina acabou por reconhecer os problemas neste campo, tendo considerado, no final do processo, que o CRECHEndo tinha ajudado na promoção da autonomia: “o que eu senti no geral a nível de grupo – autonomia, também, bastante autonomia e até mesmo nós, aos poucos e poucos fomos dando também mais liberdade...em relação ao ano passado não tem nada a ver...o grupo do ano passado e o deste ano e mesmo a nossa postura. É lógico que também sabemos que ainda não está em pleno, mas que ajudou bastante...” (Catarina, entrevista final).

- Tal como Catarina apontou desde o início no seu questionário inicial, a organização nas refeições e na sesta é também uma questão que necessita de melhorias, porque são momentos muito stressantes, em que as crianças têm de ficar muito tempo à espera, tornando-se impacientes.

Passando para a **autoavaliação de Catarina sobre o seu contexto**, verificamos que as questões assinaladas pela educadora (Catarina, AGC 1 e 2) seguem a linha das preocupações apresentadas ao longo de todo o processo, desde o questionário inicial aos diálogos nas reuniões de acompanhamento.

	1ª avaliação (dezembro 2013)		2ª avaliação (abril/maio 2014)	
	Agrada	Preocupa	Agrada	Preocupa

Oferta	Espaço amplo Luminosidade natural Acesso direto ao exterior Espaço exterior	Necessidade de novos materiais e áreas de acordo com os interesses das crianças	Acesso direto ao exterior Maior utilização do espaço exterior Transporte de materiais da sala para o exterior Criação de novas áreas na sala e novas atividades em função dos interesses do grupo	Equilíbrio entre o excesso e a falta de materiais disponíveis na sala
Clima de grupo	Em pequeno grupo existem interações positivas entre as crianças	Conflitos entre algumas crianças do grupo	Boas relações crianças-adultos e entre crianças Crianças alegres com alguns interesses em comum Diminuição dos conflitos entre crianças	Dificuldade em esperar pela sua vez Algumas crianças que agem impulsivamente face à frustração (pela agressão ou choro)
Espaço para a iniciativa	Liberdade de as crianças escolherem o que querem realizar		Participação do grupo, nas rotinas diárias e em algumas escolhas e tomadas de decisão	Falta liberdade para as crianças escolherem o interior ou o exterior Algumas regras e limites impostos pelo adulto
Organização		Refeições e momento de higiene a seguir Partilha de dormitório com jardim de infância	Redução dos momentos de refeição e desencontro das idas à casa de banho Redução do número de meninos de jardim de infância no dormitório Divisão em pequenos grupos	Se um adulto está temporariamente sozinho, há momentos de espera longos
Estilo do adulto	Sensibilidade e preocupação com o bem-estar, conforto e segurança das crianças.	Falta de estimulação	Sensibilidade e preocupação com o bem-estar, conforto e segurança das crianças. Interações positivas com todas as crianças. Reforço dos progressos alcançados pelas crianças de forma positiva	Para apressar, adultos não dão tempo às crianças para concretizarem as atividades/tarefas à sua maneira.

Figura 17. Catarina – análise dos fatores contextuais (AGC 1 e 2).

Verificamos que alguns aspetos se mantêm da primeira para a segunda avaliação, nomeadamente, o que agrada relativamente à oferta e estilo do adulto. A preocupação inicial em introduzir mais materiais parece ter-se transformado na necessidade de equilibrar a falta e o excesso de materiais – neste aspeto, as nossas observações sugerem que os problemas iniciais não foram ultrapassados, mantendo-se o desencontro entre os interesses das crianças (principalmente as mais velhas) e os materiais disponíveis na sala (Catarina, AGC 1 e 2).

A organização, que não apresentava aspetos positivos, parece ter-se melhorado com as alterações de rotinas já mencionadas, embora os longos tempos de espera continuem a ser uma preocupação forte. E um aspeto curioso surge no espaço para a iniciativa. Se, inicialmente, a liberdade de escolha era apresentada como elemento caracterizador deste fator contextual, na segunda avaliação, surge, precisamente, como aspeto negativo, refletindo-se também no estilo do adulto, que não dá tempo às crianças para concretizarem as atividades/tarefas à sua maneira. Esta alteração parece evidenciar algum espírito crítico por parte da educadora que reconheceu, como referimos anteriormente, que o processo de avaliação do CRECHEndo ajudou a reconhecer fragilidades na área da promoção da autonomia das crianças (Catarina, AGC 1 e 2).

Quando confrontamos esta análise com a **definição de objetivos e iniciativas gerais**, verificamos que existe uma clara continuidade de pensamento. Os objetivos para cada fator contextual acompanham de forma direta e explícita as preocupações identificadas (por exemplo, as preocupações iniciais com os momentos de refeição, higiene e sesta levaram à definição de três objetivos: “desencontrar rotinas de higiene da sala com as de jardim; reformular dormitório; reajustar os horários do lanche”). Em conformidade, as iniciativas definidas desdobram estes objetivos em ações mais concretas (por exemplo “construção, com as crianças mais velhas do grupo, de uma pista para carros” ou “atrasar a hora do lanche 15/20 min”). Tanto na primeira como na segunda ficha de definição de objetivos e iniciativas gerais, Catarina mostra ter estabelecido uma clara ligação entre as preocupações, os objetivos e as iniciativas, no entanto, expressa a sua dificuldade em dois aspetos. Em primeiro lugar, a passagem do plano para a prática: “as iniciativas possíveis [...] ao longo do tempo; depois na avaliação, vão aparecendo mais...senti [a dificuldade de definir os objetivos e depois concretizar] ...às vezes nós programamos, pensamos em fazer isto e depois concretizar...”. Em segundo lugar, a passagem para a escrita de iniciativas mais difusas, que se vão concretizando em pequenas atitudes incorporadas na rotina: “aconteceu-me isso...por exemplo, mais...no saber esperar. Com o meu grupo eu senti mais o saber esperar...eu sei que ao longo do dia eu vou dizendo «agora tens que esperar» ou...por exemplo, o quadro das presenças tem uma situação palpável

para mim ao nível do saber esperar, porque eles...começaram durante pouco tempo, também dada a faixa etária, ia cada um marcar a presença, um de cada vez [...] mas não é isso que...e ao longo do dia havia outras situações...”. Estas dificuldades expressas por Catarina justificam, de certa forma, a razão pela qual, muitas vezes, avaliações e planos completos e fundamentados, não correspondem, na prática, a melhorias concretas (Catarina, AGC 1 e 2, OIG 1 e 2, entrevista final, notas de observações).

A partir do momento em que começou a **utilizar o CRECHEndo**, Catarina considera que passou a olhar de forma diferente para cada criança, e também para o contexto de forma global: “eu aí a dada altura na avaliação, entre pôr materiais, tirar materiais, eu sei que havia ali...isso era uma dificuldade que eu...por vezes sentíamos, mas que tomávamos, tomei consciência disso. Se calhar no ano passado eu não tinha essa consciência. Acho que acaba por me dar conhecimento muito melhor de tudo, do contexto todo” (Catarina, entrevista final). Segundo Catarina, o CRECHEndo “obriga a conhecer a criança, a observar para conhecer...coisas que numa avaliação normal não ia tão fundo. Já estou desperta para coisas que não via”, ou seja, admite que este ano conhece melhor as crianças do que acontecia nos anos anteriores – e percebe isso pela forma como escreve sobre elas (Catarina, notas de reuniões).

Mais do que mudanças concretas na sua prática, o CRECHEndo parece ter oferecido a Catarina um novo modo de olhar para o contexto e para as crianças, abrindo a possibilidade de refletir e organizar o seu trabalho de modo diferente. No entanto, como já referimos, Catarina considerou que este ano foi muito caótico para ela, tanto em termos pessoais como profissionais, pelo que não conseguiu dedicar-se como queria ao que se tinha proposto. Aponta, portanto, a falta de tempo, como o maior obstáculo ao preenchimento do CRECHEndo. Quando estava já a terminar o preenchimento das primeiras fichas individuais, perdeu os planos individuais completos e teve de os refazer, manifestando por diversas vezes a sua dificuldade em terminar o trabalho.

No ano seguinte ao nosso processo de acompanhamento, Catarina deixou a valência de creche, regressando ao trabalho com um grupo heterogéneo de jardim

de infância. No questionário de **follow-up**, indica que o CRECHEndo lhe trouxe uma “maior preocupação na avaliação geral do grupo, ao nível geral do bem-estar e implicação, e na reflexão do contexto” (Catarina, questionário de follow-up). Apesar de não ter continuado com um grupo de creche, utilizou com o seu grupo as duas primeiras fichas referentes à avaliação do grupo e à análise do grupo e do contexto com o seu grupo de jardim de infância.

Glória

Glória tem 34 anos, e é responsável por um grupo de crianças entre 1 e 2 anos de idade. Trabalha como educadora de infância há 12 anos, desde sempre no mesmo local de trabalho (creche 1) e sempre na valência de creche. Recebeu a sua formação inicial em educação de infância entre 1997 e 2001. No ano letivo 2013/2014, desempenha também a função de diretora técnica da creche, além de ter sido responsável pelo berçário entre setembro e fevereiro desse mesmo ano letivo (antes da chegada de uma terceira educadora de infância à creche). Numa fase inicial, Glória mostrou-se um pouco reticente face ao projeto, confessando que, embora parecesse muito interessante e intuitivo, era um pouco assustador (principalmente porque não tinha conhecimentos sobre o SAC). No entanto, ao longo do processo, acabou por revelar-se uma das educadoras mais comprometidas e envolvidas na utilização do CRECHEndo.

Glória transmite energia e entusiasmo pelo seu trabalho, embora, por vezes, pareça sobrecarregada devido às suas múltiplas responsabilidades dentro da instituição. O seu carinho pelas crianças do grupo é evidente, assim como a sua forte relação pessoal e profissional com uma das ajudantes de ação educativa. A pessoa com quem Glória tem uma **relação** mais forte dentro da instituição é Graça, a psicóloga da instituição, com quem gosta de discutir diariamente sobre o seu trabalho. Glória assume que a colaboração com Graça foi fundamental para aprofundar a sua reflexão, especialmente nos planos individuais (Glória, notas de observações, notas de reuniões): “hoje, finalmente, concluí os planos individuais dos meus meninos. Confesso que acabei por pedir a ajuda da Graça, principalmente para traduzir aspetos a melhorar em ações concretas. Não é tarefa fácil e, como já te tinha dito, estava a ter alguma dificuldade. Como a Graça conhece

muito bem os meus meninos, foi mesmo muito produtivo o tempo que esteve comigo” (Glória, *emails*).

Nas **reuniões de acompanhamento**, Glória gosta de falar do trabalho que vai fazendo e de discutir ao pormenor cada aspeto das fichas do CRECHEndo. A sua **escrita** é minuciosa, procurando abranger todos os pequenos detalhes que possam ser pertinentes – é por isso, de todas as participantes, a que mais escreve. Além disso, procura aperfeiçoar quase diariamente o que escreveu, por isso as suas fichas nunca ficaram estáticas – cada vez que surgia um novo aspeto relevante, uma nova ideia, Glória acrescentava nas fichas já preenchidas, tornando o processo verdadeiramente dinâmico. O facto de preencher sempre as fichas a computador (e não à mão), facilitou o processo, pois permitiu sucessivas alterações ao longo do tempo.

Um outro aspeto que diferencia esta educadora é a constante necessidade de questionar e de se questionar a si própria. No preenchimento do CRECHEndo, isto traduzia-se em inúmeras interrogações, que íamos discutindo **pessoalmente**, mas, também, **por email**. Sempre que tinha uma dúvida, ou sentia necessidade de partilhar o que tinha escrito, Glória enviava um *email*, sendo esta uma forma de comunicação muito frequente entre nós. Este aspeto é evidente nos seguintes excertos de dois *emails* desta educadora: “estou no meu 1.º [plano] simples⁷³. Gostava de perceber melhor o que são objetivos de ação e iniciativas possíveis. Penso que o 1.º se refere a finalidades educativas e o 2.º a atividades/estratégias concretas. Podes esclarecer-me?” e “ontem fiz os meus registos de avaliação em relação aos níveis de bem-estar e implicação dos meus meninos e, entretanto, hoje de manhã, estive com um pequeno grupo de meninos que me suscitavam mais dúvidas. Foi muito bem, mesmo. Consegui resolver algumas dúvidas e tirar conclusões muito interessantes. Tive surpresas muito boas da parte de algumas crianças. Ou seja, a surpresa estava lá... eu é que ainda não tinha visto o óbvio” (Glória, *emails*). Pela sua abertura ao CRECHEndo, e por estes contactos

⁷³ Recordamos que, na primeira versão do CRECHEndo, existiam dois tipos de plano individual – o simples, para crianças com níveis elevados de implicação e bem-estar, e o completo, para crianças com níveis médios ou baixos, que suscitavam alguma preocupação (cf. secção IV.2.2 “O CRECHEndo continua na crescer”, no ponto Primeira versão do CRECHEndo).

frequentes, Glória é também a educadora com quem estabelecemos uma relação mais próxima, e aquela que mais procurou colocar-nos à-vontade na creche: “aparece quando quiseres. Acho que todas vamos aproveitar a tua ajuda” (Glória, *emails*).

Na **caracterização geral do contexto**, Glória remete para a discrepância das situações socioeconómicas e laborais das famílias e destaca as vantagens de a creche se situar num meio rural (“as crianças conhecem o meio envolvente, observam, comentam e relacionam-se com pessoas diferentes”) (Glória, CGC). Relativamente às famílias, Glória distingue “dois grupos de pais com expectativas muito diferentes: é notório que, para além dos cuidados mais básicos (alimentação, higiene, segurança e afeto), os pais com mais formação têm expectativas mais relacionadas com a qualidade da resposta de creche, nomeadamente no que se refere às instalações e o tipo de atividades/estimulação dirigida aos filhos. Por exemplo: estes pais questionam a educadora acerca do desenvolvimento dos filhos” (Glória, CGC).

Glória começou a utilizar os indicadores de bem-estar e implicação na comunicação com as famílias, o que foi muito interessante e levou ao aprofundamento de conversas sobre a importância do brincar e sobre as atividades e brinquedos mais interessantes e adequados nesta faixa etária (Glória, notas de reuniões). A comunicação com os pais tornou-se mais recíproca: “foi muito giro, quando eu expliquei determinadas coisas que eles eram capazes de fazer na creche, etc., eles foram contando situações que também aconteciam em casa. Pronto, nesta parte dos aspetos a melhorar eu tenho sempre algum cuidado, porque podem não interpretar da melhor maneira, não é?”; e permitiu a valorização das competências da educadora por parte dos pais, “mas acho que foi bom e eles também percebem que nós temos um conhecimento muito aprofundado da criança e que isto é monitorizado, quer dizer, não é uma coisa que é feita de ânimo leve, eu acho...sim, valoriza o nosso trabalho, sim” (Glória, entrevista final).

O **grupo de crianças** que Glória acompanha é composto por 5 raparigas e 8 rapazes, nascidos entre janeiro e julho de 2012⁷⁴. As relações entre todos (crianças-crianças e crianças-adultos) são muito positivas e afetuosas, embora surjam bastantes conflitos, principalmente durante a tarde e na ausência da educadora. As crianças evidenciam grande curiosidade e ímpeto exploratório, especialmente no espaço exterior. Faz parte do grupo uma criança com necessidades educativas especiais, devidamente acompanhada pelos serviços competentes. A presença desta criança constitui um dos grandes desafios deste grupo, sendo uma das principais preocupações de Glória, a sua integração e o aumento do seu bem-estar.

No seu **questionário de caracterização**, em novembro de 2013, Glória refere que o que mais lhe agrada no grupo são "os progressos constantes no seu desenvolvimento". Em contrapartida, o que mais a preocupa são os "conflitos gerados entre as crianças" (Glória, questionário). Na **primeira avaliação**, Glória destaca a curiosidade e o interesse das crianças como aspetos mais positivos, mas volta a salientar a sua preocupação com os conflitos: "os conflitos que surgem no grande grupo. Quando não é possível dividir o grupo em 2 grupos mais pequenos, os conflitos tornam-se mais frequentes e há crianças que se sentem mais inseguras. Mesmo para as mais seguras, torna-se mais complicado manter níveis de implicação mais elevados". Na **segunda avaliação**, a curiosidade e vontade de experimentar mantêm-se como aspetos que mais agradam à educadora, que destaca outros atributos do grupo: "são crianças muito confiantes, persistentes e com elevado nível de autonomia, nomeadamente nas tomadas de decisão. São alegres, comunicativas e recetivas à interação. Existe uma forte relação entre as crianças e os adultos de referência da sala". As preocupações, na segunda avaliação, referem-se a casos isolados de algumas crianças que apresentam baixos níveis de bem-estar e implicação.

Na primeira **avaliação do grupo** realizada por Glória, os níveis de bem-estar e de implicação do grupo variam entre 1 e 3. Na segunda avaliação, Glória

⁷⁴ Um dos rapazes saiu da instituição em dezembro devido à mudança da família para outro local de residência.

considera que todas as crianças apresentam o nível mais elevado de bem-estar, à exceção de uma, a quem atribuiu o nível mínimo. Já na implicação, os níveis variam entre 2 e 3. Tal como esperado, as médias de bem-estar e de implicação aumentaram da primeira para a segunda avaliação: bem-estar de 2.38 na primeira e 2.85 na segunda; implicação de 2.08 na primeira e 2.77 na segunda. Também como esperado, os valores médios de bem-estar e implicação atribuídos por nós são quase sempre inferiores aos assinalados pela educadora (bem-estar de 2.17 na primeira avaliação e 2.36 na segunda; implicação de 2.06 na primeira e 2.14 na segunda) (Glória, AGG 1 e 2; notas de observações).

Na **nossa análise** relativa ao contexto de Glória e do seu grupo (Glória, notas de observações), verificámos que a sala é ampla, luminosa e agradável (com uma porta de acesso ao espaço exterior), tal como as restantes desta creche, havendo um clima de grupo muito positivo. Os dois adultos principais da sala são responsivos e carinhosos com as crianças. Verificámos (e partilhámos as nossas impressões com a educadora), que seria importante refletir um pouco sobre os interesses das crianças, procurando disponibilizar-lhes objetos variados e abertos a diversas possibilidades. Do mesmo modo, as nossas observações sugeriram que seria importante promover a autonomia, especialmente das crianças mais velhas, em momentos de rotina como o almoço e a sesta (e.g. calçar e descalçar). Estes dois aspetos melhoraram substancialmente ao longo do ano, e também os longos "tempos mortos" existentes na hora de almoço e de lanche (especialmente na ausência da educadora) foram modificados. Ao longo do ano, com o hábito, a rotina tornou-se mais eficiente. Numa manhã passada no exterior, por exemplo, já não se exige que todas as crianças façam o mesmo e, estando algumas cansadas e molhadas, são levadas para o interior, enquanto as restantes podem continuar a desfrutar mais um pouco (Glória, notas de observações). As crianças desenvolveram uma autonomia crescente, especialmente evidente no brincar no exterior. Os adultos, posicionados em locais diferentes, estimulam, modelam, ajudam a resolver conflitos, e as crianças andam livremente, escolhendo autonomamente onde, como e com quem querem brincar.

Prosseguindo com a **autoavaliação de Glória sobre o seu contexto**, verificamos que as diferenças entre a primeira e a segunda avaliação são enormes, tanto em termos de quantidade de texto escrito como de profundidade da reflexão (Glória, AGC 1 e 2). Atribuímos esta diferença a dois factos: primeiro, Glória não conhecia este tipo de avaliação e precisou de algum tempo para se familiarizar com os conceitos e com a lógica de todo o processo de avaliação; segundo, a versão inicial desta ficha propunha uma reflexão global sobre os cinco fatores contextuais e não incentivava à reflexão da educadora sobre cada um deles individualmente (cf. IV.2.2 “O CRECHEndo continua a crescer”). Isto teve como resultado, de um modo geral, a obtenção de análises mais pobres e genéricas.

	1ª avaliação (dezembro 2013)		2ª avaliação (abril/maio 2014)	
	Agrada	Preocupa	Agrada	Preocupa
Oferta	O espaço interior e exterior têm muito potencial.		Potencial do espaço interior e exterior. Espaço exterior é rico, estimulante e é bem aproveitado. Dinamismo e preocupação, por parte da equipa, em oferecer experiências/atividades ricas e novas, em função dos interesses das crianças	Torna-se desafiante encontrar frequentemente coisas novas que vão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças.
Clima de grupo	Os pais são muito interessados na vida educativa dos seus filhos.		Grupo muito afetoso. Relações adultos-crianças muito positivas. Clima entre as crianças tranquilo, com alguns conflitos normais. Grupo de pais muito colaborante e interessado nas atividades dos filhos.	Os momentos de desconforto de uma das crianças no seio do grande grupo, demarcando-se do mesmo. Há alguns conflitos, provocados pela disputa de brinquedos.
Espaço para a iniciativa			Crianças tomam iniciativa e demonstram elevados níveis de autonomia. Escolhem onde querem brincar e no exterior movimentam-se de forma muito independente, sozinhos ou em pequenos grupos, não tendo necessidade de recorrer à ajuda do adulto com frequência	As ajudantes de ação educativa, geralmente, não consultam a opinião das crianças. Normalmente, decidem para onde os levam a brincar em função do que é mais confortável para o adulto.

Organização	A equipa é colaborante e receptiva.	Boa articulação na equipa (educadora, ajudantes de ação educativa, psicóloga) – troca de experiências sobre a sua perceção das crianças. Preocupação de atender às necessidades das crianças - ajustes das rotinas e horários para evitar momentos “mortos”.	Não há imagens a identificar as rotinas e as atividades. Apesar da maior parte das crianças relacionar a linguagem verbal à ação, sem recurso a imagens ou símbolos, talvez isto fizesse sentido para uma das crianças em particular.
Estilo do adulto	Cair nas rotinas e deixar de conseguir ver a realidade com o distanciament o necessário para me auto avaliar e criticar. Resistência à mudança no que se refere às rotinas (almoço e higiene) por parte das ajudantes de ação educativa	Adultos da sala muito disponíveis à interação e abertos a sugestões de melhoria e mudanças.	Alguma resistência por parte dos adultos em alterar rotinas já muito interiorizadas (e.g.: refeição e higiene).

Figura 18. Glória – análise dos fatores contextuais (AGC 1 e 2).

Verificamos que quase todos os aspetos mencionados se mantêm da primeira para a segunda avaliação. A resistência das ajudantes de ação educativa para a mudança de rotinas de almoço e higiene continua a ser uma preocupação de Glória, embora assinalada, na organização, que foram feitas alterações positivas.

Quando confrontamos esta análise com a **definição de objetivos e iniciativas gerais**, verificamos que a primeira ficha de definição de objetivos e iniciativas gerais marca um ponto de viragem para Glória. É a partir desta ficha que esta educadora começa a utilizar o CRECHEndo como um verdadeiro instrumento de trabalho, fazendo uma ligação clara entre os objetivos e as iniciativas e depois, avaliando a sua concretização. Por exemplo, num objetivo relacionado com a oferta educativa “estimulação sensorial”, uma das iniciativas a desenvolver é a criação de uma “mesa/esconderijo”. Após a concretização dessa iniciativa, Glória percebe que

o plano inicial não funciona e reformula a ideia inicial: “inicialmente (jan. 2014) colocámos um tecido transparente à volta de uma mesa, mas este espaço não era muito procurado. Entretanto, substituímos o tecido transparente por uma manta e percebemos que as crianças passaram a usar mais este espaço para se esconder dos amigos e depois fazer o efeito surpresa ao aparecer. Motivou a interação entre adultos e crianças”. A possibilidade de observar, analisar, experimentar, observar de novo e fazer modificações está no cerne da lógica de utilização do CRECHEndo como ferramenta de avaliação, e Glória parece ter sido a educadora que melhor se apropriou desta ideia ao longo deste processo.

Isto também é perceptível nos **planos individuais**, onde Glória procura salientar a individualidade de cada criança. É perceptível que Glória faz cada um dos planos individuais separadamente, focando-se apenas naquela criança (e não se limitando a copiar e colar excertos de uns planos para outros, como fazem outras educadoras).

Glória **aplicou o CRECHEndo completo duas vezes**, e considera que duas aplicações por ano se adequam ao contexto de creche, tendo em conta que o processo é contínuo, e que as fichas vão sendo preenchidas e completadas ao longo do tempo (Glória, entrevista final).

De acordo com esta educadora, “a grande vantagem do CRECHEndo é fazer-me sistematizar as coisas por áreas, por finalidades educativas. Ou seja, às vezes, eu tinha o conhecimento da criança e era capaz de dar uma opinião sobre o desenvolvimento em geral...neste momento eu consigo ver as coisas de uma forma mais objetiva e mais concreta. Isto faz com que eu também consiga, sabendo quais são os pontos a melhorar, que me faça extrapolar mais facilmente e mais objetivamente para a ação que eu tenho que desenvolver para colmatar essa falha. Acho que é a grande vantagem do CRECHEndo” (Glória, entrevista final). Ou seja, em síntese, o CRECHEndo “permite individualizar mais, perceber os interesses e passar daí para o concreto, que tipo de atividades propor” (Glória, notas de reuniões).

Glória reconhece que “a primeira avaliação foi um pouco difícil e confusa, mas depois torna-se parte do trabalho habitual” (Glória, entrevista final). O CRECHEndo é, nas palavras de Glória, “um documento exigente. Realmente exige

tempo, exige concentração e é um bocadinho complexo. Mas também não digo que...não acho que haja uma forma de o simplificar. Porque, às tantas, se for simplificado, também deixava de ser tão completo. Portanto, não estou a sugerir que isso seja feito. Acho que essa complexidade acaba por ser uma...tira-se daí a vantagem de ser completo” (Glória, entrevista final). Embora assinale a complexidade de utilizar uma ferramenta como o CRECHEndo, Glória considera que isso é necessário para desafiar o educador, encaminhando-o num processo contínuo de melhoria.

Glória é, de todas as educadoras participantes, a que se mostra mais à vontade para comunicar as suas dificuldades. Ao longo do processo, as duas maiores dificuldades que identificou prendem-se com a escala para avaliação do bem-estar e implicação e com a operacionalização das iniciativas. Por um lado, os níveis de bem-estar e implicação são muito variáveis em diferentes situações específicas (e.g. em pequeno ou grande grupo) (Glória, notas de reuniões), o que exige do educador uma capacidade de integração da informação que apenas pode ser aperfeiçoada com a prática.

Por outro lado, a definição de iniciativas a desenvolver revelou-se um desafio em duas vertentes: em primeiro lugar, inicialmente, é difícil distinguir a análise dos aspetos a melhorar das iniciativas “principalmente quando se trata da finalidade educativa da autoestima e segurança. Pronto, é mais...como é uma coisa mais subjetiva, também é mais difícil concretizar uma atividade para colmatar essa dificuldade. Acaba por andar tudo à volta de...do diálogo” (Glória, notas de reuniões). Em segundo lugar, Glória considera que é difícil articular as iniciativas individuais com as de grupo, considerando mesmo que talvez fosse mais fácil definir as iniciativas gerais após a conclusão dos planos (e iniciativas) individuais (Glória, notas de reuniões).

A gestão do tempo surge sempre como um tema central na experiência individual de cada uma das educadoras participantes. No caso de Glória, esta manifesta ainda uma certa dificuldade em se organizar em função dos diferentes tipos de registos que recolhe: “eu tenho mesmo de encontrar uma maneira de me organizar melhor. Porque eu tenho sempre este problema. Acontece-me sempre isto. Depois esqueço-me de registar...E depois como também há muitos

registos...é assim, eu tenho isto registado, se eu for às fichas dos miúdos, aos registos mensais deles [registos mensais incluídos no portfólio], eu sei o que fiz...ou às fotografias. Só que aqui [nas fichas do CRECHEndo], não tenho registado bem..." (Glória, entrevista final).

No caso de Glória, pelo seu percurso profissional, a questão do tempo assume contornos particulares: "eu nunca tive um grupo só, nesta casa. Quando vim, tive a creche toda, depois veio outra educadora. Mas como eu fiquei sempre com os bebés e a sala de um ano, nunca tive um grupo só" (Glória, entrevista final). A chegada de Fernanda, a meio do ano letivo, deu a Glória a possibilidade de se focar mais no seu grupo de crianças, no entanto, no balanço final, reconhece que gostaria de se ter dedicado ainda mais: "gostava de ter feito com mais concentração, e com mais tempo...fui fazendo assim, a pegar...hoje faço um, amanhã faço outro. Gostava de me ter dedicado mais, mas não...não havia outra forma de fazer melhor. Porque isto é um documento muito completo, mas também um bocadinho complexo. E exige muita atenção e, pronto...para já, conhecer realmente muito bem as crianças, mas depois se nós quisermos escrever exatamente aquilo que...se quisermos ser rigorosos, isto exige muito tempo" (Glória, entrevista final).

Glória destaca-se pela sua forte capacidade de autocrítica e pelo entusiasmo com que se apropriou do CRECHEndo - fazendo sugestões, preenchendo sucessivas versões corrigidas, colocando dúvidas, apresentando ideias. Embora estivesse receosa inicialmente, entregou-se ao projeto com afinco e funcionou, de certa forma, como motor para a restante equipa. O facto de ser diretora técnica, e também por ter muita experiência, nomeadamente no que diz respeito às interações com a Segurança Social, fez com que a sua influência acabasse por determinar a adoção do CRECHEndo como um dos documentos do plano de qualidade da creche 1.

Importa salientar que Glória apresenta também uma outra particularidade importante – além da sua forte participação no processo de construção do CRECHEndo (e também nas Orientações Pedagógicas para a Creche⁷⁵), foi também a educadora mais dinâmica na mudança de práticas da creche 1 no que

⁷⁵ Enquanto interlocutora crítica na apreciação das versões iniciais deste documento.

diz respeito ao trabalho pedagógico no espaço exterior (projeto da equipa de educadoras e da direção da instituição). O grupo de crianças acompanhado por esta educadora passou a brincar no exterior com muito mais frequência, diariamente, principalmente durante todo o período da manhã. Glória considera que o espaço exterior adquiriu uma relevância enorme para este grupo de crianças que “não seriam as mesmas crianças sem a oportunidade, quase diária, de brincar livremente no exterior” (Glória, notas de reuniões). Todas estas particularidades tornam Glória um caso muito particular e diferente dos restantes casos acompanhados.

Um ano depois da conclusão do nosso acompanhamento junto de Glória e da creche 1, no contacto para o preenchimento de um questionário de *follow-up*, Glória confirma que continua a utilizar o CRECHEndo.

Agora já com mais um ano de experiência na utilização desta ferramenta, Glória reafirma as suas vantagens ao longo de todo o processo de avaliação: “penso que o CRECHEndo é eficaz e abrangente, porque, para além de levar o educador a olhar para a criança de uma forma mais atenta e detalhada, do ponto de vista das finalidades educativas para a creche, acima de tudo, ajuda-o a avaliar o contexto e a oferta educativa que está a ser disponibilizada à criança. Penso que esta última dimensão é importante, pois é aqui que se encontra a maior lacuna nos contextos de creche. Há uma tendência de “avaliar” a criança, sem o relacionar com o contexto e, conseqüentemente, pensar sobre a ação pedagógica (Glória, questionário de *follow-up*). Glória destaca, ainda, o carácter abrangente e ecológico do CRECHEndo – “ajudou-me a assumir a avaliação em creche de uma forma mais completa e abrangente, estabelecendo uma relação direta entre o que observava com aquilo que o contexto estava a oferecer à criança (creche, família, comunidade) – assim como as suas potencialidades como apoio na comunicação com as famílias – “com base numa observação atenta, pude estabelecer objetivos e procurar estratégias para os atingir. Muitas vezes essas iniciativas eram encontradas em conjunto com os pais das crianças, no decorrer da partilha de observações realizadas (fotos, vídeos e registos escritos de experiências), verificando-se que o CRECHEndo é também um facilitador na relação entre a creche e os pais” (Glória, questionário de *follow-up*).

Após dois anos de trabalho com o CRECHEndo, Glória mantém a sua perspectiva sobre as desvantagens desta ferramenta, independentemente de todas as vantagens anteriormente assinaladas: “exige muito tempo de trabalho do educador afastado das crianças. Se por um lado, este é um instrumento completo e reflexivo, por outro torna-se extenso e algo complexo, principalmente para as educadoras que não estão familiarizadas com a organização das finalidades educativas e com os conceitos de implicação e bem-estar. Desta forma, penso que era importante torna-lo mais funcional (por exemplo numa plataforma digital)” (Glória, questionário de *follow-up*).

Fernanda

Fernanda tem 24 anos e começou a trabalhar na creche 1 em fevereiro de 2013, acompanhando um grupo de 8 crianças com idades compreendidas entre 1 e 2 anos. Este é o seu primeiro emprego (ao abrigo de um estágio profissional), poucos meses após a conclusão do seu Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Fernanda, questionário inicial). Ao chegar à creche 1, Fernanda encontrou o processo de implementação do CRECHEndo em curso, tendo sido incentivada por Glória a utilizar esta ferramenta. Fernanda mostrou-se, simultaneamente, recetiva, por já conhecer o SAC e os conceitos associados a este tipo de avaliação, mas também preocupada e receosa, por temer não conseguir cumprir todas as exigências sobre ela colocadas. Ao longo das primeiras semanas, a ansiedade de Fernanda foi evidente, sendo também visíveis os sinais de cansaço associados a uma necessidade de rápida adaptação aos desafios do contexto.

Segundo esta educadora, o CRECHEndo foi fundamental para começar a construir a sua prática: “fez-me ficar mais focada. No início do ano eu estava um bocadinho aqui perdida e não sabia muito bem o que havia de fazer, até porque não tinha experiência em creche...para mim foi crucial [...] foi mesmo muito importante como sistema de monitorização de tudo o que íamos vivendo e que íamos refletindo [...] há também aqui a gestão do stress e da novidade e tudo – acho que o CRECHEndo foi bom para não perder o rumo daquilo que estava a

fazer. E depois fez-me aperceber de algumas coisas que ao início se calhar não me apercebi” (Fernanda, entrevista final).

No entanto, a gestão deste processo em articulação com todas as suas outras responsabilidades exigiu um grande sacrifício pessoal: “eu quase nunca consigo sair da sala. Isto exigiu um grande esforço da minha parte porque isto foi feito em quase todas as minhas horas de descanso e ao fim de semana, porque não consegui fazer quase nada aqui. E pronto, isso exige um esforço muito grande” (Fernanda, entrevista final).

Um outro obstáculo encontrado por Fernanda foi a dificuldade de **relacionamento** com uma das ajudantes de ação educativa. Sendo muito jovem e inexperiente, Fernanda teve algumas dificuldades iniciais em estabelecer o seu papel enquanto educadora de um grupo de crianças que, antes da sua chegada, estava sob a responsabilidade das ajudantes de ação educativa⁷⁶. A insegurança derivada da falta de conhecimento teórico e prático sobre a creche parecem ter levado a algum receio da perda de controlo sobre o que se passava à sua volta e ao fechamento em relação às outras educadoras. Glória e Graça (psicóloga da creche 1) manifestaram a sua preocupação em relação a este aspeto, e tentaram aproximar-se de Fernanda, no entanto, esta mostrou-se reticente em partilhar as suas dúvidas e dificuldades (Fernanda, notas de observações), apesar de reconhecer esse contacto como benéfico: “ainda me sinto muito perdida no contexto de creche mas acredita que o CRECHEndo e o contacto que tenho com a Glória e com a Catarina (e até com a Graça, mesmo pouco) me têm ajudado imenso” (Fernanda, *emails*, notas de observações).

Perante estas dificuldades, procurámos manter-nos disponíveis nas **reuniões de acompanhamento** para Fernanda poder falar sobre as suas preocupações, na expectativa de que Fernanda se sentisse mais à vontade para partilhar connosco. A própria refere, na antecipação de uma das reuniões de acompanhamento “gostava era que essa conversa fosse numa primeira fase só contigo porque é mais

⁷⁶ Embora Glória fosse a educadora responsável pelo berçário antes da chegada de Fernanda, passava efetivamente muito pouco tempo com este grupo de crianças, sendo o trabalho desenvolvido maioritariamente pelas ajudantes de ação educativa.

fácil para mim expor as minhas dúvidas e anseios a uma pessoa só. Depois podemos conversar todas sem problema, mas de forma mais confortável para mim” (Fernanda, *emails*). A proximidade etária facilitou a comunicação, e sentimos que Fernanda se sentia confortável para conversar conosco sobre as suas dúvidas e preocupações, tanto pessoalmente como por *email*, como transparece no excerto deste *email*: “[é] bom ouvir elogios ao nosso esforço e dedicação. Estes meses não têm sido fáceis, mas tenho aprendido muito e sinto que o CRECHEndo foi ótimo nesse processo. Alguma coisa que estiver incompleta, menos profunda ou confusa diz-me. É bom para eu refletir e melhorar nas próximas vezes” (Fernanda, *emails*). Desde o início, Fernanda preencheu as fichas do CRECHEndo a computador, utilizando o *email* como forma de envio dos documentos preenchidos e esclarecimento de dúvidas mais simples (e.g. “tenho uma dúvida, há casos em que eu não consigo dizer em que é que as crianças se implicam mais ou em que é que se implicam menos porque não me parece que nada se destaque (...) é-me muito difícil preencher esses itens”) (Fernanda, *emails*). A discussão mais aprofundada sobre o CRECHEndo decorria **presencialmente**, nas reuniões de acompanhamento.

Na **ficha de caracterização geral do contexto**, Fernanda sintetiza alguns dados socioeconómicos das famílias e enumera os recursos da comunidade. Sobre as expectativas das famílias, considera que estas “têm acima de tudo preocupações a nível dos cuidados básicos das crianças (alimentação, higiene e segurança). Porém, também gostam de saber as principais brincadeiras desenvolvidas ao longo do dia e alguns participam nas atividades desenvolvidas pela creche (*workshop*, festas...). Os pais também partilham, quer com a educadora, como com a ajudante de ação educativa, os progressos e experiências dos seus filhos, assim como dúvidas e medos, esperando ouvir uma resposta de alguém mais experiente ou apenas encontrar um ombro amigo dado que alguns vivem longe das suas famílias” (Fernanda, CGC).

O **grupo** acompanhado por Fernanda é composto por 8 crianças, 4 rapazes e 4 raparigas de 1 a 2 anos, nascidas entre maio de 2012 e janeiro de 2013. Seis

destas crianças já frequentavam a instituição no ano anterior, estando as restantes 2 crianças em casa (Fernanda, questionário inicial).

No seu **questionário inicial**, Fernanda afirma que, um mês depois da sua chegada à creche, se sente bem integrada pelas crianças, apesar de todas as mudanças que isso acarretou para elas (novos adultos, nova rotina de alimentação e de sono). O que mais a preocupa são as diferenças entre as crianças em termos de desenvolvimento e os baixos níveis de implicação e bem-estar de algumas delas. Fernanda sente que grande parte do seu tempo é passado a gerir conflitos, contudo, considera que “com o passar do tempo e com uma melhor postura da minha parte, estando mais atenta aos interesses e necessidades da criança, consiga potenciar as qualidades individuais e coletivas do grupo” (Fernanda, questionário).

Cerca de um mês depois, na **primeira avaliação**, em abril de 2014, Fernanda mantém a perceção de que as crianças reagiram bem às mudanças provocadas pela sua chegada, salientando a sua recetividade, calor e desejo de comunicar, acrescentando também a tranquilidade e confiança dos pais como algo que lhe agrada. Os conflitos entre crianças devido à disputa de brinquedos continuam a ser uma forte preocupação, assim como a falta de autoconfiança de algumas crianças. Fernanda acrescenta como preocupação o facto de algumas crianças terem uma relação muito forte com a ajudante de ação educativa, o que as leva a ficar mais tensas quando ficam sozinhas com a educadora (Fernanda, CGC).

O **estilo de escrita** de Fernanda é claro e direto, embora transpareça em alguns momentos a sua inexperiência, pelo tipo de linguagem utilizada. Por exemplo, refere que uma criança se implica “apenas a desmontar o que os outros constroem” ou que é “ciumenta”. Por vezes, apresenta também expectativas pouco realistas em relação às crianças, por exemplo, no que diz respeito ao cumprimento de regras (e.g. esperar calmamente pela sua vez). Quando confrontada com estes aspetos, Fernanda reconhece que por vezes tem dificuldade em escolher as melhores palavras para descrever o que pretende transmitir, e atribui, ela própria, este facto, à sua falta de experiência no contexto de creche. É, no entanto, visível

o seu esforço para ir aperfeiçoando o seu trabalho e a sua escrita, nomeadamente através de sucessivas reformulações das fichas do CRECHEndo.

Na primeira **avaliação do grupo** realizada por Fernanda, os níveis de bem-estar e de implicação do grupo variam entre 1 e 3, com médias de 1.94 para o bem-estar e 1.75 para a implicação. As nossas observações apontaram para valores muito próximos (2 para o bem-estar e 1.94 para a implicação) (Fernanda, AGG, notas de observações).

Na **nossa análise** relativa ao contexto de Fernanda e do seu grupo (Fernanda, notas de observações), verificámos que o clima de grupo era pautado por muitos conflitos entre as crianças. Embora o grupo fosse pequeno, os materiais disponíveis eram claramente insuficientes para o número de crianças, para além de serem brinquedos muito convencionais e pouco interessantes. Os momentos de alguma tensão entre os adultos eram também evidentes, existindo um certo clima de indefinição relativamente ao papel de cada um. Ao longo do tempo, a sala foi equipada com mais materiais, e Fernanda foi tomando um pouco mais as rédeas à equipa, mostrando-se mais confiante.

Prosseguindo com a **autoavaliação de Fernanda sobre o seu contexto**, verificamos que existe um esforço para salientar os aspetos positivos, ou seja, aquilo que já foi conquistado desde a “criação” da sala e do grupo. No entanto, é também visível a autoavaliação que Fernanda faz do seu trabalho e algum sentido crítico, por exemplo, no reconhecimento de que “as crianças ainda são pouco autónomas e por isso o espaço para a iniciativa ainda não é o desejável” ou “dou pouca atenção às crianças que se isolam do grupo e que estão menos implicadas e isso preocupa-me”.

1ª avaliação (abril/maio 2014)		
	Agrada	Preocupa
Oferta	Sala é espaçosa, arejada, bem iluminada e com ligação para outras duas salas, alargando o leque de pessoas com quem as crianças têm contacto. Espaços bem definidos na sala. Oportunidade de brincar no exterior com diferentes espaços e estímulos em cada um deles.	Baixa proporcionalidade entre brinquedos e crianças. Poucos recursos associados à área da construção e à área do faz-de-conta.

