
Para o educador que queremos, que formação assegurar?

✧ **Gabriela Portugal**

Centro de Investigação Educação e Ciências do Comportamento
Departamento de Ciências da Educação - Universidade de Aveiro

Resumo

Neste artigo é analisado o enquadramento legal da actividade dos educadores de infância, bem como aspectos das suas práticas pedagógicas e daquilo que pode ser considerado como indicador de qualidade. Esta análise serve de ponto de partida à reflexão sobre a formação destes profissionais.

Palavras-chave

Formação, Educação de infância, Competências

Abstract

This paper examines the legal documents that frame the labour of early childhood teachers. It then explores some central features of common and quality practices in that field and focus on the implications for the teacher education processes.

Key-words

Education, Early childhood education, Skills

Introdução

Partindo-se daquilo que os documentos oficiais (que enquadram a acção do educador de infância) designam ou apontam como práticas de educação adequadas, neste texto, procura-se estabelecer um paralelo com práticas comuns no terreno da educação de infância e explicitar alguns elementos determinantes de práticas qualitativamente superiores. Estando identificado o educador desejável, a questão que se levanta é “que formação assegurar?” com vista à construção deste profissional. A partir de enunciados que enfatizam a praxis educacional como paradigma de construção de conhecimentos, pela mobilização da auto análise, reflexão e atitude investigativa, partilhar-se-á então algumas iniciativas que no domínio do desenvolvimento de competências em educação de infância, têm sido realizadas na Universidade de Aveiro.

I. Enquadramento oficial do desempenho do educador de infância

“Para que a educação pré-escolar possa contribuir para uma maior igualdade de oportunidades, as Orientações Curriculares acentuam a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (ME, OCEPE, 1997, p.18). Continuando com o enunciado das OCEPE (p. 25-28), a intencionalidade do processo educativo pressupõe observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular: planejar de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, implicando reflexão sobre intenções educativas e as formas de as concretizar/adequar ao grupo e a cada criança, procurando criar situações de desafio ainda que acautelando situações de excessiva exigência e envolvendo as crianças no próprio planeamento; agir, concretizando na acção as intenções educativas; avaliar o processo e os efeitos, envolvendo as crianças e legitimando o planeamento futuro a realizar; comunicar e articular com colegas, auxiliares, pais, agentes da comunidade, apostando no trabalho em equipa e promovendo a continuidade educativa e transição para a escolaridade obrigatória.

No que remete para as competências de observação, avaliação e planificação o Perfil específico de desempenho do educador de infância (Decreto Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto) vem acentuar o enunciado das OCEPE referindo a importância do educador conceber e desenvolver o respectivo currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas. Aponta ainda a importância de avaliar, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e aprendizagens de cada criança e do grupo. Neste processo torna-se crucial conhecer e saber utilizar procedimentos diversificados de observação, registo e avaliação, quer dos processos, quer dos efeitos (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007). A mesma linha de pensamento se verifica no documento “Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação na educação pré-escolar” ([www.dgide.min-edu.pt/educação pré-escolar/avaliação](http://www.dgide.min-edu.pt/educação%20pr%C3%A9-escolar/avaliação)).

Em todo o discurso que atravessa os documentos oficiais que enquadram a acção do educador de infância, está presente a ideia de que (1) trabalhar de forma qualitativamente superior em educação de infância pressupõe que o educador seja capaz de responder adequadamente à diversidade das experiências de infância, presentes nos

diferentes contextos educativos, procurando atender às circunstâncias que envolvem e caracterizam a vida da criança. Tal assumpção significa assumir nas práticas educativas uma dimensão ecológica (que no seu nível mais abrangente engloba dimensões como a cultura ou sub-cultura de uma comunidade ou família), o que traduz atenção, respeito e aceitação da diversidade de circunstâncias de vida, personalização do currículo, aceitação de outros pontos de referência. Significa selecção de objectivos e formas de intervenção considerando a cultura e ambiente natural das famílias! Significa questionamento das práticas! Significa que o educador problematize a sua própria cultura, questionando valores, aspirações, expectativas, práticas e crenças educativas; (2) trabalhar de forma qualitativamente superior pressupõe ainda que o educador de infância seja, não só um profundo conhecedor das áreas de conteúdo que aborda, mas também que utilize documentação e estratégias de avaliação que fundamentem a organização do ambiente educativo, o desenvolvimento do currículo e os processos de ensino-aprendizagem. Assim, a utilização de instrumentos de documentação e avaliação que possibilitem dar conta das especificidades e diversidades das infâncias, observáveis nos diferentes contextos educativos, sem deixar de responder ao carácter mais genérico das orientações oficiais e aos consensos científicos sobre a qualidade educativa, assume-se como algo determinante no desenvolvimento de práticas de elevada qualidade.

