

APRENDER A DOCUMENTAR A VOZ E AS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS

LEARN TO DOCUMENT THE CHILDREN'S VOICE AND LEARNING

APRENDER PARA DOCUMENTAR LA VOZ E EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS

Cristina Mesquita¹

RESUMO: O estudo de caso que se apresenta centra-se nos processos de observação e avaliação da aprendizagem das crianças. Pretendia-se que as educadoras construíssem uma compreensão concetual destas dimensões bem como na utilização de instrumentos que permitam evidenciar as aprendizagens das crianças. Este estudo visa a transformação e envolveu colaborativamente as educadoras e a investigadora, para reunir e organizar conhecimento relevante, analisar os dados e desenhar intervenções para a mudança. O quadro de referência para a transformação praxiológica foi a pedagogia da infância que valoriza a voz da criança, a sua competência participativa e a emergência de um currículo socialmente situado. Este estudo de cariz construtivista usa a investigação-ação como metodologia e relaciona-se com o Projeto EEL/DQP. A análise dos dados situou-se numa linha descritiva e interpretativa, procurando aceder às perspetivas e práticas assumidas, pelas educadoras em duas fases do processo.

PALAVRAS-CHAVE: Observação e avaliação. Educação de Infância. Práticas educativas. Investigação praxiológica.

ABSTRACT: The case study described here in that is presented focuses on the processes of observation and assessment of children's learning. Its goal was that educators build a conceptual understanding of these dimensions and the use of tools which emphasize the learning of children. This study seeks the praxeological transformation, using the collaboratively involvement of educators and researcher to gather and organize relevant knowledge, analyze data and design interventions towards change. The framework for the transformation was the childhood pedagogy that values the voice of the child, their participatory skills and the emergence of a social curriculum. This constructivist case study uses the action-research methodology and it's related to the project EEL/DQP. Data analysis was situated in a descriptive and interpretive approach, seeking to understand to the perspectives and practices assumed by the educators in two stages of the process.

KEYWORDS: Observation and assessment. Early Childhood Education. Educational practices. Praxiological research.

¹ Doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho, Portugal; Professora Adjunta no Departamento de Ciências Sociais da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, Portugal. E-mail: cmmgp@ipb.pt

RESUMEN: Este estudio de caso se centra en los procesos de observación y evaluación del aprendizaje de los niños. Se pretendía que los educadores construyeran una comprensión conceptual de estas dimensiones, así como del uso de las herramientas que muestran las evidencias de las aprendizajes de los niños. Este estudio tiene por objeto la transformación utilizando los procesos de colaboración entre los educadores y la investigadora para reunir y organizar conocimientos relevantes, analizar los datos y diseñar intervenciones para el cambio. El marco para la transformación fue la pedagogía infantil que valora la voz de los niños, sus competencias de participación y emergencia de un currículo social. Este estudio constructivista utiliza la metodología de investigación-acción y se relaciona con el proyecto EEL/DQP. El análisis de datos se sitúa en un enfoque descriptivo e interpretativo, buscando las perspectivas y las prácticas llevadas a cabo por las educadoras en dos etapas distintas del proceso.

PALAVRAS CLAVE: Observación y evaluación. Educación infantil. Prácticas educativas. Investigación-acción.

INTRODUÇÃO

A possibilidade de articular a formação, a pedagogia e a mudança fizeram emergir a problemática deste estudo, que se enquadra num estudo longitudinal mais amplo, realizado pela investigadora. Esta interligação revelava potencial para gerar o diálogo entre as educadoras sobre as suas crenças e as suas práticas, mas também a possibilidade de construir pensamento crítico a partir das referências pedagógicas que fossem sendo analisadas. Uma das problemáticas que emergiu no processo de transformação praxiológico prendia-se com a problemática da observação e avaliação das aprendizagens das crianças. Esta dimensão em educação pré-escolar tem suscitado o interesse dos investigadores e dos profissionais, que sem um marco referencial apostam em propostas formativas, sem terem um verdadeiro conhecimento da utilização das técnicas e instrumentos que permitem salientar as aprendizagens das crianças.

Com a ação colaborativa que desenvolvemos com as educadoras esperávamos descobrir os significados que elas tinham construído sobre esta questão, para posteriormente as desafiar a repensar a sua *práxis*. Interessava-nos compreender o que se poderia fazer para que as educadoras assumissem no seu quotidiano formas intencionalizadas de observar e avaliar as crianças, valorizando, neste processo, a sua competência participativa.

O estudo situa-se numa abordagem metodológica qualitativa, numa linha ‘epistemológica construtivista’, uma vez que se pretendia que a intervenção e a construção do conhecimento caminhassem conjuntamente. Trata-se, pois de ‘estudo de caso único’ que utiliza a investigação-ação como meio de inquirir a realidade, numa dimensão longitudinal (4 anos). A formação em contexto foi a estratégia utilizada no apoio ao desenvolvimento

profissional das educadoras. Os referenciais para a formação em contexto sustentam-se nos trabalhos desenvolvidos pela Associação Criança (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008), bem como no Projecto Effective Early Learning (BERTRAM; PASCAL, 2009). Ao longo do texto apresentam-se as concepções de avaliação que fundamentam o estudo, bem como os instrumentos utilizados para observar e avaliar as aprendizagens das crianças. Explicitam-se ainda, as concepções das educadoras no momento inicial, as descobertas e aprendizagem profissional, realizadas ao longo do processo de formação bem como as transformações evidenciadas nas suas práticas de observação e avaliação.

AVALIAR AS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS

A avaliação das aprendizagens das crianças tem constituído, nas últimas décadas, uma grande preocupação dos profissionais de educação de infância. As Orientações Curriculares (PORTUGAL, 1997) e o Perfil Específico de Desempenho Profissional do educador de infância - Decreto-Lei nº. 241/2001 (PORTUGAL, 2001) vieram colocar esta função, no quadro das competências a exercer por estes docentes. Não havendo um suporte legal que regulasse ou orientasse o processo de avaliação, para este nível de educação, tornou-se prática corrente a utilização de uma avaliação formativa mas sem um verdadeiro conhecimento das ferramentas necessárias, o que gerou algumas ambiguidades na forma como os profissionais têm assumido esta função. Se aceitarmos que “a avaliação é suporte do planeamento” (PORTUGAL, 1997), torna-se indispensável criar mecanismos que permitam compreender o processo educativo (a intencionalidade das ações e as aprendizagens que ela favorece), no sentido de promover experiências de aprendizagem significativas.