Clima de grupo	Bom clima de grupo proporcionado pelo esforço dos adultos em fazerem parte do grupo, pela promoção e valorização das relações positivas entre as crianças e por um espaço agradável propiciado pela presença de música, materiais com cores agradáveis e tecidos macios e por uma interação com outras crianças e adultos que só enriquece as experiências do dia-a-dia.	Poucos recursos que façam com que as crianças se sintam em casa (e.g. fotografias da família). Conflitos entre crianças. Algumas crianças ainda são muito dependentes do adulto.
Espaço para a iniciativa	As crianças escolhem com quem, onde e como brincar dando-se muito tempo para brincarem livremente. As crianças podem explorar todas as áreas e recursos livremente. As regras e limites são explicadas às crianças sendo que o objetivo principal é a segurança das crianças e a promoção de relações positivas entre estas. As crianças são convidadas a colaborar na arrumação da sala e no momento da refeição têm sempre uma parte em que o fazem sozinhas.	Orientação do adulto para estimular crianças pouco implicadas ou desinteressadas. As crianças ainda são pouco autónomas e por isso o espaço para a iniciativa ainda não é o desejável.
Organização	Canção ou um jogo para os "momentos mortos", como é o caso dos momentos de higiene ou refeição em que as crianças têm de esperar pela sua vez. Os adultos tentam articular-se ao máximo e dividir as tarefas para que se evitem estes momentos. Esforço por se respeitarem as necessidades das crianças e por isso sempre que uma necessita de dormir de manhã, por exemplo, essa necessidade é satisfeita.	As rotinas das crianças não estão representadas na sala e estas apenas vão sabendo o que vão fazer no momento a seguir. O grupo tem funcionado sempre na totalidade e isso faz com que seja mais difícil dar-se atenção individualizada a cada criança.
Estilo do adulto	Prontidão para dar uma nova dinâmica à sala quando as crianças estão pouco implicadas ou a ficar muito impacientes. Os adultos da sala falam sempre com as crianças nos momentos da higiene, de deitar, das refeições, valorizando os progressos e dando uma atenção mais personalizada. Elogiar muito mais que criticar e estar disponível sempre que uma criança precisa de carinho. No entanto, deixá-las o mais independentes possível.	(Ainda) pouco conhecimento da minha parte dos interesses das crianças. A autonomia devia ser mais estimulada, mas por vezes a pressão do tempo e o excesso de trabalho leva-nos a escolher o caminho mais fácil e rápido para nós (adultos). Dou pouca atenção às crianças que se isolam do grupo e que estão menos implicadas e isso preocupa-me.

Figura 19. Fernanda – análise dos fatores contextuais (AGC).

O caso de Fernanda tem uma particularidade interessante: permite-nos analisar a utilização do CRECHEndo por uma educadora que dá os primeiros passos na profissão, com um grupo acabado de criar, embora a maioria das crianças já se conhecesse por estarem juntas no berçário. As dificuldades sentidas por Fernanda na definição do seu papel como educadora dentro da dinâmica do

grupo e também na implementação de medidas concretas na prática são muito diferentes dos obstáculos que se colocam a educadoras mais experientes (Fernanda, notas de reuniões).

Quando confrontamos esta análise com a **definição de objetivos e iniciativas gerais**, verificamos que Fernanda tentou ser o mais meticulosa e detalhada possível, numerando cada um dos aspetos específicos de mudança e atribuindo-lhe iniciativas, também numeradas. Para cada uma das iniciativas propostas, Fernanda escreveu um breve parágrafo de avaliação, que deixa transparecer, em algumas passagens, a sua evolução. Por exemplo, um dos aspetos específicos de mudança prendia-se com a necessidade de estimular as crianças que se isolam do grupo, procurando integrá-las e desafiá-las. Para este ponto, Fernanda propôs-se a organizar atividades de grupo, trazendo as crianças mais isoladas para participar nesse momento, para além de brincar com as crianças que estão sozinhas. Na avaliação, Fernanda escreve “brincámos muito mais com as crianças que se isolavam do grupo, mas optámos por não organizar atividades de grupo dado que as crianças desta faixa etária estão numa descoberta constante dos seus interesses e têm de ter liberdade de escolha nos espaços, objetos e atividades”. Esta modificação em relação à expectativa inicial, de que as crianças deveriam estar disponíveis para momentos em grande grupo, mostra que Fernanda começou a desenvolver uma visão mais realista do que é esperado de crianças tão pequenas.

Na **avaliação individual**, o processo foi muito gradual e progressivo. Fernanda fez um primeiro plano para cada criança, que depois foi discutido entre nós. Nestas discussões procurámos analisar o tipo de linguagem utilizada, nomeadamente a inclusão de juízos de valor ou adjetivos pouco adequados, a existência de expectativas demasiado exigentes atendendo à faixa etária e a necessidade de balançar as perspetivas negativas ou a melhorar de cada criança com os seus pontos fortes, de forma a prevalecer o lado positivo. A partir dessas discussões, Fernanda revia os planos e voltávamos a discutir, tendo a educadora acrescentado ou modificado pequenas coisas até ao final do ano. Fernanda reconheceu que sentiu algumas dificuldades: “os planos individuais são muito

difíceis para mim, ainda, mas já comecei 2. A minha maior dificuldade é nas soluções (...) para mim tem sido difícil preencher os planos individuais pelo facto de eu ainda não dominar a exploração das finalidades educativas (...) a Glória, a Catarina e a Graça já me tinham dito a mesma coisa, que tenho as expectativas muito altas. No entanto, no dia-a-dia, sinto que tenho adotado uma postura mais adequada à idade dos meninos” (Fernanda, *emails*, notas de reuniões).

Para não perder a memória dos planos individuais, Fernanda sugeriu uma estratégia: rever alguns dos planos a cada dia, para ir mantendo uma monitorização que que tinha feito e do que ainda poderia fazer: “cada dia lia 2 e fazia uma anotação de...olha, tenho de fazer mais isto com este ou tenho de fazer mais aquilo... nas observações escrevia o que é que aquela criança já fazia do esperado ou que eu tinha esperado e que iniciativas é que eu ainda tinha de fazer...nalguns casos eu consegui levar a cabo, noutros não”. O facto de nenhuma das restantes educadoras participantes ter mostrado a necessidade de desenvolver uma estratégia deste género terá a ver com diferenças individuais, mas, principalmente, com a disparidade de experiências. Fernanda estava a tentar criar uma rotina diária de observação e reflexão, de uma forma mais metódica, para se certificar que estava a fazer o seu trabalho. Para educadoras mais experientes, poderá ser desnecessário (e até contraproducente) implementar uma rotina tão rígida, uma vez que a prática vai permitindo uma maior flexibilidade na concretização destes processos.

Na avaliação da implementação das iniciativas propostas para cada criança, Fernanda fez uma análise muito completa, revendo o que tinha sido implementado e mencionando os aspetos menos conseguidos. Para cada criança acrescentou também um parágrafo sobre o que seria importante trabalhar com aquela criança no ano letivo seguinte. Este último aspeto reflete também a particularidade da situação de Fernanda – ao contrário de todas as outras educadoras participantes, deixaria a instituição após 12 meses de estágio, daí a sua necessidade de deixar informação pertinente para a educadora seguinte: “eles vão ser todos divididos e vão para três salas diferentes. E apesar de eu ir passar essa informação oralmente, vão haver sempre coisas que vão escapar. Então achei que era importante para a pessoa que depois pega naquela criança saber em que ponto da situação é que

ela está...principalmente para quem já estava a trabalhar com o CRECHEndo, não é?” (Fernanda, entrevista final).

Em síntese, Fernanda considerou o processo de **utilização do CRECHEndo** como fundamental para a sua prática: “no início do ano eu estava um bocadinho aqui perdida e não sabia muito bem o que havia de fazer, até porque não tinha experiência em creche...para mim foi crucial. Não me arrependo nada, apesar de [ser] muito trabalhoso...obrigada por esta ajuda preciosa que tem sido o CRECHEndo” (Fernanda, entrevista final, *emails*)

Além disso, o processo de acompanhamento teve a vantagem de criar um espaço seguro de partilha, onde Fernanda podia esclarecer as suas dúvidas e dificuldades, “foi muito importante para eu me sentir mais segura” (Fernanda, *emails*).

Um ano depois da conclusão do nosso acompanhamento, no contacto para o preenchimento de um questionário de **follow-up**, Fernanda informou-nos que, desde a sua saída da creche 1, se encontrava desempregada. No entanto, mostrou-se totalmente recetiva à utilização do CRECHEndo, caso voltasse a trabalhar com um grupo de creche.

Diana

Diana acompanha um grupo de 13 crianças, 8 raparigas e 5 rapazes, nascidos entre janeiro e dezembro de 2012. Uma vez que não preencheu o questionário de caracterização, não dispomos de informações sobre a sua idade, formação académica e percurso profissional (Diana, notas de observações).

Nas **reuniões de acompanhamento**, Diana mostrou-se inicialmente recetiva ao nosso projeto, no entanto, com o decorrer do ano, informou-nos que não iria avançar com o processo até ao final (“eu fui preenchendo algumas coisas, mas depois tive um percalço [...] depois ainda voltei a pegar nas mesmas coisas mas depois também...este ano foi um ano complicado, tanto aqui [...] como do meu, pessoal, também foi [...] uma fase muito complicada, portanto também acabei por não ter tanta disponibilidade como gostaria de ter tido” Diana, entrevista final). Preencheu as fichas relativas ao grupo e contexto, mas não as individuais que,

embora nos tenha dito que estava a preencher, perdeu devido situações pessoais que não pôde controlar. Neste sentido, decidiu não fazer uma segunda avaliação (Diana, notas de reuniões).

Diana é uma educadora muito calma e carinhosa, e confessa-se apaixonada pelo seu trabalho, não se imaginando a fazer outra coisa. Revela alguma preocupação com a possibilidade de enviesar a avaliação devido às suas relações próximas e carinhosas com as crianças. A intensidade das relações afetivas que estabelece com as crianças é um tema que a preocupa, embora considere que faz parte da sua forma de viver a profissão. Diana gosta de abordar questões complexas, que ultrapassam o âmbito das reuniões, como as marcas profundas que os adultos podem deixar nas crianças nos primeiros anos, desvalorização da profissionalidade do educador de infância na creche, e necessidade de controlo e de restrição das crianças. Diana identifica-se com as conceções teóricas da educação experiencial, embora reconheça que é difícil implementar os seus princípios no dia-a-dia. Mostra-se também preocupada com a autenticidade e capacidade de respeitar a criança, os seus direitos e as suas escolhas (Diana, notas de reuniões, notas de observações).

Na **caracterização geral da comunidade**, Diana enumera as características socioeconómicas das famílias servidas pela creche, referindo também o prestígio da instituição. Diana considera que as famílias têm altas expectativas, esperando “ver” resultados e referindo conceitos como “qualidade”, “bem-estar” e “aprendizagens” (Diana, CGC).

Na **avaliação do grupo** realizada por Diana, os níveis de bem-estar e de implicação do grupo variam entre 2 e 3, com médias de 2.69 para o bem-estar e 2.54 para a implicação. As médias de bem-estar e implicação das nossas observações encontram-se, como esperado, bastante abaixo: 2.08 para o bem-estar e 1.92 para a implicação (Diana, AGG).

Diana é muito assertiva ao apontar o que mais lhe agrada e preocupa no seu grupo. Mostra preocupações relativamente a alguma ‘dependência’ das crianças em relação a si e também às convenções sociais sobre o que é o trabalho de um educador, que por vezes dificulta a implementação de medidas menos

'convencionais'. Considera que o facto de o contexto favorecer pouco a autonomia é algo bastante cultural. No entanto, agrada-lhe a noção de pertença que as crianças demonstram e a ação/movimento do grupo. Considera que, comparativamente a outros grupos, o espaço para a iniciativa é bastante alargado, principalmente na refeição (Diana, notas de reuniões, AGG). Embora a sala e os materiais sejam bastante convencionais e semelhantes aos outros da mesma creche para esta faixa etária, o que distingue este grupo é a afetividade, reflexo da elevada sensibilidade da educadora. Tanto as relações entre crianças como entre crianças e adultos são muito carinhosas e cúmplices (Diana, notas de observações).

Como se verifica pela síntese da análise dos fatores contextuais, Diana tem um **estilo de escrita** muito sucinto e pouco detalhado. Considera que algumas frases ou expressões são suficientes para que possa utilizar as fichas enquanto instrumento de trabalho, e confessa também a sua dificuldade em se expressar através da escrita: “eu tenho alguma dificuldade com papéis...não sou uma pessoa de grandes...tenho...esse defeito...essa característica, que não é muito a meu favor. Portanto...aquilo que eu escrevo às vezes não é suficiente” (Diana, entrevista final).

	1ª avaliação (dez. 2014)	
	Agrada	Preocupa
Oferta	Recursos humanos da sala (ajudante de ação educativa em quem confio)	Necessidade de mais WC e uma sala com muitas mesas
Clima de grupo	Divertimento, muita facilidade de expressão. Aceitação dos outros.	Alguns conflitos
Espaço para a iniciativa	Horas da refeição (por comparação)	Regras sociais difíceis de ultrapassar
Organização	Autonomia, livre escolha, limites (frustração/birra)	Sala muito fechada
Estilo do adulto	Autenticidade	Protecionismo?

Figura 20. Diana – análise dos fatores contextuais (AGC).

Embora aparente ter **relações** cordiais com as suas colegas, Diana prefere trabalhar sozinha, tanto na planificação como na avaliação do seu trabalho. Para ela, o preenchimento das fichas do CRECHEndo só diz respeito à educadora – por um lado, as ajudantes de ação educativa, embora conheçam o grupo, não têm formação académica/informação suficiente para se apropriar deste processo; por outro lado, as colegas educadoras não conhecem as particularidades do grupo e de cada criança, para além de poderem ter visões diferentes sobre a prática. Neste sentido, afirma “eu normalmente estas coisas faço sozinha. Trabalho de forma mais individual [...] nós podemos até partilhar, o que escreveste, como é que fizeste...do que é que falaste nesta situação..., mas de uma forma mais geral. Agora, ainda por cima nos planos individuais...eu acho que nos individuais [...] não é egoísmo, mas eu preencho sozinha” (Diana, entrevista geral). Estas afirmações de Diana podem parecer chocantes à primeira vista, no entanto, se analisarmos as práticas habituais de muitos educadores de infância, verificamos que isto não é uma particularidade desta educadora. O que distingue Diana, do nosso ponto de vista, é a sua frontalidade e autoconfiança, ao ponto de expressar a sua opinião sem ter receio de fugir ao discurso socialmente correto.

Os **objetivos e iniciativas gerais** propostos por Diana seguem o mesmo estilo conciso e geral (por exemplo, na oferta, para o objetivo “disponibilizar mais material acessível na sala [materiais de reciclagem]”, propõe como iniciativa “colocar caixa de cartão grande com materiais diversificados na sala” Diana, OIG), que evidencia a sua dificuldade de detalhar por escrito as suas ideias.

Embora tenha **preenchido apenas uma vez** a parte geral do CRECHEndo, Diana considera que o CRECHEndo a incentivou a olhar para o seu contexto de outra forma: “não estaria desperta para determinadas coisas se eu não...se não me fosse pedido para eu ter que registar [...] se calhar nem pensaria nelas” (Diana, entrevista final). Para que o processo resulte, é necessário repetir várias vezes: “acho que tem que ser mais trabalhado. Eu acho que se isto for posto em prática mais duas ou três vezes...depois flui” (Diana, entrevista final).

Embora concorde que a falta de tempo poderá ser um obstáculo à utilização do CRECHEndo, Diana considera que a solução seria adotá-lo em substituição de

outros documentos que considera menos pertinentes: “se nós analisarmos o tempo que se disponibiliza ou o tempo que temos de perder com outro tipo de preenchimentos que não me parecem tão completos [...] que não vão tão ao encontro daquilo que nós precisamos [...] Se nós conseguirmos [...] encaixar este [CRECHEndo] ou utilizar este para dar resposta ao outro [MPC], acho que vamos ganhar muito tempo” (Diana, entrevista final).

Embora nos tenha afirmado que pretendia utilizar o CRECHEndo, “no mínimo duas vezes” (Diana, entrevista final), no ano letivo seguinte, não nos foi possível recolher informação junto de Diana com o questionário de *follow-up*, um ano depois de terminado o nosso acompanhamento. Como a própria admitiu, utilizá-lo sem o compromisso de estar associada ao nosso projeto de doutoramento poderia ser uma mais valia: “estando eu a preenchê-lo numa circunstância diferente, que já não tenho o “peso” desta obrigação de ser desta forma, estar a ser comparado com outros preenchimentos [...] nós acabamos sempre por sentir essa parte...até pode ser que eu consiga utilizá-lo de uma maneira mais intensa, sei lá...” (Diana, entrevista final).

Isabel

Isabel tem 34 anos e acompanha um grupo de crianças entre 1 e 2 anos. Terminou a sua formação inicial em 2004, mas não nos forneceu informação adicional sobre a sua formação ou percurso profissional. Embora não saibamos há quanto tempo trabalha na creche 2, a sua experiência profissional centra-se principalmente no contexto de creche (Isabel, questionário inicial).

As suas expectativas em relação ao CRECHEndo envolviam a possibilidade de melhor desempenhar as suas funções, melhor compreender o grupo e proporcionar mais e melhores propostas educativas, apesar de reconhecer a sua “falta de tempo para trabalhar nele” (Isabel, questionário inicial).

Iniciámos o processo com Isabel ao mesmo tempo que as restantes educadoras da creche 2, entre outubro e dezembro. No entanto, sucessivos adiamentos e uma prolongada baixa da educadora levaram a que só em fevereiro/março tentássemos reiniciar o processo, embora de apenas **uma aplicação** e não duas.

De acordo com Isabel, as famílias das crianças do grupo são interessadas, participativas e colaborantes. Para além de indicar o parque municipal como recurso da comunidade, esta educadora não forneceu outras informações relativas à **caracterização geral do contexto** (Isabel, CGC).

No início de março recebemos de Isabel a ficha de avaliação geral do grupo e a definição de objetivos e iniciativas gerais. Isabel não preencheu a análise e reflexão em torno do grupo e do contexto porque não se apercebeu da sua existência. Depois de lhe pedirmos que preenchesse, considerou que não havia necessidade porque se tratava de informação redundante. Neste sentido, recolhemos apenas as restantes duas fichas nesse momento (Isabel, notas de reuniões).

O **grupo** de crianças acompanhado por Isabel é composto por 9 rapazes e 3 raparigas, sendo que dos 12, todos exceto um, estavam em casa no ano anterior. Este facto poderá explicar em grande parte a grande taxa de absentismo das crianças. De acordo com a educadora, no primeiro ano na creche as crianças estão mais suscetíveis a doenças contagiosas, o que obriga a algum tempo longe da creche (Isabel, questionários, notas de observações, entrevista final). Todas as crianças nasceram entre abril e dezembro de 2012.

Segundo a educadora, este grupo é “participativo”, “interessado” e “bem-disposto”, embora suscite preocupações ao nível da “autonomia”, “espírito crítico” e “linguagem” (Isabel, questionário inicial). Os **objetivos e iniciativas gerais** propostos por Isabel baseiam-se no seu conhecimento do grupo e da sala – sem termos acesso a uma reflexão mais aprofundada sobre o grupo e contexto, torna-se difícil compreender o que fundamenta as iniciativas propostas. Por exemplo, no espaço para a iniciativa, Isabel define como objetivo “criar situações e oportunidades para as crianças poderem escolher as atividades” e iniciativas “os brinquedos estão ao alcance das crianças” e “as atividades são propostas e não impostas”. No estilo do adulto, escreve no espaço dedicado aos aspetos específicos de mudança “amigo”, “encorajador”, “pacífico” e “afetuoso”, sugerindo que não houve uma apropriação plena do que se pretendia com esta ficha (Isabel, OIG).

Quando lhe pedimos para esclarecer melhor o que escreveu, Isabel justifica que os objetivos nesta faixa etária têm de ser muito gerais dentro de um conjunto de áreas definidas (nomeadamente, aquisição da marcha, desenvolvimento da linguagem e desenvolvimento do espírito crítico): “nestas idades...acabam sempre por ser objetivos muito gerais, porque são idades em que há três ou quatro pontos do desenvolvimento em que temos de trabalhar em grupo...que é a aquisição da marcha, [...] o desenvolvimento da linguagem...o desenvolver neles o espírito...crítico e dentro daquilo que eles conseguem [...] acabam por ser objetivos mais...comuns e mais preocupantes, não é algo perfeitamente estrutural [...] não podemos traçar um plano rígido [...] até mesmo no próprio dia acaba por ser quase que uma planificação e um pensar diário” (Isabel, entrevista). Este esclarecimento explica, de certo modo, porque Isabel não conseguiu ver utilidade na aplicação a par e passo do CRECHEndo, tendo assinalado apenas algumas ideias gerais que lhe pareciam fazer sentido. A colocação do desenvolvimento de espírito crítico para crianças de cerca de um ano, revela também alguma desadequação: não sabemos se devido ao estabelecimento de expectativas desajustadas para a faixa etária; ou devido à utilização desta terminologia de forma pouco refletida.

Relativamente à **avaliação geral do grupo**, os níveis de bem-estar atribuídos por Isabel situam-se todos em 3, à exceção de uma criança, sendo a média de 2.91. a implicação varia entre 2 e 3, com uma média de 2.64. As nossas observações apontam, como é habitual, para valores mais baixos, de 2.21 para o bem-estar e 2.07 para a implicação (Isabel, AGG).

As **nossas observações** do contexto entram em alguma contradição com os registos da educadora, por exemplo, no que diz respeito ao espaço para a iniciativa – não existe nada afixado ao nível dos olhos das crianças e a maioria dos brinquedos estão inacessíveis. Não existem, geralmente, atividades planeadas, sendo as crianças incentivadas a brincar livremente com os materiais que vão sendo disponibilizados (com pouca ou nenhuma intervenção do adulto). Tal como na maioria das salas observadas, os materiais existentes são bastante convencionais, não havendo grande diversidade (Isabel, notas de observações).

Relativamente às **fichas individuais**, Isabel pediu inicialmente esclarecimentos sobre o modo como deveria utilizar os indicadores de avaliação para preencher as fichas. Depois de vermos como a ficha poderia ser preenchida, a educadora mostrou-se disponível para no-las entregar preenchidas na semana seguinte, depois de as mostrar à sua colega coordenadora (Sara), porque sente-se mais à vontade para isso (Isabel, notas de reuniões).

Nos planos individuais, Isabel caracteriza as crianças recorrendo apenas a alguns adjetivos, por exemplo bem-disposto, ativo, sociável, comunicativo, justificando que estas palavras são suficientes para se recordar de toda a informação relevante sobre aquela criança (Isabel, PI, notas de reuniões).

No balanço dos pontos fortes e fracos/aspectos a melhorar, escreve frases mais completas com base nas finalidades educativas. No entanto, nos pontos fracos/aspectos a melhorar, deixa vários em branco e, quando preenche, são apenas um ou dois aspetos gerais como “controlo esfinteriano” ou “ainda apresenta alguma falta de interesse no jogo simbólico”. Os objetivos e iniciativas individuais seguem o mesmo estilo de escrita: quando apresenta (vários planos são omissos em relação aos objetivos, às iniciativas ou a ambos), geralmente um objetivo e iniciativa para cada criança (ou nenhum), a linguagem é muito geral (e.g. um objetivo é “continuar a incentivar de modo a manter os pontos fortes” e a iniciativa correspondente é “procurar incentivar e estimular mais as competências motora e o jogo simbólico”). É evidente aqui também que Isabel utilizou o CRECHEndo de uma forma muito própria, cingindo-se a alguns tópicos muito gerais (Isabel, OIG).

Isabel assume total responsabilidade pela falta de tempo e disponibilidade para se dedicar à **aplicação do CRECHEndo**, indicando também que este ano letivo foi muito desequilibrado, com ausências recorrentes e crianças doentes: “não tinha aquela necessidade de fazer essa avaliação nas crianças, percebes...primeiro eu não tinha aquele tempo suficiente para observar, e estar ali...realmente a avaliar, como se quer ali. Eu os poucos momentos que tinha com eles era para, lá está, trabalhar outro tipo de situações...o querer ver que eles chegam bem à sala e ficam [...] são períodos de tempo muito longos fora do infantário e quando vêm há sempre, quase que tinha sempre na fase de adaptação”.

Quando contactámos a creche 2 para o preenchimento do questionário de **follow-up**, um ano depois de terminarmos o nosso acompanhamento, Isabel não preencheu o questionário, embora as suas colegas nos tenham dito que, tal como elas, Isabel não tinha utilizado o CRECHEndo durante aquele ano.

Madalena

Madalena é uma educadora de infância de 38 anos que terminou a sua formação em educação de infância em 2006. Embora tenha desempenhado funções de educadora na creche 2 a partir dessa data, já trabalhava na instituição antes disso, com outras funções. No total, trabalha na creche 2 há 18 anos, quase todos em creche (exceto 2 ou 3 em pré-escolar). Ao participar no nosso projeto de doutoramento, Madalena espera ajudar na “construção de um instrumento importante de avaliação, que permita que a minha prática educativa seja mais consciente, objetiva e prática” (Madalena, questionário inicial). Toda a comunicação com Madalena foi feita **pessoalmente**, sendo que esta educadora preencheu as fichas do CRECHEndo à mão, tal como as restantes educadoras da creche 2.

O **grupo** acompanhado por Madalena é composto por 18 crianças, 9 raparigas e 9 rapazes, de 2 a 3 anos, nascidos entre janeiro e dezembro de 2011. No seu questionário inicial, Madalena refere que o que mais lhe agrada neste grupo é a sua alegria e entusiasmo, não revelando qualquer preocupação (Madalena, questionário inicial).

Madalena é muito comunicativa e está sempre disponível para conversar e trocar ideias, dentro ou fora da sala. Considera as nossas conversas muito interessantes para pensar sobre as crianças, embora disperse bastante, abordando vários temas, o que por vezes limita o tempo disponível. Tanto para Madalena como para Raquel, as únicas fichas do CRECHEndo a que tivemos acesso foram a avaliação geral do grupo e os planos individuais (Madalena, notas de reuniões). Madalena, a propósito da ficha de análise e reflexão sobre o grupo e contexto, diz que aceita as limitações, por exemplo, de material ou recursos humanos, encarando-as como desafios. Neste sentido, considera que não se podem enquadrar nem no que lhe agrada nem no que a preocupa. Por outro lado, esta reflexão levou-a a pensar que algumas limitações (falta de cadeiras, p. ex.) podem

transformar-se em oportunidades (integrar noções de regras e esperar pela sua vez, p. ex.). Perante este problema, ficou acordado que não faria sentido refazerem as fichas que se tinham perdido, sendo mais benéfico avançar com o processo como previsto, reiniciando uma segunda aplicação em maio (Madalena, notas de reuniões).

Embora Madalena aborde numa das reuniões a sua dificuldade em conciliar o seu estilo com os estilos muito diferentes das ajudantes de ação educativa, considerando o trabalho em grupo muito difícil (Madalena, notas de reuniões), tem uma **relação** preferencial com Raquel: “a Raquel também é uma pessoa que gosta muito de trabalhar em equipa. Faz todo o sentido, porquê? Porque estes meninos, além de terem estado juntos em berçário (...) para o ano vão ser misturados, estes com aqueles. Não faz sentido nenhum cortar a ligação (...) Mas a Raquel também gosta muito de trabalhar em conjunto e de certa maneira os meninos também foram ‘dela’ em berçário (...) não tinha lógica nenhuma fazermos a separação...” (Madalena, entrevista final).

A relação de proximidade entre Madalena e Raquel levou a que algumas das nossas reuniões de acompanhamento fossem realizadas em conjunto, o que não aconteceu com mais nenhuma das educadoras desta creche (nem da creche 1, onde os encontros conjuntos foram pontuais).

Numa das primeiras conversas, Madalena questionou se a **avaliação geral do grupo** deveria ser preenchida com base numa atividade específica. Esta foi uma dúvida que também surgiu numa das primeiras reuniões com Glória, da creche 1 (Madalena, notas de reuniões; Glória, notas de reuniões), mas esta dúvida foi rapidamente esclarecida. Madalena, no entanto, só nos fez chegar a sua avaliação muitos meses depois, em abril. Os níveis de bem-estar e implicação atribuídos variam entre 2 e 3, com médias de 2.89 para o bem-estar e 2.68 para a implicação. As nossas observações apontam para valores mais reduzidos: 2.42 para o bem-estar e 2.08 para a implicação. Madalena não acrescentou quaisquer comentários ou pormenores sobre a implicação (“implica-se muito em...”, “não se implica muito em...”) nas colunas à direita desta ficha (Madalena, AGG).

As **nossas observações** do contexto apontam para materiais e atividades na sua maioria convencionais e semelhantes aos observados noutros contextos para esta faixa etária. Embora não haja grande diversidade, a maioria dos brinquedos está acessível às crianças, que deles dispõem de forma autónoma nos momentos de brincar livre. A estimulação verifica-se, essencialmente, nas atividades “à mesa”, havendo também a preocupação de estimular conversas dentro do grande grupo. A divisão de tarefas entre os adultos parece ser relativamente eficaz, o que se traduz numa rotina diária com poucos “tempos mortos” (Madalena, notas de observações).

Madalena e Raquel entregaram-nos a avaliação geral do grupo e dos planos individuais, após sucessivos adiamentos. Numa reunião conjunta, pediram desculpas por terem demorado tanto tempo, confessando que a sua falta de disponibilidade se prendeu, em grande parte, com a presença de uma nova estagiária. Embora tivessem pensado em desistir, decidiram não o fazer porque assumiram voluntariamente um compromisso connosco (ao contrário de outros compromissos, que lhes são impostos). Ainda nesta ocasião, ambas referem que algumas crianças não têm, propriamente, pontos fracos, só que ainda não atingiram coisas além do que é esperado delas. Madalena argumenta que aquilo que escrevem pode ser interpretado de formas diferentes por pessoas diferentes. Neste sentido, mostram-se contra o facto de passar estes documentos para outras educadoras, considerando que a educadora deve “receber a criança sem estas informações prévias”. Ainda assim, consideram que o CRECHEndo as ajuda a refletir e a pensar sobre as suas práticas (Madalena, notas de reuniões).

Nos indicadores para a **avaliação individualizada**, Madalena e Raquel consideram que estes têm pouco a ver com a faixa etária que acompanham (2-3 anos), tendo, por isso, feito a avaliação sem se guiarem muito por eles. Concordam que a introdução de exemplos mais complexos poderá resolver o problema. Madalena sugere que os indicadores sejam divididos por idades, mas concorda quando lhe explicamos que isso colocaria em causa a ideia de continuidade e evolução progressiva (Madalena, notas de reuniões).

Nos planos individuais feitos por Madalena, a caracterização geral de cada criança é muito reduzida, contando apenas com algumas palavras para cada uma (e.g. “é uma criança bem-disposta, curiosa, ativa e comunicativa”). No espaço destinado ao balanço com base nas finalidades educativas, a educadora apenas assinalou com uma cruz (X) as áreas fortes e fracas, acrescentando, ocasionalmente, uma breve frase nos pontos fracos/aspectos a melhorar (e.g. “nem sempre consegue respeitar o espaço dos outros” ou “linguagem – raciocínio lógico e fala”). Os objetivos e iniciativas individuais são igualmente muito simples - para as 18 crianças, Madalena escreveu apenas 10 objetivos e 11 iniciativas. Nos objetivos, colocou sempre expressões como “motivar”, “continuar a motivar” ou “motivar ainda mais”, o que nos sugere que o objetivo se refere à iniciativa e não o contrário. Por exemplo, propõe como objetivos “motivar” e “motivar ainda mais estes pontos” para as iniciativas “trabalhar o sentido de si e dos outros – respeito por crianças e adultos” e “o... comunica, mas tem muitas dificuldades na articulação das palavras – atividades específicas e individuais”, respetivamente. No caso do objetivo “continuar a motivar o desenvolvimento deste” e da iniciativa “atividades que ajudem no desenvolvimento destes pontos”, Madalena parece referir-se às finalidades educativas que assinalou com uma cruz (Madalena, PI).

Quando confrontámos Madalena com o facto de as fichas individuais não irem ao encontro das expectativas que tínhamos na sua conceção, parecendo demasiado simples e pouco diferenciadas para cada criança, a educadora disse que as preencheu como se fossem apenas para ela, e acrescentou que tinham sido muito úteis para a sua reflexão e para o diálogo com as ajudantes de ação educativa. Embora tenha tentado justificar algumas das palavras ou expressões que utilizou em alguns planos, manteve firme a sua posição de que preencheria as fichas do mesmo modo se fossem utilizadas apenas como o seu instrumento de trabalho (e não como parte de um projeto de investigação) (Madalena, notas de reuniões). Este foi um aspeto que voltou a abordar também na entrevista final: “tu não entendeste muitas coisas que estavam lá escritas, certo? O que eu te tentei explicar é que eu entendia, para mim fazia sentido [...] o que eu escrevi eu fiz como se fizesse sentido para mim. Se for como relatório, de eu ter que apresentar a alguém, é claro que escrevo de outra maneira, não é?” (Madalena, entrevista final).

Embora tivesse ficado acordado que Madalena, assim como Raquel, recomeçariam o processo de aplicação do CRECHEndo em maio, desde a entrega das fichas preenchidas mostraram preocupação face à ideia de voltarem a preencher todos os planos individuais. Procurámos realçar que o mais importante não era termos as fichas preenchidas, mas sim compreendermos como este processo poderia ou não ser útil para a sua prática. Madalena e Raquel acabaram por não voltar a preencher qualquer ficha do CRECHEndo, invocando, mais uma vez, a carga de trabalho extra que lhes trouxe o acompanhamento da estagiária anteriormente mencionada (Madalena, notas de reuniões).

Na entrevista final, Madalena lamentou o facto de não termos iniciado o processo de colaboração mais cedo: “eu só tenho pena de nós não termos começado exatamente logo no início [...] [ao] preencher parece que já estava a preencher e a pensar naquilo que estive e já não estava...”. Acabou, também, por reconhecer a sua dificuldade de transpor as ideias para o papel: “apesar de eu ter dificuldade de transpor para o papel. Sou muito mais de falar [...] não necessito como documento que fica de registo ..., mas para a minha lembrança, percebes? [...] para mim é importante utilizar nesse sentido. De escrever [...] aquilo que estou a pensar [...] e não ter de fazer tipo um relatório...” (Madalena, entrevista final).

Madalena considera que a avaliação individual é importante, mas mostra fortes receios de que a informação sobre cada criança seja escrita e partilhada com outras pessoas, “no sentido de aquela avaliação existir no processo de cada criança, não é? Ou seja, no portfólio de cada criança que é acompanhada. Eu tenho um bocado medo dessas avaliações...”. Neste sentido, e embora considere que o CRECHEndo é útil para a comunicação com os pais (Madalena, notas de reuniões), acrescenta que, “mesmo que fales com os pais, há muitos que são sensíveis ao que tu estás a dizer e à importância do que tu dizes e há outros que não” (Madalena, entrevista final).

Madalena foi a única educadora que tocou diretamente num ponto interessante, embora de forma muito esquiva – o facto de se sentir pressionada a aplicar o CRECHEndo por nossa causa: “eu fui descobrindo que teve interesse para mim [mas], às vezes, quando temos que preencher obrigatoriamente, digamos assim, porque eu tinha de preencher para ti...uma coisa é utilizar porque eu

quero...neste sentido foi um bocado para...(porque como não foi no início, percebes, nós não sentimos aquela necessidade desde o início de o fazer)...[foi] estar obrigatoriamente a fazer e a tentar inventar ou fazer alguma coisa que até posso estar a inventar e não existe...de qualquer das maneiras, se calhar, fez-me pensar...”. Insistindo na ideia de que o CRECHEndo teria feito mais sentido se tivesse sido iniciado no início de setembro, Madalena reforça a ideia de obrigatoriedade “eu sentia que tinha aquela obrigação, estás a perceber? [...] uma coisa é termos um documento que nos é dado, ou seja, no início temos que...não sei se me estou a fazer entender...outra coisa era muita coisa que nos estava a ser pedida e que não dava [...] este ano, na creche, nós tivemos muita, muita...complicação, principalmente nós as duas [eu e a Raquel] porque...é como eu te digo...informalmente eu já tinha feito, por exemplo no meu caso, nas minhas avaliações, eu já tinha feito. O início de setembro para mim é importante...antes da primeira reunião até e depois durante a reunião também. Eu já conhecia os pais, mas vieram outros novos, e, portanto...de repente tu chegas em outubro/novembro, a pedir nova...” (Madalena, entrevista final).

Neste sentido, para além da falta de tempo, Madalena assinala como grande falha do processo o atraso relativamente ao início do ano letivo, tal como Diana também tinha assinalado. Madalena considera que, de um modo informal, o que era pedido nas primeiras fichas do CRECHEndo já tinha sido feito por ela, pelo que o seu preenchimento se tornava redundante. Acrescenta, porém, que “é um instrumento muito válido, é, que me ajudou e depois agora com a reestruturação, principalmente depois da construção do manual” (Madalena, entrevista final).

Especificamente sobre os indicadores para a avaliação individual, Madalena considerou, como referimos anteriormente, que não se adequavam à faixa etária do seu grupo “como tens alguns, induz-nos...ou não tinhas nada, é o que eu acho, ou um tópico mais ou menos só para explicar...agora, por exemplo, quando eu começava a ler, é que havia vários que poderiam ser utilizados até a uma certa idade. E depois não havia mais...ou seja, se eu não estivesse aqui e tu não me explicasses, eu ia dizer “então, mas onde está o resto, será que não tirei fotocópia? Será que não é esta faixa etária?”” (Madalena, entrevista final).

Quando questionada sobre a possibilidade de utilizar o CRECHEndo no próximo ano letivo, Madalena dá uma resposta evasiva, sem deixar claro se pretende ou não continuar com este tipo de avaliação: “existindo já o documento, é claro que vai fazer parte de...porque, nós educadores...eu falo por mim, sentimos falta de...apesar de fazermos a avaliação informal como eu te digo e tudo, mas...eu também a posso fazer formalmente [...] já o fiz mais do que faço agora, também por causa da...de como nós funcionamos agora no infantário, pronto, aqui na creche. Porque eu já estive numa sala, por exemplo [...] eu sinto que dava muito mais de mim [...] Mas sinto necessidade de especificar mais coisas, pronto, de...haver qualquer coisa que me [...] organize e me oriente um bocadinho mais, pronto”.

Um ano depois de terminarmos o acompanhamento à creche 2, fizemos um contacto solicitando o preenchimento do questionário de *follow-up*, tal como fizemos para a creche 1. Apenas três educadoras responderam ao questionário (Madalena, Raquel e Sara), sendo evidente que o fizeram em conjunto, uma vez que as respostas a todas as perguntas eram iguais. As três educadoras referiram que, no ano anterior, não utilizaram o CRECHEndo porque a equipa pedagógica optou por utilizar as ferramentas do manual da qualidade em creche da Segurança Social (além de reuniões individuais e de grupo com os pais). Abrem a possibilidade de utilizar o CRECHEndo no ano seguinte “se a equipa pedagógica assim o decidir”, embora considerem que a sua forma de pensar sobre a avaliação não mudou com a utilização do CRECHEndo. Como principal vantagem desta ferramenta indicam o acompanhamento do “desenvolvimento de implicação e bem-estar das crianças” e como desvantagem a “utilização de todas as etapas do CRECHEndo em todas as salas de creche”. Deixaremos as reflexões sobre este fenómeno para a última secção deste capítulo.

Raquel

Raquel tem 35 anos e além da formação inicial em educação de infância (concluída em 2002), possui também formação complementar na área dos transtornos específicos da linguagem, concluída em 2008. Trabalha há 2 anos na creche 2, tendo trabalhado 9 anos em outros locais. Ao longo do seu percurso

profissional, esteve apenas 2 anos em contexto de creche. As suas expectativas são muito semelhantes às apresentadas por Madalena: a possibilidade de construir uma ferramenta de observação e avaliação, promovendo mais reflexão sobre a sua prática pedagógica (Raquel, questionário inicial).

O **grupo** acompanhado por Raquel é composto por 18 crianças, 7 raparigas e 11 rapazes, entre 2 e 3 anos, nascidos entre fevereiro e novembro de 2011. Raquel não revela nenhuma preocupação no seu questionário inicial, identificando “a alegria quando brincam” como o que mais lhe agrada (Raquel, questionário inicial).

Tal como Madalena, Raquel entregou-nos apenas a avaliação geral do grupo e os planos individuais, tendo preenchido tudo manualmente e contactado connosco sempre pessoalmente.

Na **avaliação geral do grupo**, os valores atribuídos por Raquel variam entre 2 e 3, com média de 2.89 para o bem-estar e 2.56 para a implicação. As nossas observações apontaram para médias de 2.56 para o bem-estar e 1.82 para a implicação. Raquel também não escreveu nesta ficha pormenores sobre a implicação das crianças nem outros comentários (Raquel, AGG).

Embora se expresse mais abertamente quando está sozinha connosco do que nas reuniões conjuntas, Raquel enfatiza a importância da sua **relação** com Madalena: “tanto eu como a Madalena conhecemos bem o grupo uma da outra. Eu porque [...] fiz o berçário com o meu grupo e o grupo dela. Depois a certa altura dividimos em três salas. E depois voltámos [as duas e] fomos trabalhando juntas ao longo do ano, fizemos muitas atividades juntas, muitos momentos e tudo, e, portanto...e conversávamos. Por exemplo, na nossa hora não direta, em que nós vimos para aqui, trabalhar [...] e estamos a conversar sobre alguma coisa que fizemos, sobre aquela manhã ou...e vamos tirando ilações. E se fizermos juntas, há coisas que ela vê no meu grupo que eu não me apercebi, coisas que eu vi num ou outro elemento da sala dela que ela não se apercebeu e aí completa um bocadinho. Claro que é a visão dela, claro que é a minha, mas é de alguém que também está próximo do grupo [...] nem eu sou uma pessoa estranha ao grupo

dela, nem ela..., portanto, para nós facilita, pelo menos para mim facilitou, sim” (Raquel, entrevista final).

As **nossas observações** do contexto apontam para uma oferta semelhante à sala de Madalena, com materiais e atividades convencionais e habituais, mas abertura e possibilidade para as crianças escolherem aquilo com que e a que querem brincar. Também aqui a divisão de tarefas entre os adultos parece ser relativamente bem gerida, traduzindo-se numa rotina diária com poucos “tempos mortos”. Existe alguma preocupação com a arrumação em vários momentos do dia, que Raquel justificou como uma necessidade para manter a coerência dos tempos de rotina (Madalena, notas de observações).

Em dezembro, Raquel disse-nos que ainda não tinha feito a avaliação geral do grupo, mas mostrou-se interessada em ouvir-nos falar sobre as nossas observações. Perante os nossos comentários, teve uma reação de rejeição. Embora tenha dito, posteriormente, que os nossos comentários eram úteis, procurou justificar-se perante cada uma das nossas impressões, recusando muitas delas (e.g. baixa implicação de uma determinada criança). Raquel comprometeu-se a fazer a avaliação do bem-estar e implicação nas semanas seguintes, no entanto, tal como Madalena, só a realizou em abril (Raquel, notas de reuniões).

Os **planos individuais** de Raquel são, em tudo, semelhantes aos de Madalena. Começa com uma breve caracterização geral de cada criança, com recurso a apenas algumas palavras (e.g. “é uma criança meiga, tímida, reservada, pouco participativa) e assinala com uma cruz (X) as finalidades educativas fortes/fracas. Para quatro crianças, Raquel escreveu, nos pontos fracos/aspetos a melhorar “dificuldade em aceitar regras” ou “ainda tem dificuldade em partilhar e respeitar o espaço dos pares” nos pontos fracos/a melhorar. Nos objetivos, também opta por um estilo esquemático, indicando apenas 2 objetivos (“trabalhar mais a evolução da linguagem” e “linguagem; concentração) e 8 iniciativas (e.g. “trabalhar mais a curiosidade e ímpeto exploratório” ou “trabalhar o desenvolvimento da linguagem”) para o grupo de 18 crianças (Madalena, PI).