II. Práticas comuns e práticas a desenvolver

Quando observamos práticas pedagógicas comuns, como já referimos em outro lugar (Portugal, Libório e Santos, 2007), ressaltam algumas conclusões:

1. persistência de uma cultura educacional onde parece ser inexistente uma compreensão do outro-criança, sendo o currículo concebido independentemente das necessidades e interesses das crianças (perspectiva de intervenção focalizada na tarefa e na cultura do educador). Existe uma grande preocupação com as actividades oferecidas e dirigidas pelo adulto e uma desvalorização de actividades livres, rotinas, relações e diálogos, desafios criados ou emergentes na acção e comunicação das crianças;

2. pouca coerência entre princípios educacionais e teorias aprendidas durante a formação inicial e as práticas educacionais reais;

3. reflexão crítica e questionamento de práticas não suficientemente implementada (tendência para acomodação e ajustamento à cultura institucional);

4. pouco envolvimento e criatividade na resolução de problemas (raramente se assiste a inovação ou a atitudes empreendedoras).

Neste contexto, quais as principais competências a desenvolver? Se a base para a progressão e alargamento dos saberes das crianças se encontra nas próprias crianças, nas suas actuais competências e desenvolvimento, ou seja, se a intencionalidade educativa preconizada nas OCEPE, “decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação, desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças” (ME, OCEPE, 1997, p.14), destacamos a competência de se ser centrado na criança. O que significa ou implica ser-se centrado na criança?

1. Capacidade para reconhecer e compreender a diversidade (cultura, desenvolvimento, experiência de vida...);
2. capacidade para aceder à perspectiva da criança (cognições, emoções...);
3. capacidade para articular e integrar num espaço de vida colectivo habitado por crianças e adultos, a diversidade de interesses e necessidades;
4. busca de congruência (teoria/acção) e/ou capacidade para (re)construir continuamente o seu conhecimento sobre as crianças e sobre como aprendem.

Na prossecução desta atitude, parece ser urgente estimular uma cultura de auto-avaliação, de reflexão e questionamento permanentes, tendo como ponto de referência os principais destinatários dos programas, as crianças, adoptando uma atitude experiencial – perceber o que significa para a criança viver e fazer parte de um determinado contexto educacional (experiencial porque processo de reconstrução da experiência da criança ao nível do próprio adulto educador).

Tal processo não é simples. Se inicialmente a preocupação dos jovens recém licenciados em educação de infância se centra muito em si próprios (serei capaz? conseguirei ter o grupo sob controlo? os pais gostarão de mim? o que é que os colegas irão pensar de mim?), à medida que a experiência e maturidade tomam lugar, assiste-se a uma evolução significativa para uma prática centrada na tarefa. Agora, as questões colocam-se sobretudo ao nível do trabalho e formas de o realizar (porquê fazer, como fazer, quando, com quê?). Pelo seu pensamento e julgamento, o educador é capaz de tomar decisões, inovar, criar algo, ser eficaz, mas uma intervenção educativa verdadeira e qualitativamente superior pressupõe algo mais, pressupõe a capacidade de considerar a perspectiva dos outros, assumir que a dificuldade de alguém é o meu desafio, colocar-se na perspectiva da criança (e em consonância, ir mais devagar, dizer por outras palavras, propor outra abordagem, diversificar as actividades, etc.). Nesse momento, para além de dimensões essencialmente racionais, outras dimensões pessoais, como a empatia, intuição e autenticidade transparecem na relação. Para Laevers (1998), a intuição é um elemento crucial na qualidade do desempenho

profissional, sobretudo em profissões que trabalham com o “humano”, ou naquelas em que a mera aplicação de rotinas ou técnicas deve dar lugar a interpretações.

A consideração da perspectiva das crianças, em termos de bem-estar emocional e implicação (Laevers, 1995, 2003), permite a evolução de uma perspectiva técnica, centrada em si próprio ou na tarefa, para uma perspectiva centrada nos outros.