Tendo em conta que em educação de infância se valorizam, preferencialmente, as aprendizagens das crianças na interação com os seus pares, na ação direta com os materiais, na apropriação que elas fazem do espaço sempre que agem sobre ele e, que progressivamente vão dominando, na relação cooperada com o educador, os mecanismos de observação, reflexão e avaliação devem estar presentes na ação quotidiana destes profissionais. Contudo, para que o processo tome sentido importa torná-lo intencional criando oportunidades formativas para que os educadores se apropriem de instrumentos de recolha e análise que expressem a sua intencionalidade.

Nos últimos anos a investigação especializada têm colocado em destaque a

necessidade de valorizar a agência da criança, tornando-se, para isso, indispensável escutá-la. Aquilo que as crianças dizem e produzem coloca em evidências as suas ideias, os seus interesses, os seus saberes e as suas necessidades. Tornar estas saliências avaliáveis implica, da parte dos educadores, o domínio técnicas de recolha e análise dos dados. Saber o que documentar e como documentar reclama um processo contínuo e interpretativo que se enfoca mais nos processos, do que nos resultados obtidos e que se constitui como um meio pelo qual as crianças e os educadores tomam consciência dos sucessos e das necessidades.

A documentação pedagógica tem sido entendida por diferentes autores (AZEVEDO, 2009; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; MACNAUGHTON; SMITH; LAWRENCE, 2003) como um processo que permite escutar a voz das crianças e olhar mais profundamente para as aprendizagens que elas estão a realizar e conseqüentemente para práticas das educadoras, favorecendo a sua reconstrução.

Para escutar a voz das crianças, o ambiente pedagógico deve promover interações humanizantes, de respeito e segurança, que permitam a participação e comunicação entre todos. Como argumentam MacNaughton e Williams (2009) escutar cuidadosamente a criança requer: i) criar tempos específicos para recolher as perspectivas das crianças e as suas respostas; ii) esperar pela resposta das crianças, para que elas percebam que a sua opinião está a ser considerada com seriedade; iii) ajudar as crianças a aprender a escutar o outro, escutando-as ativamente; iv) responder aos comentários das crianças cuidadosamente, pensando realmente sobre o que elas querem dizer; e, v) ser o escrivão das ideias das crianças. Para as autoras este processo deve ser acompanhado de um conjunto de técnicas que ajudem as crianças a partilhar os seus pontos de vista, tais como: i) eleger uma questão ou um assunto sobre o qual gostariam de escutar a perspectiva da criança; ii) oferecer diferentes possibilidades de expressão (voz, imagens, textos...); iii) escutar a criança e registar as suas ideias e comentários; iv) procurar as similaridades e as diferenças sobre aquilo que as crianças partilham com os adultos e aquilo que partilham entre elas; v) encontrar formas de escutar a todos; e, vi) envolver as crianças em conversas sobre a justiça das ações que veem, realizam e sentem, aprofundando essas emoções e pensamentos.

As pedagogias participativas recorrem ao uso de diferentes métodos e técnicas para recolher e compreender a perspectiva das crianças que expressam através de múltiplas linguagens (colagens, desenhos, representações diversas, expressão dramática, musical ou

corporal, conversas com os colegas). Como salienta Clarke (2000, citada por MACNAUGHTON; SMITH; LAWRENCE, 2003, p. 19)

estes métodos de pesquisa participativa perspetivam a capacitação de todos os envolvidos, permitindo que representem as suas próprias situações, reflitam sobre as suas experiências, influenciando a mudança. Estas ferramentas parecem ter especial relevância quando se pretende aceder às múltiplas perspetivas de crianças que normalmente são os atores com menos poder dentro das instituições das quais fazem parte.

Para o autor utilização de diferentes métodos e técnicas que explicitem a visão das crianças, inscreve-se numa linha pedagógica ética, porque permite que todas as crianças documentem e registem as suas ideias e sentimentos. Considera-se, assim, nesta linha concetual que a documentação pedagógica se refere tanto ao processo de documentar, como ao conteúdo desse processo. No dizer de Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 194),

a documentação pedagógica como conteúdo é o material que regista o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira como o pedagogo se relaciona com elas e com o seu trabalho [...]. Este material torna o trabalho concreto e visível (ou audível) e como tal é um ingrediente importante para o processo de documentação pedagógica.

Contudo, como explicitam os autores, documentar vai mais além do simples processo de recolher material, configurando-se como um processo que permite aos educadores refletir sobre o seu trabalho de maneira rigorosa metódica e democrática. A documentação pedagógica é, neste sentido, um meio através do qual os profissionais podem aprofundar os seus conhecimentos sobre a forma como desenvolvem a sua ação pedagógica. Entende-se, nesta perspetiva, a documentação pedagógica “como narrativa de auto-reflexividade” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 193), porque implica a tomada de consciência sobre a realidade que se vai construindo abrindo-se, desta forma, à mudança. Constitui-se, assim, como uma lente que permite ampliar a compreensão sobre a forma como os educadores se relacionam com as crianças e a forma como elas experimentam e recriam o ambiente que lhes é oferecido. Ao documentarem, os educadores constroem imagens sobre eles próprios, enquanto educadores, sobre as crianças e sobre a pedagogia que se experimenta na sala de atividades.

ESCALA DE ENVOLVIMENTO: UM INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS

Alguns projetos de educação de infância que se sustentam numa dimensão holística, sistémica e ecológica da educação pré-escolar têm revelado preocupações com a

forma como se recolhem evidências sobre a aprendizagem das crianças, bem como com os instrumentos que colocam em evidências essas aprendizagens. Alguns desses instrumentos são utilizados no Projecto Effective Early Learning (BERTRAM; PASCAL, 2009), tal como a ‘Escala de Envolvimento da Criança’ desenvolvida por Laevers et al. (2005) e a ‘Ficha das oportunidades Educativas’. De seguida, explicitam-se as características, procedimentos e dimensões de análise das referidas escalas, enquanto instrumentos de suporte ao trabalho desenvolvido.