Tal como fizemos com Madalena, depois de lermos os planos individuais, dissemos a Raquel que os planos nos pareciam demasiado simples e

indiferenciados. Perante isto, Raquel utilizou um argumento semelhante ao da sua colega: que usou um estilo esquemático porque preencheu as fichas como se fosse para ela, omitindo informação que lhe parecia óbvia e não precisava de ser escrita. Embora considere os indicadores para avaliação individual incompletos, nesta reunião, Raquel diz-nos que este instrumento faz sentido para o seu trabalho e que foi utilizando a grelha de indicadores para preencher os planos individuais. Mais uma vez, Raquel procurou rebater todos os nossos comentários com argumentos contrários. Por exemplo, discorda do facto de estarem, habitualmente, demasiadas crianças no espaço exterior, atendendo aos brinquedos disponíveis, uma vez que o exterior é muito positivo (para subir às árvores, por exemplo). Quando lhe respondemos que as crianças são censuradas por tentarem quase todo o tipo de brincadeiras no exterior, quando mexem em terra, por exemplo, Raquel argumenta que os pais não gostam. Relativamente aos níveis mais baixos de implicação das crianças, discorda sempre, oferecendo por vezes, explicações alternativas (e.g. uma das crianças tem horários muito diferentes dos outros, por isso chega sempre “desorientada”; outra das crianças não interage porque essa é uma característica familiar; outra, ainda, terá passado a tarde junto à rede exterior porque se interessa pelos carros que passam) (Raquel, notas de reuniões).

Raquel identificou, tal como Madalena, a presença da nova estagiária como um dos obstáculos ao preenchimento do CRECHEndo, devido à falta de tempo e disponibilidade. Neste sentido, embora tenha sido acordada uma segunda avaliação, esta também não se concretizou no caso de Raquel. Além disso, mencionou também o facto de que o processo se deveria ter iniciado mais cedo, embora não tenha dado muito destaque a este aspeto (Raquel, notas de reuniões, entrevista final).

Na entrevista final, Raquel mostrou mais frontalidade em relação à sua posição relativamente ao CRECHEndo. Quando questionada sobre se faz sentido a **utilização de um instrumento como o CRECHEndo** para fazer uma reflexão sobre a prática, reconhece a sua importância, mas considera esta ferramenta demasiado rígida: “faz sentido um instrumento de reflexão. Mas se calhar não tão...que não oriente tanto. Tendo em conta que pode ser um modelo de orientação, não é? Uma ferramenta de orientação, mas às vezes limita-nos um

bocadinho ou às vezes nem temos...por exemplo, nada a colocar em determinados assuntos, em determinadas questões e bloqueamos ali, porque, o que é que se pretende com isto..., portanto, para mim, eu não colocaria tantos aspetos...a refletir, deixaria um bocadinho para não limitar tanto. Mas de resto, acho importante” (Raquel, entrevista final).

A parte mais importante do CRECHEndo, segundo Raquel é a avaliação do bem-estar e da implicação: “eu isto acho importante, esta grelha do bem-estar e da implicação. Para mim é importante. Isto para mim é importante. E às vezes uma pessoa nas anotações que nós fazemos, que eu faço, na minha agenda, no meu bloco, não faço por grelha, não quantifico, não qualifico, mas...faço um bocadinho assim também. Mas acho que isto era importante, como instrumento no CRECHEndo”. Para além desta ficha, Raquel considera que todo o esto é dispensável: “eu sei o que é que tu queres dizer, por exemplo, com as iniciativas possíveis e não sei quê, mas...eu não colocaria. Isso a mim não me...não faz sentido [...] para mim deixaria um pouco mais... abrangente”. Raquel considera que uma planificação a longo prazo não faz sentido para grande parte das crianças: “há crianças que, sim, que nos preocupam numa série de aspetos...há outras que não há assim nada a preocupar [...] e hoje até me posso preocupar com [...] alguma coisa [...] mas amanhã isso pode não existir [...] amanhã não vai fazer sentido nenhum porque aquela criança não me preocupa nesse aspeto e, portanto, aquilo não fez...foi um momento”. Neste sentido, Raquel sintetiza o seu ponto de vista: “como cada criança é muito diferente e passa por fases, vai atravessando as várias fases de forma muito diferente das outras, se calhar isto assim tão específico para mim não me dava muito...não era um bom instrumento de trabalho para todos eles. Se calhar para alguns, sim, é direto, vai ao ponto, e é...para outros se calhar não fazia muito sentido” (Raquel, entrevista final).

Ao contrário de outras educadoras (Catarina, por exemplo), Raquel rejeita a possibilidade de utilizar o CRECHEndo na passagem de informação a outras profissionais: “não é um instrumento que eu utilizasse com outra pessoa. Que eu usasse ou entregasse a terceiros... por exemplo a educadora que vai ficar com o grupo...no ano seguinte, por exemplo [...] poderia fazer um relatório...com base nisto. Mas nunca entregaria isto. Porque isto fez sentido naquele ano, naquele

percurso. As crianças, entretanto, mudam, crescem, passam por toda a transformação, e no ano a seguir já vêm..., portanto, eu já não entregaria este processo...entregaria se calhar um relatório e...uma coisa mais concisa, mas assim não entregaria” (Raquel, entrevista final). Ainda a este propósito, Raquel comenta que o CRECHEndo não é tão simples nem intuitivo como pode parecer, abrindo espaço a interpretações diversas “até porque a questão não é se é fácil ou difícil. Difícil não é. Só que se calhar a forma como cada um...a percepção de cada um a cada grelha [ficha] pode ir variando” (Raquel, entrevista final).

Raquel salientou também um aspeto que não foi abordado por nenhuma das outras educadoras – a necessidade de passarmos mais tempo a observar o seu grupo/sala: “acho que é importante tu ires às salas, e ver e fazes naturalmente a tua avaliação, a tua observação. Mas.....fasear mais e ires mais vezes, para teres um bocadinho a noção de..., mas percebes que se fizessemos mais vezes...e nós também... [...] pronto, acho que de parte a parte houve...da nossa parte nem sempre houve disponibilidade, porque...ou a estagiária, ou isto ou aquilo...depois há sempre datas e as coisas às vezes complicam-se. Mas, se calhar, se tivéssemos feito mais experiências dessas, mais observações assim *in loco*”. Este comentário de Raquel permite-nos compreender a forma como rejeitou muitos dos nossos comentários relativamente ao seu grupo e contexto. Pelo que se depreende destas suas palavras, as nossas ideias não correspondiam àquilo que ela considerava ser a realidade, devido ao curto tempo de observação.

Raquel deixou bem claro que o CRECHEndo não se enquadra na sua forma habitual de trabalhar, pelo que não tinha a intenção de continuar a utilizá-lo: “à partida não...para ser sincera não. Para depois evitar outro [da Segurança Social] ...não gosto, não me facilitaria...”.

Como referimos anteriormente, Raquel preencheu o questionário de **follow-up** à semelhança de Madalena e Sara, pelo que se levantam as mesmas questões que apresentámos anteriormente, e que discutiremos no final do capítulo.

Sara

Sara tem 39 anos, é coordenadora da creche 2 e responsável por dois grupos de berçário (total de 24 crianças entre 4 e 10 meses). Terminou a sua formação em

educação de infância em 2006 e trabalha há 3 anos na creche 2 (tendo trabalhado 4 anos em outros locais). Sara demonstra, desde o início, elevadas expectativas pela sua participação no nosso projeto: “participar neste projeto é uma forma de receber formação, de participar ativamente nessa formação, de me valorizar enquanto profissional, consistindo em isto uma grande mais-valia. Através deste projeto vamos podendo questionar as nossas práticas e avaliar o nosso rumo, enquanto educadoras. Será uma forma de nos posicionarmos de um modo mais crítico face ao nosso trabalho” (Sara, questionário inicial). Enquanto coordenadora, foi Sara que serviu como nossa interlocutora desde os primeiros contactos, uma vez que era através do *email* da coordenação que marcávamos reuniões, sempre que necessário. Excetuando estes *emails* de organização do tempo, os nossos contactos com Sara foram sempre **presenciais**, como aconteceu com todas as educadoras da creche 2.

Sara mostra-se sempre muito recetiva à nossa presença, deixando-nos à vontade para circularmos pelas salas, embora tenha mostrado alguma desconfiança nas primeiras reuniões. Embora se mostre cordial com todas as colegas, o seu **isolamento** é evidente. Cremos que esse isolamento está relacionado com as funções desempenhadas por Sara, como a própria menciona frequentemente. Sara confessa que tem muita dificuldade em articular a coordenação com os dois berçários, numa equipa com seis pessoas. Segundo esta educadora, “as colegas mais velhas [ajudantes de ação educativa] não gostam muito que alguém mande. Também por ser a primeira vez na coordenação, é difícil” (Sara, notas de reuniões). Sara expressa a sua frustração por não conseguir passar tempo de qualidade com as crianças devido às sucessivas interrupções, e embora gostasse de passar mais tempo nas duas salas, considera isso muito difícil. Sara refere também que os problemas pessoais do pessoal afetam, muitas vezes, o trabalho na sala, embora não forneça mais pormenores sobre esta questão (Sara, notas de reuniões).

A localização das salas de berçário dentro da instituição – no primeiro andar, longe de todas as outras – contribuirá também para este afastamento. Embora todas as educadoras tenham uma hora de trabalho, depois do almoço, para trabalho sem contacto com as crianças, onde habitualmente se juntam na mesma

sala, as responsabilidades acrescidas de Sara obrigam-na a um ritmo de trabalho um pouco diferente das colegas (Sara, notas de observações).

Sobre o trabalho em colaboração com as colegas, Sara corrobora esta ideia, abrindo a possibilidade de trocas de ideias, mas não de um trabalho mais próximo: “às vezes...quando temos mais dúvidas e mais dificuldade pedimos a uma ou outra colega, “olha, desculpa lá, mas hás de observar...já viste o que ele faz, faz aquilo...”. E aí realmente nós temos essa...ainda vamos tendo essa capacidade de pedir ajuda. Há outras alturas em que, na maior parte das vezes, não acontece. Os grupos são fechados. Aí são” (Sara, entrevista final).

Na **caracterização geral do contexto**, como a maioria das outras educadoras participantes, Sara enumera algumas características socioeconómicas da comunidade e das famílias. As famílias, segundo Sara, “desejam que a instituição zele pelo bem-estar dos seus filhos, lhes preste os cuidados básicos, mas também contribua para o seu desenvolvimento cognitivo e emocional (Sara, questionário inicial).

Os dois **grupos** acompanhados por Sara somam 24 crianças no total, entre os 4 e os 10 meses, 7 raparigas e 5 rapazes no berçário 1 e 6 raparigas e 6 rapazes no berçário 2. No seu questionário inicial, Sara indica que o que mais lhe agrada é o facto de serem “dois grupos de crianças afetuosas, simpáticas e curiosas” e o que mais a preocupa é “o comportamento, por vezes, desconfortável e ansioso que dois elementos da sala de berçário 1 aparentam ter” (Sara, questionário inicial).

Na **primeira avaliação**, em novembro/dezembro, Sara optou por analisar os dois grupos separadamente, caracterizando o berçário 1 como “um grupo dinâmico, por norma calmo – salvo quando estão doentes, com sono ou fome. Já se observam interações positivas com diversos elementos e são curiosos”; e o berçário 2 também como “um grupo dinâmico, havendo um grupo de três crianças muito ativas, unidas e dinâmicas”. No berçário 1, Sara mostra-se preocupada com a necessidade de algumas crianças serem mais estimuladas a nível da motricidade global. No berçário 2, a preocupação principal é o “facto de as crianças irem embora muito tarde, ficarem cansadas ao final do dia e com sono, influenciando o seu bem-estar” (Sara, AGC 1).

Na **segunda avaliação**, em maio, o berçário 1 “sofreu um salto qualitativo substancial ao nível da sua autonomia na locomoção; exploram a sala ou a andar ou a caminhar, não se cingindo só ao espaço da manta. Já se começam a notar preferências de companhia e cumplicidades na partilha de brincadeiras”. Neste sentido, a preocupação anteriormente assinalada foi ultrapassada, verificando-se agora a preocupação com as agressões e conflitos que começam a surgir. O berçário 2 continua a agradar à educadora por ser “um grupo em que todas as crianças são muito dinâmicas e ativas. São muito curiosas e gostam de ouvir canções e músicas”, mas mantém-se a preocupação com os longos períodos de permanência na creche, agravada “com o facto de as crianças começarem a fazer 1 ano e, como as mães perdem a redução de horário, prolonga-se ainda mais a sua permanência na sala” (Sara, AGC 2).

Na primeira **avaliação do grupo** realizada por Sara, os níveis de bem-estar e de implicação do grupo variam entre 1 e 3. Na segunda avaliação, Sara atribuiu níveis de bem-estar e implicação que variam entre 2 e 3. Tal como esperado, as médias de bem-estar e de implicação aumentaram da primeira para a segunda avaliação: bem-estar de 2.33 na primeira e 2.77 na segunda; implicação de 2.36 na primeira e 2.77 na segunda. Também como esperado, os valores médios de bem-estar e implicação atribuídos por nós são quase sempre inferiores aos assinalados pela educadora (bem-estar de 2.42 na primeira avaliação e 2.52 na segunda; implicação de 2.17 na primeira e 2.17 na segunda) (Sara, AGG 1 e 2; notas de observações).

Nas colunas laterais da ficha de avaliação do grupo, Sara assinalou à margem as preferências ou gostos das crianças (e.g. “adora música, que lhe cantem e começa a dançar”), preenchendo quase exclusivamente aquilo em que se implica, exceto para 3 crianças, onde assinalou “ainda está em adaptação”, “exige sempre a presença física do adulto” e “continua muito medrosa a pôr-se de pé” (Sara, AGG 2). Inicialmente, Sara confessou que tinha dúvidas no preenchimento das colunas “implica-se muito” e “não se implica muito”, mas depois considerou esta análise muito interessante para compreender melhor cada uma das crianças (Sara, notas de reuniões).

Na **nossa análise** relativa ao contexto de Sara e do seu grupo (Sara, notas de observações), verificámos que existe alguma preocupação dos adultos em oferecer aos bebés vários brinquedos/possibilidades (tanto no chão como nas cadeiras) e, por vezes, percebe-se que as preferências dos bebés são tidas em conta. A sensibilidade é o traço mais marcante, especialmente nos momentos de cuidado, mas também no brincar, embora também existam momentos em que as crianças brincam no tapete enquanto os adultos conversam à parte. Os brinquedos existentes são muito convencionais e os estímulos motores são quase inexistentes, o que leva as crianças mais velhas a buscar estímulos fora do tapete (e.g. cadeiras de refeição e caixotes do lixo). O clima de grupo é muito diferente nos dois grupos, sendo mais relaxado e pautado por interações positivas no berçário 2 (Sara, notas de observações).

Uma das preocupações que partilhámos com Sara relacionava-se com o respeito pelos ritmos de sono dos bebés que, por vezes, ficavam muito tempo à espera para serem deitados depois de almoço. Sara justifica que, de manhã, deitam um pouco aqueles que evidenciam mais cansaço, desde que isso não “prejudique” o sono da tarde. No entanto, depois de almoço, não podem deitar os bebés muito cedo, muito antes das 13h, porque até às 14h não há ninguém que possa ficar na sala com as crianças que vão acordando – as 3 pessoas de serviço estão a vigiar os 3 dormitórios. Inicialmente, Sara mostra-se um pouco incomodada com o nosso questionamento acerca deste tema. No entanto, acaba por reconhecer que a impossibilidade de respeitar os ritmos individuais de sono de crianças tão pequenas é preocupante, embora se mostre impotente para mudar a forma como é feita a gestão do pessoal (Sara, notas de observações, notas de reuniões).

À semelhança do que vimos com Glória, as diferenças entre a primeira e a segunda avaliação do contexto de Sara são enormes, tanto em termos de quantidade de texto escrito como de profundidade da reflexão (Sara, AGC 1 e 2). Atribuímos, mais uma vez, esta diferença aos dois factos mencionados: primeiro, Sara necessitou de tempo para se familiarizar com os conceitos e com a lógica de todo o processo de avaliação; segundo, a versão inicial desta ficha propunha uma reflexão global sobre os cinco fatores contextuais e não incentivava à reflexão da educadora sobre cada um deles individualmente (cf. IV.2.2 “o CRECHEndo

continua a crescer”). Isto teve como resultado, de um modo geral, a obtenção de análises mais pobres e genéricas, como confirma Sara: “convém refletir sobre elas [as dimensões do contexto] individualmente. Porque quando se faz uma análise mais geral, há situações em que ficam...que não são postas na equação” (Sara, entrevista final).

	1ª avaliação (dezembro 2013)		2ª avaliação (maio 2014)	
	Agrada	Preocupa	Agrada	Preocupa
Oferta	Berçário 1: a sala ser ampla, confortável e segura. Com materiais adequados, que as crianças podem escolher livremente. Berçário 2: sala ampla, confortável e segura. Com materiais adequados, que as crianças podem escolher livremente.		Salas amplas, confortáveis, coloridas e com muita luz. Salas equipadas com material adequado às faixas etárias.	A falta de uma barra fixa à parede que lhes permita apoiarem-se e levantarem-se em ambas as salas. Necessidade de mais andarilhos.
Clima de grupo			Berçário 1: são por norma, caso não tenham fome ou sono, um grupo tranquilo. Berçário 2: são um grupo sereno, mas muito ativo.	Terem dado, nesta altura do ano, entrada duas crianças novas que estão a ter uma adaptação um pouco difícil, o que destabiliza a dinâmica do grupo.
Espaço para a iniciativa			Têm em ambas as salas brinquedos e outros objetos ao seu alcance, permitindo-lhes escolher livremente o que querem explorar.	
Organização			Os horários bem definidos e conhecidos por parte dos pais que, de um modo geral os cumprem, permitindo um bom funcionamento das rotinas diárias.	
Estilo do adulto	Berçário 1: por vezes observo que os adultos se mostram menos atentos às necessidades das crianças.		No berçário 2 sinto que os adultos são mais sensíveis às necessidades das crianças e oferecem mais colinho.	Por vezes, os problemas pessoais de algumas colegas são trazidos para a sala, pondo em causa o seu bom desempenho.

Figura 21. Sara – análise dos fatores contextuais (AGC 1 e 2).

Sara ouve com muito interesse os nossos comentários sobre o grupo e sobre o contexto, confessando que o berçário é, para ela, ainda uma grande novidade.

Do seu ponto de vista, algumas colegas estão menos disponíveis, em alguns momentos, para responder prontamente às crianças. Os dois grupos são muito diferentes: o berçário 1 é mais “parado”, as crianças solicitam menos os adultos, enquanto o 2 é mais dinâmico, com mais interação. Quando lhe pedimos para encontrar explicações para estas diferenças, Sara retoma a ideia de que a grande diferença está no pessoal que, de um lado, é muito carinhoso, dá colo e mimos, e do outro lado, nem tanto (Sara, notas de reuniões).

Perante os nossos comentários, Sara vai-nos pedindo ideias concretas para implementar mudanças e, numa das reuniões, vamos preenchendo em conjunto algumas ideias para os **objetivos e iniciativas gerais** da primeira avaliação. Nesta ficha, tanto na primeira como na segunda avaliação, Sara apresenta medidas muito simples, e não muito ambiciosas, embora coerentes com a sua análise. Por exemplo, na oferta educativa, define como objetivo “Apresentar brinquedos novos nas salas” e respetiva iniciativa “Trocar alguns brinquedos da sala por outros que estão guardados, refrescando a oferta”. A avaliação que Sara faz desta medida é positiva: “mostraram muito interesse pelos brinquedos “novos” e procuravam-nos mais em detrimento dos que já conhecem” (Sara, OIG 2).

Na segunda avaliação, ao contrário da primeira, Sara acrescenta nos objetivos gerais a necessidade de conciliar o seu trabalho de educadora com a coordenação, o que revela uma preocupação crescente desta questão ao longo do ano letivo. Este parece ser, de facto, o maior obstáculo encontrado por Sara para utilizar o CRECHEndo: “Eu acho que, do meu ponto de vista, se eu não tivesse acrescido a questão da coordenação, que me tira bastante tempo e força anímica também...e o facto de ter dois grupos ao meu encargo, eu penso que os *timings* estavam mais ou menos. Foi uma avaliação em janeiro, foi outra avaliação agora no final do ano, junho/julho...penso que mais do que isso também não se justifica [...] o *timing* em si foi bom, acho que foi interessante. A primeira avaliação que nós fizemos foi em outubro, foi a avaliação do grupo. E se calhar nessa altura também se justifica, porque as crianças, supostamente, numa sala normal, já estão com um período de adaptação e já estão a entrar mais ou menos dentro das dinâmicas do grupo. Penso que também tem toda a lógica que seja nesse momento a avaliação do grupo, e perceber então a partir daí, a partir do bem-estar e da implicação da

criança, que tipo de...de fio condutor é que nós podemos utilizar daí para a frente na nossa prática. E depois fazer esses momentos de reflexão mais individualizada” (Sara, entrevista final). Estas palavras de Sara tornam evidente que foi uma das educadoras participantes que melhor se apropriou das ideias subjacentes ao CRECHEndo, mesmo que tenha tido algumas dificuldades práticas na sua utilização.

Relativamente aos **planos individuais**, Sara gosta de discuti-los um por um nas reuniões, mostrando o que escreveu, esclarecendo alguns aspetos e falando sobre as crianças. As descrições gerais de cada criança são muito individualizadas e pessoais, ao contrário do que encontramos com as restantes educadoras participantes da creche 2. Na primeira avaliação, Sara utilizou os indicadores da avaliação individual como uma lista, onde ia assinalando o que cada criança fazia ou não. Depois dessa análise, escrevia alguns comentários mais específicos na ficha (e.g. “limita-se muito à manta para explorar e não sai”). Os objetivos e iniciativas propostos por Sara, em ambas as avaliações, são, algumas vezes, bastante gerais, embora sejam concordantes com as preocupações que identifica (e.g. objetivo – “incentivar a pôr-se de pé fortalecendo os músculos das pernas e da coluna”, iniciativa – “pô-la de pé, apoiando-a, durante algum tempo” ou objetivo – “promover a sua autonomia durante as brincadeiras na sala, sem solicitar constantemente a atenção do adulto”, iniciativa – “brincar ao lado dele, não cedendo à sua ‘chantagem’ quando o pomos no chão, demonstrando que estamos ao pé dele, sem precisar de colo”) (Sara, PI 1 e 2).

Sobre esta questão, Sara esclarece: “é assim, aquilo que eu me centrei mais...claro que há muito mais objetivos de ação e muito mais iniciativas possíveis a tomar com aquela criança especificamente. Porque nós não trabalhamos só uma ou duas coisas, não temos só um ou dois objetivos. Aquilo que eu, ao preencher estas fichas de avaliação tive em atenção aqui nos objetivos de ação, foi aquilo mais...urgente, digamos assim... A maior parte dos objetivos nestas crianças, eles repetem-se. Acabam por se ir repetindo e eu acabei por fazer copiar-colar de uns [para os] outros. Mas depois tendo em conta sempre aquela criança individualmente, não é? O facto de ela já estar com aquela competência ou não

adquirida. E aquela que me preocupava mais foi a que eu coloquei nos objetivos...” (Sara, entrevista final).

A falta de disponibilidade e também a reduzida experiência em contexto de berçário explicam porque Sara apresenta algumas dificuldades em dar mais coerência à sua prática. Sara deixa transparecer estas dificuldades quando compara a sua função atual com o trabalho que fazia anteriormente: “na resposta social de jardim [de infância], nós temos um outro protocolo e umas outras exigências, não é? [...] na instituição onde eu trabalhei, nós tínhamos mesmo que seguir um protocolo específico, em que fazíamos dois momentos de avaliação individuais com os pais [...] e depois havia uma avaliação final, no final do ano, em que entregávamos à coordenadora, [...] quando eu vim para aqui, vim para creche [...] e não havia esse ritmo, não é? [...] até ao ano passado [...] fiz sempre planos semanais de atividades, semanais ou bi-semanais e onde eu punha os objetivos e as atividades e depois no final fazia uma avaliação [...] fazia uma espécie de uma reflexão daquilo que eu achava que tinha corrido bem, se tinha sido demasiado ambiciosa ao propor aquela atividade com aquelas crianças, se elas tinham aderido bem e se até tinha sido uma surpresa para mim” (Sara, entrevista final).

Sara considera que na segunda avaliação já não teve qualquer dúvida ou dificuldade, destacando as vantagens do CRECHEndo, apesar do trabalho que exige: “no meu caso, uma vez que sou eu sozinha a fazer esta avaliação a 24 crianças, a dois grupos, para mim foi uma tarefa...digamos que...pronto, cansativa e exigente, sim, sem dúvida. É verdade. Mas fiz questão de a fazer. Não deixei de a fazer mesmo como exercício para mim mesma. Mas...acho sem dúvida nenhuma, para a educadora é uma forma de refletir, de ver depois no dia a seguir, após ter feito o preenchimento das fichas de avaliação, olhar para aquela criança, se calhar não digo para todas, mas para duas ou três de uma maneira mais atenta, mais cuidada” (Sara, entrevista final).

A ideia de que o CRECHEndo permite uma nova visão sobre as crianças também é várias vezes destacada por Sara “eu das duas vezes que...que fiz estes dois momentos de avaliação, quer do grupo, quer depois a nível individual...a seguir a ter feito vinha...como hei de explicar? Com outra perspetiva perante aquela determinada criança que, se calhar, no nosso correr do dia-a-dia e das rotinas, nós

não nos apercebemos e não valorizamos este ou aquele apontamento, e depois fazendo estas avaliações eu chego à conclusão “ah, realmente, olha, que eu tenho de tomar mais atenção a isto, tenho que ver...”. Pronto, e sem dúvida nenhuma que nos faz cortar, quebrar aquela rotina do dia-a-dia, em que nós fazemos quase que...e também aqui em creche e em berçário principalmente, as rotinas são tão intensas...às vezes há alturas em que nós esquecemos de parar para observar aquela criança especificamente. E vemos, muitas vezes, o grupo pelo todo, e não pela...por cada um, não é?” (Sara, entrevista final).

Atendendo à sua situação, Sara enfatiza as vantagens de o nosso projeto lhe ter permitido parar por alguns momentos para refletir sobre a sua prática, o que talvez não tivesse conseguido fazer sozinha: “eu gostei muito de participar nesta...de colaborar consigo. E de termos tido ao longo deste tempo estas conversas. Fez-me a mim também ir sempre refletindo, e tentando melhorar-me enquanto pessoa e enquanto educadora e às vezes é isso que eu acho que faz falta. Há...nós entramos naquela síndrome que é a síndrome da máquina de lavar a roupa, e entramos ali dentro...zzzz...zzzz...e de vez em quando é preciso fazer o OFF, desligar um bocadinho. Ou, pelo menos, haver momentos em que nos colocamos numa outra perspetiva. E, por regra, eu enquanto educadora não tenho muito essa possibilidade, essa capacidade. Capacidade também, e possibilidade de o fazer, porque, se calhar sozinha, é difícil. E tendo se calhar alguém, uma pessoa que esteja mesmo, até mesmo com uma perspetiva diferente do lado de fora, é bom para nós, para nos ir fazendo refletir [...] se calhar houve uma ou outra coisa que na altura a Cindy me chamou à atenção e me disse, e a minha primeira reação foi não gostar. Digo-lhe, sinceramente, foi. Houve uma ou outra coisa que me disse que não gostei. Mas depois pensei, refleti, não, se calhar tem lógica que seja assim...ora, deixa-me pensar de uma outra maneira e fazer um exercício de...de pensar de uma maneira, ou melhor, de...refletir, e pondo as coisas dos dois pratos da balança e de ver para que lado em que ele pendia...e é bom, às vezes, vir alguém de fora e dar-nos assim, uns ‘puxões’...” (Sara, entrevista final).

Estas palavras de Sara sintetizam a sua mudança de postura ao longo do processo – de uma aceitação desconfiada para uma total abertura à partilha de reflexões sobre a sua prática. Neste sentido, embora Sara não tenha preenchido

as fichas do CRECHEndo de forma muito completa ou exemplar, foi, junto com Glória, a educadora que melhor aderiu ao CRECHEndo. As dificuldades que sentiu na primeira avaliação foram completamente ultrapassadas na segunda e, mesmo com o trabalho associado à coordenação e com dois grupos a seu cargo, esforçou-se muito. Evidenciou cansaço e frustração por não conseguir dedicar tanto tempo às crianças como gostaria e também por não ter disponibilidade para mais momentos de “paragem” e reflexão. Neste caso, porém, ao contrário de Glória, não conseguiu que a sua posição como coordenadora funcionasse, de certo modo, como catalisador para a introdução de mudanças junto das restantes colegas da creche.

Sara considera que o CRECHEndo é uma ferramenta que se adequa aos interesses dos educadores de infância: “para a educadora, se for uma coisa demasiado complicada, torce logo o nariz e não é apelativo para ela trabalhar. E tem de ser um instrumento que também nos dê, a nós, prazer trabalhar. E depois se eventualmente, até numa reunião, nós tivermos que chamar um pai para vir falar conosco é bom que seja também [...] fácil para ele perceber, e que seja fácil ele interpretar o que é que lá está. Eu penso que neste momento, no formato final que me apresentou [...] dá-nos alguma margem também, enquanto educadoras, para abordarmos e explorarmos da melhor forma”. Mesmo sem acompanhamento, trata-se de uma ferramenta fácil de utilizar: “[as instruções] estão de tal maneira simples e acessíveis que uma rápida leitura daquilo, mesmo para alguém que não esteja familiarizado com o plano depois mais uma ou duas vezes que tenha de ler este ou aquele ponto que tenha mais dificuldade, depois também acaba por chegar lá. Penso que não é difícil” (Sara, entrevista final).

Quando questionada se pretende continuar a utilizar o CRECHEndo no futuro, Sara é clara: “eu neste momento tenho mesmo a intenção de continuar a utilizar, mesmo este modelo, porque acho que é aquele que se aproxima mais de um modelo de pré-escolar, daquele que eu conheço...existe algo onde nos possamos agarrar...neste caso, acho que acaba por ser um bom instrumento para utilizar na...[...] continuidade, sim...[...] como me sinto à vontade a preencher e sinto que me identifico com este plano, que é, sem dúvida nenhuma, para mim é mais apelativo, digamos assim, porque me sinto mesmo à vontade em preencher. É

assim, eu da primeira vez tive alguma dificuldade, porque também estava a conhecer, e estava a perceber como é que a coisa funcionava. Mas agora, neste momento, já...acho que já nem vou precisar provavelmente das próximas vezes daquelas listas orientadoras dos parâmetros, e que consigo quase intuitivamente responder” (Sara, entrevista final).

Perante estas palavras de Sara na entrevista final, foi com surpresa que recebemos as suas respostas ao questionário de *follow-up*. Tal como mencionámos anteriormente, o questionário de Sara era igual ao de Madalena e Raquel, indicando a não utilização do CRECHEndo por decisão da equipa. Uma vez que não foi Sara que nos entregou o seu questionário, mas sim as suas colegas, não tivemos oportunidade de a questionar sobre as suas respostas nem de voltar a entrar em contacto.

Importa acrescentar, a propósito da creche 2, que embora tenhamos recebido *feedbacks* menos positivos, cerca de seis meses depois da recolha dos questionários de *follow-up* (em setembro de 2016), voltámos a ser contactadas pela nova coordenadora da creche no sentido de nos consultarem acerca deste mesmo processo de incorporação do CRECHEndo no manual de qualidade da instituição. A coordenadora informou-nos que a equipa tinha decidido incorporar a avaliação geral do grupo e o plano individual, mas não as restantes fichas gerais, uma vez que continuam a utilizar o plano de acolhimento previsto pelo MPC. Sem querer aprofundar a disparidade desta situação com o *feedback* negativo dado nos questionários (por Madalena, Raquel e Sara), a coordenadora apenas justificou que esta decisão tinha sido tomada após uma reflexão conjunta no seio da equipa.

Síntese das reflexões suscitadas pela análise dos estudos de caso

Os oito estudos de caso apresentados permitem-nos ter acesso a oito formas diferentes de utilizar uma ferramenta de avaliação como o CRECHEndo. De forma a podermos extrair desta análise algumas reflexões gerais, regressamos aos três focos de análise propostos por Rogoff (2005) – individual, interpessoal e cultural/institucional , utilizando-os para organizar essas reflexões.

Nível individual

Ao nível individual, as diferenças entre os oito casos são óbvias: algumas educadoras não têm qualquer experiência (como Fernanda), enquanto outras trabalham há quase duas décadas (como Catarina); algumas educadoras são também coordenadoras/diretoras (como Glória e Sara); algumas são muito jovens, outras já passaram dos 40 anos de idade. Todos estes aspetos são relevantes para compreender as particularidades de cada um dos casos. Além destes, consideramos que outros aspetos como a autocrítica, a autoconfiança e o gosto pela profissão têm de ser equacionados como importantes, embora, ao longo de um ano, a mesma pessoa se possa transformar por completo. Para facilitar a análise, agruparemos os casos em três grupos, consoante a envolvência das educadoras no projeto. Por envolvência entendemos o grau de participação e interesse manifestado, além da apropriação da lógica de avaliação subjacente ao CRECHEndo, sendo estes aspetos perceptíveis, por exemplo, pelo número de interações e contactos, quantidade e qualidade dos registos, dúvidas e sugestões colocadas.

Um primeiro grupo engloba os casos de Diana, Isabel, Madalena e Raquel. Estas educadoras, embora de formas diferentes, mostraram menos interesse em utilizar o CRECHEndo, omitindo algumas etapas e preenchendo as fichas de modo muito esquemático e resumido. Como referiram Diana e Madalena, este foi um trabalho proposto por um elemento externo (e nunca apropriado como pessoal), pelo que não se enquadrava na sua prática. Neste sentido, a utilização do CRECHEndo durante um ano não alterou a sua forma de trabalhar ou de pensar sobre a prática. Todas estas educadoras apresentaram algumas justificações para não utilizarem o CRECHEndo completo duas vezes, como seria esperado inicialmente: a falta de tempo derivada de outras responsabilidades, o início tardio do projeto (em outubro e não setembro), a redundância dos campos a preencher ou inadequação dos indicadores de avaliação apresentados; ou a inarticulação com o seu estilo de trabalho. Para este grupo de educadoras, consideramos que o CRECHEndo não terá trazido quaisquer mais-valias duradouras, resumindo-se a uma participação pontual num projeto passageiro. Isto não significa que não existe espaço para a implementação de novas estratégias de reflexão e avaliação na

prática destas educadoras, mas sim que o CRECHEndo não foi considerado adequado para esse fim. Podemos supor que esta ferramenta poderá ter sido apresentada num momento menos oportuno da sua vida profissional (ou pessoal) ou encarada como pouco útil por ter sido proposta por um elemento externo (com a sua própria agenda).

O segundo grupo inclui apenas Catarina, que se apropriou do CRECHEndo sem este tenha trazido mudanças significativas à sua forma de pensar e atuar. Catarina indica que mudou a sua forma de olhar para as crianças, tendo-se empenhado para cumprir o preenchimento das fichas tal como tinha sido acordado. No entanto, este empenhamento acabou por esmorecer no final, coincidindo com o período em que Catarina já sabia que não continuaria a trabalhar na creche no ano seguinte. A aplicação do CRECHEndo não diferiu, para Catarina, da utilização de outros instrumentos, verificando-se uma fraca articulação entre as várias etapas e entre a avaliação e a prática. Catarina trouxe um contributo válido e enriquecedor ao projeto, no entanto, não parece ter retirado dele mais-valias significativas para a sua prática profissional. Mais uma vez, o momento da sua vida pessoal e profissional, assim como a sua forma de viver a sua profissão poderão ser fatores que ajudam a compreender este caso.

O terceiro grupo é composto por Fernanda, Glória e Sara que, de forma muito diferentes, se apropriaram do CRECHEndo como parte integrante da sua prática. Fernanda esforçou-se muito para articular o CRECHEndo com todas as outras novidades que a rodeavam, utilizando-o como guia de orientação do seu trabalho. O CRECHEndo não colmatou a sua falta de experiência e conhecimento sobre o contexto de creche, mas organizou o seu pensamento, ajudando-a a fazer pontes entre as suas observações e ações, além de fundamentar o seu trabalho. No entanto, a sua passagem fugaz pela creche 1 não permitiu que interiorizasse os conceitos e procedimentos subjacentes, nem que os utilizasse de forma mais pessoal e menos mecânica. Mais do que a utilização do CRECHEndo, consideramos que as reuniões de acompanhamento, onde expunha as suas dúvidas e dificuldades com mais à-vontade, ajudaram Fernanda a serenar a sua ansiedade, suportando o complexo processo de construção da sua identidade profissional.

Glória e Sara foram, como referimos, as educadoras que mais deram e, simultaneamente, retiraram, do processo de utilização do CRECHEndo. Curiosamente, as duas educadoras que desempenhavam funções de coordenação/direção e que expressaram algumas reticências iniciais, acabaram por ser as únicas da primeira fase que utilizaram todas as etapas do CRECHEndo duas vezes durante o ano letivo. Foram também as educadoras que mais contribuíram com as suas dúvidas, sugestões e exemplos. Sara expressou maiores dificuldades na articulação entre o seu papel de educadora e de coordenadora, passando menos tempo nas salas, em contacto com as crianças – isto poderá explicar, em parte, porque também teve mais dificuldade em apresentar iniciativas mais concretas. No entanto, tanto Sara como Glória, mostraram uma verdadeira satisfação por participarem no projeto e por perceberem como o CRECHEndo se tornou parte do seu trabalho. Foi por iniciativa de Glória que o CRECHEndo foi incorporado nos documentos oficiais da creche 1 tendo sido, aliás, a única educadora que continuou a utilizar esta ferramenta na sua totalidade depois de terminarmos o nosso acompanhamento.

Nível interpessoal

Importa também ter em conta fenómenos interpessoais que terão contribuído para as diferentes formas de experienciar o projeto por cada uma das educadoras.

Em primeiro lugar, a nossa entrada na creche 1 ocorreu de forma mais natural e progressiva do que na creche 2, tendo-se estabelecido entre nós e as três educadoras relações de maior proximidade, informalidade e confiança. Na creche 1, habitualmente, almoçávamos e lanchávamos com as educadoras da creche (principalmente com Glória), com quem tínhamos também conversas mais informais e pessoais. O tratamento entre todas era feito na segunda pessoa do singular, tendo havido também trocas de contactos pessoais entre nós (*email* e telemóvel). Ao contrário da creche 2, onde todas as comunicações à distância passavam pelo *email* oficial da coordenação, comunicávamos por *email* (e, ocasionalmente, por telemóvel), com cada uma das educadoras da creche 1, tanto em *emails* bidirecionais, como em outros do conhecimento de todas.

Um outro aspeto que contribuiu para esta comunicação mais dinâmica foi o facto de as educadoras da creche 1 preencherem as fichas do CRECHEndo em suporte digital, permitindo o seu rápido envio e discussão. Na creche 2, todas as educadoras preencheram as fichas manualmente, o que obrigava a um contacto presencial. Este facto também poderia explicar a maior rigidez e síntese no preenchimento por parte das educadoras da creche 2 (uma vez que podiam sentir-se limitadas pelo espaço disponível nas folhas), no entanto, o caso de Sara infirma esta hipótese.

Em segundo lugar, o estabelecimento ou existência de algumas relações preferenciais poderá ter influenciado também todo o processo. Por exemplo, por um lado, a relação próxima entre Raquel e Madalena levou a que preenchessem vários aspetos em conjunto e comparassem o que iam fazendo. Este trabalho poderia ter sido muito benéfico e produtivo, se não tivesse resultado num certo mimetismo e sobreposição. Por outro lado, a relação de proximidade entre Glória e Graça (psicóloga da creche 1, que também conhecia o CRECHEndo) permitiu a Glória o aprofundamento das suas reflexões com o contributo de uma pessoa com bastante conhecimento sobre o seu grupo e contexto – neste caso, a colaboração teve, efetivamente, efeitos benéficos e produtivos.

Em terceiro lugar, não pode ser esquecido o papel de liderança que tanto Glória como Sara desempenhavam. Embora nenhuma destas educadoras assumisse uma liderança ativa, as suas funções como coordenadora/diretora conferiam-lhes um estatuto diferente das restantes educadoras. Se no caso de Sara, isto parece não ter influenciado o processo de utilização do CRECHEndo (excetuando no que diz respeito à sua falta de tempo), no caso de Glória e da creche 1, não se passou o mesmo. Foi por iniciativa de Glória que o CRECHEndo se tornou parte dos documentos da creche 1 e foi também por sua iniciativa que foi preparada uma linha de argumentação para apresentar aos avaliadores provenientes da Segurança Social. Assim, consideramos que as diferenças entre a influência da Glória e de Sara ajudam também a explicar parte das diferenças verificadas entre as duas creches e as suas educadoras.

Nível cultural/institucional

Finalmente, a nível institucional, existem algumas particularidades que ajudam a compreender as diferenças entre estes oito casos. Por um lado, devemos regressar ao tema da liderança, para apontar as diferenças entre as duas creches, agora não ao nível da coordenação, mas da direção das duas instituições. No caso da creche 1, o apoio explícito de um dos elementos da direção poderá ter contribuído para uma maior aceitação do projeto, como se pode verificar pelo *email* que nos enviou no início: “espero que corra bem e que seja uma motivação extra para continuarmos em busca da “perfeição”, ou seja, da melhoria contínua da resposta aos bebés/crianças e aos pais. Desde já, podes contar com todo o apoio naquilo que estiver ao nosso alcance. Tenho a certeza que o teu contributo vai ser precioso. Gostaria muito que, findo o teu trabalho, pudesses dizer o mesmo em relação à [creche 1] e que a tua passagem por aqui deixasse marcas profundas” (membro da direção da creche 1, *emails*). No caso da creche 2, todos os nossos contactos foram feitos diretamente com Sara, sem qualquer interferência de instâncias superiores, que para ela remeteram diretamente o nosso pedido de colaboração.

Por outro lado, o clima relacional em geral era muito diferente nas duas creches. Embora na creche 2 os grupos/salas fossem, em geral, muito fechados, como reconheceu Sara, o facto de todos os questionários de follow-up serem iguais leva-nos a apontar para uma maior pressão do grupo para reprimir as diferenças individuais. Diana faz uma reflexão nesse sentido numa das reuniões: “há convenções sociais sobre o que é o trabalho de um educador, que por vezes dificulta a implementação de medidas menos ‘convencionais’” (Diana, notas de reuniões). Embora pareça, através de um olhar exterior, que cada educadora se fecha sobre si mesma, desenvolvendo o trabalho à sua maneira, poderá haver fenómenos indiretos de pressão, que não conseguimos investigar com maior profundidade.

Capítulo IV.4 – CRECHEndo com qualidade: um novo olhar sobre a criança

Neste capítulo apresentamos em detalhe os resultados obtidos e a sua análise, partindo da própria estrutura do CRECHEndo. Neste sentido, as quatro primeiras secções debruçam-se sobre quatro aspetos distintos desta ferramenta: caracterização do contexto, avaliação do bem-estar e implicação, avaliação do grupo e do contexto e avaliação individual. Em conformidade com os objetivos formulados, segue-se uma secção que sintetiza os principais obstáculos e potencialidades do CRECHEndo, com base no trabalho desenvolvido com as educadoras participantes. Finalmente, tecemos algumas considerações sobre a divulgação do CRECHEndo ao longo do projeto, uma vez que este também era um dos objetivos iniciais.

Antes de iniciar a exposição e discussão dos resultados, apresentamos uma tabela que sintetiza todos os contributos recolhidos ao longo das duas fases do projeto, ou seja, todos os documentos que compõem o corpus, conforme o que enunciámos no final da secção IV.1.2 (Procedimentos de recolha de dados).