Um educador acederá ao significado e motivações da criança, quando for capaz de estabelecer contacto com a criança, ganhar a sua confiança, fazendo com que esta queira partilhar os seus sentimentos, experiências e opiniões. É tarefa do educador estimular e envolver as crianças nas actividades, procurando compreender o que é que realmente as mobiliza, o que é que é realmente importante para elas, quais as suas motivações, que sentido dão às actividades. A sensibilidade do adulto implica o reconhecimento dos “sinais” que a criança emite devendo ser capaz de “ler” a expressão da criança, compreender a sua implicação nas actividades, perceber o significado dos seus actos e que questões é que se lhe levantam. É igualmente tarefa do educador, o estabelecimento de uma relação afectuosa com a criança, experienciando esta o apoio e disponibilidade do adulto. A sensibilidade necessita de ser complementada com responsividade, isto é, o educador comunica a sua atenção, respeito e compreensão da experiência da criança, tornando claro que está disponível para apoiar a criança. Este papel de apoio em que o adulto, em conjunto com a criança, cria uma zona de desenvolvimento próximo, requer a mais alta competência do adulto, como refere Janssen-Vos (2003), ao nível de:

1. concepção e planeamento de actividades no prolongamento do actual desenvolvimento e motivações da criança;
2. envolvimento das crianças na escolha dos temas e actividades e suporte às suas iniciativas e projectos;
3. participação nas actividades de modo a, em interacção com as crianças, intervir de forma estimulante, promovendo aprendizagem e desenvolvimento;
4. introdução de uma organização educativa que torne possível brincar e trabalhar com as crianças em pequenos grupos, de modo interactivo;
5. observação, reflexão e avaliação das crianças de forma a que exista informação disponível para o planeamento e apoio a actividades futuras;
6. elaboração de um ciclo permanente de concepção e planeamento do currículo, acção, reflexão e avaliação.

Em suma, uma prática pedagógica adequada inclui a provisão de um ambiente lúdico e de aprendizagem estimulante, actividades escolhidas pelas crianças e um acompanhamento por parte de um educador responsivo, que apoia, informa, modela,

explica, questiona, canaliza o interesse da criança para objectivos socialmente desejáveis, mas que não domina o pensamento da criança nem interfere na sua liberdade de escolha, promovendo a sua autonomia, criatividade e empreendedorismo. Sendo um importante papel do educador o de mediar a entrada da criança na cultura, algo em permanente mudança, isto requer, por um lado, respeitar a intencionalidade, os conhecimentos, o nível de compreensão da criança e, por outro lado, promover aprendizagens e actividades socialmente desejáveis. Hoje, literacia, numeracia e desenvoltura tecnológica fazem parte das competências consideradas indispensáveis na nossa sociedade. Como integrar estes aspectos da cultura contemporânea no currículo do jardim-de-infância é algo desafiante, que necessita de conjugação entre autonomia da criança e participação em actividades de numeracia e literacia, tal como necessita de conjugação a ideia de jogo e aprendizagem (Bennett, 2004).

Segundo Laevers (2004a; 2004b), o estudo de contextos de qualidade em educação de infância aponta traços comuns, independentemente do modelo pedagógico assumido: respeito pela criança; espaço para autonomia e iniciativa das crianças; ambiente rico/estimulante; interacção, comunicação, diálogo; representação/abstracção e, finalmente, ênfase na observação (e reflexão consequente, acrescentamos nós).

III. Que formação assegurar

Se tanto se fala aos alunos futuros educadores de infância, da importância de estratégias pedagógicas respeitadoras da criança e sua cultura, da importância de aprendizagens activas, da atenção às particularidades, necessidades e interesses dos destinatários da acção educativa... como explicar o hiato entre o trabalho (transmitido?) na formação e muitas das práticas que se verificam no terreno da educação pré-escolar?

Uma maneira de se avaliar a eficácia de uma determinada formação consiste na verificação do grau em que competências e conhecimentos se mantêm uma vez terminado o tempo de formação. É um facto que, uma vez este terminado, muitos alunos retomam padrões comportamentais pré-concebidos ou pré-existent. Vários autores consideram que a manutenção das competências (Peters & Kostelnik, 1981) é influenciada pela maneira como o desenvolvimento das mesmas ocorreu durante o tempo de formação, se de uma forma mais superficial ou mais profunda. A forma mais superficial acontece, por exemplo, quando os alunos aderem a determinadas ideias ou propostas como forma de obtenção de determinadas recompensas extrínsecas (por exemplo, uma boa nota na cadeira). Estes alunos aderem às propostas de formação, mas

têm uma visão limitada do quadro teórico apresentado, sendo capazes de demonstrar determinadas aquisições de conhecimentos ou mesmo competências apenas sob supervisão directa e/ou em situação de teste. Uma vez terminada a formação tais competências diluir-se-ão. Como salienta Giordan (1998) pode-se aprender sem forçosamente compreender. Podemos conhecer sem, forçosamente, reutilizar esse saber. Uma coisa é possuir um conteúdo, outra coisa é potencializá-lo.