A ‘Escala de Envolvimento da Criança’ sustenta-se no conceito de envolvimento desenvolvido por Laevers et al. (2005), que se refere à qualidade humana (visível em crianças e adultos) caracterizada pela intensa implicação nas atividades, sendo considerado como uma condição necessária para que se realize um profundo nível de desenvolvimento e aprendizagem. Segundo o autor, uma criança que está envolvida, está completamente “absorvida” pela atividade, o que só é possível se esta for desafiadora, levando as crianças a operar nos limites mais profundos das suas capacidades. Considera o autor que um elevado nível de envolvimento pode ser observado quando a criança está concentrada na atividade, mostrando interesse e motivação e até algum fascínio, visíveis pela persistência que coloca na sua realização. A sua mímica corporal indica a intensa atividade mental, cheia de experiências sensoriais e de significados. Um poderoso fluxo de energia e um elevado grau de satisfação emerge da realização da atividade. Neste sentido,

[...] o envolvimento é uma medida da qualidade aplicável a uma lista inesgotável de situações e idades [...] Uma criança envolvida faz incidir a sua atenção num aspeto específico e, raramente se distrai. Simultaneamente, nota-se uma tendência para a continuação e persistência nessa actividade (BERTRAM; PASCAL, 2009, p. 128).

Os estudos, no âmbito do envolvimento de Laevers (1994; 1996, citado por OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009), são confirmados pelas investigações, sobre a motivação, realizadas nos Estados Unidos da América (BROWN; PALINSCAR, 1989, citados por OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009) que revelam que as crianças motivadas, entusiásticas, capazes de concentração e persistência, e que focalizam as suas energias, têm um melhor desempenho nos testes de aprendizagem. Também as investigações, conduzidas por Dweck e Elliot (1979, citados por OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009), realizadas sobre crianças com uma “orientação superior” para a aprendizagem evidenciam a relevância dessas tendências para o sucesso educativo posterior. Além disso, sugere-se a importância de criar

oportunidades para que se possam auto e sócio regular no âmbito das situações de aprendizagem.

A ‘Escala de Envolvimento da Criança’ (LAEVERS et al., 2005) analisa duas componentes: uma lista de indicadores do envolvimento e os níveis de envolvimento numa escala de cinco pontos. No nível 1 considera-se a ausência de atividade; no nível 2, a atividade frequentemente interrompida; no nível 3 a atividade das crianças é mais ou menos contínua; no nível 4 a atividade da criança tem momentos intensos e no nível 5 é mantida uma atividade intensa e prolongada.

Segundo Laevers et al. (2005) o envolvimento da criança expressa-se através de um conjunto de indicadores que o observador deve ter em consideração e que se passam a explicitar: i) a ‘concentração’, que reflete se a atenção da criança está orientada para a atividade, numa profunda concentração; ii) a ‘energia’, ou seja, se a criança investe muito esforço na atividade, se está interessada e motivada podendo ser verificado através da sua expressão facial, pela forma como manipula os objetos, pelo entoar da voz; iii) a ‘complexidade e a criatividade’ que se observa quando a criança mobiliza de livre vontade as suas capacidades cognitivas, para ir além do cumprimento da rotina, verificando-se que está a dar o seu melhor. Por outro lado, a criatividade significa que a criança imprime, no seu trabalho, um toque individual; iv) a ‘expressão facial e postura’, mostra a informação não verbal acerca do envolvimento da criança, o seu olhar e postura são indicadores de envolvimento ou de aborrecimento; v) a ‘persistência’ refere-se à duração da concentração na atividade que a criança está a realizar, indica se a criança está a efetuar a atividade com prazer; vi) a ‘precisão’ mostra o cuidado com que a ação é desenvolvida. As crianças envolvidas demonstram um cuidado especial na execução do seu trabalho tendo em atenção todos os pormenores; vii) o ‘tempo de reação’, revela que as crianças envolvidas estão atentas e reagem com rapidez aos estímulos; viii) a ‘linguagem’ que a criança utiliza na realização da ação ou nos pedidos que efetua para a realizar, indicam a importância que esta tem para ela; e, xix) a ‘satisfação’, se a criança está envolvida demonstra uma elevada satisfação pelo resultado do seu trabalho. Estes indicadores são apenas aspetos que ajudam o observador a balizar os itens realmente pertinentes na sua observação (BERTRAM; PASCAL, 2009, p. 129).

Contudo, no Projecto Effective Early Learning (BERTARM; PASCAL, 2009), considera-se importante obter informações conjugadas sobre as experiências de