Tabela 3. Síntese de todos os contributos recolhidos.

	Nº de documentos	2013-2014	2014-2015
Questionário inicial	11	Glória Catarina Fernanda Isabel	Madalena Raquel Sara Andreia Alice Patrícia Sónia
Contexto	10	Glória Catarina Fernanda	Diana Isabel Sara Andreia Alice Patrícia Sónia
Grupo	19	Catarina 2x Diana 1x Fernanda 1x Glória 2x	Isabel 1x Madalena 1x Raquel 1x Sara 2x Andreia 2x Alice 2x Patrícia 2x Sónia 2x
Individual	17	Catarina 1x Fernanda 1x Glória 2x Isabel 1x	Madalena 1x Raquel 1x Sara 2x Andreia 2x Alice 2x Patrícia 2x Sónia 2x
Registo de observações	14	Catarina 2x Diana 1x Fernanda 1x Glória 2x	Isabel 2x Madalena 2x Raquel 2x Sara 2x -
Registo de reuniões	12	Creche 1 Creche 2 Catarina e Glória Catarina Diana Fernanda	Glória Isabel Madalena Madalena e Raquel Raquel Sara -

Transcrição de entrevistas	8	Catarina Diana Fernanda Glória	Isabel Madalena Raquel Sara	-
<i>Emails</i>	6		Creche 1 Creche 2	Andreia Alice Patrícia Sónia
Follow-up 2013-2014	5	Catarina Glória Madalena	Raquel Sara	-
Balço 2014-2015	4		-	Andreia Alice Patrícia Sónia
Documentos institucionais	4	PE creche 1 PP creche 1	PE creche 2 PP Diana	-
Versões do CRECHEndo	9	Documento síntese – alterações ao CRECHEndo Oito versões		

IV.4.1 Caracterização do contexto

A ficha de caracterização geral do contexto permite fazer uma primeira caracterização da creche e do seu meio envolvente, enquadrando a avaliação que se segue. Neste sentido, é composta por quatro secções: características da comunidade, características e expectativas das famílias, recursos na comunidade e finalidades definidas no Projeto Educativo do Estabelecimento.

Verificamos que estas secções não são estanques, e que, com frequência, as educadoras colocam elementos da família no campo da comunidade ou recursos na secção das características. Esta sobreposição, e o facto de, por vezes, as educadoras colarem excertos do projeto educativo da instituição nos espaços de resposta, leva-nos a questionar a pertinência destas secções colocadas deste modo. Numa atualização do CRECHEndo poderá fazer sentido questionar de forma mais direta as educadoras sobre a importância desta ficha e sobre a adequação das suas secções.

Foram analisadas 10 fichas preenchidas, 6 da primeira fase e 4 da segunda fase (todas dizem respeito ao primeiro momento de avaliação, uma vez que esta ficha só foi preenchida uma vez, no início do ano, sem ter sofrido alterações).

Nas características da comunidade, as educadoras enfatizam quatro tipos de informações que consideram pertinentes sobre a comunidade educativa que acolhe a creche: características geográficas e urbanísticas (e.g. “vila do distrito de...com cerca de 2400 habitantes” Patrícia, FCC), sociodemográficas (e.g. “meio

de subsistência predominante é a agricultura e o têxtil” Sónia, FCC), problemas sociais (e.g. “problemas de habitação associados a um desenraizamento sociocultural” Catarina, FCC) e serviços “extracurriculares” (e.g. “o serviço de piscina” Sónia, FCC).

Relativamente às características das famílias, as educadoras participantes mencionaram aspetos referentes ao seu nível socioeconómico (emprego, escolaridade, faixa etária), estrutura familiar (número de elementos, número de filhos/irmãos) e área de residência (na mesma vila/creche ou de freguesias limítrofes). Quanto às expectativas das famílias, são diversas e, segundo as educadoras, estão em parte relacionadas com o seu nível de formação. Todas as educadoras referem que há interesse por parte das famílias sobre o que se passa na creche, e também referem a partilha de informação ou episódios sobre as crianças. De um modo geral, as famílias gostam de participar em atividades e de fazer sugestões, procurando também conselhos sobre as suas dificuldades com as suas crianças. Alguns pais (nomeadamente com mais formação e informação) têm altas expectativas sobre a qualidade da creche, colocando questões sobre o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, mas a maioria revela essencialmente preocupações acerca dos cuidados básicos (higiene, segurança, alimentação) e as condições em termos de infraestruturas e recursos humanos da creche.

Os recursos da comunidade são diversos, podendo ser agrupados em sete grupos: naturais (e.g. parques, campos); culturais e recreativos (e.g. biblioteca), instituições de saúde (e.g. centro de saúde); instituições de educação (e.g. escolas, universidades), instituições para idosos (e.g. lares, centros de dia); estabelecimentos de comércio e indústria, situações de participação pontual de especialistas (e.g. workshops, ações de sensibilização).

Finalmente, no que diz respeito às finalidades definidas no Projeto Educativo do Estabelecimento, a maioria das educadoras remeteu para o documento ou colou excertos que resumissem estas finalidades. De um modo geral, todos se centram em conceitos gerais como o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Não se verificam quaisquer diferenças entre as educadoras da primeira e segunda fase do estudo – as respostas enquadram-se dentro dos mesmos temas, verificando-se apenas diferenças resultantes das idiossincrasias pessoais (tal como descrevemos no capítulo IV.3, cada educadora possui um estilo próprio de escrita e manifestou uma forma particular de envolvimento com o projeto).

IV.4.2 Avaliação geral do grupo: bem-estar e implicação

A ficha de avaliação geral do grupo consiste numa grelha centrada nas variáveis bem-estar e implicação. Nesta grelha, o educador assinala para cada criança, o seu nível de funcionamento ao longo das últimas semanas, recorrendo a uma escala de três níveis (1-baixo, 2-médio, 3-alto). Para além desta qualificação do bem-estar e implicação, existem três colunas onde as respostas são abertas: “implica-se muito em...”, “não se implica muito em...” e “comentários”. Pretende-se que, nestes espaços, o educador possa especificar as particularidades de cada criança, dando sentido aos níveis de bem-estar e implicação atribuídos. Analisámos 19 fichas preenchidas, 11 da primeira fase e 8 da segunda fase, sendo que 12 dizem respeito ao primeiro momento de avaliação e 7 ao segundo (portanto, 7 das educadoras participantes preencheram duas vezes).

As tabelas 4 e 5 sintetizam os valores de **bem-estar** atribuídos por nós e pelas educadoras da primeira e segunda fase. Para cada grupo, calculámos a média dos valores de bem-estar atribuídos às crianças pelas educadoras, assim como a diferença entre o primeiro e o segundo momento de avaliação (quando aplicável). Fizemos o mesmo para os valores atribuídos por nós, a partir das nossas observações, no caso da primeira fase da investigação (uma vez que na segunda fase não fizemos qualquer tipo de observação). À direita dos valores de média e variação, indicamos também o número de crianças observadas para cada valor (N).

Verificamos que os valores atribuídos são bastante elevados, variando entre 2 e 2.89. É notório que os valores atribuídos pelas educadoras são sempre superiores aos atribuídos por nós, como mostram as variações calculadas nas linhas a sombreado na tabela 4.

Tabela 4. Síntese das médias e variações relativas ao bem-estar na primeira fase do estudo.

	Média	N	Δ 2-1	N		Média	N	Δ 2-1	N
Catarina 1	2,27	13	0,48	12	Cindy 1	2,23	11	-0,06	11
Catarina 2	2,75	12			Cindy 2	2,17	12		
Catarina 1 - Cindy 1					0.05				
Catarina 2 - Cindy 2					0.58				
Fernanda 1	1,94	8	-		Cindy 1	2,00	8		
Fernanda 1 - Cindy 1					-0.06				
Glória 1	2,38	13	0,46	13	Cindy 1	2,17	9	0,20	9
Glória 2	2,85	13			Cindy 2	2,36	11		
Glória 1 - Cindy 1					0.21				
Glória 2 - Cindy 2					0.49				
Diana 1	2,69	13	-		Cindy 1	2,08	13	-	
Diana 1 - Cindy 1					0.61				
Isabel 2	2,91	11	-	-	Cindy 1	2,00	9	0,21	7
-	-	-	-	-	Cindy 2	2,21	7		
Isabel 2 - Cindy 2					0.70				
Madalena 2	2,89	18	-	-	Cindy 1	2,56	17	0,14	17
-	-	-	-	-	Cindy 2	2,42	18		
Madalena 2 - Cindy 2					0.47				
Raquel 2	2,89	18	-	-	Cindy 1	2,22	18	0,34	17
-	-	-	-	-	Cindy 2	2,56	17		
Raquel 2 - Cindy 2					0.33				
Sara 1	2,33	15	0,44	14	Cindy 1	2,42	12	0,11	12
Sara 2	2,77	22			Cindy 2	2,52	21		
Sara 1 - Cindy 1					0.09				
Sara 2 - Cindy 2					0.25				

Nota. 1 = primeira avaliação; 2 = segunda avaliação; Δ 2-1 = diferença entre a segunda e a primeira avaliação; Cindy = investigadora/observador externo; N = número de crianças observadas.

Tanto na primeira como na segunda fase, quando comparamos os dois momentos de observação, existe uma clara tendência para variações positivas (à exceção das nossas observações do grupo de Catarina e nas observações de Patrícia), o que significa que houve um crescimento do bem-estar ao longo do ano. Nos casos da primeira fase em que as educadoras fizeram duas observações (Catarina, Glória e Raquel), essa variação positiva é sempre superior à variação obtida a partir das nossas observações, o que significa que os valores atribuídos pelas educadoras sugerem um maior aumento de bem-estar entre a primeira e a segunda observação.

Tabela 5. Síntese das médias e variações relativas ao bem-estar na segunda fase do estudo.

	Média	N	Δ 2-1	N
Alice 1	2.75	14	0,04	14
Alice 2	2.79	14		
Andreia 1	2,2	10	0,2	10

Andreia 2	2,4	10		
Patrícia 1	2,33	12	0	11
Patrícia 2	2,33	12		
Sónia 1	2,43	17	0,39	17
Sónia 2	2,82	17		

Nota. 1 = primeira avaliação; 2 = segunda avaliação; Δ 2-1 = diferença entre a segunda e a primeira avaliação; Cindy = investigadora/observador externo; N = número de crianças observadas.

No caso da **implicação**, foram calculadas as mesmas médias e diferenças, e as tendências encontradas são idênticas. De um modo geral, os valores de implicação atribuídos são inferiores aos de bem-estar, variando entre 1.72 e 2.93. Mais uma vez, os valores atribuídos pelas educadoras são sempre superiores aos atribuídos por nós, como mostram as variações calculadas nas linhas a sombreado na tabela 6.

Tabela 6. Síntese das médias e variações relativas à implicação na primeira fase do estudo.

	Média	N	Δ 2-1	N		Média	N	Δ 2-1	N
Catarina 1	2,15	13	0,38	13	Cindy 1	1,92	13	0,33	12
Catarina 2	2,54	13			Cindy 2	2,25	12		
Catarina 1 - Cindy 1					0.23				
Catarina 2 - Cindy 2					0.29				
Fernanda 1	1,75	8	-		Cindy 1	1,94	8	-	
Fernanda 1 - Cindy 1					-0.06				
Glória 1	2,08	13	0,69	13	Cindy 1	2,06	9	0,08	8
Glória 2	2,77	13			Cindy 2	2,14	11		
Glória 1 - Cindy 1					0.02				
Glória 2 - Cindy 2					0.63				
Diana 1	2,54	13	-		Cindy 1	1,92	13	-	
Diana 1 - Cindy 1					0.62				
Isabel 2	2,64	11	-	-	Cindy 1	1,72	9	0,35	7
-	-	-	-	-	Cindy 2	2,07	7		
Isabel 2 - Cindy 2					0.57				
Madalena 2	2,68	19	-	-	Cindy 1	1,97	16	0,11	16
-	-	-	-	-	Cindy 2	2,08	18		
Madalena 2 - Cindy 2					0.60				
Raquel 2	2,56	18	-	-	Cindy 1	2,00	17	-	16
-	-	-	-	-	Cindy 2	1,82	17	0,18	
Raquel 2 - Cindy 2					0.74				
Sara 1	2,36	14	0,42	13	Cindy 1	2,17	12	0	11
Sara 2	2,77	22			Cindy 2	2,17	21		
Sara 1 - Cindy 1					0.19				
Sara 2 - Cindy 2					0.60				

Nota. 1 = primeira avaliação; 2 = segunda avaliação; Δ 2-1 = diferença entre a segunda e a primeira avaliação; Cindy = investigadora/observador externo; N = número de crianças observadas.

Tal como no bem-estar, tanto na primeira como na segunda fase, quando comparamos os dois momentos de observação, as variações são positivas (à exceção das nossas observações do grupo de Raquel e de Sara), evidenciando um crescimento da implicação ao longo do ano. Nos casos da primeira fase em que as educadoras fizeram duas observações (Catarina, Glória e Raquel), essa variação positiva é sempre superior à variação obtida a partir das nossas observações, o que significa que os valores atribuídos pelas educadoras sugerem um maior aumento da implicação entre a primeira e a segunda observação.

Tabela 7. Síntese das médias e diferenças relativas à implicação na segunda fase do estudo.

	Implicação	N	Δ 2-1	N
Alice 1	2,71	14	0,21	14
Alice 2	2,93	14		
Andreia 1	2,3	10	0,3	10
Andreia 2	2,6	10		
Patrícia 1	1,79	12	0,38	11
Patrícia 2	2,17	12		
Sónia 1	2,29	17	0,21	17
Sónia 2	2,5	17		

Nota. 1 = primeira avaliação; 2 = segunda avaliação; Δ 2-1 = diferença entre a segunda e a primeira avaliação; Cindy = investigadora/observador externo; N = número de crianças observadas.

Em síntese, esta avaliação do bem-estar e da implicação reflete algumas das tendências habitualmente encontradas na literatura (Araújo, 2012a, 2014; Declercq et al., 2011; M. Estrela, 2008; Laevers et al., 2011, 2012; Machado, 2014; Mesquita-Pires, 2012; Nabuco & Prates, 2003; Ulich & Mayr, 2002, 2003, 1999), nomeadamente:

- As educadoras atribuem níveis mais elevados de implicação e bem-estar que um observador externo;
- Os níveis de bem-estar são mais elevados que os de implicação;
- Existe um crescimento de bem-estar e de implicação entre a primeira e a segunda avaliação.

Tabela 8. Médias gerais de bem-estar e implicação.

	Bem-estar	N	Implicação	N
Média - educadoras	2,56	262	2,43	263
Média Δ 2-1 - educadoras	0,28	91	0,37	91
Média – Cindy (investigadora)	2,28	183	2,02	183
Média Δ 2-1 – Cindy (investigadora)	0,16	73	0,12	70

Nota. 1 = primeira avaliação; 2 = segunda avaliação; Δ 2-1 = diferença entre a segunda e a primeira avaliação; Cindy = investigadora/observador externo; N = número de crianças observadas.

Ainda na ficha de avaliação geral do grupo, passamos agora para os itens de resposta aberta. A análise que apresentamos integra os resultados conjuntos das 19 fichas recolhidas, uma vez que não conseguimos encontrar diferenças relativamente à faixa etária das crianças, nem diferenças temáticas no conteúdo entre a primeira e a segunda avaliação.

A especificação do item "**implica-se muito em...**" resultou em respostas bastante diversas, com predomínio da referência a atividades ou brinquedos específicos, nomeadamente, de movimento, faz de conta, expressão plástica, TIC, música/dança, livros/imagens/histórias, construção e manipulação/exploração de objetos. Para cada criança, há uma enumeração das atividades em relação às quais as crianças demonstram preferência ("massa de modelar, atividades de expressão plástica, cozinha de lama, triciclos, quadro de giz, procura de animais (formigas, minhocas...), casinha da árvore" Catarina, AGG 2). Algumas educadoras colocam aspetos mais específicos ("adora ver a estória do lobo mau e do patinho feio" Sónia AGG 1), mas, geralmente, fazem afirmações mais genéricas (e.g. "expressão plástica" Patrícia AGG 2; "explorar livros" Andreia, AGG 1). Entre as primeiras e segundas avaliações, há uma quase completa sobreposição dos aspetos indicados, havendo apenas o acrescentar/retirar de uma ou outra atividade.

Para além das atividades/brincadeiras, o segundo aspeto mais mencionado prende-se com os diferentes contextos de interação nos quais as crianças se sentem mais à-vontade: em interação individual com o adulto, na observação dos pares, a brincar sozinho, a brincar em pequeno grupo, em diálogos no grande grupo ou a brincar num ambiente calmo.

Com uma frequência muito inferior, surge também a referência específica ao espaço, em concreto, o espaço exterior, como aquele onde a criança se implica mais (sem especificar atividades particulares).

Quanto às situações em que as crianças **não se implicam muito**, existe uma maior homogeneidade, destacando-se três áreas. Por esmagadora maioria, as educadoras identificam as situações de grande grupo ou de "roda" como aquelas em que as crianças se implicam menos. Este aspeto é referido por todas as educadoras, pelo menos, para uma ou duas crianças do grupo, elevando-se a oito e nove, para duas das educadoras. Ainda no que diz respeito às interações, apontam também para casos pontuais de crianças que solicitam muito o adulto ou exigem a sua atenção exclusiva com muita frequência.

Um segundo aspeto muito saliente refere-se ao cumprimento de regras, mencionado por quatro educadoras, para entre uma e dez crianças. A questão das regras coloca-se quase exclusivamente na área da partilha de objetos com os pares, embora uma das educadoras se refira também de forma genérica ao "respeito de regras" (Sónia, AGG 1) ou "regras implementadas pelos adultos" (Sónia, AGG 2), e ao confronto com "o não" (Sónia, AGG 1), e outra mencione "atividades em que tenha que aguardar a sua vez" (Catarina, AGG 2).

O terceiro aspeto mais mencionado é a concentração ou motivação das crianças, referido por todas exceto duas educadoras, com uma frequência entre uma e seis crianças. As educadoras referem o "tempo de concentração reduzido" (Sónia, AGG 2) a "persistência nas atividades" (Alice, AGG 1) "muda com frequência" (Alice, AGG 2), "interrompendo com frequência as atividades" (Glória, AGG 2), "postura passiva ao longo da rotina semanal" (Sónia AGG 1) e "dificuldade em o motivar" (Sónia, AGG 2).

Duas outras questões emergem, ainda que numa frequência inferior, a falta de implicação em atividades específicas (por exemplo, tintas e lápis/expressão plástica, atividades que impliquem movimento, faz de conta, atividades que impliquem destreza manual) e medos relativamente a situações/objetos específicos (animais, figura masculina com barba, situações desconhecidas e "estranhos").

Finalmente, nos **comentários**, as educadoras que os preencheram, aproveitaram para apontar breves esclarecimentos sobre cinco aspetos:

aquisições/o que a criança é capaz ("evoluiu bastante em termos de implicação. Atualmente concentra-se muito mais do que acontecia anteriormente" Glória AGG 2), as suas dificuldades/o que não consegue fazer ("isola-se muito do grupo" Fernanda AGG 1), o que a criança gosta ("adora música, que lhe cantem e começa a dançar" Sara AGG 1), o que diz/comunica ("nível de linguagem muito reduzido" Alice, AGG 2), o facto de frequentar a creche há pouco tempo ou de faltar muito ("primeiro ano na creche, estava em casa com familiares" Sónia AGG 1), e o seu frequente envolvimento em conflitos/birras ("tende a agredir outras crianças e a chorar quando lhe dizemos 'não'" Andreia AGG 1).

Embora algumas das educadoras façam alguns comentários específicos para "explicar" níveis mais baixos de implicação (e.g. "está ainda numa fase de adaptação" Patrícia, AGG 1 ou "em aquisição da linguagem, usa o choro e expressão corporal para comunicar" Sónia AGG 1), não encontramos uma relação clara entre os níveis de implicação atribuídos (tanto baixos como altos) e as notas assinaladas nas três colunas seguintes. É visível apenas o estilo pessoal de cada educadora, com comentários mais ou menos detalhados e individualizados.

IV.4.3 Análise do grupo e do contexto

A ficha de análise em torno do grupo e do contexto segue-se à avaliação geral do grupo, com o propósito de levar o educador a refletir sobre o seu contexto e encontrar explicações possíveis para os níveis de implicação e bem-estar encontrados. Recolhemos 16 fichas preenchidas, 8 da primeira fase e 8 da segunda. Nove das fichas foram preenchidas no primeiro momento de avaliação e 7 dizem respeito ao segundo momento de avaliação (o que significa que sete das educadoras participantes preencheram esta ficha nos dois momentos de avaliação). Fizemos uma análise conjunta de todas as fichas (da primeira e segunda fase e do primeiro e segundo momento de avaliação), uma vez que não encontramos diferenças relevantes entre elas. As diferenças existentes encontram-se apenas entre a primeira e a segunda avaliação, para cada educadora, no entanto, são diferenças de quantidade (e.g. mais texto escrito, mais aspetos enumerados) e qualidade (e.g. escrita mais cuidada, maior articulação de ideias) e não temáticas (ou seja, os temas abordados são, essencialmente, os mesmos).

Análise do Grupo

A primeira secção desta ficha diz respeito à análise do grupo, onde o educador faz um breve balanço do que mais lhe agrada e preocupa em relação ao grupo de crianças que acompanha.

As respostas relativas ao que mais agrada às educadoras participantes nos seus grupos podem ser agrupadas em três grandes blocos temáticos. Em primeiro lugar, todas as educadoras salientam a curiosidade e ímpeto exploratório das crianças, caracterizando-as como dinâmicas/ativas e destacando a sua curiosidade e motivação para explorar, além da sua receptividade a novos estímulos ou às propostas do adulto. Em segundo lugar, todas as educadoras mencionam também o clima de grupo e as relações entre crianças, tanto em pequenos e grandes grupos, como na escolha de pares preferenciais. Este bloco temático engloba também o sentido de pertença ao grupo, o ambiente calmo, caloroso e afetuoso e as relações entre criança e adultos. Finalmente, com uma frequência muito inferior, apenas duas das educadoras mencionam a autonomia das crianças (Sara refere-se à locomoção dos bebés e Catarina identifica a autonomia funcional, mas também a confiança e persistência na tomada de decisões).

No que diz respeito ao que mais preocupa as educadoras, encontramos cinco aspetos: os conflitos, mencionados por 5 educadoras (agressões, dificuldades no seio do grande grupo, gestão emocional, cumprimento de regras, recusa de partilhar brinquedos), os casos específicos de crianças que, por diversos motivos, exigem mais atenção, mencionados por 3 educadoras (níveis de bem-estar e implicação baixos; dificuldades em áreas de desenvolvimento particulares; criança mais avançada, que exige um meio mais estimulante), o papel do educador, destacado por 4 educadoras (inclui a necessidade de tempo para estar com as crianças, a capacidade para responder às suas necessidades, desafios e interesses, a capacidade de motivar o grande grupo para as propostas apresentadas), as relações com as famílias, mencionadas por duas educadoras (motivação para a participação, dificuldade na avaliação conjunta, excesso de tempo de permanência dos bebés na creche) e o equilíbrio entre a afetividade vs. dependência, referido também por duas educadoras apenas (forte ligação emocional que restringe a autonomia).

Análise do contexto

Segue-se uma análise dos seis fatores contextuais que poderão justificar os níveis de bem-estar e de implicação das crianças: oferta educativa da sala/creche; clima de grupo; espaço para a iniciativa; organização, estilo do adulto e outros aspetos. Para cada um destes aspetos, o educador assinala o que mais lhe agrada e o que mais o preocupa.

Os aspetos positivos da **oferta** identificados pelas educadoras participantes centram-se nas infraestruturas e nos materiais/atividades. Dentro das infraestruturas, podemos distinguir quatro temas: os acessos – dentro da instituição e a comunicação interior-exterior; o espaço da sala – salas amplas, luminosas, confortáveis, apelativas e boa definição de áreas de interesse; as potencialidades do espaço exterior – amplo, estimulante, rico; e o cumprimento de normas de segurança e higiene. Relativamente aos materiais e atividades, as educadoras enfatizam, de forma genérica, a sua diversidade e adequação à idade, interesses e necessidade de livre escolha das crianças.

As preocupações relativamente à oferta centram-se precisamente nas mesmas duas áreas (infraestruturas e materiais/atividades), o que pode parecer, num primeiro momento, paradoxal. Contudo, quando olhamos com mais profundidade para os aspetos mencionados, percebemos que existem diferenças claras. Nas infraestruturas, as educadoras mencionam o facto de a sala ser pequena ou desadequada às atividades propostas pela instituição, a falta de áreas de interesse específicas (e.g. leitura, garagem, pintura), a falta de espaços de arrumação e de casas de banho, e a falta de estruturas ou móveis – mesas, banca de areia, etc. Relativamente aos materiais e atividades, as preocupações identificadas prendem-se com a reduzida quantidade de brinquedos, atendendo ao número de crianças; a falta de atratividade, novidade e diversidade dos materiais existentes; a falta de materiais específicos (e.g. recursos para construção, andarilhos e outros estímulos motores, livros e jogos didáticos); a falta de serviços externos na área da linguagem e expressão musical; e a dificuldade de resposta aos interesses e necessidades das crianças.

Dos contextos observados na primeira fase do estudo, verificamos que, de um modo geral, a oferta é muito convencional e padronizada, sendo notória a falta de novidade e diversidade, de estímulos mais abertos e interessantes, e de adequação aos interesses das crianças.

É evidente, perante estes resultados, que as educadoras identificam as suas preocupações de forma muito mais específica e detalhada, ao contrário dos aspetos positivos, que são apresentados de modo muito mais genérico. É evidente também que a qualidade da oferta é percecionada como algo exterior ao educador de infância, centrando-se em aspetos essencialmente materiais/físicos. As educadoras apontam o que está em falta, salientando questões que escapam ao seu controlo ou não são da sua responsabilidade (e.g. aquisição de materiais pela instituição), e não se manifestam acerca do seu próprio papel ao nível da oferta educativa. O facto de a dimensão estimulação do estilo do adulto também não ser destacada (como veremos mais à frente) leva-nos a apontar para uma reduzida reflexão das educadoras participantes sobre as atividades que desenvolvem, sobre a forma como organizam o contexto, enfim, sobre o seu papel enquanto agentes educativos.

Em síntese, por um lado, a oferta educativa aparece como o fator mais destacado e aprofundado por quase todas as educadoras, sendo notório que esta é uma área central da sua prática. Por outro lado, verifica-se um posicionamento em que a qualidade do trabalho pedagógico é lida pela existência ou inexistência de materiais ou equipamentos, em grande parte, elementos extrínsecos à própria educadora. Isto também se verifica nas outras áreas: as limitações ou obstáculos são geralmente justificados com recurso a fatores externos (falta de materiais, de recursos humanos, de abertura por parte da direção, etc.) e não assumidos como aspetos que estão, em grande parte, sob a responsabilidade da própria educadora.

No **clima de grupo**, o mais valorizado pelas educadoras é o espírito de partilha e o estabelecimento de relações positivas entre crianças (“em pequeno grupo existem interações positivas entre as crianças” Catarina, AGC 1). As educadoras valorizam a relativa calma do seu grupo, assim como a curiosidade, a boa disposição e a afetividade.

Mais uma vez, estes aspetos contrastam com as preocupações enunciadas, quase sempre centradas na existência de conflitos e agressões entre crianças. Podemos verificar que estas respostas estão em total concordância com a análise do grupo anteriormente discutida, tanto no que diz respeito aos aspetos positivos como negativos. Esta preocupação com os conflitos coincide também com as nossas observações: os conflitos e agressões são muito frequentes e geram situações de *stress* intenso, tanto para os adultos como para as crianças. Com frequência, as crianças “conflituosas” são repreendidas pelos seus atos e a intervenção do adulto surge no sentido de pôr fim ao conflito, afastando as crianças ou retirando o objeto causador do conflito. Nestes momentos, há por vezes tentativas de “reconciliação”, pedindo-se às crianças que se desculpem ou se abracem/beijem, mas não é usual procurar perceber a sequência temporal dos acontecimentos, nem tentar explicar porque a agressão constitui um problema. Nas suas análises, as educadoras que mencionam os conflitos centram-se nas crianças ou na disputa de brinquedos enquanto causadoras do problema, no entanto, não se colocam a si mesmas como parte do problema ou da solução, parecendo haver uma atitude de resignação e inevitabilidade relativamente a este aspeto. Não é estabelecida uma relação direta entre os níveis de bem-estar e implicação dos elementos individuais e a conflitualidade que prejudica o clima de grupo – uma vez que a causalidade é colocada nos indivíduos e não no contexto ou na relação entre ambos.

Retirando os momentos de conflito, as relações entre as crianças são, geralmente, positivas, o que parece ser consequência natural da sua convivência diária, ao longo da qual se vão estabelecendo parceiros preferenciais de brincadeira. As atividades alternam, na grande maioria dos casos, entre momentos de grande grupo – dirigidos pelo adulto (e.g. uma história) – e momentos de brincadeira livre. No segundo caso, o adulto raramente intervém, a menos que seja solicitado pelas crianças (para ver, pedir ajuda ou para solucionar conflitos). Embora o discurso das educadoras invoque com frequência, as necessidades e interesses de cada criança e a sua identidade individual, os momentos de atenção individualizada são muito raros na rotina diária, mesmo nos momentos de cuidado. Nas mudas de fralda, higiene e refeição, os adultos procuram realizar as tarefas o

mais rapidamente possível, por vezes, olhando em volta para controlar o grupo, de forma a reduzir a duração destes momentos ao mínimo. Nas fichas do CRECHEndo, no entanto, as educadoras não fazem esta análise do seu contexto. O facto de não se debruçarem de forma clara sobre a sua ação não significa que não percebam os sinais à sua volta, no entanto, procuram atribuir-lhes quase sempre uma causalidade externa (Lopes da Silva, 2005). Na ficha de avaliação do grupo, analisada anteriormente, vimos que as educadoras identificam as situações de grande grupo ou de "roda" como aquelas em que as crianças se implicam menos, o que também acontece nas situações que exigem o cumprimento de regras. No entanto, como vimos, a causalidade é imputada às crianças, que não se implicam, que não conseguem cumprir regras ou que lidam "mal com a frustração e [reagem] de forma impulsiva" (Catarina, AGC 2).

No **espaço para a iniciativa**, as educadoras valorizam a possibilidade de as crianças poderem escolher livremente os materiais e atividades ("escolhem com quem, onde e como brincar dando-se muito tempo para brincarem livremente" Fernanda AGC 1) e também a sua participação em rotinas como a arrumação da sala, vestir/despir, etc. Quanto ao que mais preocupa, as respostas apresentam uma diversidade maior. Alguns dos aspetos mencionados são a falta de materiais que abram mais o leque de escolha das crianças, alguma dependência face ao adulto e também alguma imposição do adulto que limita a iniciativa. As nossas observações apontam para uma generalizada falta de espaço para a iniciativa. Nos momentos de brincadeira livre, as crianças podem escolher com o que querem brincar, dentro do leque de ofertas do espaço, que é, geralmente, limitado e igual, dia após dia. Mesmo dentro destas escolhas, a iniciativa da criança é, muitas vezes reprimida, colocando-se obstáculos à sua ação (e.g. no espaço exterior, ao tentarem mudar os pneus de lugar, as crianças são avisadas de que não é permitido). Ou seja, há uma aparente abertura para a iniciativa, de um modo geral, tal como as educadoras apontam como aspeto positivo, no entanto, no dia-a-dia, esse discurso é confrontado com um contexto pouco emancipador e com obstáculos que limitam o espaço de iniciativa efetivamente disponível (e.g. "a restrição de espaço obriga à imposição de atividades" Alice AGC 1). Estas limitações desvalorizam a criança enquanto aprendiz ativo e competente,

colocando-a sob a dependência de um adulto que controla e impõe – as respostas das educadoras afloram, à superfície, estes problemas, sem, contudo, os apontarem de forma clara.

Em relação à dimensão **organização** do contexto, ressaltam, segundo as educadoras, as boas relações dentro da equipa de sala e a divisão eficaz das tarefas. No entanto, o que mais preocupa são os desentendimentos com algumas colegas ou o sentimento de desvalorização do seu trabalho (em particular fora da equipa de sala). Um aspeto referido por diversas educadoras é a existência de rotinas confusas e desorganizadas que acabam por levar a demasiados tempos de espera (ou tempos mortos). Este último aspeto é por demais evidente em todos os contextos. De uma forma geral, os períodos de higiene, sono e refeição traduzem-se em momentos caóticos e ruidosos, sendo aqui precisamente que surgem a maioria dos conflitos atrás mencionados. Geralmente, por uma questão de organização dos grupos e da instituição, as crianças de um grupo vão todas almoçar e lanchar ao mesmo tempo, tendo depois cada uma de esperar pela sua vez para lavar as mãos e mudar a fralda (quando é o caso) antes de se deitar, o que gera longos tempos de espera. A estratégia adotada na maioria dos casos consiste em juntar as crianças num espaço (e.g. corredor) e, enquanto o educador as tenta distrair do sono e cansaço que sentem, o restante pessoal trata da higiene e vai deitando as crianças.

Mais uma vez, a questão da atenção individualizada é omissa e raramente se coloca a hipótese de divisão do grupo de crianças em grupos mais pequenos – a organização do tempo é feita pensando no grande grupo (e.g. todos escutam uma história, todos vão almoçar, todos brincam sem ou com pouca intervenção do adulto). A exceção a esta forma de organização prende-se com a realização de pequenos trabalhos para expor ou entregar às famílias; neste caso, a estratégia utilizada pela maioria das educadoras é realizar com cada criança, à vez, esse trabalho individual, numa mesa ou espaço afastado. Nestes casos, trata-se de uma atividade pouco natural, comandada pelo educador e com muito pouco espaço para a iniciativa e espontaneidade da criança.

Embora se tenham verificado mudanças positivas em alguns contextos (cf. IV.3.3 “Cada caso é um caso”), a constatação, por parte das educadoras destas

dificuldades (e.g. “há uma longa espera depois de comer, antes de ir dormir, durante a qual se mudam as fraldas [...] algumas crianças adormecem nas cadeiras” Sara, notas de observação) entra em conflito com o discurso politicamente correto de “organização da rotina em função das necessidades das crianças” (Alice, AGC 1). Esta incongruência que se manifesta na escrita realça, mais uma vez, o hiato existente entre os discursos e as práticas (Ulich & Mayr, 1999, 2003).

Finalmente, no **estilo do adulto**, é a sensibilidade que se destaca como aspeto mais positivo, relacionando-se com o carinho prestado e a valorização e respeito pelas conquistas individuais das crianças. A maior preocupação das educadoras é a autonomia dada às crianças, que aparece quase sempre como aspeto a ser estimulado. As nossas observações coincidem com a ideia de que a sensibilidade será o aspeto mais positivo do estilo do adulto, no que diz respeito ao carinho demonstrado (e.g. gestos de afeto, conforto num momento difícil). Contudo, esta sensibilidade não é, muitas vezes, acompanhada de uma atenção individualizada, pela própria forma como o contexto é organizado, o que torna esta dimensão incompleta e insuficiente. Como vimos, os momentos de interação individualizada são reduzidos e interrompidos, muitas vezes, pela necessidade de apressar os momentos de cuidado. Apesar da superficialidade e fragilidade desta dimensão, a sua saliência dentro do estilo do adulto, vai ao encontro dos resultados de investigações anteriores (Oliveira-Formosinho, 2003). Algumas das educadoras reconhecem este problema e expressam a sua preocupação no que diz respeito à sensibilidade, por exemplo “não conseguir responder às individualidades de interesses demonstradas pelas crianças por intermédio das experiências de aprendizagens” (Alice, AGC 2) ou “sinto também que dou pouca atenção às crianças que se isolam do grupo e que estão menos implicadas e isso preocupa-me” (Fernanda, AGC 1).

A autonomia é, de facto, um aspeto crítico, sendo raros os momentos em que as crianças são incentivadas a desenvolver a sua autonomia, seja em tarefas do quotidiano (e.g. descalçar-se), seja na escolha e no desenvolvimento das atividades. A justificação apresentada para esta lacuna é, geralmente, a falta de tempo e de recursos humanos, já que a criança necessita de muito mais tempo

para realizar as suas conquistas do que o tempo que leva a um adulto calçá-la ou alimentá-la, por exemplo.

A estimulação, enquanto uma das três componentes do estilo do adulto, é praticamente omissa nesta análise, o que contrasta, tanto com as fortes preocupações mencionadas pelas educadoras relativamente à oferta, como com a sua análise do grupo, onde quatro educadoras revelaram preocupações relativamente à sua capacidade para responder às necessidades, desafios e interesses das crianças, para motivar o grande grupo a aderir às propostas.

Na nossa perspetiva, estes resultados relativos à falta de autonomia, à valorização da sensibilidade e à omissão da estimulação refletem, de certo modo, uma conceção assistencialista da educação de infância, com foco no cuidar e na fragilidade da criança pequena que, frequentemente, grassa na comunidade educativa (Coelho, 2004; Dahlberg & Moss, 2008; Dahlberg et al., 1999; Mayall, 2008; Portugal, 1998).

Duas das educadoras colocaram breves comentários sobre a participação das famílias, nos espaços dedicados, por exemplo, ao clima de grupo ou ao estilo do adulto. Estes aspetos, que poderiam ser enquadrados na secção “outros”, são muito superficiais e pouco concretos, pelo que não merecem uma análise mais pormenorizada.

Da análise de todos estes fatores, positivos e negativos, importa **destacar alguns aspetos relevantes**. Em primeiro lugar, como fomos referindo, há uma tendência das educadoras para atribuírem a causalidade pelos aspetos negativos a fatores exteriores à sua ação. Isto é visível também pela linguagem utilizada, pois, embora, na esmagadora maioria dos casos, as educadoras utilizem formas verbais impessoais (e.g. ambiente calmo) especialmente na oferta, ou a terceira pessoa do plural, especialmente no clima de grupo e no espaço para a iniciativa (e.g. as crianças), existem algumas particularidades que consideramos relevantes. A primeira pessoa, tanto do singular (eu) como do plural (nós) é utilizada muito raramente ao longo das 27 páginas que englobam toda a análise do contexto: apenas 8 vezes no singular (“não dispor de todas as áreas que gostaria que tivesse” Patrícia, AGC 2; “para além das atividades propostas por mim...o facto de estar

sozinha...exige muito de mim” Alice, AGC 1 e 2; “preocupa-me apenas o facto do...ter vários momentos de desconforto” Glória, AGC 2; “o pessoal com quem trabalho” e “desvalorização e apoio do meu trabalho. Ter que provar que sou eficaz e que luto por um serviço de qualidade” Sónia, AGC 1 e 2; “sinto que os adultos são” Sara, AGC 2; “a minha prontidão e da ajudante...quando sinto que as crianças...tento elogiar mais do que criticar” Fernanda, AGC 1) e 5 vezes no plural (“tentamos colocar e dispor os brinquedos” e “temos pouco material” Patrícia, AGC 2; “deparamo-nos com alguns desafios ao nível da colocação de infraestruturas” Andreia, AGC 1 e 2; “qualidade que garanta aos nossos pais” Sónia, AGC 1). Na organização e estilo do adulto, onde se esperaria uma autoavaliação ainda mais pronunciada, as educadoras nunca se referem a si mesmas na primeira pessoa: ou mencionam a equipa/os adultos de uma forma genérica, ou referem-se explicitamente às ajudantes de ação educativa. A única exceção é o caso de Alice, quando manifesta preocupações relacionadas com o facto de ser o único adulto da sala (ou seja, neste caso particular, não existe uma equipa de sala, mas apenas uma educadora). Parece verificar-se, assim, uma preocupação das educadoras em preservar uma imagem positiva de si mesmas enquanto profissionais. Isto pode dever-se tanto à falta de sentido crítico sobre o seu trabalho como à necessidade de transmitirem uma imagem favorável da sua prática a um elemento externo. Estes factos vão ao encontro de outros estudos que mostram a tendência das educadoras para atribuírem pontuações mais positivas ao seu trabalho e mais negativas a fatores externos não controláveis por elas (Sheridan, 2000). Independentemente destas considerações, devemos colocar também a hipótese de que a designação “análise do contexto” possa remeter, erroneamente, para algo externo e separado do educador, embora não consideremos isso provável, atendendo à explicação e ilustração feita para cada um dos fatores contextuais.

Em segundo lugar, é evidente um muito maior investimento das educadoras da primeira para a segunda avaliação, como já referimos, no caso das três educadoras da fase 1 que preencheram o CRECHEndo num segundo momento de avaliação, visível através do número de aspetos mencionados e da sua colocação de forma mais aprofundada. Para este facto apontamos três fatores: no segundo momento de avaliação, as educadoras tiveram mais tempo disponível para

preencher as fichas; as educadoras já estavam mais familiarizadas com o CRECHEndo e por isso consideraram a tarefa mais fácil; o CRECHEndo utilizado na segunda aplicação tinha sido sujeito a diversas alterações/adaptações em função das dificuldades que foram sendo encontradas, tendo sido considerado pelas educadoras como um documento mais ajustado às suas necessidades. A separação dos fatores contextuais, com abertura de um espaço para escrita em cada um terá sido um dos fatores mais importantes para as educadoras refletirem sobre eles separadamente e de forma mais aprofundada.

Em terceiro lugar, há uma forte correspondência entre os temas que emergem da análise das educadoras e os da investigadora, o que leva a crer que os grandes temas são evidentes tanto para um elemento interno como para um externo. Mesmo que de forma implícita, é possível perceber nas respostas das educadoras alguns temas mais problemáticos. A presença de um elemento externo levará, muitas vezes, a alguns comportamentos menos naturais e a respostas em função da deseabilidade social, pelo que a comparação entre as duas visões se revela particularmente útil.

IV.4.4 Objetivos e iniciativas gerais

Na sequência da reflexão realizada com o apoio da ficha anterior, o educador deve definir os aspetos específicos que exigem mudanças, ou seja, os objetivos a atingir e, conseqüentemente, as ações ou iniciativas concretas a desenvolver para cada um dos fatores contextuais. A ficha de definição de objetivos e iniciativas gerais é composta por três colunas: na primeira coluna, o educador deve indicar os aspetos específicos de mudança, ou seja, os objetivos a que se propõe relativamente ao grupo e ao contexto, na segunda, deve operacionalizar estes objetivos em iniciativas concretas, e na terceira, pode registar comentários e informações adicionais, assim como uma avaliação qualitativa das iniciativas propostas, à medida que forem sendo postas em prática.

Na **oferta** educativa, os aspetos específicos de mudança assinalados prendem-se, essencialmente, com a introdução de novos materiais. Neste âmbito, as educadoras apresentam um conjunto de características que estes materiais

novos devem possuir: ser novos, didáticos, diferentes/diversos, em maior quantidade, rotativos, versáteis, inacabados, combináveis entre si, atrativos e estimulantes. São referidos também materiais ou atividades em áreas mais específicas como a exploração sensorial, os espaços mais reservados, o desenvolvimento motor, a exploração do exterior ou a exploração de livros. Conseqüentemente, as iniciativas propostas centram-se na criação, reutilização, substituição ou aquisição de materiais. Uma das educadoras refere também o papel de apoio do adulto na exploração por parte dos bebês.

Ainda em relação à oferta, uma das educadoras menciona também como objetivo o desenvolvimento de formações para as famílias e a realização de mais atividades extracurriculares. As iniciativas relativas a estes objetivos passam por providenciar especialistas que ministrem ou dirijam essas atividades.