Um nível mais aprofundado de desenvolvimento de competências ocorre quando os alunos as adoptam por admiração ou simpatia pelo professor envolvido no seu processo de formação. Podem mesmo acreditar nessas ideias e práticas, compreender o seu enquadramento teórico, identificarem-se com elas, mas essa atitude baseia-se sobretudo numa elevada consideração por aqueles que advogam um determinado programa e não tanto por uma análise objectiva de conteúdos do programa. Este tipo de alunos tende a adoptar essa abordagem durante um certo período de tempo mas facilmente retomam ideias e práticas pré-concebidas.

Continuando com Giordan (1998), aprender no seu sentido forte implica uma significativa dinâmica pessoal de elaboração e de mobilização, trazendo algo mais e novo ao indivíduo. Nesta acepção, as questões, as ideias iniciais, as formas de raciocínio habitual modificam-se quando o indivíduo aprende. Acresce dizer, como Giordan, que apenas os aprendentes podem elaborar os seus próprios significados, compatíveis com aquilo que eles são, ou seja, o aprendente aprende através daquilo que ele é e daquilo que ele sabe. Assim, a tomada em consideração de concepções e convicções do aprendente deverá constituir o ponto de partida de qualquer projecto educativo. Aprende-se a partir das próprias concepções, concepções estas que com a aprendizagem importa modificar. Nesse sentido, podemos considerar que o nível mais completo de desenvolvimento de competências, na formação de educadores ou professores, acontece quando os alunos encaram a abordagem teórico-prática a desenvolver como uma extensão dos seus próprios princípios ou valores. A formação é facilmente interiorizada, pois adquire um sentido lógico para a prossecução de objectivos e valores pessoais. As competências desenvolvidas mantêm-se porque os alunos identificam-se com um determinado projecto educativo e interiorizam-no plenamente retirando dele satisfação pessoal. É um processo que se articula bem com a ideia de Ausubel: o factor singular mais importante que influencia a aprendizagem é o que eu já sei, conheço ou sou, sendo tudo isso construído num longo processo experiencial singular e real. Como esperar que os educadores sejam capazes de desenvolver um programa de qualidade, centrado nas necessidades das crianças ou famílias, se porventura nunca conheceram e muito menos experienciaram uma

situação de ensino centrada neles próprios? Em termos educativos, o processo de aprendizagem de adultos futuros educadores tem lugar quando significativas partes do processo de desenvolvimento (que é também aprendizagem) já estão integradas. A expressão “faz o que eu digo, não faças o que eu faço”, traduz bem a distância que, vulgarmente, existe entre aquilo que é explicitado pelos formadores das instituições de ensino superior e as suas acções reais, sugerindo que as abordagens desenvolvidas nas instituições de formação são, por exemplo, muito pouco centradas nos estudantes. Assim, um programa de formação de adultos não pode ignorar a importância da promoção de competências de auto análise e reflexão crítica, dimensões estas, com frequência, negativamente influenciadas pelas experiências escolares prévias, nem pode limitar a formação pedagógica do educador à aquisição de conceitos e estratégias, mas deve alargar-se à exploração activa de um campo vasto de conhecimentos e à sua análise crítica, à luz das experiências reais de vida. Ou seja, deve focalizar-se no desenvolvimento de competências, naturalmente contextualizadas, assegurando a construção de saberes que se renovam pelo confronto com as questões do terreno e práticas fundadas em juízos analíticos e teorizadores da acção. Como refere Tochon (1993) o futuro profissional aprende a enquadrar e reenquadrar um problema, trabalhando-o. A progressão, quer na reflexão, quer na prática, acontece através de abordagens prático-reflexivas onde a auto-análise é fundamental, onde é pedido aos alunos a monitorização dos seus próprios progressos e reconhecimento das competências desenvolvidas.