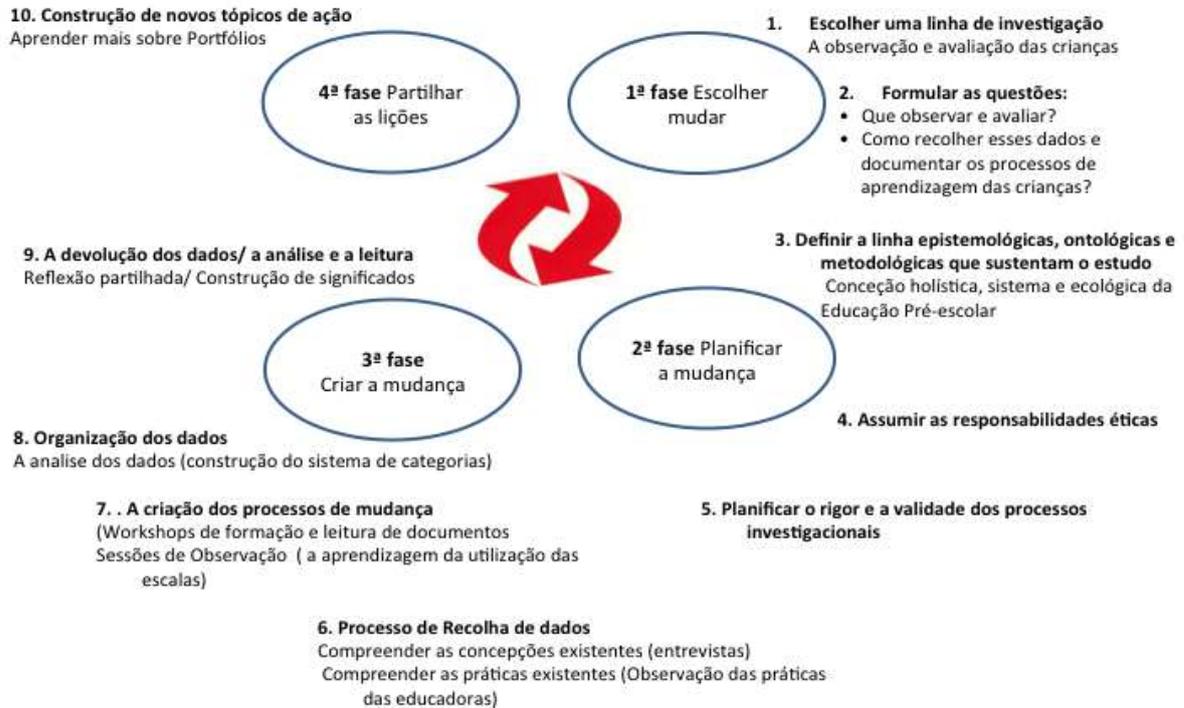
aprendizagem, o nível de escolha proporcionado às crianças, o seu envolvimento, as formas de organização do grupo e os modos predominantes de interação entre crianças e adultos e por isso foi criada a escala de “*ficha* de oportunidades educativas” (BERTRAM; PASCAL, 2009).

A análise destes dados permite perceber a qualidade das aprendizagens que as crianças estão a realizar, que tipo de aprendizagem realizam e a necessidade de redefinir a prática educativa.

TRAJETO DO ESTUDO E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

O estudo que aqui se apresenta inscreve-se numa investigação mais ampla, que decorreu de 2007 a 2011, e que teve como foco investigacional a transformação praxiológica de uma instituição de educação de infância, envolvendo 6 educadoras e os seus grupos de 25 crianças. O estudo situa-se numa abordagem metodológica qualitativa, numa linha ‘epistemológica construtivista’, uma vez que se pretendia que a intervenção e a construção do conhecimento caminhassem conjuntamente, (KEMMIS; MCTAGGART, 2005). Trata-se, pois de ‘estudo de caso único’ (GUBA; LINCOLN, 2005; STAKE, 2007; YIN, 2005) que utiliza a investigação-ação como meio de inquirir a realidade, numa dimensão longitudinal (4 anos). A formação em contexto foi a estratégia utilizada no apoio ao desenvolvimento profissional das educadoras, no sentido de assumirem nas suas práticas uma pedagogia que reconhecesse e legitimasse as crianças como cidadãos de pleno direito, valorizando a sua competência participativa. A observação e avaliação das crianças, bem como a planificação da ação educativa foram alguns dos elementos considerados nos processos de investigação/formação desenvolvidos. São as narrativas de aprendizagem, conscientização e transformação sobre os modos de documentar as aprendizagens das crianças que se explicam neste texto. O estudo, conforme se sumaria na figura 1, assumiu a seguinte configuração metodológica.

Figura 1 – O Ciclo de Investigação (adaptado de MACNAUGHTON; HUGHES, 2009)



Todavia, reconhecia-se que, apesar de planificado, o desenho metodológico seria emergente e os assuntos a debater focalizados progressivamente, o que determinava a definição clara e antecipada das estratégias de formação e ação que pudessem abrir caminhos para a reflexão. Numa primeira fase quisemos conhecer as concepções e práticas das educadoras sobre a observação, planificação e avaliação. Esta avaliação inicial, permitia à investigador perceber alguns dos caminhos a projetar. Posteriormente, depois de analisadas as concepções, os dados foram devolvidos. Programaram-se algumas sessões sobre a observação e a avaliação em educação pré-escolar, analisaram-se textos e documentos que permitiram construir uma visão mais sustentada sobre o trajeto a seguir. Seguidamente, utilizaram-se a ‘escala de envolvimento da criança’ e a ‘ficha de oportunidades educativas’. Os dados recolhidos foram analisados e devolvidos, realizando-se uma reflexão em grupo. Procedemos a uma nova avaliação das concepções e práticas das educadoras no momento final, para aferirmos as mudanças efetivadas e o processo de aprendizagem profissional construído.

AS CONCEÇÕES DAS EDUCADORAS SOBRE A OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO ANTES DA FORMAÇÃO

Antes de analisar as concepções sobre a observação, planificação e avaliação que existiam na instituição no momento anterior à formação, iremos salientar as concepções de currículo que nele se desenvolvia. Entendemos ser necessário dar conta das concepções das educadoras acerca desta dimensão, uma vez que neste estudo se assume o processo de avaliação como parte integrante e indissociável na construção e desenvolvimento do currículo. A avaliação é, em educação pré-escolar, uma competência necessária não só para identificar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, mas também para melhorar e adequar os modos de ação, no contexto educativo. Entendemos, assim, que os processos de avaliação permitem a melhoria da qualidade das aprendizagens de cada criança e do grupo, evidenciando não só os resultados de aprendizagem, mas sobretudo os processos que garantem essa aprendizagem, numa perspetiva ecológica de desenvolvimento.

Os discursos das educadorasⁱ evidenciaram uma noção de currículo sustentada numa pedagogia estruturada que pressupunha que *“as crianças aprend[essem] tanto com as atividades orientadas, como nas atividades livres, quando [iam] para as áreas”* (E1Sónia). Esta aprendizagem consubstanciava-se na *“experimentação, questionamento, na imitação”* (E1Sónia), devendo a criança *“observar a realidade, manipular objetos e realizar novas experiências”* (E1Sónia).