Na avaliação da implementação das iniciativas, as educadoras indicam se foi ou não possível implementar as ações indicadas e, geralmente, enumeram as atividades realizadas e outras que ainda poderão ser postas em prática. Uma das razões apontadas para o insucesso prende-se com a impossibilidade de aquisição de materiais por falta de verbas. Apenas uma das educadoras localizou temporalmente (indicando o mês) a implementação das iniciativas a que se tinha proposto.

Duas considerações ressaltam da análise destes resultados. Por um lado, existe uma forte sobreposição entre o conteúdo dos objetivos e das iniciativas. Se o objetivo é introduzir novos materiais e a iniciativa consiste, precisamente, em introduzir esses novos materiais (trocando-os por outros que estão armazenados, por exemplo), não existe uma distinção entre estas duas secções. Glória, uma das educadoras participantes da primeira fase, apresenta um estilo bastante diferente das demais, enumerando como objetivos para a oferta educativa, por exemplo, o desenvolvimento do pensamento crítico, do questionamento e do respeito pela natureza. Decorrem destes objetivos iniciativas como a plantação de couves para alimentar as galinhas (acompanhando todo o processo de crescimento e colheita) ou a criação de espaços destinados à separação do lixo, por exemplo. O exemplo de Glória permite-nos perceber que é possível definir objetivos amplos, concretizando-os depois em iniciativas muito concretas que acompanham o

interesse e o nível de entendimento das crianças. Neste sentido, a definição da introdução de novos materiais na sala não corresponde exatamente ao tipo de objetivos previstos na primeira coluna desta ficha. Ao contrário, parecem aproximar-se já de iniciativas, daí a forte sobreposição entre as duas secções. Quando a educadora enuncia que necessita de introduzir novos materiais na sala, não é clara a finalidade subjacente, nem o tipo de mudanças que espera alcançar com essa introdução.

Por outro lado, importa destacar o caso da educadora que mencionou as formações para famílias e as atividades extracurriculares, e acabou por chegar à conclusão de que estas iniciativas não se concretizaram por falta de participação dos pais. Este exemplo evidencia claramente como, muitas vezes, a identificação de objetivos não tem subjacente uma avaliação das necessidades reais, mas apenas algumas ideias soltas do que poderia ser feito.

Passando ao **clima de grupo**, os aspetos específicos de mudança identificados pelas educadoras são muito diversos. Incluem, maioritariamente aspetos relacionados com a gestão de conflitos: criação de situações para incentivo à partilha, reforço das interações positivas, gestão da frustração. É também referida a exploração do espaço exterior para reforço da autonomia, a disponibilização de estímulos musicais, o incentivo para a apropriação da regra de esperar pela sua vez, a criação de um espaço acolhedor e familiar, a diversificação do contacto com os adultos (evitando a dependência da criança a apenas uma figura) e o trabalho em torno das emoções (valorização das emoções, exploração de materiais relacionados com o tema, discussão e definição de estratégias em equipa).

As iniciativas propostas envolvem a criação de situações que incentivem a partilha, a interação entre pares, a ajuda e o reforço das interações positivas. As educadoras propõem também iniciativas como a utilização mais frequente de CDs musicais, a exploração de histórias sobre emoções e discussão em equipa sobre este tema, as visitas ao exterior, o incentivo a diversas formas de participação das famílias (e.g. partilha de fotografias, participação em atividades) e a divisão das crianças em pequenos grupos.

Aqui encontramos iniciativas ainda mais vagas do que as da oferta educativa, e uma forte sobreposição entre objetivos e iniciativas. Por exemplo, a discussão em

equipa sobre estratégias relacionadas com as emoções e a criação de situações de partilha entre crianças são colocadas, ao mesmo tempo, como objetivos e como iniciativas a desenvolver.

Nesta área, a avaliação da implementação das iniciativas também contempla uma enumeração do que não foi possível realizar, do que foi implementado e trouxe resultados positivos (e.g. a divisão em pequenos grupos), mas é consensual entre as educadoras que as iniciativas vão sendo implementadas ao longo do tempo, sem momentos fixos. Isto remete-nos para as palavras de Catarina (cf. IV.3.3 “Cada caso é um caso”), que manifesta a sua dificuldade em passar para a escrita as iniciativas que se vão concretizando em pequenas atitudes incorporadas na rotina: “aconteceu-me isso...por exemplo, mais...no saber esperar. Com o meu grupo eu senti mais o saber esperar...eu sei que ao longo do dia eu vou dizendo «agora tens que esperar» ou...por exemplo, o quadro das presenças tem uma situação palpável para mim ao nível do saber esperar, porque eles...começaram durante pouco tempo, também dada a faixa etária, ia cada um marcar a presença, um de cada vez [...] mas não é isso que...e ao longo do dia havia outras situações...” (Catarina, entrevista final). Mais uma vez, estas dificuldades sugerem a necessidade de uma maior especificação do que se pretende com esta ficha.

No **espaço para a iniciativa**, os objetivos dividem-se em duas áreas: a possibilidade de escolha ou tomada de decisões e a participação em tarefas de organização. Relativamente à possibilidade de as crianças fazerem escolhas, as educadoras mencionam a necessidade de dar possibilidade ou criar situações e oportunidades para as crianças escolherem livremente, de respeitar as suas iniciativas, de criar uma maior diversidade de áreas, abrindo o leque de opções disponíveis, de dar às crianças a possibilidade de escolher entre o espaço interior e exterior e de os materiais da sala estarem acessíveis. Algumas educadoras mencionam de forma genérica a participação das crianças nas rotinas da sala e atividades/tarefas, enquanto outras apontam explicitamente para a arrumação da sala e dos utensílios depois das refeições.

As iniciativas propostas seguem a mesma lógica que os objetivos. Para promover a possibilidade de escolha, as educadoras enumeram cinco tipos de iniciativas: trocar os brinquedos da sala para evitar o cansaço das crianças;

oferecer várias possibilidades de materiais e atividades, deixando a criança escolher; colocar os brinquedos ao alcance das crianças; não impor as atividades; e manter a porta aberta entre o interior e o exterior. Quanto à participação em tarefas de organização da sala, definem como iniciativas: incentivar as crianças a participar na arrumação, tanto na sala como no refeitório; distribuir tarefas específicas a crianças individualmente (e.g. pedir a uma criança para colocar um determinado livro no sítio) e dar tempo às crianças para participar nas rotinas diárias sem a intervenção desnecessária do adulto. Uma das educadoras mencionou também a definição de regras com as crianças como uma iniciativa a desenvolver.

Tal como nos fatores anteriores, é evidente a sobreposição entre objetivos e iniciativas. No espaço reservado à avaliação da implementação das iniciativas, as educadoras referem que vão implementando as iniciativas propostas, deixando as crianças escolher, sempre que possível. Uma das educadoras explica que foi necessário reformular as suas ideias iniciais relativamente à participação das crianças na arrumação no refeitório devido à gestão dos recursos e do tempo, do número de crianças e do seu desejo de se levantarem assim que terminam de comer. Neste sentido, foi necessário criar uma rotina habitual, de forma a que o processo decorresse de forma mais tranquila.

Uma das educadoras aponta fatores externos (demora na mudança de instalações) para a não implementação das iniciativas propostas (desenvolvimento de várias atividades na sala para abrir o leque de oportunidades e alargar o espaço de faz de conta). Isto remete-nos para a mesma situação que ocorre na aquisição de materiais na oferta educativa. Em ambos os casos, a confrontação com situações que escapam ao seu controlo não levou à definição de novas iniciativas, mais acessíveis ou possíveis de concretizar, mas apenas à constatação de que nada havia a fazer para suplantar a situação.

Na **organização**, encontramos objetivos que se enquadram em quatro categorias. Em primeiro lugar, e com maior frequência, surge a necessidade de diminuir os tempos de espera e de articular melhor os diferentes momentos da rotina. Dentro deste objetivo, as educadoras mencionam aspetos como o reajustamento de horários, a reorganização dos recursos humanos disponíveis e a

flexibilização da rotina. Em segundo lugar, e articulando-se com o tópico anterior, encontra-se a importância de adaptar as rotinas, atendendo às necessidades individuais (e.g. permitir às crianças que necessitam que durmam de manhã). Em terceiro e quarto lugar, e referidos por apenas uma educadora cada, encontram-se objetivos relacionados com a criação de um sistema de comunicação e registo com as ajudantes de ação educativa e a realização de atividades em pequeno grupo. As iniciativas propostas acompanham estas mesmas áreas, com destaque para a primeira. Para reduzir os tempos mortos, as educadoras propõem diferentes iniciativas: levantar os bebés quando mostram desconforto nas cadeiras, conversar e cantar em momentos de espera e transição, pedir à direção a colocação de mais um adulto, rever a rotina, dar um livro ou brinquedo às crianças enquanto esperam, reajustar o horário dos adultos, gerir os recursos humanos, mudar os horários dos vários momentos da rotina e distribuir previamente as tarefas entre adultos. No que diz respeito às necessidades individuais, as educadoras sugerem uma flexibilidade que permita que durmam nos momentos em que estão cansadas. É importante, no entanto, assinalar, que uma das educadoras ressalva que as crianças descansam de manhã desde que isso não interfira com a sesta da tarde. Ou seja, a flexibilização das necessidades das crianças tem como limite a disponibilidade e organização dos recursos humanos da instituição. Ainda relativamente às iniciativas, é mencionada também a construção de grelhas de registo para diálogo com as ajudantes de ação educativa e a divisão em pequenos grupos (e.g. a educadora fica com algumas crianças enquanto outras vão almoçar, são utilizados outros espaços da instituição como os corredores ou são feitos pequenos grupos que incluam as crianças mais velhas de um grupo e as mais novas do grupo seguinte).

Todas as educadoras referem que as iniciativas implementadas trouxeram melhorias, no entanto, tal como uma das educadoras assinala, à medida que o ano avança, as crianças vão crescendo e ficando mais maduras e (acrescentaríamos) mais habituadas. Neste sentido, algumas das melhorias no que diz respeito à agitação das crianças pode dever-se mais simplesmente à passagem do tempo do que à implementação destas iniciativas. De um modo geral, a afirmação de existência de melhorias vem acompanhada de ressalvas que voltam a remeter para

os obstáculos existentes, como a dificuldade de chegar a acordo entre os adultos e a falta de recursos humanos.

Finalmente, no que diz respeito ao **estilo do adulto**, encontramos duas áreas mais importantes de definição de objetivos: a promoção de autonomia (promoção da independência ou redução da dependência), que inclui também o papel do adulto na resolução de conflitos, e a atitude estimulante.

Referidos apenas por uma educadora cada, temos também outros três objetivos: melhorar a conciliação entre as funções de educadora de dois grupos e as responsabilidades da coordenação; melhorar a sensibilidade, acompanhando as crianças que atravessam um período mais difícil; e facilitar as transições entre os momentos de brincar e de higiene. Estas educadoras definiram como iniciativas a desenvolver, respetivamente: equilibrar o tempo passado nas duas salas; trazer as crianças mais isoladas para atividades de grande grupo (e.g. histórias) e estar atento a sinais de tristeza, cansaço e apatia, respondendo com carinho e atenção; e criar um ritual próprio para a transição (e.g. canções), sensibilizando as ajudantes de ação educativa a deixar para o fim as crianças que estejam mais implicadas nas suas atividades. Este último aspeto referente à transição evidencia o modo como os diferentes fatores contextuais estão articulados, uma vez que este aspeto pode ser interpretado como um sinal de sensibilidade do adulto, mas também poderia ser enquadrado no âmbito da organização. A sua colocação aqui, no entanto, revela que a preocupação da educadora está na sensibilidade do adulto para responder aos sinais dados pelas crianças e não tanto na parte logística de organização do tempo.

Retomando a questão da autonomia, verificamos que existe uma clara congruência entre esta ficha e a anterior, uma vez que esta era a área mais importante a melhorar na análise dos fatores contextuais. Assim, as educadoras identificam várias iniciativas a implementar, nomeadamente, a criação de espaço para as crianças serem independentes e autónomas, o incentivo à sua participação em tarefas de rotina, a possibilidade de realizarem sozinhas diversas atividades quotidianas (comer, beber, calçar/descaçar, pôr/tirar o chapéu, ir para o refeitório, vestir/despír o casaco, fazer a higiene) e também de fazerem escolhas sobre as atividades (o que brincar, como, com o quê, com quem e onde). Ainda nesta área,

sobre o papel do adulto na resolução de conflitos, as educadoras mencionam a necessidade de uma postura de mediação, sem intervir demasiado cedo nem fisicamente. Uma das educadoras remete para o clima de grupo ao referir os conflitos. É evidente a forte articulação entre o espaço para a iniciativa, o clima de grupo e a promoção da autonomia (dentro do estilo do adulto). Estas três áreas têm alguns aspetos em comum, no entanto, as suas diferenças justificam a sua separação no CRECHEndo. Será, contudo, importante repensar a definição de cada uma das áreas nas instruções para o preenchimento.

A necessidade de ter uma atitude mais estimulante, referida três vezes nos objetivos, não aparece nas iniciativas a implementar, tal como não aparecia na análise do contexto. Mais uma vez, os resultados parecem apontar para conceções da educação de infância focadas no cuidado e alguma falta de reflexão sobre as atividades desenvolvidas (Coelho, 2004; Dahlberg & Moss, 2008; Dahlberg et al., 1999; Mayall, 2008; Portugal, 1998; Vasconcelos, 2015).

Quatro educadoras utilizaram ainda o espaço para **outros aspetos** para assinalar objetivos e iniciativas que, do seu ponto de vista, não se enquadravam dentro dos fatores contextuais anteriores. Aqui, surgiram quatro objetivos muito diferentes: valorização do processo em detrimento do produto; promoção do controlo dos esfíncteres; maior e melhor aproveitamento do espaço exterior, dando visibilidade aos seus benefícios; participação dos pais nas atividades desenvolvidas. A estes objetivos correspondem, respetivamente, as seguintes iniciativas: dialogar com os pais e ajudantes de ação educativa sobre o valor do processo sobre os produtos; iniciar o treino de controlo esfíncteriano com algumas crianças; melhorar o espaço exterior tornando-o mais atrativo e desafiante; e dinamizar iniciativas e trabalhos para casa de forma a envolver os pais no processo de aprendizagem das crianças. Mais uma vez, verificamos que as iniciativas propostas são muito vagas, no entanto, ao avaliarem a sua implementação, as educadoras dão indícios de que as soluções concretas vão sendo encontradas no dia-a-dia, mesmo que não estejam patentes nos registos. Por exemplo, relativamente ao espaço exterior, a educadora enumera, na avaliação, a criação de um *placard* mensal no corredor, a escrita de registos mensais nos portfólios das crianças e o envio de *emails* semanais aos pais com descrições de atividades

realizadas no exterior. Embora estas iniciativas não estivessem descritas na ficha, vão ao encontro dos objetivos definidos e refletem uma articulação entre os registos e a prática.

O nível de detalhe das iniciativas propostas é muito diverso. De um modo geral, há pouca informação sobre a implementação, nomeadamente o material necessário, a calendarização, etc., no entanto, dependendo do estilo de cada educadora, há registos tão diversos como “reutilizar material de desperdício para elaborar brinquedos e não só” (Patrícia, OIG 2) e “horta: demarcar espaço onde as crianças possam mexer na terra, escavar, fazer lama, regar, etc.” (Glória, OIG 2).

Algumas educadoras fazem uma correspondência direta entre objetivos/aspectos específicos de mudança e iniciativas/ações a desenvolver, inclusive numerando os vários tópicos escritos. No entanto, muitas vezes, não é clara a correspondência entre os objetivos e as iniciativas. O processo de pensamento parece seguir a lógica inversa à prevista: em vez de definir objetivos e depois concretizá-los em estratégias/iniciativas, as educadoras definem e concretizam iniciativas que lhes parecem fazer sentido em função da sua vivência diária e depois procuram encaixar essas iniciativas em objetivos.

Consideramos que estes resultados apontam para a necessidade de reformulação ou, pelo menos, de melhor explicitação do que se pretende com esta ficha.

IV.4.5. Avaliação individual

A avaliação individual concretiza-se através dos planos individuais, compostos por 5 secções: caracterização geral da criança; balanço dos pontos fortes e aspetos a melhorar da criança ao nível da segurança e autoestima, curiosidade e ímpeto exploratório e competências sociais e comunicacionais; dados familiares relevantes e papel da família na intervenção; objetivos de ação e iniciativas possíveis; e outras observações.

Recolhemos 17 conjuntos de planos individuais preenchidos, 9 da primeira fase e 8 da segunda. Onze conjuntos de fichas foram preenchidas no primeiro momento de avaliação e 6 dizem respeito ao segundo momento de avaliação (o que significa que 6 das educadoras participantes preencheram planos individuais

nos dois momentos de avaliação). No total, estes conjuntos correspondem a 229 planos individuais, 123 da primeira fase e 106 da segunda fase, 143 correspondentes à primeira avaliação e 86 correspondentes à segunda.

Numa análise global, podemos agrupar as educadoras participantes em dois grupos: um grupo que utiliza descrições mais longas e completas, num estilo narrativo; e outro grupo com um estilo mais sintético e pouco descritivo. Neste último grupo incluem-se Isabel, Madalena e Raquel, educadoras participantes da primeira fase, que também foram muito sucintas nas fichas gerais, como vimos anteriormente. Todas as restantes educadoras, da primeira e segunda fase, utilizaram um estilo mais descritivo, embora marcado por algumas diferenças individuais.

As educadoras que fizeram os planos nos dois momentos de avaliação (as 4 educadoras da segunda fase e Glória e Sara da primeira fase) repetiram algumas ideias ou frases na segunda avaliação em todas as secções. No entanto, nos segundos planos, há uma tendência para apresentar uma visão mais positiva das crianças, salientando os progressos alcançados.

As educadoras que preencheram, na avaliação geral do grupo, as atividades ou situações em que as crianças se implicam mais e menos, aproveitaram essa informação nos planos individuais, tanto na caracterização geral da criança como no balanço com base nas finalidades educativas.

Glória e Catarina, que começaram os planos individuais mais cedo, foram as únicas educadoras da primeira fase que utilizaram planos completos (Glória 3 e Catarina 6) na primeira avaliação. Uma vez que essa distinção deixou de existir, esta questão já não se colocou na segunda avaliação da primeira fase e, muito menos na segunda fase (cf. IV.2.2 “O CRECHEndo continua a crescer”).

No primeiro tópico do plano individual – **caracterização geral da criança** – as educadoras mais sintéticas utilizaram entre 3 e 10 palavras para resumir as características individuais de cada criança, geralmente adjetivos positivos como comunicativo/a ou alegre. As educadoras mais descritivas utilizaram entre 50 a 150 palavras, aproximadamente, num texto coeso composto por várias frases

completas. Nesta caracterização geral, sempre feita a partir dos aspetos positivos da criança, ressaltam quatro categorias:

- A descrição das competências da criança, ou seja, aquilo que ela faz (ou já faz) ou aquilo que faz melhor do que fazia (ou seja, os seus progressos/evoluções), por exemplo “excelente nível de compreensão” (Andreia, PI 2). Nesta descrição de competências, as áreas mais recorrentes são a curiosidade, a autonomia, a linguagem e a interação social.

- As características pessoais da criança, ou seja, aquilo que ela é ou mostra ser, com recurso, na maior parte das vezes a adjetivos positivos (e.g., “é uma menina muito simpática, curiosa e exploradora” Sónia PI 2). Dentro desta categoria podemos incluir também algumas particularidades da criança ou da sua presença na creche (e.g. é a mais nova do grupo, apresenta necessidades educativas especiais, falta muito, está em adaptação, etc.).

- As preferências individuais da criança, ou seja, aquilo de que ela gosta (ou não gosta, embora muito mais raramente), sejam brinquedos, atividades, situações ou espaços específicos (e.g. “gosta da área do faz de conta onde dá asas à sua imaginação” Alice, PI 1).

- Outros aspetos de interação com o contexto, nomeadamente, como a criança reage aos outros ou a situações de conflito, por exemplo. Dentro desta categoria incluímos a caracterização da relação com os adultos (seja uma relação forte e positiva ou, pelo contrário, de dependência ou necessidade constante); a descrição da reação da criança face a situações de conflito ou disputas; a indicação de situações que causam insegurança, desconforto ou que deixam a criança pouco à vontade; e o comportamento da criança em situações de maior estrutura, nomeadamente, situações de grande grupo, atividades que exigem o cumprimento de ordens, grande concentração ou orientadas pelo adulto.

No que diz respeito ao **balanço da avaliação da criança** com base nas três finalidades educativas da creche, um dos aspetos mais salientes é a diferença entre pontos fortes e aspetos a melhorar. Nas três finalidades, os pontos fortes assinalados são muito superiores (em quantidade) aos aspetos a melhorar, sendo a diferença mais acentuada na curiosidade e ímpeto exploratório. Além disso, nos

pontos fortes, as educadoras utilizam geralmente verbos ativos, conjugados na terceira pessoa do singular (no tempo verbal presente do indicativo), como escolhe, demonstra, é, procura, gosta, etc. No caso dos aspetos a melhorar, é mais frequente a utilização de formas verbais ou expressões impessoais (e.g. estimular, criar, reduzir; autonomia na lavagem das mãos, controlo esfinteriano), ou frases menos diretas como “ainda não está familiarizado com...” ou “às vezes não consegue...”. Nesta secção dos planos individuais, todas as educadoras escreveram por tópicos, recorrendo por vezes aos exemplos do manual de instruções (no caso das educadoras da fase 2). No entanto, o nível de detalhe varia muito entre educadoras, mantendo-se a distinção apresentada entre o grupo de educadoras mais descritivas e o grupo de educadoras mais sintéticas (que por vezes assinalaram apenas com uma cruz as finalidades educativas fortes ou a melhorar – cf. IV.3.3 “Cada caso é um caso”). Torna-se mais evidente aqui do que na secção anterior a repetição de tópicos entre a primeira e a segunda avaliação e, em alguns casos, há também uma forte repetição entre crianças, sugerindo que algumas ideias apresentadas na avaliação individual deveriam ser ponderadas para o grupo inteiro.

Passamos agora para uma análise mais detalhada dos pontos fortes e aspetos a melhorar para cada uma das finalidades educativas.

Na **segurança e autoestima**, os pontos fortes apresentados pelas educadoras participantes dividem-se, essencialmente, em três grandes áreas: a distinção entre o ‘eu’ e os ‘outros’ (nomeadamente o reconhecimento da criança em fotografias, as interações com um espelho, o reconhecimento dos seus pertences e o conhecimento dos nomes dos adultos e crianças do grupo); a capacidade de escolha, tomada de decisões ou iniciativa (incluindo a manifestação de preferência por diferentes objetos, atividades ou formas de expressão); e o controlo sobre o corpo (quase exclusivamente a motricidade global). Todas as educadoras focaram estes três tópicos, embora tenham surgido também temas menos frequentes como a autonomia funcional (sono, alimentação, higiene, vestir/despir, calçar/descalçar), a independência para pedir ou recusar ajuda em função das necessidades, a persistência nas atividades e a confiança ou segurança em si próprio.

Nos aspetos a melhorar, destacam-se também dois temas centrais: a autonomia funcional e a gestão emocional. Dentro da autonomia funcional, referida por todas as educadoras, incluem-se, principalmente, os momentos de sono e alimentação, o lavar as mãos, o controlo esfinteriano e o calçar/descalçar. Na gestão emocional incluímos, por um lado, a capacidade da criança para lidar com a frustração, conflitos e agressões; por outro lado, a insegurança, dependência emocional do adulto e necessidade de conforto através do colo ou da chupeta. Embora com muito menos frequência, as educadoras mencionam também a dificuldade na superação de desafios motores (onde se inclui a aquisição da marcha), o desconforto da criança face ao desconhecido, a falta de iniciativa e de persistência nas atividades, e a consciência do outro e das suas necessidades.

No que diz respeito aos pontos fortes para a **curiosidade e ímpeto exploratório**, existe uma diversidade muito maior nos temas abordados, seguindo de muito perto os indicadores fornecidos nas instruções do CRECHEndo: a criança evidencia curiosidade (observando, questionando, explorando, mostrando interesse pelo que a rodeia); envolve-se em jogos simbólicos/faz-de-conta; explora materiais diversos com diferentes partes do corpo, evidenciando preferências ou interesses específicos; identifica figuras ou fotografias familiares; evidencia persistência nas atividades; resolve problemas.

Os aspetos a melhorar, pelo contrário, distinguem-se claramente dois temas principais: a falta de concentração ou persistência e o desenvolvimento do jogo simbólico. São referidas também outras questões, com menos incidência, como a exploração de materiais específicos (de expressão, construção ou envolvendo sujidade, por exemplo), a exploração de noções espaciais, de quantidade, de tamanho e temporais, a falta de iniciativa ou de tomada de posição, a resolução de problemas e o desinteresse ou falta de curiosidade e de uma atitude de questionamento. Verificamos que a persistência nas atividades se repete relativamente à segurança e autoestima, tanto como ponto forte como também enquanto aspeto a melhorar. Supomos que esta repetição ou sobreposição estará relacionada com a interpretação que as educadoras fazem para as causas dessa

falta de persistência: se está relacionada com segurança, iniciativa e independência, por um lado, ou com interesse e ímpeto exploratório, por outro lado.

Esta indicação recorrente de aspetos relacionados com a persistência, concentração, motivação e interesse das crianças entra em conflito com a quase omissão da dimensão estimulação na análise dos fatores contextuais. Se, na avaliação individual, estes aspetos aparecem constantemente referidos como relevantes a nível individual, isso não se reflete na avaliação que é feita em relação ao contexto, e ao estilo do adulto, especificamente. Pressupomos que isso se deve ao facto de as educadoras atribuírem à criança individual estes aspetos (concentração, interesse, persistência, etc.), como reflexo das suas competências ou motivações internas e não como reflexo da sua interação com o contexto. Neste sentido, pressupõe-se que, se a criança está desinteressada, isso se deve a um problema seu (e.g. é distraída) e não à pobreza da oferta, por exemplo. Assumindo que pouco ou nada há a melhorar no que diz respeito à ação do adulto para tornar o contexto mais estimulante, recai sobre a criança a “culpa” por não persistir, por não se concentrar ou por estar aborrecida. Mais uma vez, e de um modo geral, estes resultados parecem apontar para uma falta de reflexão das educadoras participantes sobre o seu papel enquanto agentes educativos.

Passando para os pontos fortes nas **competências sociais e comunicacionais**, destacam-se quatro temas principais: as competências de comunicação verbal e não verbal, tanto expressiva (mais frequentemente) como compreensiva; as interações habituais com o adulto através de verbalizações, gestos, sorrisos, contacto físico e visual; as boas relações com os pares e a empatia face ao seu sofrimento; e a correta expressão de sentimentos e emoções. Menos frequentemente, as educadoras mencionam também o estabelecimento de relações de vinculação, o interesse em histórias e canções e o respeito por regras e limites.

Nos aspetos a melhorar, são mencionados três aspetos: a resolução de conflitos, a comunicação verbal e o respeito por regras e limites. A resolução de conflitos é o tema mais frequente, referido por todas as educadoras, relacionando-se com aspetos como a dificuldade no controlo/gestão emocional da criança e a manifestação de comportamentos agressivos. O respeito por regras e limites está

diretamente relacionado com a resolução de conflitos, uma vez que engloba a partilha e respeito pelos pares assim como a capacidade de esperar pela sua vez.

Estabelecendo uma comparação com a **definição de objetivos e iniciativas individuais**, verificamos que existe alguma correspondência com os temas preponderantes que emergem da análise dos aspetos a melhorar, no entanto, existem também diferenças relevantes.

De uma forma muito destacada face aos outros temas, nos objetivos e iniciativas propostos pelas educadoras participantes, destacam-se: a estimulação da comunicação verbal e não verbal; o respeito pelos outros e pelas regras e a socialização entre pares; a autonomia e o controlo sobre o corpo. Os dois primeiros aspetos (comunicação e regras/socialização) correspondem por completo aos aspetos a melhorar indicados pelas educadoras na finalidade das competências sociais e comunicacionais, pelo que podemos afirmar que, neste domínio, existe uma boa articulação entre a análise (aspetos a melhorar) e os objetivos e iniciativas. Também a autonomia, um dos aspetos mais referidos como necessitando de melhoria dentro da segurança e autoestima, aparece como preponderante na definição de objetivos e iniciativas. O controlo sobre o corpo, pelo contrário, que aparece como muito importante nos objetivos e iniciativas, tem pouca relevância nos aspetos a melhorar.

A curiosidade e ímpeto exploratório não têm representatividade evidente nos objetivos e iniciativas mais propostos pelas educadoras. Embora o desenvolvimento da curiosidade e a exploração (de diferentes materiais, espaços e situações) surjam como medianamente frequentes, atrás dos quatro temas já referidos, as questões da concentração/persistência e o desenvolvimento do jogo simbólico – muito frequentes nos aspetos a melhorar – aparecem com pouca frequência de forma explícita nos objetivos e iniciativas propostos.

A gestão das emoções (dentro da segurança e autoestima) a resolução de conflitos (dentro das competências sociais e comunicacionais), muito preponderantes nos aspetos a melhorar, aparecem também com pouca representatividade nos objetivos e iniciativas.

Estas (in)correspondências devem, contudo, ser analisadas com cautela, uma vez que, tanto as finalidades educativas como os objetivos propostos devem ser

vistos de forma integrada. Neste sentido, objetivos como “proporcionar momentos/situações de partilha de objetos, brinquedos e materiais com os colegas” (Catarina, PI 1) diretamente associados ao cumprimento de regras e limites e à socialização, terão também como propósito a gestão de conflitos a até a gestão das emoções. Ou objetivos muito genéricos como “orientar-se sozinha na rotina diária (espaço e tempo)” (Sónia, PI 1), que parecem dirigir-se à autonomia, remetem também para a iniciativa, a independência (no sentido de fazer escolhas) e o controlo emocional. A definição de objetivos muito gerais ou abrangentes (e.g. “ajudar a ... a tornar-se mais autónoma” Fernanda, PI 1 ou “promover a curiosidade e o ímpeto exploratório” Glória, PI 2) e a sobreposição entre objetivos e iniciativas (e.g. as iniciativas “apoiar o...a resolver conflitos e gerir emoções de forma adequada” Catarina PI 1 ou “trabalhar o desenvolvimento da linguagem” Raquel PI 1) são, aliás, dois problemas evidentes, como já tínhamos verificado na definição de objetivos e iniciativas para o grupo. Apesar disso, de um modo geral, as iniciativas propostas enquadram-se num destes 5 tipos: ajudar, apoiar ou acompanhar a criança para fazer algo (e.g. “colocá-la na posição de gatinhar e chamá-la para que se movimente” Sara, PI 1); elogiar ou reforçar (e.g. “valorizar as pequenas conquistas do ..., como por exemplo, sair do carro sozinho, para que se sinta mais confiante na resolução dos problemas” Fernanda PI 1); conversar ou explicar (e.g. “conversar com o ... sobre aquilo que faz em casa e sobre atividades em que participa fora da creche” Glória PI 2); desenvolver atividades ou criar situações específicas (e.g. “jogos de sons/ palavras entre adultos e a criança” Sónia PI 2 ou “promover situações de pequeno grupo e/ou se possível individuais em que a ... tenha a possibilidade de explorar algo do seu interesse, sem grandes estímulos à sua volta” Glória PI 1); e introduzir materiais (e.g. “colocar na sala espelhos e alguns materiais para trabalhar os movimentos amplos” Patrícia PI 2).

Ainda no que diz respeito à definição de objetivos e iniciativas, importa destacar o caso de Sónia, educadora participante da segunda fase do estudo. De entre as 12 educadoras participantes, Sónia foi a única que introduziu as OCEPE na definição de objetivos e iniciativas individuais. Embora não o tenha feito em mais nenhuma secção do CRECHEndo, Sónia definiu os objetivos e as iniciativas dentro das áreas formação pessoal e social, conhecimento do mundo, domínio da

matemática, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da expressão musical, domínio da expressão plástica e domínio da expressão motora/autonomia, utilizando, por vezes, uma linguagem mais escolarizante e menos concordante com o modo como no CRECHEndo são operacionalizadas as finalidades educativas. Este facto é mais notório para as crianças mais velhas, com objetivos muito direcionados (e.g. “enunciar os números pelo menos até cinco” ou “identificar as cores primárias”), do que para as crianças mais novas (sendo que Sónia acompanha dois grupos, um berçário e um grupo de 1-2 anos). Quando questionada sobre este método de trabalho, Sónia esclarece que utiliza o que está definido nas OCEPE, “por me serem as mais familiares, as que melhor conheço e que me facilitam organizar as tabelas de observação/avaliação, os registos e mesmo a exposição da informação aos pais”. Considera que as finalidades são uma grande ajuda, mas pensa que podem ser articuladas com as áreas das OCEPE, salvaguardando que “muitos objectivo têm de ser adaptados e [algumas] áreas provavelmente não fazem sentido” (Sónia, *emails*).

Retomando uma ideia apresentada anteriormente, consideramos que o exemplo de Sónia reflete a falta de investimento na creche pelas entidades responsáveis, o que resulta na adoção de linhas orientadoras um pouco desfasadas daquilo que é a realidade da creche. Sem orientações coerentes, muitos educadores tentarão construir um currículo com base nos documentos existentes, nomeadamente o Manual de Processos-Chave e as OCEPE, sendo que nenhum deles responde de modo adequado às exigências e particularidades da creche enquanto contexto educativo.

No espaço destinado aos **dados familiares relevantes** e papel da família na intervenção, as educadoras registaram diversos tipos de informações, nomeadamente características socioeconómicas (profissão, idade dos pais, etc.); características da família e problemas familiares (número de irmãos, situação de divórcio, etc.); tipo e forma de contacto com a família (encontros diários/esporádicos, participação nos eventos, contactos pessoais, por escrito, por telefone, eletrónicos ou por intermédio de outros funcionários da creche); tipo de relação creche-família. Dentro deste último aspeto inclui-se a valorização e

confiança da família na creche, a partilha de episódios e preocupações sobre a criança, o trabalho de continuidade e articulação creche-família, a postura colaborante e sensível da família e a demonstração de interesse pelas atividades, bem-estar e progressos da criança. No caso de crianças com necessidades educativas especiais, as educadoras mencionaram também o trabalho de articulação com outros técnicos.

O último tópico do plano individual abre lugar para a escrita de outras observações, não contempladas nos campos anteriores. Neste espaço, preenchido apenas por algumas educadoras, salientam-se cinco tipos de comentários, relacionados com: as dificuldades de adaptação da criança; o facto de frequentar a creche pela primeira vez; as frequentes ausências ou faltas prolongadas à creche; a necessidade de fazer uma observação mais atenta da criança para despistagem precoce de eventuais problemas; a existência de problemas ou dificuldades como intolerâncias alimentares, cuidados de saúde específicos, problemas de desenvolvimento ou problemas ligados à prematuridade.

Ainda por referência ao plano individual, embora numa folha separada, encontra-se a avaliação da implementação das iniciativas individuais, preenchida por todas as educadoras da segunda fase e por Glória, Filipa e Sara da primeira fase. Nesta avaliação, algumas das educadoras optaram por fazer uma análise de cada um dos objetivos/iniciativas propostos, referindo explicitamente se cada um deles foi ou não alcançado/cumprido. No entanto, a maioria das educadoras fez um retrato mais global dos progressos alcançados (ou não) pela criança, referindo os objetivos de forma implícita. Neste caso, a avaliação realizada extravasa por vezes o conteúdo dos objetivos e iniciativas propostos, consistindo no novo retrato da criança naquele momento. Assim, para além da indicação dos progressos, as educadoras referem também as preocupações que se mantêm (quando é o caso) e, eventualmente, novas preocupações que possam ter surgido e que exigem uma observação mais atenta. No caso de Fernanda, que terminou a utilização do CRECHEndo neste ponto, este espaço serviu também para fazer propostas de novos objetivos e iniciativas que poderiam fazer sentido dali para a frente, deixando informações que considerou pertinentes para a futura educadora daquela criança.

Embora este não seja um tema consensual, como veremos mais à frente, na opinião de Fernanda, “era importante para a pessoa que depois pega naquela criança saber em que ponto da situação é que ela está...principalmente para quem já estava a trabalhar com o CRECHEndo” (Fernanda, entrevista final).

IV.4.6 Síntese das potencialidades e obstáculos do CRECHEndo

Potencialidades

Todas as educadoras participantes consideraram que a reflexão sobre a prática é fundamental, e que a passagem dessa reflexão para a escrita é importante. Para além da habitual utilização de portfólios e do MPC, várias educadoras referiram a utilização de diários ou cadernos de notas onde fazem reflexões pessoais sobre o que vai ocorrendo no quotidiano. Com este projeto, procurámos perceber de que forma o CRECHEndo pode ser enquadrado nesta dinâmica de reflexão e registo. Neste sentido, apresentamos agora uma síntese das suas principais potencialidades.

O CRECHEndo como ferramenta ecológica e autêntica: um novo olhar sobre a criança e o contexto

É consensual entre as educadoras participantes que o CRECHEndo oferece a possibilidade de se ter uma nova visão sobre a criança e sobre o contexto (Ulich & Mayr, 2002). Esta ideia de “novo olhar” perpassa o discurso de várias educadoras, que salientam a possibilidade de conhecer melhor as crianças partindo da observação cuidada do seu bem-estar e implicação: “a seguir a ter feito [as fichas] vinha...com outra perspetiva sobre aquela criança...no nosso correr do dia-a-dia e das rotinas, nós não nos apercebemos e não valorizamos (...) há alturas em que nós esquecemos de parar para observar aquela criança especificamente (...) de uma maneira mais atenta, mais cuidada” (Sara, entrevista final); “possibilitou «olhar» para campos que até então olhava mas não com a devida atenção (implicação e bem-estar)” (Alice, questionário de balanço); “obriga-nos mesmo a olhar para cada um” (Catarina, entrevista final); “tive surpresas muito boas da parte de algumas crianças. Ou seja, a surpresa estava lá...eu é que ainda não tinha visto o óbvio” (Glória, *emails*).

Esta ideia de transformação do olhar também se aplica ao contexto de uma forma mais geral, como apontam Catarina (“dá-nos uma visão do grupo, do individual e nossa, muito mais abrangente do que era a anterior...acaba por me dar um conhecimento melhor de tudo, do contexto todo”, entrevista final), Diana (“não estaria desperta para determinadas coisas se não me fosse pedido para registrar”, entrevista final), Fernanda (“ajudava a chegar aqui ao início da semana com um outro olhar sobre as coisas”, entrevista final) ou Alice (“mudou em parte a minha maneira de «ver» a creche e a forma como deverei corresponder aos interesses e necessidades do grupo e de cada criança”, questionário de balanço).

Numa análise que revela uma visão muito crítica sobre a utilidade da creche, Glória resume uma das principais potencialidades do CRECHEndo: “é eficaz e abrangente, porque, para além de levar o educador a olhar para a criança de uma forma mais atenta e detalhada, do ponto de vista das finalidades educativas para a creche, acima de tudo, ajuda-o a avaliar o contexto e a oferta educativa que está a ser disponibilizada à criança. Penso que esta última dimensão é importante, pois é aqui que se encontra a maior lacuna dos contextos de creche. Há uma tendência de «avaliar» a criança, sem relacionar com o contexto e, conseqüentemente, pensar sobre a ação pedagógica” (Glória, questionário de *follow-up*).

Neste sentido, o CRECHEndo assume-se como uma ferramenta de avaliação que, na opinião de Patrícia (questionário de balanço) é “mais preciso e abrangente quando comparado ao portfolio” e substitui os formulários do MPC, sem deixar de “(cor)responde[r] a uma série de outros documentos que a SS [Segurança Social] exige” (Glória, *emails*). Na mesma linha de pensamento, Andreia (questionário de balanço) argumenta que “o educador providencia uma atenção especializada para cada criança e isso é um dos aspetos que distingue o CRECHEndo das habituais *checklists* que surgem como instrumentos de avaliação”. Além disso, oferece um grande contributo para a construção do Projeto Pedagógico do grupo (Andreia, questionário de balanço).

Estas características dão ao CRECHEndo a possibilidade de poder ser utilizado como um instrumento de avaliação autêntica (Bagnato & Neisworth, 2007; Gullo, 2014; Moreno & Klute, 2011; Simeonsson, 2009; Tellez, 1996), como transparece nas palavras de Andreia (questionário de balanço): “permitiu-me, por

outro lado, desenvolver uma maior sensibilidade para me colocar no lugar da criança”. Os resultados que apresentámos aqui mostram, no entanto, que não basta utilizar o CRECHEndo para desenvolver uma avaliação autêntica no contexto de creche. Para as educadoras, como Glória ou Sara, que se apropriaram das ideias da educação experiencial subjacentes a esta ferramenta, a sua utilização permanente, de modo integrado na prática, poderá trazer grandes benefícios. Para outras educadoras que, por diversos fatores, não utilizaram o CRECHEndo dessa forma, o seu preenchimento irrefletido poderá ser tão pouco informativo e autêntico como o preenchimento de uma *checklist*.

O CRECHEndo como ferramenta de organização e reflexão sobre a prática

A facilidade de utilização das fichas do CRECHEndo é também uma questão consensual entre as educadoras participantes, tanto da primeira como da segunda fase. Embora a primeira utilização possa trazer mais algumas dificuldades, estas são facilmente ultrapassadas com a prática. Neste âmbito, o manual que acompanha o CRECHEndo é também muito valorizado, especialmente por conter exemplos de preenchimento para cada secção: “é de fácil compreensão devido à clara exemplificação do modo de preenchimento” (Alice questionário de balanço) ou “é muito simples, direta, tem exemplos bem elucidativos” (Sónia, questionário de balanço). Todas as educadoras da segunda fase consideraram o manual claro, as fichas bem estruturadas, completas e de fácil preenchimento, as finalidades educativas adequadas ao contexto de creche, e os indicadores de avaliação individual úteis e suficientes.

A este propósito, Raquel (entrevista final) considera também que as instruções tornam esta ferramenta mais objetiva, menos aberta a interpretações díspares, embora, como salienta Diana (entrevista final), cada pessoa possa aproveitar a sua utilização à sua maneira. Para quem não está familiarizado com o SAC, e para quem utiliza o CRECHEndo pela primeira vez, as instruções são consideradas indispensáveis. É unânime que o CRECHEndo pode ser utilizado sem acompanhamento, com recurso ao manual, embora seja sempre benéfico, como sugere Sónia (questionário de balanço), que as dúvidas e reflexões sejam partilhadas com colegas e com as famílias das crianças.

Esta facilidade de compreensão permite “sistematizar as coisas por áreas” (Glória, entrevista final), respondendo à “necessidade de utilizar um instrumento organizado para uma avaliação mais adequada ao contexto de creche (...) o CRECHEndo, pela sua sistematização, estimulou-me a manter os registos das minhas reflexões mais organizadas estruturalmente, ao mesmo tempo que me permitiu estar mais focada” (Andreia, questionário de balanço). No caso de Fernanda, pela sua inexperiência “foi mesmo muito importante como sistema de monitorização de tudo o que íamos vivendo e que íamos refletindo...foi bom para não perder o rumo daquilo que estava a fazer...no início do ano eu estava um bocadinho perdida e não sabia muito bem o que havia de fazer, até porque não tinha experiência em creche...para mim foi crucial” (Fernanda, entrevista final).