Como já escrito anteriormente (Portugal, 2001), é difícil que um programa de formação, mesmo o melhor programa de formação, assegure que todos os formandos interiorizem e desenvolvam todas as competências desejadas. Contudo, alguns aspectos de um programa de formação parecem afectar directamente o processo de desenvolvimento profissional. A relevância ou significado de um programa de formação é um deles. A relevância tem a ver com o grau de consistência da formação com as necessidades ou interesses dos formandos. É mais provável que aconteça a construção de conhecimentos quando os conteúdos e objectivos de um programa se relacionam com áreas em que os formandos têm interesse em desenvolver conhecimentos. É importante que o aluno tenha uma percepção da importância do que está a aprender para a sua prática profissional.

A visibilidade da formação é uma outra variável fundamental. A formação é mais consequente quando o seu uso pode ser demonstrado. Uma forma de tornar a formação mais visível inclui demonstrações de competências, directamente na observação ou interacção com as crianças ou indirectamente, por exemplo, através de role-play ou

análise de filmes ou de casos. Estreitamente relacionada com a visibilidade está a percepção relativa de vantagens. É um conceito que se refere ao que podemos fazer ou obter com as coisas aprendidas e que não conseguimos fazer com outras estratégias alternativas. A oportunidade de testemunhar e experimentar os efeitos de abordagens correctas ou incorrectas parece ser desejável.

Importa, pois, que a natureza de uma intervenção e de um currículo em educação de infância seja explorada, desde os primeiros anos de formação, permitindo aos futuros educadores aprender a observar e a pensar sobre a adequabilidade de um programa para crianças. Nesse sentido, qualquer formação inicial deve incluir uma significativa dimensão de trabalho de campo que permita a observação e participação em programas para a infância nos mais diversos contextos (desde comunidade e famílias, até bibliotecas, ludotecas, hospitais pediátricos, equipas de intervenção precoce junto de famílias e crianças em risco, amas, creches e jardins de infância...), bem como incluir experiências de prática pedagógica, de responsabilização gradual por um grupo de crianças e de investigação/acção em torno de áreas importantes da actividade profissional do educador de infância.

Desenvolvendo-se as crianças em contextos culturais que determinam as suas experiências, e o sentido que dão a essas experiências, torna-se importante que na sua formação os educadores possam explorar diferentes contextos culturais. Esta exploração é extremamente significativa para o conhecimento e compreensão de um educador de infância que deverá trabalhar como membro de uma equipa e em parceria com as famílias. Isto envolve observação e reflexão sobre o modo como os diferentes contextos culturais se organizam e influenciam a criança. A capacidade do estudante realizar essa exploração é limitada pelos constrangimentos que advêm do facto de as suas próprias percepções serem enviesadas pela natureza do seu próprio background cultural. Consequentemente, necessitam de desenvolver a capacidade de explorar e questionar os seus próprios valores e expectativas e as respectivas raízes sócio-culturais. É assim importante que a sua formação lhes permita analisar os objectivos subjacentes a diferentes abordagens educativas, as consequências da sua adopção e a avaliação dessas consequências.

Se qualquer profissional começa por ser novato e inexperiente, e se apenas um número limitado de pessoas atinge um estado de desenvolvimento elevado, acedendo àquilo que se pode considerar de “sabedoria” e excelência, independentemente do nível que os profissionais possam atingir, será impossível formar educadores definitivamente preparados, sem necessidade de actualização e melhoria nas suas práticas pedagógicas, sendo crucial a aposta na formação de um espírito crítico que

desafie, coloque questões e alargue o pensamento. A formação de educadores deverá, portanto, promover uma atitude de abertura e de questionamento relativamente a diferentes perspectivas e modos de actuar.

É largamente aceite hoje em dia que o grande marco na formação de profissionais de educação é promover a construção de alguém que frequentemente considera e questiona o seu trabalho e, com base em diferentes informações, ideias e opiniões é capaz de alterar e desenvolver novas formas de trabalho. Assegurar educadores reflexivos, dialogantes, abertos à mudança e à aprendizagem ao longo da vida é o principal desafio que se levanta às instituições de formação.

IV. Desenvolvimento de competências, uma experiência na Universidade de Aveiro (UA) na formação de educadores

Assumindo-se a importância de desenvolver estratégias de ensino coerentes com os princípios e teorias apreendidas ao longo da formação, na UA tem-se procurado desenvolver iniciativas que permitam que os estudantes vivam situações de aprendizagem próximas das que se pretendem que venham a desenvolver junto das crianças.