As educadoras assumiam que o currículo em educação de infância deveria ser desenvolvido de forma global e articulada, dadas as características das crianças com estas idades, devendo focalizar-se nos saberes pessoais, sociais, culturais e científicos e, ainda, nas formas de expressão e comunicação. Assim pensava-se que a organização da ação deveria proporcionar *“uma diversidade de atividades, de maneira a que se consigam abranger todos os domínios [...] dentro do mesmo projeto que elaboramos”* (E1Inês). As Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar [OCEPE] eram consideradas como um elemento fundamental na estruturação do currículo. Como afirmava uma educadora *“todo o trabalho quer a nível destes projetos, quer ao nível do projeto de Instituição, têm em conta as OCEPE”* (E1Maria).

Considerava-se como fundamental um conjunto de aprendizagens pessoais, como sendo: a assunção de regras de convivência, a construção de comportamentos

autônomos; a resolução de problemas; a progressiva responsabilização pelas tarefas; e, a auto e heteroavaliação. Nos saberes sociais valorizavam-se: os papéis sociais; as diferentes instituições; as fontes de recolha do saber; a relação dos homens com a cultura local; a estrutura; e, a organização social. Os saberes científicos, trabalhados através de diferentes experiências, ocorriam, segundo, as educadoras “*em diferentes projetos e pesquisas*”.

As educadoras referiam a importância da área de expressão e comunicação na construção de saberes no domínio das diferentes linguagens, nomeadamente, da matemática e das literacias emergentes. Também as artes eram assumidas como “*focos potenciadores da criatividade, da imaginação e do sentido estético*” (EISónia). No entanto, grande parte do trabalho plástico, que as crianças realizavam, conformava-se nas representações baseadas na imitação de produtos escolhidos pelas educadoras, que resultavam no empobrecimento dos recursos plásticos das crianças e na homogeneização do sentido estético. Os trabalhos das crianças refletiam a importância da representação perfeita, certa, obedecendo a uma técnica apurada, onde se salientava a precisão do traço e a perfeição do sentido cromático.

O Projeto Curricular estabelecia os temas a trabalhar ao longo do ano letivo, assemelhando-se a um programa abstrato, que servia como guia indicativo dos temas a seguir (conteúdos de aprendizagem).

A participação da criança era confundida com a execução da ação, realizada através de processos mecânicos ditados pelas educadoras que orientavam a utilização dos materiais. Refira-se contudo, que as educadoras procuravam que as experiências de aprendizagem fossem diversificadas, embora estivessem sob a sua tutela concetual. Além disso, não havia uma intencionalidade clara sobre os pressupostos pedagógicos que deveriam informar as atividades.

A planificação era entendida como um elemento importante no desenvolvimento da ação educativa. As educadoras realizavam uma planificação semanal. Embora nenhuma delas referisse a elaboração de um documento escrito, na realidade, eles existiam e eram concebidos entre as educadoras. Essa planificação escrita indicava, de forma clara, os conteúdos, as experiências de aprendizagem e os saberes que estas operacionalizavam.

A principal preocupação era a apresentação de atividades que “*promov[essem] aprendizagens significativas*” para que “*com elas se conseguissem*”

desenvolver competências” (E1Maria). As educadoras revelaram centrar em si a conceção da planificação, afirmando que tinham nesse processo *“um papel bastante ativo”, planific[ando] a semana, prepar[ando] os materiais que [eram] necessários para as atividades, organiz[ando] o grupo e o espaço* (E1Laura).

A planificação em grupo surgia mais como um conjunto de sugestões que a educadora dava e as crianças aceitavam, do que como um conjunto possibilidades enunciadas pelo grupo, como se documenta a seguir. A planificação surgia não como um tempo de possibilidades e escolha cooperada das experiências de aprendizagem, mas antes como uma comunicação do adulto, legitimada pelo *consentimento informado* das crianças.

Para avaliar as crianças e a ação desenvolvida, as educadoras, utilizavam a observação. Explicam que registavam, embora não de forma sistemática, *“as descobertas das crianças”* alguns elementos sobre *“os desenhos que [...] faz[iam]”* e outras *“situações engraçadas”*. Algumas educadoras diziam realizar *“avaliações trimestrais”* embora não se *“dedique muito tempo”* aos *“registos reflexivos e avaliativos com as crianças”*. A avaliação do trabalho parecia acontecer de forma pouco estruturada, embora referissem que realizavam reuniões com as crianças para *“refletir sobre o seu trabalho”* (E1Sónia).

As intencionalidades da observação, planeamento, registo e avaliação não eram muito claras para nenhum dos participantes. O processo de observação, como aspeto fundamental da recolha de dados, aparece diluído na ação desenvolvida pelo educador. Apesar das educadoras falarem sobre a importância de observar para planificar, não explicitavam os processos e instrumentos de observação utilizados. O cruzamento dos indicadores aponta para um olhar pouco focalizado sobre a observação como elemento fundamental no planeamento da ação. A avaliação, enquanto processo autorregulado das aprendizagens, não foi enunciado pelas educadoras.

APRENDER A OBSERVAR E A AVALIAR AS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS

Neste estudo foi utilizada a escala de envolvimento da criança (LAEVERS et al., 2005) e a ficha das oportunidades educativas (BERTRAM; PASCAL, 2009). A aplicação destes instrumentos iria fornecer importantes elementos sobre o envolvimento que as crianças, os níveis de iniciativas, a qualidade e diversificação das aprendizagens e o tipo e a situação das interações que se efetuavam, ao longo do processo. Esta escala forneceria também evidências sobre aquilo que as crianças estavam a aprender e como o estavam a

aprender. O processo de documentação foi complexo porque envolveu múltiplos processos e a construção de significados, o que implicou muita experimentação, reflexão, colaboração e partilha. O primeiro grande desafio foi a aprendizagem da utilização dos instrumentos de recolha de dados. Outro grande desafio foi a forma como iriam analisar os dados que iam emergindo no quotidiano das salas.