Em todo o caso, quer para educadoras em início de carreira, como para as mais experientes, o CRECHEndo, pela sua lógica cíclica, permite fazer uma ponte entre a reflexão e a ação: “permite individualizar mais, perceber os interesses e passar daí para o concreto, que tipo de atividades propor” (Glória, notas de reuniões). Permite, ainda, uma constante revisão da prática através da avaliação da implementação das iniciativas propostas, tanto para o grupo com individualmente, num “processo de definição, implementação e avaliação das iniciativas implementadas” (Alice, questionário de balanço).

Alice (questionário de balanço) refere explicitamente a autoavaliação do educador como resultado da utilização do CRECHEndo: “o facto de se estar a avaliar as crianças, de uma forma implícita, está subjacente uma forma de avaliação da prática do educador. Considero isto uma vantagem na medida em que o educador toma conhecimento dos pontos fortes/fracos do grupo e de cada criança, sendo que será sobre estes que a sua ação deverá incidir”. Outras educadoras referem de forma mais geral a melhoria da reflexão sobre a prática: “obriga-nos a refletir, a melhorar e a alterar as nossas práticas” (Patrícia, questionário de balanço).

Relativamente ao número de vezes que o CRECHEndo deve ser utilizado durante um ano letivo, as respostas são bastante homogéneas: duas vezes é o mínimo possível, atendendo ao tempo disponível, embora, para algumas educadoras, três fosse o ideal. Algumas educadoras, porém, afirmam que duas

vezes é suficiente desde que se façam os ajustes necessários, procedendo a mais avaliações se surgir essa necessidade (Andreia, questionário de balanço; Madalena, entrevista final; Sónia, questionário de balanço).

Deixando o CRECHEndo propriamente dito para fazer uma reflexão sobre o nosso processo de acompanhamento junto das educadoras da primeira fase, Glória, Fernanda e Sara são as que mais claramente apontam para as vantagens deste processo: “eu gostei muito de...colaborar consigo. E de termos tido ao longo deste tempo estas conversas. Fez-me a mim também ir sempre refletindo, e tentando melhorar-me enquanto pessoa e enquanto educadora” (Sara, entrevista final); “fico muito feliz por, ao fim de já alguns anos de trabalho, me aparecer algo ou melhor alguém que me ajude a melhorar a qualidade da minha intervenção” (Glória, *emails*). Segundo Sara, o acompanhamento de um elemento externo diminui aquilo que chama de “síndrome da máquina de lavar a roupa...de vez em quando é preciso fazer OFF, desligar um bocadinho”. Esta educadora confessou que, apesar das suas reticências iniciais, é fundamental “haver momentos em que nos colocamos numa outra perspetiva (...) é bom, às vezes, vir alguém de fora e dar-nos assim uns «puxões»” (Sara, entrevista).

Por tudo o que apresentámos até agora, é possível perceber que as nossas intenções iniciais de desenvolvimento de uma formação em contexto centrada nas práticas (Araújo, 2012a; Formosinho, 1991; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001) se viram confrontadas com as condicionantes dos contextos de estudo. De facto, mais do que uma formação em contexto, desenvolvemos um processo de acompanhamento, mais ou menos próximo, em função da abertura demonstrada por cada creche e por cada educadora. Como vimos, com algumas das educadoras, esse processo foi verdadeiramente interativo e produtivo, mas isso não aconteceu com todas. Neste sentido, consideramos que faz sentido estabelecermos um paralelo mais claro entre este processo e a avaliação capacitadora proposta por David Fetterman. Em primeiro lugar, existem muitas proximidades entre o nosso quadro teórico principal – a educação experiencial – e a avaliação capacitadora. Tal como referem Fetterman e Bowman (2002, p. 286), embora numa área de atuação bastante diferente da nossa: “experiential education

and empowerment evaluation are in alignment conceptually and in practice. They represent mutually reinforcing educational tools with similar values”.

Em segundo lugar, e mais relevante, o projeto desenvolvido envolveu a nossa participação enquanto facilitadores do processo de avaliação, na medida em que “individuals are more likely to understand, value, and use the findings of an evaluation if they were meaningfully involved in the enterprise” (Stufflebeam, 2000, p. 79). Pretendíamos que os educadores envolvidos desenvolvessem competências de avaliação e reflexão, contribuindo para a melhoria das suas práticas. Recorrendo ao trabalho de Miller e Campbell (2006), podemos relacionar o nosso projeto com uma avaliação capacitadora do tipo orientação estruturada (cf. secção Avaliação capacitadora ou *Empowerment evaluation*). O processo de avaliação (CRECHEndo) foi desenvolvido por nós, *a priori*, e depois apresentado aos educadores interessados, com a nossa orientação e acompanhamento. Neste processo, incentivámos os intervenientes a “conduct their own program evaluations, making them more self-sufficient”, permitindo aos “participants to shape the direction of the evaluation, suggest ideal solutions to their problems, and then take an active role in making social change” (Alkin & Chrisie, 2004, p. 306).

O CRECHEndo como ferramenta de comunicação e continuidade

O último conjunto de potencialidades do CRECHEndo prende-se com a sua utilização como ferramenta de comunicação entre profissionais e entre profissionais e famílias.

Segundo algumas das educadoras, as fichas do CRECHEndo (principalmente o plano individual) podem ajudar na comunicação com as famílias, tanto num sentido de partilha de opiniões e experiências (Madalena, notas de reuniões; Sónia, questionário de balanço), como para valorizar o trabalho e o conhecimento do educador (Rintakorpi, 2016) “eu partilhei grande parte disto com os pais...foi interessante e foi convergente...foi bom eles também perceberem que nós temos um conhecimento aprofundado da criança e que isto é monitorizado, quer dizer, não é uma coisa que é feita de ânimo leve...valoriza o nosso trabalho, sim” (Glória, entrevista final). Esta ideia de fundamentação do seu trabalho é também partilhada

por Fernanda (entrevista final): “ao nível de...sustentar aquilo que nós acreditamos, aquilo que nós fazemos no dia-a-dia, eu acho que é uma ferramenta essencial”.

No que diz respeito à comunicação com colegas, as opiniões divergem, como veremos mais à frente, mas algumas educadoras consideraram que tem utilidade na articulação com as ajudantes de ação educativa (Glória, notas de reuniões; Madalena, notas de reuniões) e na passagem de informação para o educador do ano seguinte: “é uma ferramenta muito importante também de ligação para o ano seguinte. Com outras pessoas, com outras educadoras, outras auxiliares, que vão pegar neste instrumento e vão fazer a continuação do processo” (Fernanda, entrevista final).

Obviamente, esta ideia de continuidade fará mais sentido para as educadoras da creche 1, onde as fichas do CRECHEndo foram incorporadas nos documentos oficiais (manual de qualidade) da instituição, para serem utilizados por todas as educadoras como procedimento-padrão (embora isto tenha acabado por acontecer igualmente na creche 2 cerca de dois anos depois⁷⁷)

Numa outra lógica de continuidade, entre a creche e a educação pré-escolar, as educadoras participantes que já conheciam o SAC (Andreia, Catarina, Fernanda e Sara) apontaram isso como uma mais-valia para a utilização do CRECHEndo e, como refere Sara (entrevista final) “existe algo onde nos possamos agarrar...acaba por ser um bom instrumento para utilizar...na continuidade”.

Obstáculos

Passamos agora para uma análise mais detalhada dos obstáculos do CRECHEndo encontrados ao longo do processo.

Tempo, disponibilidade e complexidade

Indubitavelmente, o tempo assume-se como o obstáculo mais preponderante e comum a todas as 12 educadoras participantes (Rintakorpi, 2016). A falta de tempo e de disponibilidade para observar, refletir e planear é transversal a todos os contextos, tornando o CRECHEndo uma ferramenta exigente e extensa (“para mim

⁷⁷ Cf. último parágrafo depois da descrição do caso de Sara, na secção IV.3.3 “Cada caso é um caso”.

foi uma tarefa...cansativa e exigente” Sara, entrevista final). Esta falta de tempo leva a que algumas educadoras vão preenchendo as fichas “aos poucos”, de forma descontínua e “sem a atenção que ele merecia” (Glória, *emails*), por não quererem nem poderem afastar-se do grupo para fazer este trabalho de registo (“eu não consigo estar com eles aqui a fazer um trabalho concentrada” Glória, entrevista final). Outras obrigações como a coordenação (Sara), a presença de uma estagiária (Madalena e Raquel) ou a dificuldade de obter o aval da direção para implementar as iniciativas desejáveis (Andreia) constituem-se como fatores agravantes.

Fernanda aponta também para a falta de um tempo específico contemplado no horário de trabalho para estas questões, o que evitaria a utilização dos seus tempos livres dentro e fora da instituição: “isto foi feito em quase todas as minhas horas de descanso e ao fim de semana...tenho outras colegas...o facto de terem aquela hora [para] tratar destas coisas...isso é bom” (Fernanda, entrevista final).

A par do tempo, surgem com frequência as questões da complexidade e das dificuldades de organização da escrita. A complexidade do CRECHEndo, valorizada, na generalidade, como uma das suas grandes potencialidades, transforma-se num inconveniente pela falta de tempo, num equilíbrio difícil de gerir: “[a maior desvantagem é] o tempo dos registos individuais. Não estou a dizer que não sejam importantes, mas, de facto, para grupos maiores torna-se mais complicada esta gestão do tempo” (Andreia, questionário de balanço). A utilização continuada (ou treino) e a substituição das ferramentas pré-existentes (e.g. MPC) pelo CRECHEndo (evitando a sobreposição) são apontadas como soluções possíveis para contornar estas dificuldades (Diana, entrevista final; Isabel, entrevista final). Relativamente ao processo de escrita, várias educadoras confessam sentir dificuldades em passar a sua reflexão para escrita ou para gerir o processo de registo e organização de documentos: “tenho mesmo de encontrar uma maneira de me organizar melhor” (Glória, entrevista final); “nem sempre foi fácil manter os registos num formato que pudesse ser devidamente lido por outras pessoas” (Andreia, questionário de balanço); “apesar de eu ter dificuldade de transpor para o papel” (Madalena, entrevista final).

Embora essa não seja a apreciação geral, uma das educadoras considera que os registos do CRECHEndo não devem ser utilizados na comunicação com

colegas, porque estes registos estão sujeitos a interpretações erradas: “não é um instrumento que eu utilizasse com outra pessoa. Que eu usasse ou entregasse a terceiros...as crianças, entretanto mudam, crescem, passam por toda a transformação, e no ano a seguir já vêm..., portanto, eu já não entregaria este processo...entregaria se calhar um relatório e...uma coisa mais concisa, mas assim não entregaria” (Raquel, entrevista final).

Dúvidas e dificuldades

As dúvidas que surgiram ao longo da primeira fase sobre a utilização do CRECHEndo foram sendo resolvidas nas reuniões de acompanhamento e por *email*, de forma mais articulada, no entanto, surgiram duas dúvidas específicas que merecem a nossa atenção: se a avaliação geral do grupo deve ser preenchida com base numa única atividade específica (Glória e Madalena) e se os indicadores da avaliação individual devem ser utilizados como uma *checklist*. Uma vez que estas dúvidas não voltaram a surgir, supomos que o esclarecimento destas duas questões no manual foi suficiente. Na segunda fase surgiram dúvidas relativamente à forma de utilização das fichas: se deve ser preenchido um plano individual para cada criança, se, no fim da primeira avaliação, se deve recomeçar tudo de novo a partir da avaliação geral do grupo, e se as iniciativas anteriores devem ser reformuladas ou se têm de ser criadas novas iniciativas na segunda avaliação. Uma vez que, mesmo sem acompanhamento, esclarecemos estas questões junto das educadoras, devemos ponderar se as instruções devem ser alteradas de forma a colmatar possíveis dúvidas junto de futuros utilizadores.

Uma das maiores dificuldades sentidas pelas educadoras participantes, perceptível tanto pelos seus relatos como nas fichas preenchidas, é a articulação entre objetivos/áreas específicas de mudança e iniciativas possíveis/ações a desenvolver. Como se depreende pelas palavras de Glória (*emails*), não é evidente a distinção e articulação entre estes dois aspetos: “o que me suscitou mais dúvidas foram «os objetivos de ação» e «iniciativas possíveis». Os objetivos referem-se a finalidades educativas? As iniciativas referem-se a atividades específicas?” Além disso, quando se trata da finalidade segurança e autoestima, “sinto que estou a ser

pouco concreta em relação às iniciativas a implementar, principalmente quando a finalidade subjacente é a da segurança e autoestima” (Glória, *emails*).

Como tínhamos visto nas duas secções anteriores, as iniciativas são, muitas vezes, vagas e algumas educadoras têm consciência disso, nomeadamente na avaliação da sua implementação: “estou a fazer a avaliação da implementação das iniciativas propostas...confesso que tive alguma dificuldade, porque as iniciativas que tinha proposto eram vagas” (Glória, *emails*). Perante esta dificuldade, Glória (*emails*) esclarece que a solução passa pela observação das crianças: “senti alguma dificuldade em concretizar iniciativas possíveis. Penso que é mais fácil elas surgirem quando estou com o grupo e me apercebo de certas coisas. Por isso, depois vou acrescentando”. Ainda a propósito da avaliação da implementação das iniciativas, Andreia (questionário de balanço) evidencia também as suas dificuldades: “o que se tornou difícil foi avaliar algumas iniciativas...nem sempre foi fácil perceber se a iniciativa estava, de facto, adequada e necessitaria apenas de mais tempo para a sua implementação, ou se efetivamente, teria de ser repensada”. Na mesma linha de pensamento, e pela sua inexperiência, Fernanda (*emails*) confessa que a sua dificuldade em elaborar os planos individuais se prende, essencialmente com a definição de iniciativas: “os planos individuais são muito difíceis para mim, ainda...a minha maior dificuldade é nas soluções”.

Glória e Alice manifestaram também a sua dificuldade em articular as iniciativas individuais e para o grupo: “a principal dificuldade que encontrei...encontra-se relacionada com a articulação dos objetivos definidos individualmente com os objetivos definidos para o grupo” (Alice, questionário de balanço), “faz mais sentido pensar no individual e depois para iniciativas comuns. Na verdade, todos vão beneficiar dessas iniciativas gerais, mas devemos garantir que estas foram planificadas de acordo com as necessidades das crianças” (Glória, *emails*).

Uma outra dificuldade comum prende-se com a avaliação dos níveis de implicação. Segundo Glória (*emails*), é mais fácil avaliar o bem-estar do que a implicação, sendo muito difícil avaliar a implicação em bebés muito pequenos, de acordo com Sara (*emails*) (Araújo, 2014). Fernanda, provavelmente pelo seu

restrito conhecimento sobre as crianças à data da avaliação, considerou que era difícil identificar especificamente aquilo em que a criança se implica mais e menos, em alguns casos particulares. Segundo Glória (notas de reuniões), a persistência é um dos indicadores mais difíceis de avaliar, porque está muito dependente do contexto em que a criança está a agir (e.g. interior ou exterior).

Como vimos na análise dos estudos de caso (cf. IV.3.3 “Cada caso é um caso”), algumas educadoras consideraram que partes do CRECHEndo poderiam ser dispensadas por serem redundantes, nomeadamente, os tópicos de definição de objetivos e iniciativas deveriam ser retirados, segundo Raquel (entrevista final), por serem demasiado restritivos; a análise do grupo e contexto é redundante, segundo Isabel (entrevista final), pelo que deveria ser eliminada; e algumas etapas como a avaliação do grupo não fazem sentido para todos os grupos, nomeadamente no berçário e 1-2 anos, segundo Madalena, Raquel e Sara (questionário de *follow-up*). Estas propostas confirmam que, na generalidade, as educadoras da creche 2 (primeira fase do estudo) não se identificaram com o sistema encadeado de avaliação proposto pelo CRECHEndo. A ideia de que, para crianças mais pequenas, apenas faz sentido uma avaliação mais individual, deixando-se as avaliações do grupo e contexto para grupos com crianças mais velhas reflete, indiretamente, concepções conservadoras de criança e do papel do educador de infância. Transparece aqui a ideia de que o educador deve “centrar-se na criança”, numa visão modernista que define a criança como um objeto unificado e separado do seu contexto. Pelo contrário, uma perspetiva ecológica “descentra a criança”, enquadrando-a numa constelação de contextos que se interrelacionam (Bronfenbrenner, 1979; Dahlberg et al., 1999; Vasconcelos, 2015). Como já referimos, as construções sobre a infância, mesmo que implícitas, são produtoras de práticas educativas, e ajudam-nos a compreender, em parte, o hiato que existe muitas vezes entre os discursos e as práticas.

Para terminar esta secção, importa assinalar também algumas dificuldades inerentes ao processo de acompanhamento, identificadas pelas educadoras participantes na primeira fase. Segundo todas as educadoras da creche 2, exceto

Sara, o projeto foi iniciado demasiado tarde no ano letivo: “se calhar começando mais cedo nós iniciaríamos de outra forma, com outra disposição” (Raquel, entrevista final); “tem de ser mesmo ao início do ano...” (Isabel, entrevista final). De acordo com Madalena, na nossa chegada, em outubro, já não fazia sentido utilizar uma nova forma de avaliação: “informalmente eu já tinha feito...o início de setembro para mim é importante...de repente tu chegas em outubro/novembro, a pedir [uma coisa] nova...que para mim não fazia sentido naquela altura. E por isso a minha dificuldade...já não fazia tanto sentido, pronto” (Madalena, entrevista final). Neste sentido, o projeto foi vivido quase como uma obrigação imposta externamente (Madalena, entrevista final).

Raquel apontou também para um outro aspeto, que terá dificultado a sua participação no projeto. Ao contrário de Sara, que se mostrou inicialmente reticente perante as nossas observações, mas depois encarou-as de forma positiva, Raquel teve dificuldade em aceitar comentários de um elemento externo sobre o seu contexto de trabalho: “se calhar poderia ter resultado muito melhor, mas depois tu tens uma visão muito diferente...quando tu vais fazer as observações à sala. Aquilo que tu vês naquele momento, naquele instante...é muito...diferente da forma como eu vejo. Acho que é importante tu ires às salas, e ver e fazes naturalmente a tua avaliação, a tua observação. Mas...fasear mais e ires mais vezes, para teres um bocadinho a noção de...se calhar, se tivéssemos feito mais experiências dessas, mais observações assim in loco, se calhar...” (Madalena, entrevista final).

Estas perceções de Madalena e Raquel poderão ajudar a compreender porque não se envolveram em profundidade no processo de utilização do CRECHEndo. Para além de não se identificarem muito com o sistema de avaliação proposto (principalmente no caso de Raquel), o projeto foi sentido como algo imposto e fora dos seus tempos de trabalho, tendo a nossa presença sido considerada estranha e até um pouco intrusiva.

Sugestões de alteração

Algumas das sugestões de alteração como a inclusão de um espaço com notas sobre a implicação de cada criança (AGG), a criação de um único plano individual em vez de um simples e um completo (PI), a criação de uma coluna para

avaliação dos objetivos gerais, de forma a tornar esta ficha mais dinâmica (OIG) ou a indicação do período de vigência para as iniciativas propostas, foram sendo implementadas ao longo do processo, com o objetivo de ultrapassar os obstáculos que surgiram (cf. IV.2.2 “O CRECHEndo continua a crescer”). No entanto, algumas outras propostas foram apresentadas no final da primeira fase ou durante a segunda, pelo que não foram concretizadas. As propostas apresentadas pelas educadoras foram:

- A inclusão de um espaço para um resumo ou conclusão (ou “relatório), no final do ano, para os planos individuais (Alice, questionário de balanço; Catarina, entrevista final);

- A possibilidade de a caracterização geral do contexto não ser preenchida todos os anos se o grupo se mantiver quase intacto (Madalena, entrevista final);

- A inclusão de exemplos mais complexos para cada finalidade educativa (Madalena, entrevista final);

- A inversão da definição de objetivos e iniciativas para o grupo para depois do preenchimento do plano individual – “faz mais sentido pensar no individual e depois passar para as iniciativas comuns” (Glória, *emails*);

- A colocação da avaliação da implementação das iniciativas antes dos dados familiares e das outras observações – porque estes dois últimos tópicos são mais sensíveis e não são mostrados à família (Glória, *emails*);

- A inclusão de um espaço de preenchimento conjunto com os pais – “para que se apercebessem que a Creche vai mais além do que a maioria pensa” (Alice, questionário de balanço);

- A inclusão de um espaço na avaliação geral do grupo para comentários sobre o papel da criança no grupo (Alice, questionário de balanço);

- A inclusão de mais indicadores de expressão motora e linguagem e referência a marcos de desenvolvimento (Sónia, questionário de balanço);

- A clarificação, na introdução do manual, da natureza cíclica do CRECHEndo, podendo ser ajustado em qualquer momento do ano, dependendo da observação da implicação e do bem-estar (Andreia, questionário de balanço);

- A criação de uma plataforma digital “em que o educador pudesse ir inserindo os dados, com a ajuda de instruções de preenchimento” (Glória, questionário de *follow-up*).

Além destas, consideramos, com base em todos os resultados apresentados, que seria pertinente ponderar as seguintes reformulações:

- A reformulação da ficha de caracterização geral do contexto;
- A exclusão ou reformulação do tópico sobre ideias para o Projeto Pedagógico, no final da ficha de análise do grupo e do contexto;
- O esclarecimento da distinção entre objetivos/aspectos específicos de mudança e iniciativas;
- Clarificação das diferenças entre espaço para a iniciativa, clima de grupo e autonomia (estilo do adulto);
- Alteração dos nomes das fichas gerais, tornando-os mais claros e simples (e.g. observação do grupo, reflexão sobre o grupo e contexto, planificação para o grupo e contexto);
- Clarificação, no manual, do processo cíclico de utilização do CRECHEndo ao longo do tempo.

IV.4.7 Disseminação

A disseminação constitui um aspeto central do nosso projeto de investigação, uma vez que pretendíamos alargar ao máximo o escopo do *feedback* recolhido sobre as suas potencialidades. Pretendíamos, também, aumentar, tanto quanto possível, a articulação do CRECHEndo com as necessidades práticas sentidas pelos educadores no terreno, mas, igualmente, a sua articulação com as exigências e necessidades das circunstâncias sociopolíticas.

Neste sentido, para além de iniciativas mais direcionadas ao contexto académico, como a submissão de artigos e a realização de comunicações (nas quais tivemos oportunidade de receber *feedback* de outros investigadores nesta área de estudo), foi essencial a nossa participação no projeto de elaboração das Orientações Pedagógicas para a Creche (OPC), bem como a dinamização de diversos cursos de formação sobre as OPC e sobre a Educação Experiencial. Assume-se também como fundamental na divulgação deste trabalho a preparação

de um livro sobre a avaliação em contexto de creche, para ser publicado pela Porto Editora no segundo trimestre de 2017.

Tanto na elaboração das OPC como nos diversos cursos de formação, tivemos contacto com dezenas de educadores de infância a trabalhar no contexto de creche, com os quais tivemos oportunidade de conhecer melhor as necessidades práticas sentidas no quotidiano, desde a falta de tempo, à falta de recursos, passando pelas dificuldades na observação das crianças e dos colegas. Em alguns dos cursos de formação, direccionados para a avaliação em creche, pudemos conhecer de forma mais pormenorizada o modo como os educadores põem em prática as suas estratégias de avaliação, para além de contactarmos com as suas impressões face a versões adaptadas da avaliação geral do grupo, análises dos fatores contextuais e definições de objetivos e iniciativas gerais.

Em síntese, as atividades de disseminação articularam-se fortemente com a recolha de diversos contributos, contribuindo, em simultâneo, para a divulgação do CRECHEndo e para o enriquecimento deste trabalho.

Parte V – Considerações finais

V.1 Objetivos vs. resultados

Apresentados os resultados principais do estudo desenvolvido, importa agora confrontar esse conhecimento com os objetivos previamente definidos e com os resultados de estudos anteriores, sintetizando os contributos mais importantes deste trabalho.

1. Caracterizar o contexto de creche em Portugal, atendendo ao seu enquadramento sociopolítico e teórico e às práticas de avaliação e acompanhamento utilizadas.

6. Analisar as avaliações que os educadores fazem do seu grupo, contexto, e de cada criança, relacionando-as com as concepções subjacentes acerca da criança, da educação em creche e do papel do educador de infância nesse contexto.

No capítulo II.1 da parte II, sintetizámos, para além dos principais marcos históricos, a situação atual dos contextos de educação e cuidados para a primeira infância em Portugal. Um dos principais problemas encontrados prende-se com as diferenças existentes entre a creche e a educação pré-escolar no que diz respeito à tutela ministerial, ao reconhecimento dos profissionais, e à valorização social do contexto de creche. A definição da creche como um espaço dedicado exclusivamente aos cuidados das crianças pequenas reflete concepções (desatualizadas) da criança como um ser imaturo, desprotegido, frágil e com características universais, contribuindo para a perpetuação de práticas desvalorizadoras das suas capacidades, da sua história e da sua individualidade (Coelho, 2004; Dahlberg & Moss, 2008; Dahlberg et al., 1999; Mayall, 2008; Moss et al., 2000; Taguma et al., 2012; Vasconcelos, 2011).

Os nossos resultados relativos à falta de promoção da autonomia das crianças, ao predomínio da valorização da sensibilidade e à omissão da estimulação nas reflexões sobre o contexto apontam, de certo modo, para esta concepção assistencialista da educação de infância, com foco no cuidar e na fragilidade da criança pequena. Além disso, a colocação quase exclusiva da “responsabilidade” na criança pela sua falta de persistência, concentração, motivação e interesse, sem reflexos claros destes aspetos na análise do

profissional sobre a sua prática, revela a falta de reflexão das educadoras participantes sobre o seu papel enquanto agentes educativos num contexto de creche. Como refere Timperley (2014), tradicionalmente, a avaliação foca-se nos alunos/aprendentes, nas suas capacidades, no que eles sabem ou não sabem; no entanto, é imprescindível olhar também para a avaliação como uma fonte de informação sobre o professor/educador. Os resultados apresentados mostram que a ênfase da avaliação continua a ser colocada, essencialmente, na criança, mesmo que a ferramenta de avaliação procure estimular o contrário, tal como sugerem também os estudos desenvolvido por Ulich e Mayr (1999, 2003), que salientam a tendência dos educadores para atribuir os níveis de implicação e bem-estar em função do nível de desenvolvimento ou das características da criança e não da sua relação com o contexto .

2. Fundamentar a importância de práticas de avaliação contínua em contextos de educação de infância, em particular, de creche.

3. Enquadrar o papel da avaliação nos processos de planeamento e intervenção pedagógica do educador de infância.

4. Identificar obstáculos/dificuldades para o desenvolvimento de práticas de avaliação autênticas.

O referencial oficial para o acompanhamento e avaliação em creche é, como vimos, o Manual de Processos-Chave (MPC), proposto pelo Instituto de Segurança Social (ISS), no sentido de implementar um modelo de qualidade comum a todas as respostas sociais. Embora reconhecendo a importância de um sistema de monitorização externa dos processos internos das instituições, torna-se evidente que este referencial não corresponde às necessidades dos educadores de infância no que diz respeito ao acompanhamento e avaliação das suas práticas (Vasconcelos, 2011). Diversos estudos mostram que a observação tem de estar na base de toda a avaliação desenvolvida em contextos de educação de infância, sendo fundamental a sua passagem para a escrita de uma forma compreensiva e sistemática, mas fácil de pôr em prática (Alvestad & Sheridan, 2015; Blaiklock, 2010; Dunphy, 2010; Gullo, 2014; Katz & Chard, 1996; Knauf, 2015; Molina et al., 2014; Parente, 2004; Picchio et al., 2014, 2012; Rintakorpi et al., 2014). A falta de

abordagens avaliativas coerentes e sistemáticas (Araújo, 2014, 2015; Basford & Bath, 2014; F. Oliveira & Gaspar, 2004), a utilização acrítica de *checklists* de capacidades isoladas (Portugal, 2007, 2012b; Portugal et al., 2009), o afastamento entre os discursos e as práticas (Portugal, 2012b; Rintakorpi, 2016; Ulich & Mayr, 2002, 2003) e a sentida falta de formação dos educadores sobre avaliação (UPorto-FPCE & ISPA-IU, 2014) e sobre as particularidades da creche (Araújo, 2012a; Cardoso, 2012; Craveiro, 2007) são sinais de alerta que apontam para a necessidade de maior investimento na implementação de práticas consistentes de avaliação contínua. A mudança contínua nas capacidades e características das crianças pequenas coloca enormes responsabilidades e desafios aos educadores de infância, que só poderão ultrapassá-los com recurso a observações e reflexões constantes (Nutbrown & Carter, 2010; Oliveira-Formosinho, 2001). O processo de reflexão e ação que engloba tanto o ponto de vista das crianças como o papel do educador é, contudo, muito exigente, exigindo geralmente uma mudança mais profunda do que a utilização de um determinado instrumento: “it involves conceptual change on the part of teachers as they rethink what assessment is for and how to do it” (Earl & Timperley, 2014). Estudos como os de Barros (2007), Araújo (2012a) ou Cardoso (2012) mostram que há uma clara necessidade de investir na avaliação e na promoção da qualidade em contexto de creche, nomeadamente através da formação contínua dos profissionais.

Segundo alguns autores, a chave para o desenvolvimento de avaliações mais autênticas, emergentes da compreensão sensível e contextual dos princípios pedagógicos subjacentes ao trabalho docente, passa pelo empoderamento dos educadores/professores, não só através da construção de uma forte literacia avaliativa (conhecimentos e competências sobre avaliação *autêntica*) mas também da agência e autonomia no seu papel de moderadores competentes (Koh, 2014; Tellez, 1996). De acordo com Zollitsch e Dean (2010), a avaliação *autêntica* exige investimento em formação e assistência técnica aos profissionais para ultrapassar constrangimentos como a falta de tempo, a dificuldade em definir o que observar e o desconhecimento de como interpretar e dar sentido às observações.

Os resultados do nosso estudo apontam no mesmo sentido que os estudos anteriores. Por um lado, verifica-se a adoção de práticas de observação pouco

consistentes e sistemáticas, com preenchimento das grelhas propostas (ou adaptadas) no MPC. Os interesses e características particulares de cada criança não são tidos em conta nestas observações, sendo mencionados nos registos narrativos do portfolio, no caso da creche 1. A articulação entre estes registos, as grelhas e a planificação é pouco clara ou inexistente, tal como a reflexão sobre o contexto. Por outro lado, as dificuldades encontradas no preenchimento do CRECHEndo (dificuldades em passar das ideias para a escrita, em definir objetivos, em propor iniciativas, em estabelecer ligações entre a observação, a reflexão, a planificação e a ação) fazem eco nos problemas identificados na literatura (e.g. Fler, Anning, & Cullen, 2009). A um nível organizacional, a imposição das grelhas do ISS e a falta de tempo são dois grandes obstáculos para a implementação de práticas de avaliação mais autênticas e úteis para os profissionais. É também evidente, a partir dos resultados, o fechamento de cada educadora sobre a sua própria prática e a falta de trabalho em equipa diretamente relacionado com as práticas de acompanhamento e avaliação.

5. Desenvolver uma ferramenta de avaliação autêntica (CRECHEndo) adequada para o contexto de creche em Portugal. 5.1. Articular a estrutura e conteúdo do CRECHEndo com as orientações, legislação e documentos normativos em vigor. 5.2. Testar a utilidade do CRECHEndo na prática, avaliando as suas potencialidades e fragilidades. 5.3. Identificar as dificuldades encontradas pelos educadores de infância na utilização do CRECHEndo, procedendo a mudanças concertadas no seu conteúdo.

Na sequência dos pontos anteriores, torna-se evidente a necessidade de investir no contexto de creche em diversas facetas, nomeadamente, na implementação de práticas avaliativas mais consistentes e autênticas. Neste sentido, e porque a avaliação não ocorre num vazio teórico (Araújo, 2012b; Oliveira-Formosinho, 2002) importa começar por definir um modelo ou enquadramento pedagógico que suporte a escolha das estratégias e instrumentos de acompanhamento e avaliação. De entre os modelos ou abordagens pedagógicas mais estudados e disseminados (nomeadamente no contexto português), a educação experiencial assume-se como uma proposta que assenta na

autenticidade através da valorização das experiências internas da criança na interação com o contexto educativo. A proposta avaliativa desenvolvida assenta, então, neste suporte teórico principal, assumindo que a observação do bem-estar e implicação, acompanhada de uma reflexão sobre os fatores contextuais, permite alcançar mudanças fundamentais em direção a um serviço de maior qualidade (Laevers et al., 2011).

O CRECHEndo, ferramenta de avaliação desenvolvida no âmbito deste trabalho, procura incorporar, para além das perspetivas teóricas já mencionadas, os requisitos previstos para a creche no contexto português, nomeadamente, articulando-se com as diretrizes do ISS, mas, também, com a Circular sobre Avaliação em Educação Pré-Escolar (Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, 2011) o Perfil Específico do Educador de Infância (Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto, 2001), e as Orientações Pedagógicas para a Creche (Ministério da Educação, sem data) – embora estas últimas estejam ainda em fase de análise por parte dos ministérios responsáveis. Neste sentido, enquadra-se nas necessidades dos contextos de creche, incorporando componentes direcionados para o grupo (que se articulam com o PP) e também um plano individual. A incorporação do CRECHEndo no manual de qualidade da creche 1 (e, posteriormente, já depois do projeto, da creche 2), mostra que se trata de uma ferramenta válida e articulada com as exigências reais do terreno.

As potencialidades e fragilidades do CRECHEndo foram sintetizadas numa das secções do capítulo anterior (cf. IV.4.6 Síntese das potencialidades e fragilidades do CRECHEndo). As principais potencialidades prendem-se com a sistematização e organização do trabalho do educador e com o despertar para uma nova forma de olhar para a criança e para o contexto. A grande fragilidade ou obstáculo à utilização desta ferramenta é a falta de tempo das educadoras para se entregarem a um processo de avaliação que exige alguma disponibilidade. Estes resultados são concordantes, por exemplo, com o estudo de Van Sanden e Joly (2003), sendo que a variabilidade encontrada mostra que nem todas as educadoras participantes terão usufruído do processo da mesma forma.

Em função das dificuldades encontradas ao longo da primeira fase do projeto, foram sendo efetuadas alterações ao conteúdo e à forma do CRECHEndo,

principalmente no sentido da sua simplificação, tornando-o mais fácil de preencher e mais próximo das necessidades identificadas. Analisados todos os dados recolhidos, incluindo os da segunda fase do projeto, algumas novas mudanças se mostraram necessárias, nomeadamente, a reformulação da ficha de caracterização da comunidade; a clarificação, no manual, da distinção entre objetivos e iniciativas e, também, entre espaço para a iniciativa, clima de grupo e autonomia (estilo do adulto); e inclusão de um espaço para maior articulação com as famílias. A última versão do CRECHEndo, após a conclusão do processo de investigação, encontra-se no anexo XIV.

5.4. Averiguar as relações existentes (ou não) entre a melhoria das práticas e a sua avaliação continuada através da ferramenta desenvolvida.

Se a mudança nos remete necessariamente para a avaliação e monitorização, e se a avaliação tem de ser integrada na prática habitual do professor/educador (Cubey & Dalli, 1996), é clara a vantagem de se desenvolverem oportunidades de formação centrada no contexto de trabalho que estimulem a autoavaliação das práticas (Alarcão & Tavares, 2010; Canário, 1994; Craveiro, 2007; Oliveira-Formosinho, 2001). Diversos estudos demonstram as vantagens de processos de formação ou supervisão, em que o formador/supervisor desempenha o papel de um amigo crítico, que estimula e suporta os processos de reflexão e mudança (Araújo, 2012b; Craveiro, 2007; Day, 1993; Góis & Portugal, 2009a, 2009b; Leite, 2002; Nutbrown & Carter, 2010; Pinazza, 2013; Rallis & Rossman, 2001).

Neste estudo, procurámos assumir o papel de facilitadores, guiando, dando *feedback* e colocando questões (A. Costa & Kallick, 1993). Os resultados alcançados com este processo, que assumimos como uma formação em contexto, não foram os esperados, na medida em que a recetividade e o envolvimento das educadoras participantes foram muito diversos, variando desde a entrega entusiasta e o esforço de Glória, Fernanda ou Sara, por exemplo, às curtas listas de tópicos de Isabel, Raquel ou Madalena. Os obstáculos que se colocam, habitualmente, a processos deste tipo são diversos: a relação de confiança com o amigo crítico/facilitador, a resistência face a elementos externos, o apoio das lideranças (que garantam a continuidade do processo), o tempo disponível, a

complexidade dos processos de mudança, entre outros (Day, 1993; Pinazza, 2013). É consensual que os processos de mudança são longos, desconfortáveis e árduos (Araújo, 2012b; Fisher & Wood, 2012), pelo que muitos fatores controláveis e incontroláveis por nós tiveram decerto impacto nas diferenças encontradas. Este é um aspeto que voltaremos a abordar mais à frente, relacionando-o com as características pessoais, interpessoais e institucionais que tiveram impacto na utilização do CRECHEndo.

Independentemente de não termos cumprido as nossas expectativas relativamente ao processo de acompanhamento com algumas das educadoras, podemos concluir que a avaliação continuada das práticas, desde que apropriada e integrada pelo educador, contribui para a melhoria das práticas (Raban et al., 2005). Nos casos de Glória, Fernanda ou Sara, principalmente, é muito evidente a forma como implementaram mudanças nos contextos, como refletiram sobre as estratégias propostas e como articularam o processo de observação, reflexão, planificação e ação. As diferenças entre a primeira e a segunda avaliação (para as educadoras que realizaram duas avaliações) evidenciam mudanças na forma de pensar sobre o contexto e sobre a criança e é também claro o papel do CRECHEndo na sistematização e organização de informação que antes se encontrava difusa.

5.5. Averiguar a influência de características pessoais, interpessoais e institucionais que facilitam ou dificultam a utilização do CRECHEndo.

Retomando, mais uma vez, a divisão entre características pessoais, interpessoais e institucionais (Fleer et al., 2009; Rogoff, 2005), voltamos a focar alguns dos aspetos já discutidos na secção IV.3.3 (“Cada caso é um caso”). Para além das características pessoais já discutidas (idade, anos de experiência, etc.), importa olhar para aspetos de interação das participantes com o projeto, como a abertura às propostas, a identificação com os princípios da educação experiencial e o modelo de avaliação subjacente ao CRECHEndo ou a postura face à nossa presença enquanto elemento externo. Como vimos, independentemente do seu percurso profissional anterior, as educadoras participantes mostraram níveis de participação muito diferentes, que podemos atribuir, em parte, às suas atitudes face

ao projeto. Um dos aspetos que terá tido influência (principalmente na creche 2) foi o facto de termos provocado alguma reatividade perante a perceção de que o CRECHEndo era uma ferramenta imposta, assim como a nossa presença no quotidiano das salas.

Ao nível interpessoal e também institucional, torna-se difícil ir além dos resultados já apresentados e da identificação de Glória e Sara como líderes (in)formais. De facto, como vimos, o papel de coordenadora/diretora conferia-lhes uma certa legitimidade enquanto líderes de equipa, no entanto, na prática, o seu papel em cada uma das creches evidenciava muitas diferenças. Em ambas as creches, as direções desempenham papéis de gestão (*management*), longe da prática, onde a presença de alguém com um papel de liderança (*leadership*) é fundamental. Em qualquer instituição educativa, o papel do(s) líder(es) passa por motivar e gerir as emoções dentro da equipa, para além de suportar e estimular a reflexão sobre a prática. Neste sentido, é muito importante, na avaliação, na gestão de conflitos e no suporte à mudança (Jones & Pound, 2009; Murray, 2008).

A implementação de uma ferramenta de avaliação como o CRECHEndo, com a conseqüente transformação da prática exige capacidade de autoavaliação, abertura à crítica e vontade de mudar. Este processo só poderá ter efeitos duradouros numa instituição se existirem dinâmicas de suporte mútuo dentro da equipa, de preferência apoiadas por um líder reconhecido. Enquanto agentes externos, não podíamos ir além das funções de aconselhamento e orientação, mas isso não é suficiente para sustentar mudanças mais expressivas. No caso da creche 1, o processo foi mais bem-sucedido porque Glória, desempenhava de forma mais efetiva um papel de liderança dentro da equipa de creche. Tendo sido a educadora mais recetiva à utilização do CRECHEndo, acabou por influenciar, até certo ponto, as duas colegas, suscitando a inclusão do CRECHEndo nos processos de avaliação da própria creche. Neste sentido, as mudanças neste contexto podem revelar-se mais duradouras e sólidas, desde que Glória (ou outra pessoa no seu lugar) continue a ser o motor do processo.

No caso da creche 2, a situação é diferente. Em primeiro lugar, Sara não tem na equipa um papel de destaque, facto que poderá estar relacionado com o facto de ser uma das educadoras com menos anos de serviço e há menos tempo na

creche. Em segundo lugar, o seu isolamento face às restantes educadoras é evidente, tanto devido ao tempo exigido pela coordenação como pelo afastamento físico das salas de berçário (no primeiro piso do edifício, sendo as restantes salas juntas, no rés-do-chão). Neste sentido, mesmo tendo sido a educadora da creche 2 mais recetiva ao CRECHEndo, isso não funcionou como incentivo para o resto da equipa.

Relativamente às educadoras participantes da segunda fase, não nos podemos pronunciar acerca destes aspetos. Será importante mencionar, no entanto, que todas preencheram o CRECHEndo duas vezes, como solicitado, sem que se tenham levantado obstáculos para além de alguns adiamentos e dúvidas ocasionais. Podemos supor, por um lado, que a utilização autónoma, baseada unicamente no ponto de vista do educador levanta menos dúvidas do que a confrontação constante com as interrogações suscitadas por um observador externo. No entanto, poderá também envolver um processo reflexivo mais pobre, dependendo da capacidade da educadora para olhar criticamente para a sua prática. Os resultados apresentados no capítulo IV.4 (CRECHEndo com qualidade: um novo olhar sobre a criança), relativamente a ambas as fases, sugerem que há ainda muito a fazer para que se concretize essa avaliação crítica e integrada dos meios, processos e resultados. Por outro lado, a distância face ao investigador levou a que não houvesse um sentimento de intrusão ou desfasamento que ocorreu, em alguns casos, na primeira fase.

5.6. Divulgar o CRECHEndo junto dos profissionais e entidades responsáveis, enquanto possível alternativa ou complemento às estratégias já existentes.

Como referimos no tópico IV.4.7 (Disseminação), a divulgação e discussão do CRECHEndo em diversos contextos foi um aspeto que procurámos incluir nas nossas atividades, sempre que possível, tanto nos contactos com profissionais no terreno como com a comunidade académica.

V.2 Vantagens e limitações do estudo

Vantagens

Apesar das várias críticas apontadas às abordagens centradas nas práticas e experiências vividas, estas fornecem um contributo inestimável ao campo da avaliação e da investigação, permitindo o acesso a informações inacessíveis de outro modo. Embora reconheçamos que o material empírico não garante um acesso direto ao significado (que é muito difícil de capturar) e que a visão demasiado “de dentro” pode ser, por vezes, pouco válida (Schwandt & Burgon, 2006), consideramos que esta proximidade é necessária para acompanhar os profissionais de uma forma que permita recolher o retrato o mais fiel possível da sua realidade quotidiana.

Neste sentido, a nossa opção por uma investigação em que tivemos o papel de “methodology guides and process facilitators, rather than as classical evaluator who designed, implemented, judged and documented” (Whitmore et al., 2006, p. 357), procura, não só caracterizar a realidade dos processos de avaliação desenvolvidos pelos educadores de infância participantes, mas, também, contribuir para a reflexão e melhoria das suas práticas pedagógicas e, indiretamente, proporcionar ambientes de maior qualidade às crianças por eles acompanhadas.