Assim, pretende-se apresentar a experiência da UA na formação de educadores, considerando a auto-reflexão das estudantes sobre as suas experiências e o seu processo de desenvolvimento de competências tendo por base um instrumento digital de auto-avaliação processual da formação em educação de infância (AAP-EI)¹ (Heylen, 2003) e o SAC (sistema de acompanhamento das crianças)².

Formar educadores capazes de justificar a sua intervenção educacional e de organizar experiências significativas para as crianças, sendo centrado na criança, considerando a implicação e o bem-estar emocional e promovendo o desenvolvimento de competências, é uma tarefa complexa e desafiadora. Considerando, na linha do já referenciado anteriormente, que os principais factores que afectam a aprendizagem são “aquilo que eu experienciei” e “aquilo que já conheço”, parece ser crucial que os futuros educadores, enquanto estudantes, reconheçam os processos e fundações da sua própria aprendizagem e desenvolvimento, considerando as suas experiências de prática pedagógica, focalizando-se no seu próprio envolvimento/implicação, bem-estar emocional e desenvolvimento. Assume-se que a auto avaliação dos alunos em torno do seu bem-estar e implicação ao longo da formação e prática pedagógica em educação de infância, bem como em torno do seu desenvolvimento de competências em função do perfil de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei nº 240/2001) suscita uma reflexão sobre o próprio processo formativo, com um

valor desenvolvimental intrínseco, permitindo ainda que os alunos cresçam para além da preocupação consigo próprios, potenciando a consideração da perspectiva dos outros. A utilização deste instrumento tem sido considerada pelas estudantes como uma estratégia de ensino e de aprendizagem interessante e estimulante. Utilizando o instrumento de auto avaliação processual em educação de infância (AAP-EI), as alunas exploram de forma activa a ideia de construção de conhecimentos, e não tanto de reprodução, partindo de situações reais/vividas de avaliação.

As estudantes são convidadas a reflectir sobre “que factores contribuem para o meu bem estar e implicação no processo de aprendizagem - factores pessoais e factores contextuais?” (factores pessoais como motivação e interesse, auto-confiança e energia, atitudes perante o trabalho em equipa e/ou autónomo, qualidade da minha comunicação, etc.; factores contextuais como aspectos da vida privada, organização e funcionamento geral do curso/prática pedagógica, tipo de reuniões, trabalho em equipa, etc.), “em que medida domino as competências profissionais de um educador de infância?” (do ponto de vista da concepção e organização do contexto educativo, observação, planificação e avaliação, relação e acção educativa, desenvolvimento do currículo, participação na escola e relação com as famílias e comunidade, capacidade reflexiva, investigativa e de desenvolvimento profissional ao longo da vida). Na sua exploração, o AAP-EI confere às alunas não só a possibilidade de perceberem como poderão gerir melhor a sua vida académica, como também uma linha orientadora em relação às atitudes e competências a investir. Para além disso, a própria equipa de formadores, bem como a própria instituição UA, obtêm importante informação sobre aspectos de melhoria dos seus serviços e organização pedagógica.

Em paralelo, ao longo da sua prática pedagógica, pela utilização do SAC (sistema de acompanhamento das crianças), as alunas são incentivadas a pensar sobre os factores que, no jardim-de-infância, contribuem para o bem-estar e implicação das crianças (por exemplo, considerando a qualidade da oferta educativa, o clima do grupo, o espaço para iniciativa, a organização da rotina diária, o estilo do adulto, mais ou menos caracterizado por sensibilidade, estimulação e promoção de autonomia) e que competências desenvolvem as crianças com quem interagem (sociais e emocionais, motoras, expressão, linguagem e comunicação, raciocínio e compreensão, autonomia ou auto-organização). A utilização do SAC permite a dinamização de um ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e acção focalizado no bem-estar, implicação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças, integrando a concepção e desenvolvimento de estratégias de intervenção e de organização do ambiente educativo que melhor parecem adequar-se às características do grupo em presença.

Tendo como inspiração o trabalho de Laevers et al. (1997), a construção deste instrumento estrutura-se em torno do princípio de que a avaliação deve ser processual e deve tornar possível o desenvolvimento de práticas orientadas não apenas pelos futuros benefícios ou efeitos (aprendizagens e desenvolvimento de competências das crianças) mas também pela actual qualidade de vida das crianças (nomeadamente, considerando níveis de bem estar e de implicação das crianças nas actividades). No processo de observação e documentação torna-se crucial utilizar formas de registo susceptíveis de identificarem quer as forças, quer as áreas de fragilidade que necessitam de atenção e intervenção prioritizadas, quer ainda as opiniões das crianças relativamente às “coisas que lhes dizem respeito”, permitindo a monitorização dos progressos subsequentes (atendendo de imediato aos processos de implicação e de bem-estar emocional experienciados pelas crianças) e a tomada de decisão sobre a intervenção.