A aprendizagem da observação das crianças, tendo como suporte a a escala de envolvimento, fez emergir as primeiras perplexidades. As educadoras compreenderam que havia uma relação direta entre a forma como trabalhavam e o envolvimento e iniciativa das crianças. Não havia desafio, os sinais que as crianças manifestavam sobre o seu envolvimento eram muito vagos e a presença da educadora era preponderante. Algumas educadoras manifestaram alguma inquietude ao observarem a falta de expressão das crianças, a atitude reguladora que a educadora assumia, os processos repetitivos na elaboração dos trabalhos, mas também conforto com o envolvimento das crianças nas áreas e a qualidade das interações que existiam entre elas.

Cada educadora observou as crianças da sala de uma das colegas, o que permitiu que cada uma delas sáisse do seu intimismo pedagógico e o alargasse a outras visões. A observação não era um mero exercício de recolha de dados, mas uma tomada de consciência do vivido em cada sala e uma reflexão pessoal sobre o que era igual e diferente, nas suas práticas. O compromisso coletivo constituiu-se como um meio de ampliar os significados construídos. As educadoras pareciam perceber que não estavam ali para serem julgadas, mas para aprenderem a situar-se na realidade em que viviam.

O facto de ter ido observar outras crianças, que não as minhas, para outra sala do jardim-de-infância, também considero ser fulcral para o meu crescimento. Fui-me apercebendo de outra realidade, conhecendo outro contexto que embora tão perto, está tão longe... isto é, está perto na distância, mas longe talvez por nunca ter “olhado com olhos de ver”, ou nunca ter questionado acerca do que via nesse contexto sala (RLaura, 07/08).

Além da documentação que emergia das observações (que cada educadora, passou a realizar, na sua sala), existiam outras evidencias que necessitavam de reflexão e análise e formas de seleção para a construção do portfólio individual das crianças. Inicialmente a investigadora forneceu um guião de reflexão, onde constavam as seguintes questões: O que é que envolve as crianças? Como é que percebo que elas estão envolvidas? Como percebo os que as crianças estão a aprender? Como documento essas aprendizagens? Que

conceções tenho s sobre o que estão a realizar? Como posso desafiar as suas ideias para que ampliem os seus saberes? Que interesses revelam? Como as posso apoiar na persecução dos seus interesses e aprofundar os processos de aprendizagem? Como posso dar resposta a tantos interesses que surgem na sala?

As educadoras começaram por documentar uma experiência de aprendizagem ou um pequeno projeto, registando a ação que se ia desenvolvendo, as interações que se estabeleciam e a comunicação que se realizava. Cada educadora levava a documentação para casa, observava e refletia sobre o material, interpretando os significados que iam emergindo, quer das interações estabelecidas entre as crianças, quer da sua própria ação. A partir dos registos (fotografias, vídeos, notas escritas) que haviam recolhido e das produções, escritas ou orais, das crianças, as educadoras formulavam questões sobre como a criança e elas próprias estavam a aprender, analisando também a forma como o ambiente ia dando resposta a essas aprendizagens.

Com o passar do tempo as educadoras foram desafiando os seus pensamentos e a sua reflexividade foi-se tornando mais efetiva, favorecendo o questionamento mais espontâneo sobre a documentação pedagógica e sobre os processos de documentar. As reflexões realizadas pelas educadoras sobre a documentação eram, posteriormente, partilhadas em grupo. O diálogo com as colegas, por vezes, gerava intensos confrontos e alguns silêncios, mas o processo permitia problematizar os diferentes entendimentos e requeria a compreensão de que era possível trabalharem juntas, desde que se respeitasse a diferença e houvesse abertura para escutar o outro.

Depois de analisar a documentação as educadoras partilhavam-na com as crianças para que elas a pudessem reexaminar. Posteriormente, colocavam-na nos placares, no sentido de partilhar com as outras salas e as famílias das crianças as experiências desenvolvidas. A documentação partilhada gerava novos significados e permitia estabelecer relações mais cúmplices entre os diferentes atores. As educadoras revelaram vontade de aprender mais sobre portfólios. Esse foi um caminho complexo de construção individual e coletiva.

Como se salientou, anteriormente, havia no jardim-de-infância um conjunto de fatores que condicionavam o envolvimento da criança, sobre os quais importava refletir. Realça-se, contudo, que não foram observadas oscilações de envolvimento, tendo em conta o género e a idade das crianças, o que demonstrava o desenvolvimento de práticas equitativas. As crianças de ambos os géneros e idades podiam aceder a qualquer tipo de atividades e materiais. Também a análise da iniciativa da criança revelou níveis de distribuição que

apontavam para a existência de momentos em que as crianças tinham acesso livre às áreas de trabalho, e, outros, em que iam realizar o trabalho proposto pela educadora.

Outro dado da observação que permitiu compreender o cotidiano das salas, refere-se às experiências de aprendizagem, observando-se uma preponderância nos domínios da expressão plástica e da linguagem oral e abordagem à escrita, todas as outras áreas e domínios (matemática, expressão dramática, conhecimento do mundo, observavam uma equidade distributiva). Contudo as atividades propostas revelavam pouca intencionalidade educativa, apresentando, a maior parte das propostas, um carácter mecanicista.

A observação, a partir da ficha das oportunidades educativas, constituiu-se como um importante instrumento de recolha de dados, que colocou em evidência alguns aspetos sobre os quais importava refletir. Esperava-se que a análise crítica dos dados desocultasse o vivido, favorecendo a construção de um olhar crítico sobre as possibilidades da transformação.

A partir da utilização da escala de envolvimento pude refletir sobre a finalidade, a oportunidade e o interesse de determinada atividade para cada criança, através dos chamados “sinais de envolvimento. Ao aplicar a escala de envolvimento das crianças, pude observar que as crianças demonstraram um maior nível de envolvimento em atividades de autoiniciativa, o que me fez repensar na minha postura enquanto Educadora.

O facto de observar as minhas crianças, fez-me despertar para características, necessidades e interesses delas que me passavam ao lado. Comecei a olhar para cada criança de forma diferente, compreendendo melhor determinados comportamentos que tinham. Por outro lado, estas observações, vieram confirmar a expectativa que tinha em relação a algumas crianças, o que me fez refletir de forma a procurar soluções (RLaura, 07/08).