Este estudo permitiu a construção de conhecimento sobre a avaliação em contexto de creche, inserindo-a no contexto mais amplo da avaliação em educação. Os resultados obtidos permitem perceber melhor o modo como os educadores de infância avaliam os seus contextos e as suas práticas, e como articulam os seus processos de observação, reflexão, planificação e ação.

O CRECHEndo, enquanto ferramenta, é, a par desta tese, um produto desta investigação. A sua construção em confronto com as necessidades práticas das educadoras participantes legitima-o como uma ferramenta útil e pertinente para o contexto de creche em Portugal. Consideramos que esta ferramenta vem preencher uma lacuna no contexto português, oferecendo a possibilidade de os educadores em creche investirem na avaliação direcionada para a ação e para a melhoria, numa perspetiva de baixo para cima (Katz, 1998). Sem esquecer a avaliação da criança, esta proposta permite ter uma ideia mais clara da qualidade dos contextos e das práticas pedagógicas considerando os processos experienciados pelas

crianças – através da observação da implicação e do bem-estar - e lidos empaticamente pelo educador. De uma forma acessível e sistematizada, os educadores podem averiguar os progressos do grupo como um todo e de cada criança individualmente, interpretando-os como reflexo de um conjunto de fatores externos e internos aos mesmos. A partir desta reflexão, torna-se progressivamente mais fácil estabelecer objetivos e delinear estratégias concretas.

Além da sua aplicabilidade no contexto português, consideramos que este trabalho pode servir de inspiração a outros trabalhos desenvolvidos na comunidade lusófona, nomeadamente no Brasil, onde a educação experiencial tem suscitado interesse crescente, como se verifica pelos artigos publicados e investigações desenvolvidas dentro deste tema específico nos últimos anos (e.g. Amarante, 2011; Cordeiro & Benoit, 2004; Laevers, 2004, 2014; A. Pereira, 2012; Piva, 2009; Portugal, 2012b; Reis, 2011).

Retomando as ideias de credibilidade, transferibilidade, confiança e confirmabilidade, subjacentes à validade de uma investigação de natureza qualitativa (Amado & Vieira, 2013a; C. Coutinho, 2011; Merriam, 2009), consideramos que os principais requisitos de validade foram cumpridos. Para garantir a credibilidade do estudo, ou seja, a correspondência entre a investigação e o mundo real, utilizámos e cruzamos resultados provenientes de diferentes técnicas e fontes de dados, cruzando-os também com resultados de outras investigações, além de consultarmos constantemente, ao longo do processo, os participantes acerca do significado dos seus contributos escritos e orais. A transferibilidade, no sentido de permitir a aplicação dos resultados a outros casos e contextos, foi maximizada pelas descrições densas de cada um dos casos, com a apresentação clara das suas particularidades e semelhanças. A descrição pormenorizada dos procedimentos procurou o reforço da confiança no que diz respeito à correspondência entre os resultados e dados recolhidos. Finalmente, a confirmabilidade (apresentação de resultados o mais livres possível das conceções e preconceitos do investigador) foi procurada através de um período prolongado de trabalho de campo e a constante reflexão crítica sobre todo o processo (auxiliada também pelas constantes consultas dos participantes acerca das suas interpretações sobre o que haviam dito e escrito).

Limitações

Independentemente dos esforços para maximizar a validade da investigação, é evidente numa investigação deste tipo a interferência de efeitos indesejáveis relacionados com a interação entre o investigador e os participantes. Em primeiro lugar, as relações de proximidade que se foram estabelecendo com algumas das educadoras participantes terão tido, como já mencionámos, efeitos na motivação para a participação no projeto. Em segundo lugar, e em articulação com o primeiro ponto, os efeitos de desejabilidade social também devem ser considerados. Embora não seja possível eliminar estes efeitos neste tipo de investigação, considerámos fundamental a incorporação de reflexões sobre a sua influência ao longo da apresentação e discussão dos resultados, incorporando-os como uma parte integrante do processo de investigação. Em terceiro lugar, as nossas próprias características pessoais – nomeadamente, a idade bastante inferior a quase todas as participantes, a inexperiência, e a formação de base numa área diferente da Educação de Infância – devem ser tidas em conta na compreensão de todo o processo de aproximação e contacto com o terreno.

De facto, como vimos na discussão de temas como a avaliação capacitadora ou o papel do amigo crítico, embora boa parte do poder seja colocado nas mãos dos participantes, o desenvolvimento do processo está fortemente dependente da competência, flexibilidade e experiência do investigador/facilitador, como assinalam Mark et al. (2006, p. 86): “the nature and depth of reflection depends critically on the orientation and the skill of an expert facilitator”. Abrimos, neste sentido, a possibilidade de que algumas das nossas atitudes e escolhas possam ter influenciado a investigação de uma forma imprevisível. Por exemplo, o facto de não termos definido regras mais fixas relativamente à comunicação individual condicionou a nossa relação mais próxima com as educadoras da creche 2 – ao tentarmos deixar este aspeto em aberto, colocando a decisão do lado das educadoras, acabámos por ficar condicionadas à comunicação através do *email* da coordenação.

O facto de só nos termos apercebido da verdadeira importância dos processos de liderança e das dinâmicas interpessoais entre educadoras numa fase final do processo, levou a que não tivéssemos valorizado muito este aspeto durante a fase

de trabalho de campo. Neste sentido, consideramos que uma das principais limitações deste estudo está relacionada com a adoção de uma perspectiva demasiado individualista, centrada na educadora de infância e na sua prática. Embora tenhamos tido em atenção o contexto interpessoal e institucional, consideramos que a recolha de mais informação sobre estes dois níveis teria sido pertinente e enriqueceria os resultados obtidos.

Uma outra limitação, mais prática, prende-se com o início dos contactos para a colaboração no projeto. No caso da creche 1, o processo foi rápido e iniciou dentro do calendário previsto, mas o mesmo não aconteceu com a creche 2. Tal como assinalaram todas as educadoras desta creche à exceção de Sara, o pedido de colaboração chegou mais tarde à creche 2 porque, antes desta, contactámos outras instituições e educadoras que não se mostraram disponíveis, o que acabou por atrasar o processo.

Importa assinalar, contudo, como refere Fetterman (1994) em relação à avaliação capacitadora, para que um processo tenha utilidade e provoque transformações, alguns elementos são importantes: participantes com desejo de experimentar, assumir riscos e responsabilidades; e um ambiente de honestidade, autocrítica, confiança e suporte. Apesar dos esforços realizados, por todos os motivos apresentados, nem sempre foi possível reunir todas estas condições.

V.3 Sugestões para estudos futuros

Face aos resultados obtidos e às limitações que acabámos de apresentar, consideramos que seria importante desenvolver estudos futuros de acompanhamento da implementação do CRECHEndo em outros contextos. A opção por focalizar uma investigação em apenas um ou poucos estudos de caso permitiria analisar com maior profundidade a relação da prática individual com os fenómenos grupais e institucionais. Um acompanhamento desse(s) caso(s) por um período mais longo de tempo permitiria também compreender melhor a sustentabilidade das eventuais mudanças operadas pela implementação de um novo sistema de avaliação. O desenvolvimento de projetos enquadrados numa lógica de investigação-ação, com maior ênfase nos processos de transformação conjunta, poderá trazer também grandes contributos para o tema.

Dada a escassez de estudos sobre o contexto de creche em Portugal, seria pertinente uma caracterização, a nível nacional ou o mais abrangente possível, das estratégias de avaliação (incluindo todas as dimensões do ciclo de observação-reflexão-planificação-ação) utilizadas pelos educadores de infância neste contexto.

Ainda, poderá ser interessante e pertinente o desenvolvimento de estudos comparativos entre o CRECHEndo e outro tipo de ferramentas ou, numa lógica internacional, a comparação da implementação de ferramentas de avaliação autêntica/sustentadas na educação experiencial em diferentes países.

Paulatinamente, estes estudos ajudarão na construção de um conjunto sólido de conhecimentos sobre os processos de avaliação em educação de infância, contribuindo para a consolidação de mudanças progressivas nas conceções e práticas da educação de infância em Portugal.

V.4 Conclusão

Reunindo todas as informações recolhidas até ao momento, consideramos que a creche ainda está longe de ser um espaço educativo reconhecido, associando-se mais a preocupações de natureza social e assistencial e estando o trabalho do educador de infância muitas vezes assoberbado pelas rotinas de cuidados (não articuladas com a sua dimensão educativa). Neste sentido, o adulto na creche parece assumir-se mais como um adulto-cuidador, que acarinha e cuida, do que um adulto-educador que tem consciência que, ao mesmo tempo que acarinha e cuida, estimula e incita a curiosidade. Os resultados obtidos levam-nos a crer que há ainda um longo caminho a percorrer no sentido de conceber a criança como competente, equilibrando de forma harmoniosa o seu espaço para a iniciativa com a necessidade de proteção do adulto.

As dificuldades sentidas pelas educadoras participantes ao nível da escrita, da definição de objetivos e da articulação entre planificação e ação evidenciam a necessidade de investimento nestes profissionais ao nível da formação inicial e contínua. A constante atribuição de causalidade externa aos problemas identificados, em conjunto com outros sinais que apontam para a falta de reflexão crítica sobre a prática, corroboram estudos anteriores e reforçam as necessidades de acompanhamento e formação. Atendendo às suas potencialidades enquanto

agentes de mudança, será importante incluir também os líderes (formais e informais) de uma forma mais ativa em processos que visem a implementação de novas estratégias de reflexão sobre e de transformação da prática.

Referências bibliográficas

- Aghdassi, A., & Freire, I. (2014). Experiências vividas por amas de creche familiar em contextos multiculturais. *Investigar em Educação*, (1), 75–96. Obtido de <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/6>
- Aguiar, C., Bairrão, J., & Barros, S. (2002). Contributos para o estudo da qualidade em contexto de creche na área metropolitana do Porto. *Revista Infância e Educação*, 5, 7–28.
- Aguiar, C., Cruz, O., Barros, S., & Bairrão, J. (2005). Perfis interactivos maternos e envolvimento das crianças em contexto de creche. Em J. Bairrão (Ed.), *Desenvolvimento: contextos familiares e educativos* (pp. 74–97). Porto: Livpsic.
- Alarcão, I. (1991). Dimensões da formação. Em J. Tavares, J. Moreira, & R. Oliveira (Eds.), *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas* (pp. 69–77). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2001a). A escola reflexiva. Em I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. (2001b). Professor-investigador: que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21–30.
- Alarcão, I. (2009). Conferências - formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 119–127.
- Alarcão, I., & Rua, M. (2005). Interdisciplinaridade, estágios clínicos e desenvolvimento de competências. *Texto Contexto Enfermagem*, 14(3), 373–382.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Albers, C., & Grieve, A. (2007). Test review: Bayley, N. (2006). Bayley scales of infant and toddler development - third edition. San Antonio, TX: Harcourt Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(2), 180–190. <http://doi.org/10.1177/0734282906297199>
- Alkin, M., & Christie, C. (2004). An evaluation theory tree. Em M. Alkin (Ed.),

- Evaluation roots: tracing theorists' views and influences* (pp. 12–65). Thousand Oaks: Sage.
- Alves, P. (2004). *Currículo e avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Alvestad, T., & Sheridan, S. (2015). Preschool teacher's perspectives on planning and documentation in preschool. *Early Child Development and Care*, 185(3), 377–392. <http://doi.org/10.1080/03604430.2014.929861>
- Amado, J. (2013a). A investigação em educação e seus paradigmas. Em J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 19–71). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. (2013b). Técnicas de recolha de dados. Em J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 205–206). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2013). A técnica de análise de conteúdo. Em J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 299–349). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2013). A entrevista na investigação em educação. Em J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 205–223). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Freire, I. (2013). O estudo de caso na investigação em educação. Em J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 121–143). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Silva, L. (2013). Os estudos etnográficos em contextos educativos. Em J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 145–168). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Vieira, C. (2013a). A validação da investigação qualitativa. Em J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 357–376). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Vieira, C. (2013b). Apresentação dos dados: interpretação e

- teorização. Em J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 377–417). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, C. (2011). *Adaptação das crianças em contexto de creche (dissertação de mestrado não publicada)*. Beja: Instituto Politécnico de Beja, Escola Superior de Educação. Obtido de <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/3916>
- Amaral, S. (2008). *Comportamentos-problema em creche e práticas educativas (dissertação de mestrado não publicada)*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Obtido de <http://hdl.handle.net/10773/1030>
- Amarante, M. (2011). *Envolvimento e bem-estar como fatores de qualidade na educação infantil: um estudo em contexto educativo bilingue (monografia não publicada)*. Brasília: Universidade de Brasília. Obtido de http://bdm.unb.br/bitstream/10483/3326/1/2011_MariliaBastosAmarante.pdf
- Ambrósio, S. (2013). *Representações sobre a creche dos pais de crianças que frequentam a creche e dos pais que optaram por outro cuidado (dissertação de mestrado não publicada)*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.21/3125>
- Amo, C., & Cousins, J. B. (2007). Going through the process: an examination of the operationalization of process use in empirical research on evaluation. *New Directions for Evaluation*, (116), 5–26. <http://doi.org/10.1002/ev.240>
- Anderson, L., Shinn, C., Fullilove, M., Scrimshaw, S., Fielding, J., Normand, J., ... The Task Force on Community Preventive Services. (2003). The effectiveness of early childhood development programs. A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 24(3), 32–46. [http://doi.org/10.1016/S0749-3797\(02\)00655-4](http://doi.org/10.1016/S0749-3797(02)00655-4)
- APCER. (2010). *Guia interpretativo NP EN ISO 9001: 2008*. Lisboa: APCER.
- Aqueduto. (2016). *O pré-escolar faz a diferença? (brochura)*. Obtido de <http://www.aqueduto.pt/foruns-aqueduto/q4-2/>
- Araújo, S. (2012a). *Pedagogia em creche: da avaliação da qualidade à transformação praxiológica (tese de doutoramento não publicada)*. Braga: Universidade do Minho.

- Araújo, S. (2012b). Researching change: a praxeological case study on toddlers' educational contexts. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 505–517. <http://doi.org/10.1080/1350293X.2012.737706>
- Araújo, S. (2014). Avaliação da qualidade em creche: o bem-estar e o envolvimento da criança como processos centrais. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(3), 100–115. <http://doi.org/10.14572/nuances.v25i3.3143>
- Araújo, S. (2015). Professional development within the effective early learning programme: a contribution to a participatory and context-sensitive approach to ECEC evaluation. *Early Years*, 35(3), 249–259. <http://doi.org/10.1080/09575146.2014.995599>
- Araújo e Sá, M. H., Pinto, S., Ramos, A. P., Senos, S., & Simões, A. R. (2010). «Da minha língua vê-se o mar. E das outras?» Representações de alunos face à língua materna e ao inglês língua estrangeira. Em A. I. Andrade & A. S. Pinho (Eds.), *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 43–53). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Assis, M. (2012). *Representações e conceito dos pais sobre a qualidade da creche (dissertação de mestrado não publicada)*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.21/2276>
- Bagnato, S. (2009). *Authentic assessment for early childhood intervention: best practices*. New York: The Guilford Press.
- Bagnato, S., & Macy, M. (2012). The authentic alternative for assessment in early childhood intervention. Em T. Kehle (Ed.), *Oxford handbook of psychological assessment* (pp. 671–682). New York: Oxford University Press.
- Bagnato, S., & Neisworth, J. (2007). *Assessment for early intervention: best practices for professionals*. New York: The Guilford Press.
- Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar? Em Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp. 43–88). Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.

- Bairrão, J., Barbosa, A., 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. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barnes, B. (2005). Practice as collective action. Em K. Knorr Cetina, T. Schatzki, & E. von Savigny (Eds.), *The practice turn in contemporary theory* (pp. 27–36). London: Routledge.
- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa - novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 95–133.
- Barros, S. (2007). *Qualidade em contexto de creche: ideias e práticas (tese de doutoramento não publicada)*. Porto: Universidade do Porto. Obtido de <http://hdl.handle.net/10216/19498>
- Barros, S., & Aguiar, C. (2010). Assessing the quality of Portuguese child care programs for toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 527–535.
- Barros, S., Leal, T., & Pinto, A. I. (2012). Qualidade em contexto de creche e envolvimento de grupo. Em N. Ramos, E. Mendes, A. I. M. da Silva, & J. Porfírio (Eds.), *Família, educação e desenvolvimento no séc. XXI: olhares interdisciplinares* (pp. 91–97). Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.2/3149>
- Basford, J., & Bath, C. (2014). Playing the assessment game: an English early childhood education perspective. *Early Years*, 34(2), 119–132. <http://doi.org/10.1080/09575146.2014.903386>
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Berg, B. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2006). *The baby effective early learning programme*. Birmingham: Ambar Publishing.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa:

Ministério da Educação - DGIDC.

Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Bisquerra, R. (1996). *Métodos de investigación educativa - guía práctica*. Barcelona: CEAC.

Blaiklock, K. (2010). Assessment in New Zealand early childhood setting: a proposal to change from learning stories to learning notes. *Early Education*, 48(2), 5–10.

Blatter, J. (2008). Case study. Em L. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 68–71). Thousand Oaks: Sage.

Blau, D. (2000). The production of quality in child-care centers: another look. *Applied Developmental Science*, 3(3), 136–148.

Blichfeldt, B., & Andersen, J. (2006). Creating a wider audience for action research: learning from case-study research. *Journal of Research Practice*, 2(1). Obtido de <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/23/69>

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bonafé, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la Escuela*, 6, 41–50.

Bonniol, J.-J., & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation. Textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles: De Boeck Université.

Borsboom, D., & Wijsen, L. D. (2016). Frankenstein's validity monster: the value of keeping politics and science separated. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(2), 281–283. <http://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1141750>

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513–531. <http://doi.org/10.1037//0003-066X.32.7.513>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: MA. Harvard University Press.

Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio D'Água.

- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Burman, E. (1995). *Deconstructing developmental psychology*. London: Routledge.
- Butler, D. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55–78. <http://doi.org/10.7202/012358ar>
- Cadima, J., Aguiar, C., & Barata, M. C. (2014). Projeto CARE: desafios de uma avaliação relevante e culturalmente sensível dos contextos educativos a nível europeu. *Interacções*, 32, 54–67.
- Caetano, A., & Duarte, R. (2001). Percursos diferenciados de investigação-acção em dois núcleos da mesma escola – núcleos E e F (2.º ciclo do ensino básico). Em M. T. Estrela & A. Estrela (Eds.), *IRA – investigação, reflexão, acção e formação de professores: estudos de caso* (pp. 137–169). Porto: Porto Editora.
- Campbell-Barr, V., Lavelle, M., & Wickett, K. (2012). Exploring alternative approaches to child outcome assessments in children's centres. *Early Child Development and Care*, 182(7), 859–874. <http://doi.org/10.1080/03004430.2011.590937>
- Canário, R. (1994). *Gestão da escola: como elaborar o plano de formação?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Obtido de <http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/ccoge03/index.htm>
- Cardona, M. J. (1997). *Para uma história da educação de infância em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (2002). Modelos de formação inicial e desenvolvimento profissional. Um estudo sobre os educadores de infância portugueses. *Revista Infância e Educação. Investigação e praticas - Revista do GEDEI*, 5, 50–67.
- Cardona, M. J. (2004). Perante as ambiguidades políticas alguns dilemas dos educadores de infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38(1, 2, 3), 159–171.
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de infância - formação e desenvolvimento profissional*. Chamusca: Edições Cosmos.

- Cardoso, M. G. (2012). *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem (tese de doutoramento não publicada)*. Braga: Universidade do Minho. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/19748>
- Carr, M. (2007). *Assessment in early childhood settings: learning stories*. Los Angeles: Sage Publications.
- Carvalho, C. M. (2012). «CRECHEndo» com qualidade: construção de um instrumento de avaliação das práticas educativas em creche (dissertação de mestrado não publicada). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Carvalho, M. L. (2005). *Efeitos da estimulação multi-sensorial no desempenho de crianças em creche (tese de doutoramento não publicada)*. Braga: Universidade do Minho. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/7291>
- Carvalho, P. (2008). *O papel da creche e dos seus profissionais: ideias de auxiliares de educação e educadoras de infância (dissertação de mestrado não publicada)*. Porto: Universidade do Porto. Obtido de <http://hdl.handle.net/10216/23691>
- Carver, R. (1996). Theory for practice: a framework for thinking about experiential education. *Journal of Experiential Education*, 19(1), 8–13.
- Cascalho, M. (2012). *Projecto Creche: as histórias infantis - estratégias promotoras do desenvolvimento da comunicação e linguagem em crianças surdas (dissertação de mestrado não publicada)*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.21/1374>
- Castilho, A., & Rodrigues, P. (2013). Práticas de avaliação em educação de infância: evidências de uma investigação naturalista em três jardins de infância diferentes. Em M. J. Cardona & M. Guimarães (Eds.), *Avaliação na educação de infância* (pp. 78–96). Viseu: Psicossoma.
- Chapman, S., McPhee, P., & Proudman, B. (1995). What is experiential education. Em K. Warren, M. Sakofs, & J. Hunt (Eds.), *The theory of experiential education* (pp. 207–239). Dubuque: Kendall/Hunt Publishing.
- Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007. (2007). *Gestão do currículo na educação pré-*

- escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.
- Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011. (2011). *Avaliação em educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.
- CITE. (sem data). *Protecção na parentalidade*. Obtido de <http://www.cite.gov.pt/pt/acite/proteccao02.html>
- Coelho, A. (2004). *Educação e cuidados em creche: conceptualizações de um grupo de educadoras (tese de doutoramento não publicada)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coelho, A., & Chélinho, J. (2013). Conceções educativas e práticas de avaliação - as preocupações do/as profissionais. Em M. J. Cardona & M. Guimarães (Eds.), *Avaliação na educação de infância* (pp. 115–132). Viseu: Psicossoma.
- Comissão Europeia. (2011). *Comunicação da Comissão. Educação e acolhimento na primeira infância: proporcionar a todas as crianças as melhores oportunidades para o mundo de amanhã*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice. (2015). *Assuring quality in education: policies and approaches to school evaluation in Europe. Eurydice report*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Eurostat. (2014). *Key data on early childhood education and care in Europe. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat report*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Conselho Nacional de Educação. (2012). *Estado da educação 2012*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional de Educação. (2016). *Estado da educação 2015*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cordeiro, M. H., & Benoit, J. (2004). Centros de educação infantil como contextos de desenvolvimento: utilizando o nível de envolvimento nas atividades para avaliar o processo de aprendizagem. *Contrapontos*, 4(1), 190–210. Obtido de <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/756/608>
- Costa, A., & Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational*

Leadership, 51(2), 49–51.

Costa e Silva, A. (2000). A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação e Sociedade*, 21(72), 89–109.

Cousins, J. B., & Earl, L. (1995). The case for participatory evaluation: theory, research, practice. Em L. Cousins, J. B., & Earl (Ed.), *Participatory evaluation in education* (pp. 13–18). Londres: The Falmer Press.

Coutinho, Â. (2010). *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto de creche (tese de doutoramento não publicada)*. Braga: Universidade do Minho. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/11336>

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455–479. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/10148>

Coutinho, S. (2010). *A adaptação em creche (dissertação de mestrado não publicada)*. Faro: Universidade do Algarve. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.1/3162>

Coward, J. (1997). «I'm not working with the under-threes!» - the need to continuing professional development within an early years team. Em L. Abbott & H. Moylett (Eds.), *Working with the under-3s: training professional development* (pp. 51–59). Buckingham: Open University Press.

Craveiro, C. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância (tese de doutoramento não publicada)*. Braga: Universidade do Minho. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/7085>

Craveiro, C. (2011). Escutando educadoras de infância em creche. Em Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Educação da criança dos 0 aos 3 anos* (pp. 93–106). Porto: Conselho Nacional de Educação.

- Crosby, A. (1995). A critical look: the philosophical foundation of experiential education. Em K. Warren, M. Sakofs, & J. Hunt (Eds.), *The theory of experiential education* (pp. 11–21). Dubuque: Kendall/Hunt Publishing.
- Cryer, D. (1999). Defining and assessing early childhood program quality. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 563, 39–55. <http://doi.org/10.1177/000271629956300103>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Cubey, P., & Dalli, C. (1996). *Quality evaluation of early childhood education programmes: a literature review (occasional paper n. 1)*. Wellington: Institute for Early Childhood Studies, Victoria University of Wellington.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2008). Au-delà de la qualité, vers l'éthique et la politique en matière d'éducation préscolaire. Em G. Brougère & M. Vandendbroeck (Eds.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 53–76). Bruxelles: Peter Lang.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: post-modern perspectives*. Londres: Falmer Press.
- Day, C. (1993). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. Em A. Estrela & A. Nóvoa (Eds.), *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 95–114). Porto: Porto Editora.
- Day, C. (1997). In-service teacher education in Europe: conditions and themes for development in the 21st century. *Journal of In-Service Education*, 23(1), 39–54. <http://doi.org/10.1080/13674589700200002>
- DEB/OCDE. (2000). *A Educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Deci, E., Koestner, R., & Ryan, R. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1–27.
- Declercq, B., Ebrahim, H., Koen, M., Martin, C., van Zyl, E., Olivier, M., ... Sibeko,

- L. (2011). Levels of well-being and involvement of young children in centre-based provision in Free State Province of South Africa. *South African Journal of Childhood Education*, 1(2), 64–80.
- Decreto-lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro. (2014). Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio. Em *Diário da República n.º 29 - Série I*.
- Decreto-lei n.º 239/2001 de 30 de Agosto. (2001). Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Em *Diário da República n.º 201 - I Série A*.
- Decreto-lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro. (2012). Alteração do estatuto da carreira dos educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário. Em *Diário da República n.º 37 - Série I*.
- Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto. (2001). Perfil específico de desempenho do educador de infância. Em *Diário da República - I Série A*.
- Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de Maio. (2014). Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Em *Diário da República Nº 92 - Série I*.
- Decreto-Lei nº 99/2011 de 28 de setembro. (2011). Regime de licenciamento e de fiscalização dos estabelecimentos de apoio social (alteração ao decreto-lei n.º 64/2007, de 14 de março). Em *Diário da República nº 187 - Série I*.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dewey, J. (1963). *Experience & education*. New York: Macmillan Publishing.
- DfES. (2002). *Birth to three matters*. Londres: DfES Publications. Obtido de <https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/Birth>
- Dias, C., Evaristo, A. I., Gomes, S., Marques, C., Sá, S., & Sérgio, P. (2010). «Mar de línguas e culturas» – uma abordagem didáctica da sensibilização à diversidade linguística e cultural no 1º Ciclo do ensino básico. Em A. I. Andrade

- & A. S. Pinho (Eds.), *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 65–79). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Dias, R., Correia, J., & Pereira, F. (2011). A creche como direito das crianças à educação: a legitimidade construída pela experiência de pais e mães com filhos na creche. Em C. Reis & F. Neves. (Ed.), *Livro de atas do XI congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Vol. II)* (pp. 365–374). Obtido de <http://hdl.handle.net/10216/61923>
- Downs, A., & Strand, P. (2006). Using assessment to improve the effectiveness of early childhood education. *Journal of Child and Family Studies*, 15, 671–680. <http://doi.org/10.1007/S10826-006-9080-7>
- Ducharne, M. A., & Cruz, O. (2005). Piaget e Vygotsky - reflexões sobre a avaliação do desenvolvimento. Em J. Bairrão (Ed.), *Desenvolvimento: contextos familiares e educativos* (pp. 10–28). Porto: Livpsic.
- Dunphy, E. (2010). Assessing early learning through formative assessment: key issues and considerations. *Irish Educational Studies*, 29(1), 41–56. <http://doi.org/10.1080/03323310903522685>
- Earl, L., & Timperley, H. (2014). Challenging conceptions of assessment. Em C. Wyatt-Smith, V. Klenowski, & P. Colbert (Eds.), *Designing assessment for quality learning* (pp. 325–335). Dordrecht. <http://doi.org/10.1007/978-94-007-5902-2>
- Eichmann, L. (2014). *As rotinas na creche: a sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos (dissertação de mestrado não publicada)*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação. Obtido de <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/6597>
- Eisner, E. (2001). Why finding new forms for representing quality matters. Em R. Stake (series ed.), A. Benson, D. Hinn, & C. Lloyd (Eds.), *Vision of quality: how evaluators define, understand and represent program quality (advances in program evaluation, volume 7)* (pp. 13–18). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

- Elfer, P. (2005). Observation matters. Em A. Abbott, L., & A. Langston (Ed.), *Birth to three matters* (pp. 117–129). Maidenhead: Open University Press.
- Esteves, A., & Pinho, M. (2001). Estratégias de ensino-aprendizagem - núcleo G (ensino secundário). Em M. T. Estrela & A. Estrela (Eds.), *IRA – investigação, reflexão, acção e formação de professores: estudos de caso* (pp. 173–193). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática da observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A., Eliseu, M., & Amaral, A. (2007). Formação contínua de professores em Portugal. O estado da investigação. Em A. Estrela (Ed.), *Investigação em educação. Teorias e práticas (1960 – 2005)* (pp. 309–319). Lisboa: Educa.
- Estrela, A., Eliseu, M., Amaral, A., Carvalho, A., & Pereira, C. (2005). A investigação sobre formação contínua de professores em Portugal (1990-2004). *Investigar em Educação*, 4, 109–149.
- Estrela, M. (2008). *Qualidade da oferta educativa na creche (dissertação de mestrado não publicada)*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Obtido de <http://hdl.handle.net/10773/1024>
- Estrela, M. T. (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 27–48.
- Estrela, M. T., & Estrela, A. (2001). *IRA - investigação, reflexão, acção e formação de professores - estudos de caso*. (M. T. Estrela & A. Estrela, Eds.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T., & Estrela, A. (2006). A formação contínua de professores numa encruzilhada. Em F. Bizarro & F. Braga (Eds.), *A formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências* (pp. 73–79). Porto: Porto Editora.
- Eurydice. (2008). *Níveis de autonomia e responsabilidades dos professores na Europa*. Bruxelas: Eurydice European Unit. <http://doi.org/10.2766/92297>
- Faye, J. (2014). Copenhagen interpretation of quantum mechanics. Em E. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy*. Stanford: The Metaphysics

Research Lab - Stanford University.

- Fein, G., & Schwartz, P. (1982). Developmental theories in early education. Em B. Spodek (Ed.), *Handbook of research in early childhood education* (pp. 82–104). New York: Free Press.
- Felgueiras, A. (2015). *A qualidade do gesto do educador em creche (dissertação de mestrado não publicada)*. Lisboa: Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.
- Fernandes, D. (2007). *Percursos e desafios da avaliação contemporânea. Síntese da lição a proferir no âmbito das provas de agregação requeridas por Domingos Fernandes*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. Em M. T. Esteban & A. J. Afonso (Eds.), *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação* (pp. 15–44). São Paulo: Cortez.
- Ferreira, F. (2001). A formação e os seus efeitos: do modelo escolar à formação em contexto. Em J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (Eds.), *Associação Criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Universidade do Minho.
- Ferreira, T., & Ançã, M. H. (2010). Educação em línguas e migrações – «viajando pelo mundo dos provérbios». Em A. I. Andrade & A. S. Pinho (Eds.), *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 55–63). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fetterman, D. (sem data). Empowerment evaluation: collaboration, action research, and a case example. Obtido de <http://preval.org/files/Fetterman.pdf>
- Fetterman, D. (1994). Empowerment evaluation. *Evaluation practice*, 15(1), 1–15. <http://doi.org/10.1177/109821409401500101>
- Fetterman, D. (2001a). Empowerment evaluation: a pursuit of quality. Em R. Stake (series ed.), A. Benson, D. Hinn, & C. Lloyd (Eds.), *Vision of quality: how evaluators define, understand and represent program quality (advances in program evaluation, volume 7)* (pp. 73–106). Bingley: Emerald Group

Publishing Limited.

Fetterman, D. (2001b). *Foundations of empowerment evaluation*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Fetterman, D. (2005). A window into the heart and soul of empowerment evaluation. Em D. Fetterman & A. Wandersman (Eds.), *Empowerment evaluation: principles in practice* (pp. 1–26). New York: The Guilford Press.

Fetterman, D. (2009). Empowerment evaluation: a response to Patton and Scriven. *Evaluation practice*, 18(3), 253–266.

Fetterman, D., & Bowman, C. (2002). Experiential education and empowerment evaluation: Mars Rover educational program case example. *The Journal of Experiential Education*, 25(2), 286–295.

Fetterman, D., Kaftarian, S., & Wandersman, A. (1995). *Empowerment evaluation: knowledge and tools for self-assessment and accountability*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Figari, G. (2007). A avaliação: história e perspectivas de uma dispersão epistemológica. Em A. Estrela (Ed.), *Investigação em educação. Teorias e práticas (1960 – 2005)* (pp. 227–260). Lisboa: Educa.

Figueiredo, M. (2013). *Práticas de produção de conhecimento: a investigação na formação de educadores de infância (tese de doutoramento não publicada)*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Educação. Obtido de <http://hdl.handle.net/10773/12157>

Figueiredo, M., Roldão, M. do C., & Portugal, G. (2009). Perspectivas sobre a relevância da dimensão investigativa para a profissionalidade dos educadores de infância. Em G. Portugal (Ed.), *Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias – o percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 255–269). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Fisher, J., & Wood, E. (2012). Changing educational practice in the early years through practitioner-led action research: an adult-child interaction project. *International Journal of Early Years Education*, 20(2), 114–129. <http://doi.org/10.1080/09669760.2012.715400>

- Fleer, M., Anning, A., & Cullen, J. (2009). A framework for conceptualising early childhood education. Em A. Anning, J. Cullen, & M. Fleer (Eds.), *Early childhood education: society and culture* (pp. 187–203). London: Sage.
- Flisi, S., Meroni, E. C., & Vera-Toscano, E. (2016). *Indicators for early childhood education and care - JRC technical reports*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Folque, A. (2008). *An investigation of the movimento da escola moderna (MEM) pedagogy and its contribution to learning to learn in Portuguese pre-schools (tese de doutoramento não publicada)*. Londres: Institute of Education, University of London. Obtido de <http://eprints.ioe.ac.uk/6687/1/498226.pdf>
- Fontaine, N., Tone, L., Grafwaller, R., & Underhill, B. (2006). Increasing quality in early care and learning environments. *Early Child Development and Care*, 176(2), 157–169. <http://doi.org/10.80/0300443042000302690>
- Formosinho, J. (1991). Modelos organizacionais na formação contínua de professores. Em J. Tavares, J. Moreira, & R. Oliveira (Eds.), *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas* (pp. 237–258). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). *System of early education/care and professionalisation in Portugal. Report commissioned by the State Institute of Early Childhood Research (IFP)*. Munich, Germany.
- Formosinho, J., & Formosinho, J. (2016a). Pedagogy development: transmissive and participatory pedagogies for mass schooling. Em J. Formosinho & C. Pascal (Eds.), *Assessment and evaluation for transformation in early childhood* (pp. 3–25). Oxon: Routledge.
- Formosinho, J., & Formosinho, J. (2016b). The search for a holistic approach to evaluation. Em J. Formosinho & C. Pascal (Eds.), *Assessment and evaluation for transformation in early childhood* (pp. 93–106). Oxon: Routledge.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2012). Towards a social science of the social: the contribution of praxiological research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 591–606.

- Foster, P. (1996). *Observing schools - a methodological guide*. London: Paul Chapman Publishing.
- Freire, I. (2001). Conhecer o pensamento dos alunos através de um percurso de formação – núcleo I (ensino secundário). Em M. T. Estrela & A. Estrela (Eds.), *IRA – investigação, reflexão, acção e formação de professores: estudos de caso* (pp. 215–235). Porto: Porto Editora.
- García, C. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. Em A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação*. (pp. 51–76). Lisboa: Dom Quixote.
- García, C. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Garvis, S., & Lemon, N. (2014). Enhancing the Australian early childhood teacher education curriculum about very young children. *Early Child Development and Care*, 185(4), 547–561. <http://doi.org/10.1080/03004430.2014.939652>
- Geertz, C. (2000). *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books.
- GEP/MSESS. (2012). *Carta Social: rede de serviços e equipamentos - relatório 2012*. Lisboa: GEP/MSESS. Obtido de <http://www.cartasocial.pt/relatorios.php>
- GEPEME/ME/INE. (2009). *50 anos de estatísticas da educação - volume I*. Lisboa: GEPEME/ME/INE.
- Gerardo, A. (2012). *A prestação de cuidados individualizadas numa creche de qualidade: projecto de intervenção (dissertação de mestrado não publicada)*. Beja: Instituto Politécnico de Beja, Escola Superior de Educação. Obtido de <https://repositorio.ipbeja.pt/handle/123456789/3961>
- Giddens, A. (2005). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- Góis, S. (2009). *A avaliação da qualidade em jardim de infância: um estudo de caso (dissertação de mestrado não publicada)*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação.
- Góis, S., & Portugal, G. (2009a). A avaliação da qualidade num contexto de

- educação de infância. Em G. Portugal (Ed.), *Ideias, projectos 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. Em J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Desenvolvendo a qualidade em parcerias - estudos de caso* (pp. 253–269). Lisboa: DGIDC/Ministério da Educação.
- Gomes, A. (2001). Formação de educadores de infância pela investigação: avaliação de desenvolvimento da linguagem e relação escola-família – núcleo B. Em *IRA – investigação, reflexão, acção e formação de professores: estudos de caso* (pp. 57–78). Porto: Porto Editora.
- Gomes, J. F. (1986). *A educação infantil em Portugal*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Gómez, A. (1992). O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. Em A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 93–158). Lisboa: Dom Quixote.
- Gonçalves, M. de L. (2011). *Desenvolvimento profissional e educação em línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar (tese de doutoramento não publicada)*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação. Obtido de <http://hdl.handle.net/10773/4330>
- Goodwin, W., & Goodwin, L. (2002). As crianças e a medição: instrumentos standardizados e não standardizados em educação de infância. Em *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 983–1036). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gramatikopoulos, V., Gregoriadis, A., & Zachopoulou, E. (2015). Evaluation of early childhood education environments and professional development - current practices and implications. Em O. Saracho (Ed.), *Contemporary perspectives on research in assessment and evaluation in early childhood education* (pp. 153–169). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Griffin, P., Care, E., Francis, M., & Scoular, C. (2014). The role of assessment in

- improving learning in a context of high accountability. Em C. Wyatt-Smith, V. Klenowski, & P. Colbert (Eds.), *Designing assessment for quality learning* (pp. 73–136). Dordrecht: Springer Netherlands. <http://doi.org/10.1007/978-94-007-5902-2>
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1983). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey Bass Inc., Publishers.
- Guerreiro, F. (2013). *Os contributos da ação do educador de infância na sala de creche (dissertação de mestrado não publicada)*. Beja: Instituto Politécnico de Beja, Escola Superior de Educação.
- Gullo, D. (2014). Alternative means of assessing children's learning in early childhood classrooms. Em B. Spodek & O. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 443–455). Londres: Routledge.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação: as regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Hallam, R., Fouts, H., Bargreen, K., & Caudle, L. (2009). Quality from a toddler's perspective: a bottom-up examination of classroom experiences. *Early Childhood Research and Practice*, 11(2).
- Hancock, D., & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research – a practical guide for beginning researchers*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Clifford, R., & Cryer, D. (2008). *Escala de avaliação do ambiente em educação de infância - edição revista (trad. Centro de Psicologia da Universidade do Porto)*. Porto: Livpsic/Legis Editora.
- Harms, T., Clifford, R., & Cryer, D. (2014). *Early childhood environment rating scale - third edition*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. (2006). *Infant/toddler environment rating scale - revised*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. (2007). *Family child care environment rating*

- scale - revised*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Jacobs, E., & White, D. (2013). *School-age care environment rating scale*. New York: Teachers College Press.
- Hart, C. (2000). *Doing literature review*. Londres: Sage Publications.
- Henriques, J. (2009). *Relação creche-família: uma visão sociológica (dissertação de mestrado não publicada)*. Braga: Universidade do Minho. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/11037>
- High/Scope Educational Research Foundation. (1992). *Manual child observation record (trad. e adapt. port. Associação Criança, Joana Marques e Sara Araújo)*. Ypsilanti, M. I.: High/Scope Press.
- High/Scope Educational Research Foundation. (2003). *High/Scope program quality assessment (trad e adapt. port. Associação Criança, Manuela Lino e Sara Araújo)*. Ypsilanti, M. I.: High/Scope Press.
- Hoffman, J. (2013). Avaliação mediadora na educação infantil. Em M. J. Cardona & M. Guimarães (Eds.), *Avaliação na educação de infância* (pp. 254–266). Viseu: Psicossoma.
- House, E., & Howe, K. (2003). Deliberative democratic evaluation. Em T. Kellaghan & D. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 79–102). Dordrecht: Kluwer.
- Howes, C. (1990). Can the age of entry into child care and the quality of child care predict adjustment in kindergarten? *Developmental Psychology*, 26(2), 292–303. <http://doi.org/10.1037/0012-1649.26.2.292>
- Howes, C., & Hamilton, C. (2002). Modelos de atendimento para as crianças mais novas. Em B. Spodek (Ed.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 725–760). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hunt Jr., J. (1995). Dewey's philosophical method and its influence on his philosophy of education. Em K. Warren, M. Sakofs, & J. Hunt (Eds.), *The theory of experiential education* (pp. 30–39). Dubuque: Kendall/Hunt Publishing.
- Hurlburt, R., & Knapp, T. (2006). Münsterberg in 1898, not Allport in 1937,

- introduced the terms 'idiographic' and 'nomothetic' to American psychology. *Theory & Psychology*, 16(2), 287–293. <http://doi.org/10.1177/0959354306062541>
- INE. (2014). *Taxa média de emprego (Série 1998) - % da população residente com idade entre 15 e 64 anos por local de residência (NUTS - 2001), sexo e grupo etário; anual - INE, Inquérito ao emprego*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística. Obtido de http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0001773&contexto=pti&selTab=tab10
- ISO 9000:2005(en). (2005). *Quality management systems — fundamentals and vocabulary*. Genebra: International Organization for Standardization. Obtido de <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9000:ed-3:v1:en>
- ISO 9001:2008(en). (2008). *Quality management systems — requirements*. Genebra: International Organization for Standardization. Obtido de <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9001:ed-4:v2:en>
- ISS. (2005a). *Manual de processos-chave: creche*. Lisboa: ISS/MTSS.
- ISS. (2005b). *Modelo de avaliação da qualidade: creche*. Lisboa: ISS/MTSS.
- ISS. (2005c). *Questionários de avaliação da satisfação - clientes, colaboradores e parceiros - creche*. Lisboa: ISS/MTSS.
- ISS. (2014). *Guia prático. Apoios sociais – programa de cooperação para a qualidade e segurança das respostas sociais*. Lisboa: ISS.
- Jalongo, M. R., Fennimore, B. S., Pattnaik, J., Laverick, D. M., Brewster, J., & Mutuku, M. (2004). Blended perspectives: a global vision for high-quality early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 143–155. <http://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000048966.13626.be>
- James, D. K. (2010). Fetal learning: a critical review. *Infant and Child Development*, 19(1), 45–54.
- Jardim-escola João de Deus de Leiria. (2015). Quem somos. Obtido de http://www.joaodedeusleiria.com/quem_somos/historia_da_associacao.html

- Jones, C. (2010). Inspecting and evaluating the quality and standards of early years and childcare provision. Em G. Pugh & B. Duffy (Eds.), *Contemporary issues in the early years* (pp. 63–76). London: Sage Publications.
- Jones, C., & Pound, L. (2009). *Leadership and management in the early years - from principles to practice*. New York: Open University Press.
- Joplin, L. (1995). On defining experiential education. Em K. Warren, M. Sakofs, & J. Hunt (Eds.), *The theory of experiential education* (pp. 22–38). Dubuque: Kendall/Hunt Publishing.
- Jorge, R. (2009). *Qualidade do atendimento em creche familiar (dissertação de mestrado não publicada)*. Faro: Universidade do Algarve. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.1/227>
- Jornal de Negócios (19-06-2014). Comissão Europeia quer alargar direito legal aos cuidados e educação na primeira infância. Obtido de http://www.jornaldenegocios.pt/economia/educacao/detalhe/comissao_europeia_quer_alargar_direito_legal_aos_cuidados_e_educacao_na_primeira_infancia.html
- Kalliala, M., & Tahkokallio, L. (2003). The adult role in Finnish early childhood education and care. Em F. Laevers & L. Heylen (Eds.), *Involvement of children and teacher style - insights from an international study on experiential education*. *Studia Pedagogica* 35 (pp. 93–109). Leuven: Leuven University Press.
- Kaplan, S. (2015). Major publisher retracts 64 scientific papers in fake peer review outbreak. *The Washington Post*. Obtido de <https://www.washingtonpost.com/news/morning-mix/wp/2015/08/18/outbreak-of-fake-peer-reviews-widens-as-major-publisher-retracts-64-scientific-papers/>
- Karlsdóttir, K., & Garðarsdóttir, B. (2010). Exploring children's learning stories as an assessment method for research and practice. *Early Years*, 30(3), 255–266. <http://doi.org/10.1080/09575146.2010.506431>
- Katz, L. (1995). The developmental stages of teachers. Em *Talks with teachers: a collection* (pp. 203–210). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

- Katz, L. (1998). Cinco perspectivas sobre a qualidade. Em Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp. 15–40). Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC. Obtido de <http://www.dgfdc.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=17>
- Katz, L., & Chard, S. (1996). *The contribution of documentation to the quality of early childhood education*, *ERIC Digest*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Obtido de <http://eric.ed.gov/?id=ED393608>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Editorial Laertes.
- King, J. A. (2007). Developing evaluation capacity through process use. *New Directions for Evaluation*, 2007(116), 45–59.
- Knauf, H. (2015). Styles of documentation in German early childhood education. *Early Years*, 1–17. <http://doi.org/10.1080/09575146.2015.1011066>
- Koh, K. (2014). Assessment, teacher judgement and moderation in a context of high accountability. Em C. Wyatt-Smith, V. Klenowski, & P. Colbert (Eds.), *Designing assessment for quality learning* (pp. 249–264). Dordrecht: Springer Netherlands. <http://doi.org/10.1007/978-94-007-5902-2>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs: Englewood Cliffs.
- Kuhn, T. (2009). *A estrutura das revoluções científicas*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Laevers, F. (1994). *Defining and assessing quality in early childhood education*. Leuven: Leuven University Press.
- Laevers, F. (1997). Assessing the quality of childcare provision: «involvement» as criterion. *Researching Early Childhood*, 3, 151–165.
- Laevers, F. (1999). The project experiential education. Well-being and involvement make the difference. *Early Education*, 27. Obtido de <http://www.editionserasme.be/Microsites> Algemeen DOWNLOADS/CEGO/CEGOeng/pdf/EXE - Well-being and involvement

makes the difference.pdf

- Laevers, F. (2000). Forward to Basics! Deep-level-learning and the experiential approach. *Early Years: an International Research Journal*, 20(2), 20–29. <http://doi.org/10.1080/0957514000200203>
- Laevers, F. (2003). Experiential education: making care and evaluation more effective through well-being and involvement. Em F. Laevers & L. Heylen (Eds.), *Involvement of children and teacher style - insights from an international study on experiential education*. *Studia Pedagogica* 35 (pp. 13–24). Leuven: Leuven University Press.
- Laevers, F. (2004). Educação experiencial: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. *Contrapontos*, 4(1), 57–69. Obtido de <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/750/602>
- Laevers, F. (2005a). *Deep level learning and the experiential approach in early childhood and primary education*. Leuven: Leuven University Department of Educational Sciences.
- Laevers, F. (2005b). *Sics [Ziko] Well-being and involvement in care – a process-oriented self-evaluation instrument for care settings*. Leuven: Kind & Gezin and Research - Centre for Experiential Education, Leuven University.
- Laevers, F. (2005c). The curriculum as means to raise the quality of early childhood education – implications for policy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 17–29.
- Laevers, F. (2011). Experiential education: making care and education more effective through well-being and involvement. Em *Encyclopedia on early childhood development [online]*. Obtido de <http://www.child-encyclopedia.com/child-care-early-childhood-education-and-care/according-experts/experiential-education-making-care>
- Laevers, F. (2012). *My profile. Sharing observations with parents in the early years*. Leuven: CEGO.
- Laevers, F. (2014). Fundamentos da educação experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil. *Est. Aval. Educ.*, 25(58), 152–185.