Desta forma, procura-se na UA formar futuros educadores que conheçam e saibam utilizar procedimentos diversificados de observação, registo e avaliação, quer dos processos, quer dos efeitos (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007); “Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação na educação pré-escolar” (www.dgidec.min-edu.pt/educação_pré-escolar/avaliação; OCEPE, Decreto Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto).

O ciclo de observação e reflexão inerentes ao SAC comporta diferentes fases ou momentos: (1) observação e avaliação geral de todo o grupo de crianças – considerando níveis de implicação e de bem-estar emocional das crianças, identificando desde logo aquelas que suscitam preocupação pelo facto de apresentarem níveis de implicação ou de bem-estar emocional baixos (em risco de estagnação desenvolvimental); (2) análise e reflexão sobre a observação e avaliação geral, procurando perceber a relação entre níveis de implicação e de bem-estar e a organização do ambiente educativo, e (3) definição de objectivos e de iniciativas para o grupo em geral e para algumas crianças em particular (nomeadamente, as que evidenciam níveis mais baixos de implicação e bem-estar ou que suscitam interrogação ou preocupação), em função das análises antecedentes.

Verificamos que uma vez percorrido o ciclo contínuo de observação-avaliação-acção, as capacidades de empatia e de consideração das perspectivas das crianças são reforçadas, bem como a capacidade para problematizar e questionar uma série de hábitos e rotinas, além de o aluno educador conhecer uma maior inspiração e orientação para tentar diferentes abordagens e inovar. Se o bem-estar e implicação das crianças aumentam, o educador sabe que está no caminho certo. Sabe que está a

promover e fortalecer a auto confiança das crianças, a alimentar a sua curiosidade e ímpeto exploratório, a desenvolver os seus talentos e competências.

Na nossa extensa interacção e diálogo com alunas em prática pedagógica supervisionada temos vindo a concluir, de forma consistente, sobre a utilidade dos instrumentos AAP-EI e SAC. Na utilização do SAC, as alunas aprofundam a sua compreensão em torno de conceitos chave como implicação, bem-estar emocional, currículo e áreas de conteúdo conectados com o desenvolvimento de competências das crianças, além de robustecerem práticas que integram a observação, escuta da criança, avaliação, reflexão e desenvolvimento curricular.

Considerando os perfis de desempenho profissional, o SAC e AAP-EI parecem ir bem ao encontro daquilo que se preconiza ao nível das competências de concepção e organização do ambiente educativo; observação, planificação e avaliação; relação e acção educativa; desenvolvimento do currículo; trabalho de equipa e finalmente, competências ao nível da capacidade reflexiva, investigativa e de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

V. Concluindo...

O desenvolvimento de projectos e de instrumentos que apoiam os estudantes no seu processo de construção, auto-análise e avaliação do desenvolvimento de competências, tem permitido uma auto-avaliação do nosso próprio processo de ensino na formação de educadores. Os dados evidenciados pelo AAP-EI tornam clara a importância de assegurar uma maior articulação do trabalho docente que acautele a pertinência científica e o seu sentido profissionalizante do ponto de vista dos destinatários, invertendo ou lutando contra a lógica atomista da formação em que facilmente se incorre numa instituição onde a docência conta com o contributo de vários departamentos e áreas científicas. Relacionada com a visão integradora da formação e a necessidade de articulação entre docentes, evidencia-se também como crucial que os alunos conheçam e vivenciem activamente experiências de prática pedagógica desde os primeiros anos do curso, complementando abordagens científicas, pedagógicas e didácticas, concebendo processos de avaliação interdisciplinar baseados em “competências” (e não apenas na reprodução de factos ou conteúdos). Sabemos nós, professores do ensino superior, fazer isto?