Percebi que acho que nós fazemos mais coisas de expressão plástica, porque é uma área que nos dá um produto final. A expressão plástica vê-se, temos algo para mostrar do trabalho que desenvolvemos com a criança (NC28-07/08-Sónia).

A reflexão constituiu-se como um momento de desvelar a realidade, mas ao mesmo tempo, como meio de interrogação partilhada e como alicerce de entrada na mudança sobre a necessidade de observar e avaliar.

Através da observação tomei contacto com realidades que, afinal, estavam escondidas, quase abafadas, na minha própria sala. Apercebi-me do quanto podemos limitar as crianças, do quanto podemos tirar-lhe voz e liberdade (RSónia, 07/08).

As descobertas e partilhas das educadoras, constituíram-se como importantes momentos de encontro. Tinham muitas dúvidas mas estavam muito

entusiasmadas. As salas deixaram de ser espaços fechados que ocultavam o intimismo da ação de cada uma, para passarem a ser pequenos laboratórios de investigação sobre as práticas, onde a observação e a avaliação das aprendizagens eram dimensões centrais.

EVIDÊNCIAS DA MUDANÇA CONCEITUAL E DAS PRÁTICAS

A ideia de currículo, no momento de avaliação final, revelava uma concepção diferenciada da perspectiva por temas e centrada em conteúdos, presente no momento inicial. Os projetos passaram a emergir das ideias das crianças e a garantir que todos tinham capacidade de expressar as suas concepções, planificar as suas ações, desenvolvê-las, interagir com os outros, ser apoiados e estimulados para alcançar níveis de significação mais complexos. Esta ideia ficou expressa no PCI-2009-2010 da seguinte forma

Procurámos dar relevância aos processos de aprender: a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, a atitude para criticar e a satisfação por descobrir e partilhar com os outros as suas descobertas.

A concepção de projeto sustenta-se na ideia de trabalho planificado colaborativamente e de alargamento dos saberes a partir dos interesses emergentes. Esta evidência fica expressa no seguinte relato:

Quando escutamos as crianças e valorizamos a sua expressão, quando nos reconhecem como companheiros de jornada, muda tudo! Deixa de haver o projeto da educadora, a minha planificação para passar a haver os nossos projetos, as nossas planificações. Deixa de ser a minha ação para passar a ser a nossa ação, deixa de ser a educadora e as crianças para passar a ser o grupo que partilha (E2Inês).

As educadoras referem que trabalhar projetos a partir dos interesses das crianças, procurando expandir os seus saberes e mantendo a sua curiosidade, implicou uma atitude diferente da sua parte, que nem sempre é fácil de se conseguir.

Trabalhar por projeto, perceber as opções das crianças, permitir que elas ampliem os seus saberes, que cooperem com os colegas, partilhem e participem ativamente, implica que eu seja uma educadora diferente! Significa que eu sou um elemento do grupo que respeito as crianças e que elas me respeitam (E2Maria).

Trabalhar numa dinâmica de projeto, segundo as educadoras implicou uma grande capacidade para gerir o grupo e os diferentes interesses que iam surgindo. Esta ideia ficou expressa num dos portfólios das estagiárias.

Eu nunca pensei que as crianças tivessem um poder de criação tão grande. Elas pensam, imaginam coisas, fazem propostas e realizam-nas (PE1-10/11).

Valoriza-se a documentação do trabalho enquanto processo, que ajuda as educadoras a perceberem o andamento do projeto e a forma como poderão apoiar a criança lançando desafios complementares.

Eu procuro ir documentando todo o processo. Tiro fotos, analiso-as, procuro escrever os comentários das crianças. Geralmente, quando analiso estes dados, percebo sempre alguns caminhos que podem ser explorados. É aí que eu anoto as questões possíveis para desafiar as crianças, que percebo se faz falta ir a algum lado para ampliar as possibilidades de descoberta das crianças, se levo outros livros (E2Maria).

Os projetos passaram a contemplar várias etapas, desde a fase de problematização, identificação das concepções existentes, recolha de informação, divisão de tarefas, experimentação e partilha de saberes, descoberta de novos pontos de vista, organização dos dados recolhidos e sua sistematização, confronto das ideias de partida com os saberes construídos.

Segundo as educadoras as atividades passaram a ser pensadas não como um fim em si mesmo, mas como um meio que permitisse à criança criar e recriar os seus saberes, experimentar novos materiais, as suas possibilidades e onde o apoio do adulto as despertasse para novos significados.

O que achei mais fascinante quando comecei a trabalhar o tempo de pequeno grupo, sem estabelecer uma regra rígida para a realização dos trabalhos foi a riqueza e a diversidade das produções das crianças. Cada criança conseguia ter uma ideia diferente, uma forma diferente de utilizar os materiais. As crianças são fabulosas a criar! (FG/T/Lia, 2011).

Nas atividades que desenvolvemos, deixou de ter sentido a perfeição. Agora interessa-me muito mais os processos que as crianças utilizam para fazer os seus trabalhos e a forma como explicam as suas opções (FGI/Maria, 2011).

Segundo as educadoras o tempo de planear-fazer-rever trouxe um novo entendimento sobre a ação da criança e sobre aquilo que ela estava a aprender. As educadoras revelam que sustentam a sua planificação na observação e na escuta das crianças.

Com esta rotina diária encontrei tempo para observar e escutar as crianças. Quando aprendi a utilizar a grelha de envolvimento, apercebi-me de coisas maravilhosas das crianças. E preciso sempre de as observar. Foi uma atividade que passou a fazer parte do meu quotidiano (E2Inês).

A planificação das atividades foi também compreendida como um processo de realização cooperada entre a educadora e as crianças.

O que eu acho interessante, neste processo, é que todos temos uma palavra a dizer. E todos sabemos que o que dizemos conta. Eu tenho a preocupação (nem sempre consigo) de apoiar as ideias de todas as crianças e procuro que a planificação seja feita por todos (E2Inês).