- Laevers, F., Declercq, B., & Buyse, E. (2011). *Raising levels of well-being and involvement in Milton Keynes preschool setting [school year 2009-2010]*. Leuven: CEGO.
- Laevers, F., & Heylen, L. (2003). Introduction. Em F. Laevers & L. Heylen (Eds.), *Involvement of children and teacher style - insights from an international study on experiential education. Studia Pedagogica 35* (pp. 7–11). Leuven: Leuven University Press.
- Laevers, F., Moons, J., & Declercq, B. (2012). *A process-oriented monitoring system for the early years [POMS]*. Leuven: CEGO.
- Laevers, F., Vandenbussche, E., Kog, M., & Depondt, L. (1994). *A process-oriented child monitoring system for young children (experiential education series, n.º 2)*. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Langston, A., & Abbott, L. (2005). Quality matters. Em L. Abbott & A. Langston (Eds.), *Birth to three matters* (pp. 68–78). Maidenhead: Open University Press.
- Lazzari, A. (2014). Early childhood education and care in times of crisis. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(4), 427–431. <http://doi.org/10.1080/1350293X.2014.947829>
- Lei n.º 115/97 de 19 de setembro. (1997). Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Em *Diário da República n.º 217, Série I*.
- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. (1997). Lei-quadro da educação pré-escolar. Em *Diário da República n.º 34, Série I*.
- Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. (2009). Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. Em *Diário da República n.º 166, Série I*.
- Leitch, R., & Day, C. (2000). Action research and reflective practice: towards a holistic view. *Educational Action Research*, 8(1), 179–193. <http://doi.org/10.1080/09650790000200108>

- Leite, C. (2002). A figura do «amigo crítico» no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. Em M. Fernandes, J. Gonçalves, M. Bolina, T. Salvado, & T. Vitorino (Eds.), *O particular e o global no virar do milénio - cruzar saberes em educação. Atas do 5.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 95–100). Lisboa: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Revista Educação*, 3(57), 371–389.
- Litjens, I., & Taguma, M. (2010). *Revised literature overview for the 7th meeting of the network on early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Lloyd, C. (2001). Understanding program quality: a dialectic process. Em R. Stake (series ed.), A. Benson, D. Hinn, & C. Lloyd (Eds.), *Vision of quality: how evaluators define, understand and represent program quality (advances in program evaluation, volume 7)* (pp. 43–54). Oxford: Elsevier Science.
- Lockhart, S. (2011). Active learning for infants and toddlers. *ReSource*, 5–10. Obtido de http://highscope.org/file/NewsandInformation/ReSourceReprints/Spring2011/ALforIT_72.pdf
- Löfgren, H. (2016). A noisy silence about care: Swedish preschool teachers' talk about documentation. *Early Years*, 36(1), 4–16. <http://doi.org/10.1080/09575146.2015.1062744>
- Lopes da Silva, I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias da investigação-ação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes da Silva, I. (2005). Orientações curriculares para a educação pré-escolar: um balanço três anos depois. *Infância e Educação - Investigação e Práticas*, 7, 108–130.
- Lopes da Silva, I. (2013). Problemas e dilemas da avaliação em educação de infância. Em M. J. Cardona & M. Guimarães (Eds.), *Avaliação na educação de infância* (pp. 151–170). Viseu: Psicossoma.

- Love, J., Harrison, L., Sagi-Schwartz, A., van Ijzendoorn, M., Ross, C., Ungerer, J., ... Chazan-Cohen, R. (2003). *Child care quality matters: how conclusions may vary with context (Paper 41)*. Lincoln, Nebraska: Faculty Publications, Department of Child, Youth, and Family Studies. Obtido de <http://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/41>
- Luck, L., Jackson, D., & Usher, K. (2006). Case study: a bridge across the paradigms. *Nursing Inquiry*, 13(2), 103–109. <http://doi.org/10.1111/j.1440-1800.2006.00309.x>
- Mabry, L. (2001). Representing the truth about program quality or the truth about representing quality. Em R. Stake (series ed.), A. Benson, D. Hinn, & C. Lloyd (Eds.), *Vision of quality: how evaluators define, understand and represent program quality (advances in program evaluation, volume 7)* (pp. 19–27). Oxford: Elsevier Science.
- Machado, I. (2014). *Avaliação da qualidade em creche: um estudo de caso sobre o bem-estar das crianças (dissertação de mestrado não publicada)*. Braga: Universidade do Minho. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/30211>
- Macy, M., & Bagnato, S. (2010). Keeping It «R-E-A-L» with authentic assessment. *NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for the Early Childhood Field*, 13(1), 1–20. <http://doi.org/10.1080/15240750903458105>
- Madaus, G., & Kellaghan, T. (2000). Models, metaphors, and definitions in evaluation. Em D. Stufflebeam, G. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 19–32). Dordrecht: Kluwer.
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C., & Wong, G. (2015). Registration for a systematic review: teacher qualifications and their impact on the quality of the early childhood learning environment: a systematic review. *The Campbell Library*. Obtido de <http://campbellcollaboration.org/lib/project/313/>
- Marchão, A. (2010). *(Re)construir a prática pedagógica e criar oportunidades para pensar (tese de doutoramento não publicada)*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação.

- Mark, M., Greene, J., & Shaw, I. (2006). The evaluation of policies, programs, and practices. Em I. Shaw, J. Greene, & M. Mark (Eds.), *Handbook of evaluation: policies, programs and practices* (pp. 1–30). London: Sage.
- Marques, J. (2009). *Uma experiência de formação ética de educadoras de infância – estudo de caso (dissertação de mestrado não publicada)*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Martins, F., Andrade, A. I., Dias, C., Gomes, S., Moreira, G., Nolasco, I., ... Sá, S. (2010). Educação plurilingue e intercultural: que conhecimentos em projetos colaborativos de formação? Em A. I. Andrade & A. S. Pinho (Eds.), *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 93–110). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Mayall, B. (2008). Sociologies de l'enfance. Em G. Brougère & M. Vandebroek (Eds.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 77–138). Bruxelles: Peter Lang.
- McTaggart, R. (1994). Participatory action research: issues in theory and practice. *Educational Action Research*, 2(3), 313–337. <http://doi.org/10.1080/0965079940020302>
- McWilliam, R., & Bailey, D. (1995). Effects of classroom social structure and disability on engagement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15(2), 123–147. <http://doi.org/10.1177/027112149501500201>
- Meisels, S. J., Wen, X., & Beachy-Quick, K. (2010). Authentic assessment for infants and toddlers: exploring the reliability and validity of the Ounce scale. *Applied Developmental Science*, 14(2), 55–71. <http://doi.org/10.1080/10888691003697911>
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 66–83. Obtido de <http://www.eduser.ipb.pt>
- Mesquita-Pires, C. (2012). Children and professionals rights to participation: a case

- study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 565–576.
<http://doi.org/10.1080/1350293X.2012.737242>
- Miller, R., & Campbell, R. (2006). Taking stock of empowerment evaluation: an empirical review. *American Journal of Evaluation*, 27(3), 296–319.
<http://doi.org/10.1177/109821400602700303>
- Ministério da Educação. (sem data). *Orientações pedagógicas para a creche*. Documento em apreciação.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministry of Education. (1996). *Te Whāriki*. Wellington, New Zealand: Learning Media Limited.
- Miranda, G. (2001). Planeamento da acção educativa na educação pré-escolar – núcleo C. Em M. T. Estrela & A. Estrela (Eds.), *IRA – investigação, reflexão, acção e formação de professores: estudos de caso* (pp. 81–114). Porto: Porto Editora.
- Molina, P., Marotta, M., & Bulgarelli, D. (2014). Observation-project: a professional tool for caregivers. Two experiences in Italian day-care settings. *European Early Childhood Education Research Journal*.
<http://doi.org/10.1080/1350293X.2014.895559>
- Mondin, B. (1981). *Curso de filosofia*. São Paulo: Edições Paulinas.
- Monge, G. (2001). A avaliação na educação pré-escolar – núcleo A. Em M. T. Estrela & A. Estrela (Eds.), *IRA – investigação, reflexão, acção e formação de professores: estudos de caso* (pp. 43–53). Porto: Porto Editora.
- Montessori, M. (1950). *A descoberta da criança*. Lisboa: Portugalia.
- Moreira, M. (2004). Formar formadores pela investigação-acção: potencialidades e constrangimentos de um programa de formação. Em *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do

Minho.

- Moreira, M. A., & Barros, P. T. (2010). Olhares sobre o projecto «Línguas e educação: construir e partilhar a formação» - pontos de vista da investigação-ação e da supervisão. Em A. I. Andrade & A. S. Pinho (Eds.), *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 247–263). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Moreno, A., & Klute, M. (2011). Infant-toddler teachers can successfully employ authentic assessment: the learning through relating system. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 484–496.
<http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.02.005>
- Moss, P. (2001). Beyond early childhood education and care. Em *Early Childhood Education and Care conference proceedings*. Stockholm: OECD. Obtido de <http://www.oecd.org/edu/school/2535274.pdf>
- Moss, P., Dahlberg, G., & Pence, A. (2000). Getting beyond the problem with quality. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8(2), 103–115.
<http://doi.org/10.1080/13502930085208601>
- Murray, J. (2008). Value-based leadership and management. Em A. Robins & S. Callan (Eds.), *Managing early years settings: supporting and leading teams* (pp. 7–25). London: Sage Publications.
- Nabuco, M., & Prates, S. (2002). Melhoria da qualidade em educação de infância «a partir de dentro». *Revista Infância e Educação*, 5, 29–42.
- Nabuco, M., & Prates, S. (2003). Improving the quality of early childhood education from «within». Em F. Laevers & L. Heylen (Eds.), *Involvement of children and teacher style - insights from an international study on experiential education. Studia Pedagogica 35* (pp. 43–59). Leuven: Leuven University Press.
- NAEYC. (1997). NAEYC position statement: developmentally appropriated practice in early childhood programs serving children from birth through age 8 (adapted July 1996). Em S. Bredekamp & C. Copple (Eds.), *Developmentally appropriate practice in early childhood (revised edition)*. Washington, D. C.: NAEYC.
- NAEYC. (2008). *Overview of the NAEYC early childhood program standards*. Obtido

de <http://www.naeyc.org/files/academy/file/OverviewStandards.pdf>

- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. Em C. Snyder & S. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 89–105). New York: Oxford University Press.
- Neisworth, J., & Bagnato, S. (2004). The mismeasure of young children. *Infants and Young Children*, 17(3), 198–212.
- Nevo, D. (2006). Evaluation in education. Em I. Shaw, J. Greene, & M. Mark (Eds.), *Handbook of evaluation: policies, programs and practices* (pp. 441–460). London: Sage.
- Noffke, S. (2009). Revisiting the professional, personal, and political dimensions of action research. Em S. Noffke & B. Somek (Eds.), *The Sage handbook of educational action research* (pp. 5–18). London & Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. Em J. Tavares, J. Moreira, & R. Oliveira (Eds.), *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas* (pp. 15–38). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Em A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13–33). Lisboa: Dom Quixote.
- Nutbrown, C., & Carter, C. (2010). The tools of assessment: watching and learning. Em G. Pugh & B. Duffy (Eds.), *Contemporary issues in the early years*. Londres: Sage.
- Nutkins, S., McDonald, C., & Stephen, M. (2013). *Early childhood education and care. An introduction*. Londres: Sage.
- OCDE. (2006). *Starting strong II - early childhood education and care*. Paris: OCDE.
- OCDE. (2012). *Starting strong III - a quality toolbox for early childhood education and care*. Paris: OCDE.
- OCDE. (2013). *Network on early childhood education and care. From policy questions to new ECEC indicators - Draft background paper for the 14th meeting of the OECD ECEC Network*. Obtido de

[http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC\(2013\)9&doclanguage=en](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC(2013)9&doclanguage=en)

- Oliveira-Formosinho, J. (2001). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto-criança. Em J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Associação Criança: um contexto de formação em contexto* (pp. 80–103). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A avaliação alternativa na educação de infância. Em J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A supervisão na formação de professores - da sala à escola* (pp. 144–157). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). Childhood pedagogy: the importance of relations. Em F. Laevers & L. Heylen (Eds.), *Involvement of children and teacher style - insights from an international study on experiential education. Studia Pedagogica 35* (pp. 111–127). Leuven: Leuven University Press.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias – estudos de caso*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). Educação das crianças até aos 3 anos – algumas lições da investigação. Em Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Educação da criança dos 0 aos 3 anos* (pp. 61–91). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Oliveira-Formosinho, J., Azevedo, A., & Mateus-Araújo, M. (2009). A formação em contexto para a pedagogia-em-participação: um estudo de caso. Em J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Desenvolvendo a qualidade em parcerias – estudos de caso* (pp. 81–95). Lisboa: DGIDC/Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2001). Associação Criança: Uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância. Em J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (Eds.), *Associação Criança: um contexto de formação em contexto* (pp. 27–53). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira, F., & Gaspar, M. F. (2004). Olhares sobre a avaliação em educação pré-escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38(1, 2, 3), 451–484.

- Oliveira, T. (2013). *Perspetiva dos pais quanto à sua participação na creche (dissertação de mestrado não publicada)*. Vila Nova de Gaia: Instituto Superior Politécnico Gaya.
- Pagels, H. (1982). *O código cósmico*. Lisboa: Gradiva.
- Pardal, L., & Martins, A. (2005). Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional. *Psicologia da Educação*, 20, 103–117.
- Parente, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. Em J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A supervisão na formação de professores - da sala à escola* (pp. 166–179). Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem (tese de doutoramento não publicada)*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Parente, C. (2015). Avaliação na educação de infância: construindo portefólios de aprendizagem. Em F. I. Ferreira & C. I. Dos Santos (Eds.), *Educação de Infância: formação, identidades e desenvolvimento* (pp. 29–41). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Pascal, C., & Bertram, T. (2003). The effective early learning project: the quality of adult engagement in early childhood settings in the UK. Em F. Laevers & L. Heylen (Eds.), *Involvement of children and teacher style - insights from an international study on experiential education. Studia Pedagogica* 35 (pp. 77–91). Leuven: Leuven University Press.
- Pascal, C., & Bertram, T. (2016). The nature and purpose of assessment and evaluation within a participatory pedagogy. Em J. Formosinho & C. Pascal (Eds.), *Assessment and evaluation for transformation in early childhood* (pp. 60–73). Oxon: Routledge.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, California: Sage.
- Patton, M. (2000). Utilization-focused evaluation. Em D. Stufflebeam, G. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 425–438). Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.

- Paulo, D. (2000). *Influência da creche no desenvolvimento psico social da criança (dissertação de mestrado não publicada)*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.12/763>
- Pereira, A. (2012). *A qualidade da educação infantil no âmbito do letramento: o empenhamento de professor e o envolvimento de crianças no 2.º período (dissertação de mestrado não publicada)*. Brasília: Universidade de Brasília. Obtido de http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11128/1/2012_AlineSouzaPereira.pdf
- Pereira, M. (2014). *Famílias e profissionais perspetivando qualidade em creches. Um estudo de caso em contextos diferenciados (tese de doutoramento não publicada)*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Obtido de <http://hdl.handle.net/10362/11894>
- Perrenoud, P. (1993). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. Em A. Estrela & A. Nóvoa (Eds.), *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 171–190). Porto: Porto Editora.
- Pessanha, M., Pinto, A. I., & Barros, S. (2009). Influência da qualidade dos contextos familiar e de creche no envolvimento e no desenvolvimento da criança. *Psicologia*, 23(2). <http://doi.org/10.17575/rpsicol.v23i2.327>
- Picchio, M., Di Giandomenico, I., & Musatti, T. (2014). The use of documentation in a participatory system of evaluation. *Early Years*, 34(2), 133–145. <http://doi.org/10.1080/09575146.2014.897308>
- Picchio, M., Giovannini, D., Mayer, S., & Musatti, T. (2012). Documentation and analysis of children's experience: an ongoing collegial activity for early childhood professionals. *Early Years*, 32(2), 159–170. <http://doi.org/10.1080/09575146.2011.651444>
- Pimentel, J., Carreira, M., Gandres, C., & Barros, A. (2012). Avaliação e promoção da qualidade dos cuidados prestados em creche familiar: primeiros resultados de um estudo de investigação/acção. *Da Investigação às Práticas*, 2(1), 68–

93.

- Pinazza, M. (2013). Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança. Em T. Kishimoto & J. Oliveira-Formosinho (Eds.), *Em busca da pedagogia da infância* (pp. 54–84). Porto Alegre: Pensa.
- Pinho, A. M. (2015). *O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança (tese de doutoramento não publicada)*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Obtido de <http://hdl.handle.net/10316/27150>
- Pinho, A. M., & Cró, M. de L. (2013). Avaliar o desenvolvimento pessoal e social em contexto educativo de creche: instrumentos e procedimentos. *Cadernos de Educação de Infância*, 98, 4–6.
- Pinto, A. I. (2006). *O envolvimento da criança em contexto de creche: os efeitos de características da criança, da qualidade do ambiente e das interações educativas (tese de doutoramento não publicada)*. Porto: Universidade do Porto. Obtido de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/17781/2/21642.pdf>
- Pinto, A. I., Grande, C., Novais, I., & Bairrão, J. (2005). Interação educador-criança em contexto de creche. Uma abordagem qualitativa. Em J. Bairrão (Ed.), *Desenvolvimento: contextos familiares e educativos* (pp. 30–71). Porto: Livpsic.
- Pirard, F. (2008). L'accompagnement professionnel face aux enjeux de qualité de services. Em G. Brougère & M. Vandembroeck (Eds.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 225–243). Bruxelas: Peter Lang.
- Piva, V. (2009). *Um estudo utilizando a escala LIS-YC (escala Leuven de envolvimento para crianças pequenas) (dissertação de mestrado não publicada)*. Itajaí: Univali - Universidade de Vale do Itajaí. Obtido de [http://siaibib01.univali.br/pdf/Vivian Martins Piva.pdf](http://siaibib01.univali.br/pdf/Vivian%20Martins%20Piva.pdf)
- Ponte, J. (1991). A Formação contínua na estaca zero? Em J. Tavares, J. Moreira, & R. Oliveira (Eds.), *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas* (pp. 143–154). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Popper, K. (2006). *Conjecturas e refutações*. Coimbra: Almedina.

PORDATA. (sem data). O que são NUTS? Obtido de <http://www.pordata.pt/O+que+sao+NUTS>

PORDATA. (2013). Taxa de analfabetismo segundo os censos: total e por sexo - Portugal. Percentagem da população residente com 10 e mais anos que não sabe ler nem escrever. Obtido de <http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+analfabetismo+segundo+os+Censos+total+e+por+sexo-2517>

Portaria n.º 262/2011 de 31 de Agosto. (2011). Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche. Em *Diário da República nº 167 - Série I*.

Portugal, G. (sem data). *Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação. Obtido de http://www.eb23-dr-ruy-andrade.rcts.pt/m/Aval_e_desenvolvimento_do_Curriculum.pdf

Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.

Portugal, G. (1995). *Experienciação da creche: um contributo para uma abordagem ecológica da adaptação da criança (tese de doutoramento não publicada)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches - uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2007). Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar. Em P. Pequito & A. Pinheiro (Eds.), *Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de infância* (pp. 425–434). Porto: Gailivro.

Portugal, G. (2009a). Contextos de desenvolvimento e aprendizagem na infância. Em G. Portugal (Ed.), *Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias – o percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 273–284). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Portugal, G. (2009b). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, 1, 9–23.
- Portugal, G. (2012a). *Finalidades e práticas educativas em creche - das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Portugal, G. (2012b). Uma proposta de avaliação alternativa e «autêntica» em educação pré-escolar: o sistema de acompanhamento das crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 593–744. <http://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300006>
- Portugal, G. (2013). Avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças – desafios e possibilidades. Em M. J. Cardona & M. Guimarães (Eds.), *Avaliação na educação de infância* (pp. 234–253). Viseu: Psicossoma.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G., & Santos, P. (2003). Enabling and empowering early intervention professionals - a reflective practice based on experiential education. Em F. Laevers & L. Heylen (Eds.), *Involvement of children and teacher style - insights from an international study on experiential education. Studia Pedagogica 35* (pp. 129–142). Leuven: Leuven University Press.
- Portugal, G., Santos, P., Figueiredo, A., Libório, O., Abrantes, N., Silva, C., & Góis, S. (2009). Na prossecução de objectivos educativos em educação pré-escolar – sistema de acompanhamento das crianças. Em G. Portugal (Ed.), *Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias – o percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 229–241). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Preskill, H., & Torres, R. (2000). The learning dimension of evaluation use. *New Directions for Evaluation*, (88), 25–37.
- Pring, R. (2000). *Philosophy of educational research*. Londres: Continuum.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de investigação em ciências sociais*.

Lisboa: Gradiva.

- Raban, B., Nolan, A., Waniganayake, M., Ure, C., Deans, J., & Brown, R. (2005). Empowering practitioners to critically examine their current practice. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 12(2), 1–13.
- Raikes, A., Devercelli, A. E., & Kutaka, T. S. (2015). Global goals and country action: promoting quality in early childhood care and education. *Childhood Education*, 91(4), 238–242. <http://doi.org/10.1080/00094056.2015.1069151>
- Rallis, S., & Rossman, G. (2001). Communicating quality and qualities: the role of the evaluator as critical friend. Em R. Stake (series ed.), A. Benson, D. Hinn, & C. Lloyd (Eds.), *Vision of quality: how evaluators define, understand and represent program quality (advances in program evaluation, volume 7)* (pp. 107–120). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Ramos, V. (2012). *O currículo na valência de creche (dissertação de mestrado não publicada)*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Obtido de <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/2253>
- Raposo, N. (1991). *O contributo do método João de Deus para a educação pré-escolar*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Realista, S. (2013). *Representações dos pais primíparos e múltiparos sobre creche (dissertação de mestrado não publicada)*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.21/3337>
- Rebelo, R. (2011). *Qualidade e inclusão na creche «X» (dissertação de mestrado não publicada)*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Obtido de <http://hdl.handle.net/10773/8051>
- Reis, L. (2011). *Envolvimento e bem-estar das crianças: dimensões de qualidade na educação infantil (monografia não publicada)*. Brasília: Universidade de Brasília. Obtido de http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2347/1/2011_LaraReis.pdf
- Rentzou, K. (2015). Reflections on the quality of the dichotomous early childhood education and care system in Greece. *Childhood Education*, 91(4), 250–258.

<http://doi.org/10.1080/00094056.2015.1069153>

Rintakorpi, K. (2016). Documenting with early childhood education teachers: pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practises. *Early Years*, 1–14. <http://doi.org/10.1080/09575146.2016.1145628>

Rintakorpi, K., Lipponen, L., & Reunamo, J. (2014). Documenting with parents and toddlers: a Finnish case study. *Early Years*, 34(2), 188–197. <http://doi.org/10.1080/09575146.2014.903233>

Rintakorpi, K., & Reunamo, J. (2016). Pedagogical documentation and its relation to everyday activities in early years. *Early Child Development and Care*, 1–12. <http://doi.org/10.1080/03004430.2016.1178637>

Robinson, O. (2011). The idiographic/nomothetic dichotomy: tracing historical origins of contemporary confusions. *History & Philosophy of Psychology*, 13(2), 32–39.

Rodrigues, A. (2001). Da observação do real pedagógico ao desenvolvimento de uma atitude reflexiva – núcleo H (ensino secundário). Em M. T. Estrela & A. Estrela (Eds.), *IRA – investigação, reflexão, acção e formação de professores: estudos de caso* (pp. 195–213). Porto: Porto Editora.

Rodrigues, A., Nolasco, I., & Fiadeiro, P. (2010). «Línguas – caminhos para o Outro»: exemplo de uma «boa prática» com limites. Em A. I. Andrade & A. S. Pinho (Eds.), *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 25–42). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Rodrigues, I. (2009). *Ser educador de infância na creche: entre os discursos e as práticas (um estudo multicasos) (dissertação de mestrado não publicada)*. Faro: Universidade do Algarve. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.1/724>

Rogers, C. (2009). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Padrões Culturais.

Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. (Porto Alegre, Ed.). Artmed.

- Roque, J. (2012). *O papel do diretor técnico na gestão da sua equipa: a liderança em contexto de creche (dissertação de mestrado não publicada)*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Obtido de <http://hdl.handle.net/10316/21435>
- Rousseau, J.-J. (1990). *Emílio*. Mem Martins: Europa-América.
- Ruiz, M., & Saorin, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de educación*, 64, 11–25.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Ryan, R., & Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: a review of research an hedonic and eudaimonic well-being. *Annu. Rev. Psychol*, (52), 141–166.
- Sá-Chaves, I. (2009). *Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Salvado, M. (2013). *Importância da relação escola/família no processo de inclusão de crianças com paralis cerebral em creche (dissertação de mestrado não publicada)*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Obtido de <http://hdl.handle.net/10437/4015>
- Salvatore, S., & Valsiner, J. (2010). Between the general and the unique: overcoming the nomothetic versus idiographic opposition. *Theory & Psychology*, 20(6), 817–833. <http://doi.org/10.1177/0959354310381156>
- Santos, P., & Portugal, G. (2002). Avaliação processual da qualidade em educação: um contributo experiencial para uma escola inclusiva. Em J. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Eds.), *Avaliação de organizações educativas: actas / II simpósio sobre organização e gestão escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sarmiento, T. (2002). *Histórias de vida de educadoras de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/IIE.
- Schnoes, C., Murphy-Berman, V., & Chambers, J. (2000). Empowerment evaluation applied: experiences, analysis, and recommendations from a case study.

American Journal of Evaluation, 21(1), 53–64.

Schön, D. (1991). *The reflective turn – case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. Em A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77–91). Lisboa: Dom Quixote.

Schuck, S., Aubusson, P., & Buchanan, J. (2008). Enhancing teacher education practice through professional learning conversations. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 215–227. <http://doi.org/10.1080/02619760802000297>

Schwandt, T., & Burgon, H. (2006). Evaluation and the study of lived experience. Em F. Shaw, J. Greene, & M. Mark (Eds.), *Handbook of evaluation: policies, programs and practices* (pp. 98–117). London: Sage.

Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Newbury Park, California: Sage Publications.

Scriven, M. (1997). Empowerment evaluation examined. *American Journal of Evaluation*, 18(1), 165–175.

Scriven, M. (2008). The concept of a transdiscipline: and of evaluation as a transdiscipline. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 5(10), 65–66.

Searle, D. (1984). Scaffolding: who's building whose building? *Language Arts*, 61(5), 480–483.

Seland, M., Sandseter, E., & Bratterud, A. (2015). One- to three-year-old children's experience of subjective wellbeing in day care. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(1), 70–83. <http://doi.org/10.1177/1463949114567272>

Serrano, L., & Pinto, J. (2015). A creche em Portugal: entre uma perspetiva assistencialista e educacional. *Medi@ções*, 3(2), 64–69. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.26/11341>

Sheridan, S. (2000). A comparison of external and self-evaluations of quality in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 164, 63–78.

Sheridan, S. (2009). Discerning pedagogical quality in preschool. *Scandinavian*

- Journal of Educational Research*, 53(3), 245–261.
<http://doi.org/10.1080/00313830902917295>
- Shonkoff, J., & Phillips, D. (2000). *From neurons to neighborhoods. The science of early childhood development*. Washington, D. C.: National Academy Press.
- Silva, C. (2014). *Educação em ciência em contexto de creche (dissertação de mestrado não publicada)*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Obtido de <http://hdl.handle.net/10348/2930>
- Silva, P. (2007). *A qualidade em creche no concelho de Albufeira (dissertação de mestrado não publicada)*. Faro: Universidade do Algarve. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.1/465>
- Silva, R. (2011). *Separação da família e adaptação à creche dos 0-12 meses: projecto de intervenção (dissertação de mestrado não publicada)*. Beja: Instituto Politécnico de Beja, Escola Superior de Educação. Obtido de <https://repositorio.ipbeja.pt/handle/123456789/3909>
- Silva, S. (2014). *Aquisição da linguagem em função do contexto: uma análise contrastiva: creche e família (dissertação de mestrado não publicada)*. Braga: Universidade do Minho. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/29251>
- Simeonsson, R. (2009). Foreword. Em S. Bagnato (Ed.), *Authentic Assessment for Early Childhood Intervention: Best Practices*. New York: The Guilford Press.
- Siraj-Blatchford, I., Kingston, D., & Melhuish, E. (2015). *Sustained shared thinking and emotional well-being (SSTEW). Scale for 2-5-year-olds provision*. Londres: IOE Press, UCL Institute of Education, University College London.
- Slot, P. L., Leseman, P. P. M., Verhagen, J., & Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 64–76.
<http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.06.001>
- Somekh, B. (2008). Action-research. Em L. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods (2 vols)* (pp. 4–7). Thousand Oaks: Sage Publications.

- Sousa, F., Leal, S., & Cabral, A. P. (2011). Processos supervisivos e avaliação de professores: tensões e expectativas em Portugal. *Nuances: estudos sobre Educação*, 20(21), 17–42.
- Sousa, J. (2013). *Impacto de um dispositivo de avaliação externa na avaliação da qualidade em creche: um estudo sobre as perspetivas de desenvolvimento profissional nos educadores de infância (dissertação de mestrado não publicada)*. Braga: Universidade do Minho. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/28917>
- Sousa, S. (2011). *O trabalho colegial em contexto de creche: um olhar supervisivo (dissertação de mestrado não publicada)*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Obtido de <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/556>
- Sparks, G. (1983). Synthesis of research on staff development for effective teaching. *Educational Leadership*, 41(3), 65–72. Obtido de http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198311_sparks.pdf
- Spodek, B. (1993). Quais são as origens do currículo na educação pré-escolar? *Cadernos de Educação de Infância*, 28, 8–14.
- Spodek, B., & Brown, P. (2002). Alternativas curriculares em educação de infância: uma perspectiva histórica. Em B. Spodek (Ed.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 193–223). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Spodek, B., & Saracho, O. (1990). Early childhood curriculum construction and classroom practice. *Early Child Development and Care*, 61(1), 1–9. <http://doi.org/10.1080/0300443900610101>
- Stake, R. (2005a). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2005b). Qualitative case studies. Em *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 443–466). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stake, R., & Schwandt, T. (2006). On discerning quality in evaluation. Em F. Shaw, J. Greene, & M. Mark (Eds.), *Handbook of evaluation: policies, programs and*

- practices* (pp. 404–418). Londres: Sage.
- Stipek, D., & Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: do they practice what they preach? *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 305–325. [http://doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90005-3](http://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90005-3)
- Stufflebeam, D. (2000). Foundational models for 21st century program evaluation. Em G. Madaus, D. Stufflebeam, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 33–84). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. (2001). Evaluation models. *New Directions for Evaluation*, (89), 7–98. <http://doi.org/10.1002/ev.3>
- Stufflebeam, D., Foley, W., Gephard, W., Guba, E., Hammond, R., Merriam, H., & Provus, M. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Ottawa: Éditions NHP.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1986). *Systematic evaluation*. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (2007). *Evaluation: theory, models and applications*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Sylva, K., & Roberts, F. (2010). Quality in early childhood education. Em G. Pugh & B. Duffy (Eds.), *Contemporary issues in the early years* (pp. 47–62). Londres: Sage Publications.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). *The four curricular subscales extension to the early childhood environment rating scale (ECERS-R)*. New York: Teachers College Press.
- Tadeu, B. (2012). *A qualidade das salas de berçários nos concelhos de Setúbal e de Palmela (dissertação de mestrado não publicada)*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.21/2274>
- Taguma, M., Lijtens, I., & Makowiecki, K. (2012). *Quality matters in early childhood education and care - Portugal*. Paris: OCDE.

- Tavares, J., Gonçalves, O., Alves, J., Marques, R., Santiago, R., & Simões, C. (1991). Dimensões do desenvolvimento pessoal e social na formação contínua de professores. Em J. Tavares, J. Moreira, & R. Oliveira (Eds.), *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas* (pp. 79–112). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tellez, K. (1996). Authentic assessment. Em J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 704–721). New York: Macmillan.
- Teodoro, A. (1991). A formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores. *Revista Educação*, 2, 25–30.
- Tietze, W., Cryer, D., Bairrão, J., Palacios, J., & Wetzel, G. (1996). Comparisons of observed process quality in early child care and education programs in five countries. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 447–475.
- Timmins, P., & Miller, C. (2007). Making evaluations realistic: the challenge of complexity. *Support for Learning*, 22(1), 9–16. Obtido de <https://ezp.lib.unimelb.edu.au/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=24350461&site=ehost-live>
- Timperley, H. (2014). Using assessment information for professional learning. Em C. Wyatt-Smith, V. Klenowski, & P. Colbert (Eds.), *Designing assessment for quality learning* (pp. 137–149). Dordrecht: Springer Netherlands. <http://doi.org/10.1007/978-94-007-5902-2>
- Tobin, J. (2007). Rôle de la théorie dans le mouvement réconceptualiser l'éducation de la petite enfance. Em G. Brougère & M. Vandenbroeck (Eds.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 23–52). Bruxelles: Peter Lang.
- Torres, R. T., & Preskill, H. (2001). Evaluation and organizational learning: past, present, and future. *American Journal of Evaluation*, 22(3), 387–395.
- Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- Ulich, M., & Mayr, T. (1999). Observing children in German daycare centres: practitioners' attitudes and practice. *International Journal of Early Years*

- Education*, 7(1), 25–37. <http://doi.org/10.1080/0966976990070103>
- Ulich, M., & Mayr, T. (2002). Children's involvement profiles in daycare centres. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 127–141.
- Ulich, M., & Mayr, T. (2003). Implementing the involvement scales in German day care centers: practitioners perspectives. Em F. Laevers & L. Heylen (Eds.), *Involvement of children and teacher style - insights from an international study on experiential education*. *Studia Pedagogica* 35 (pp. 25–41). Leuven: Leuven University Press.
- UNICEF. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. New York: UNICEF. Obtido de https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- UNICEF. (2008). *A transição dos cuidados na primeira infância: uma tabela classificativa dos serviços de educação e cuidados na primeira infância nos países economicamente desenvolvidos*. *Innocenti Report Card 8*. Florença: UNICEF Innocenti Research Centre.
- UPorto-FPCE, & ISPA-IU. (2014). *Caracterização dos contextos de educação pré-escolar. Inquérito extensivo - relatório final do estudo de avaliação das orientações curriculares e da qualidade na educação pré-escolar*. Obtido de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EInfancia/relatorio_final_inquerito_extensivo_dez_2014.pdf
- Van Sanden, P., & Joly, A. (2003). Well-being and involvement as a guide in realizing good conditions for inclusive education in Nicaragua. Em F. Laevers & L. Heylen (Eds.), *Involvement of children and teacher style - insights from an international study on experiential education*. *Studia Pedagogica* 35 (pp. 143–172). Leuven: Leuven University Press.
- Vandell, D., & Wolfe, B. (2000). *Child-care quality: does it matter and does it need to be improved? (IRP Special Report n. 78)*. Madison: University of Wisconsin, Institute for Research on Poverty.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da Mesa Grande. A prática educativa de Ana*.

Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada. Cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.

Vasconcelos, T. (2011). Recomendação n.º 3/2011 – A educação dos 0 aos 3 anos. Em *Diário da República n.º 79, Série II, de 2011-04-21*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Vasconcelos, T. (2015). Do discurso da criança «no» centro à centralidade da criança na comunidade. *Investigar em Educação, 2.ª série*(4).

Veiga Simão, A. (2001). Auto-análise de práticas de ensino e mudança – núcleo D (1.º ciclo do ensino básico). Em M. T. Estrela & A. Estrela (Eds.), *IRA – investigação, reflexão, acção e formação de professores: estudos de caso* (pp. 117–134). Porto: Porto Editora.

Vergano, D. (2013). Fake cancer study spotlights bogus science journals. *National Geographic News*. Obtido de <http://news.nationalgeographic.com/news/2013/10/131003-bohannon-science-spoof-open-access-peer-review-cancer/>

Vieira, A., & Sarmiento, T. (2009). Formação em contexto: uma experiência no jardim de infância São Lázaro/ Braga, Portugal. Em *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1057–1067). Braga: Universidade do Minho.

Vieira, F., & Basto, O. (2013). Em busca de uma avaliação mais educativa. *Meta: Avaliação, 5*(13), 98–125.

Whitmore, E., Guijt, I., Mertens, D., Imm, P., Chinman, M., & Wandersman, A. (2006). Embedding improvements, lived experience, and social justice in evaluation practice. Em F. Shaw, J. Greene, & M. Mark (Eds.), *Handbook of evaluation: policies, programs and practices* (pp. 340–359). Londres: Sage.

Wien, C. A., Jacobs, B., & Brown, E. (2015). Emergent curriculum and the tensions between relationship and assesement. Em O. Saracho (Ed.), *Contemporary perspectives on research in assessment and evaluation in early childhood education* (pp. 93–114). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

- Wiggins, G. (2011). A true test: toward more authentic and equitable assessment. *Kappan*, 92(7), 81–93.
- Willis, J., & Cowie, B. (2014). Assessment as a generative dance. Em C. Wyatt-Smith, V. Klenowski, & P. Colbert (Eds.), *Designing assessment for quality learning* (pp. 23–37). Dordrecht: Springer Netherlands. <http://doi.org/10.1007/978-94-007-5902-2>
- Wishard, A. G., Shivers, E. M., Howes, C., & Ritchie, S. (2003). Child care program and teacher practices: associations with quality and children's experiences. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 65–103. [http://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00007-3](http://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00007-3)
- Working Group on Early Childhood Education And Care under the auspices of the European Commission (Ed.). (2014). *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care*. Obtido de http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf
- Xu, J. (2003). Promoting school-centered professional development through teaching portfolios: a case study. *Journal of Teacher Education*, 54(4), 347–361. <http://doi.org/10.1177/0022487103255015>
- Yin, R. (2004). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, M. (1987). *Área, medios y evaluación en la educación infantil*. Madrid: Narcea, S. A. DE Ediciones.
- Zabalza, M. (2007). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zeichner, K. (1992). Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. Em A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 115–138). Lisboa: Dom Quixote.
- Zeichner, K., & Diniz-Pereira, J. (2005). Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 63–80.
- Zimmerman, M. A., Israel, B. A., Schulz, A., & Checkoway, B. (1992). Further

explorations in empowerment theory: an empirical analysis of psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 20(6), 707–727.

Zollitsch, B., & Dean, A. (2010). *Authentic assessment in infant & toddler care settings: review of recent research. Research & policy brief*. Portland: University of Southern - Maine Muskie School of Public Service. Obtido de <http://muskie.usm.maine.edu/Publications/CYF/Authentic-Assessment-Child-Care.pdf>