Ao longo de todo o processo de formação, são fundamentais momentos para experimentar e reflectir, individualmente e em grupo, de forma construtiva e aberta, sobre aspectos positivos e negativos percebidos, clarificando e comunicando com os outros, sobre o que é que funciona, como é que funciona, com que crianças,...

estimulando-se a exploração e compreensão activa da realidade, a teoria elucidando a prática e a prática complexificando a teoria. Em simultâneo, a atenção ao bem-estar emocional e implicação das crianças, a consideração da perspectiva das crianças e a abertura de espaços de comunicação para a emergência da sua voz, permite a evolução de uma perspectiva técnica, centrada em si próprio ou na tarefa, para uma perspectiva centrada nos outros. A mobilização da capacidade de empatia ao nível de sentimentos, cognições e motivações, assim como a busca de estratégias que possibilitem a escuta da criança nas suas diversas linguagens, estão na base do desenvolvimento de competências observacionais, reflexivas, investigativas e de aprendizagem ao longo da vida.

Bibliografia

- Bennet, J. (2004). *Curriculum issues in national policy making*, Paris, OECD // Conferência realizada em 14th Annual Conference on Quality in Early Childhood Education, subordinada ao tema Quality Curricula: the influence of research, policy and praxis. Malta, 1-4 de Setembro de 2004.
- Decreto Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto - *Perfil específico de desempenho do educador de infância*.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Paris: Éditions Belin.
- Heylen, L. (2003). A process-oriented self-assessment instrument for students in teacher training. In F. Laevers & L. Heylen (Eds.), *Involvement of children and teacher style, Insights from an international study on experiential education* (pp.173-182), *Studia Paedagogica* 35, Leuven: University Press.
- Janssen-Vos, F. (2003). Basic development: developmental education for young children. In Bert van Oers (Ed.), *Narratives of childhood*. Amsterdam: VU University Press.
- Laevers, F. (1995). *An exploration of the concept of involvement as an indication for quality in Early childhood care and education*. Dundee: CIDREE Scottish.
- Laevers, F. (1998). Understanding the world of objects and of people: intuition as the core element of deep level learning. *International Journal of Educational Research*, 29, 69-86.
- Laevers, F. (2003). Experiential education - Making care and education more effective through well being and involvement. In F. Laevers & L. Heylen (Eds.), *Involvement of children and teacher style, Insights from an International Study on Experiential Education* (pp. 13-24), *Studia paedagogica* 35, Leuven:
-

University Press.

- Laevers, F. (2004a). *Competences in teacher education. Implications of a process-oriented approach*, Keynote presented at international conference improving quality of education, Working on basic competences in teacher education, a process oriented approach (Socrates Project 2003-0200 001-002 SO2 61OBGE) Leuven, Belgium, 18-20 November 2004.
- Laevers, F. (2004b). *The curriculum as a means to raise the quality of ECE: a critical analysis of the impact of policy*. Conferência realizada em 14th annual conference on quality in early childhood Education, subordinada ao tema Quality Curricula: the influence of research, policy and praxis. Malta, 1-4 de Setembro do 2004.
- Laevers, F., Vandebussche, E., Kog, M. & Depondt, L. (1997). *A process-oriented child monitoring system for young children*. Experiential Education Series, nº2, Leuven: Centre for Experiential Education.
- Ministério da Educação (Ed.). (1997). *Orientações curriculares para a educação Pré-escolar*. Lisboa: ME.
- Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2007). Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 - *Gestão do currículo na Educação pré-escolar* (consultado em <http://sitio.dgidec.min-edu.pt/pescolar/Paginas/default.aspx>).
- Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2007). *Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação na educação pré-escolar* (consultado em <http://sitio.dgidec.min-edu.pt/pescolar/Paginas/default.aspx>).
- Peters, D.L. & Kostelnik, M. (1981). Current research in day care personnel preparation, *Advances in Early Education and Day Care*, 2, 29-60.
- Portugal, G (2001). Ser educador de infância: Ideias para a construção do conhecimento pedagógico. In J. Tavares e I. Brzezinski (Org.), *Conhecimento profissional de professores – a práxis educacional como paradigma de construção* (pp.153-185). Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, Editora Plano.
- Portugal, G. Libório, O. e Santos, P. (2007). Combinando teoria, praxis e reflexão sobre o desenvolvimento de competências na formação de educadores, na Universidade de Aveiro. In E. C. Martins (org), *Actas do VIII Congresso da SPCE* “Cenários de educação/formação: novos espaços, culturas e saberes.
- Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*, Paris: Édition Nathan.

Notas

- 1 <http://aulanet12.cemed.ua.pt/aapei/index.asp>
- 2 O desenvolvimento do SAC integra-se num projecto financiado pela FCT – PTDC/CED/67633/2006

Correspondência

Gabriela Portugal

Departamento de Ciências da Educação

Universidade de Aveiro

Centro de Investigação Educação e Ciências do Comportamento

gabip@dce.ua.pt