A reflexão sobre a ação passou a ser realizada diariamente. As crianças partilham com os colegas o trabalho que estiveram a desenvolver. Explicam os processos que utilizaram e se conseguiram, ou não, o que pretendiam.

No tempo de rever as crianças contam o que estiveram a fazer. Os colegas dão opiniões e é interessante esta partilha (E2Lia).

O processo de avaliação da ação realizava-se, no final da semana, em grande grupo. As educadoras destinam uma hora da sexta-feira para fazer o balanço do trabalho desenvolvido. Esse momento servia para perceber o andamento dos projetos, mas também como espaço de encontro que assegura o sentimento de pertença a um grupo, cujos membros partilham ideias e ações.

Às sextas-feiras quando nos sentamos para fazer o balanço do trabalho da semana, projetamos logo a semana seguinte. Pensamos nos projetos em curso, as ideias que gostaríamos de aprofundar, os materiais que ainda não exploramos. Colocamos aqui neste quadro, as ideias das crianças, o que gostariam de fazer e organizamo-nos assim (E2Maria).

A observação, a escuta, a planificação e a avaliação são elementos de um só processo que permite pensar, organizar e refletir a ação educativa. São os meios que sustentam a partilha, a colaboração e a participação. As educadoras encontraram espaços e tempos para observar, escutar, mas também para planificar e avaliar com o grupo. Recolhiam elementos sobre as intenções e planos das crianças, definiam o apoio que lhes podiam facultar, através dos ciclos comunicacionais que iam gerando. Neste processo, as intencionalidades de todos os atores tornam-se mais claras. As das crianças, porque tomavam decisões, eram apoiadas para as desenvolverem, narrando as suas ações, as suas formas de pensar, os significados que construíram e afirmando a sua pertença no grupo. As das educadoras porque, ao documentarem a ação, definiam os passos a seguir e os apoios a conceder à criança, mostrando respeito pelo seu trabalho. A construção dos portfólios permitiu conhecer o trajeto de aprendizagem realizado pelas crianças. Contudo as educadoras, consideravam que este instrumento de avaliação ainda precisava de um processo de

refinamento, quer ao nível da seleção das evidências da aprendizagem, quer ao nível da análise que se deve realizar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo de formação implementado que transformou o contexto de trabalho num ambiente de aprendizagem, contribuiu a construção de saberes e práticas sobre os processos de observação e avaliação das crianças. As educadoras compreenderam os seus saberes necessitavam de ser reconcetualizados e que os processos de avaliação precisavam de ser intencionalizados nas suas práticas. Este processo resituou as educadoras face aos seus saberes profissionais, valorizando-os e reconhecendo que as tomadas de decisão sobre a ação necessitam de uma reflexão profunda sobre os saberes pedagógicos que a suportam e a ética educacional que a envolve. Neste sentido, foi interpretada como uma mais-valia a aprendizagem da utilização de instrumentos e processos que permitem monitorizar a ação e interpretar os processos de aprendizagem das crianças.

A reflexão dialógica e a comunicação participada foram estratégias que favoreceram o confronto de ideias, a partilha de saberes, possibilitando que cada educadora realizasse uma imersão nas suas formas de pensar e de agir. Ao narrarem e analisarem as suas ações iam descobrindo a sua realidade, resignificando-a. Este balanço dialógico e reflexivo, desenvolvido no sentido freiriano (FREIRE, 1981), permitiu a tomada de consciência das fragilidades e virtualidades, individuais e coletivas, impelindo a reconstrução das formas de pensar a observação e avaliação das crianças. A mudança aspirada neste processo (trans)formativo foi suportada pelo diálogo com a pedagogia da infância, que incentivou as educadoras ao questionamento e à compreensão dos fundamentos da ação. A relevância do conhecimento prático foi concetualizada não como mera prática mas antes como uma pedagogia da prática, onde não se separam os meios dos fins, enquanto objeto de reflexão.

Nota

ⁱ Foram realizadas entrevistas em dois momentos (antes da formação e no final do processo) aos diferentes aos atores envolvidos na investigação (educadoras, crianças, país e membro da gestão). Foram também realizados *focus group*.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, A. *Revelando a aprendizagem das crianças: a documentação pedagógica*. 2009. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) - Instituto de Estudos da Criança Universidade do Minho, 2009.
- BERTRAM, A.; PASCAL, C. *Manual desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Desenvolvimento Curricular, 2009.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: Perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *Pedagogy-in-participation: Childhood Association*. Lisbon: Aga Khan Foundation, 2008.
- FREIRE, P. *A ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GUBA, E.; LINCOLN, I. Paradigmatic controversies, contradiction and emerging confluences. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. *The sage handbook of qualitative research*. London: Sage, 2005. p. 191-216.
- KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. *The sage handbook of qualitative research*. London: Sage, 2005. p. 559-604.
- LAEVERS, F. et al. *SiCs [ZiCo] – Well-being and involvement in care: a process-oriented self-evaluation instrument for care settings – manual*. Brussels/Leuven: Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education - University of Leuven, 2005.
- MACNAUGHTON, G.; HUGHES, P. *Doing action research in early childhood studies: a step by step guide*. Berkshire: MacGrawHill, 2009.
- MACNAUGHTON, G.; WILLIAMS, G. *Teaching young children: choices in theory and practice*. Glasgow: MacGraw-Hill - Open University Press, 2009.
- MACNAUGHTON, G.; SMITH, K.; LAWRENCE, H. *Hearing young children's voices*. Austrália: University of Melbourne, Centre for Equity and Innovation in Early Childhood, Faculty of Education, 2003.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O Projecto EEL-DQP: uma narrativa. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: estudos de caso* (pp. 7-38). Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2009.
- PORTUGAL, Despacho n.º 5.220/97, de 4 de Agosto, aprova as Orientações Curriculares para a educação pré-escolar. Lisboa: DEB/ME, 1997.

PORTUGAL, DECRETO-LEI n°. 241/2001, aprova o Perfil Específico de Desempenho Profissional do educador de infância, 2001.

YIN, R. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

STAKE, R. *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

Recebido em setembro de 2014.

Aceito em novembro de 2014.