



UC / FPCE – 2012

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**“CRECHEndo” com qualidade - Construção de um
instrumento de avaliação das práticas educativas em creche**

Cindy Mutschen Carvalho (cindymutschen@hotmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação,
Desenvolvimento e Aconselhamento sob a orientação da
Professora Doutora Ana Cristina Almeida

“CRECHEndo” com qualidade - Construção de um instrumento de avaliação das práticas educativas em Creche

Resumo

Face à falta de orientações claras que definam práticas pedagógicas adequadas para instituições que acolhem crianças dos 0 aos 3 anos, impera uma grande necessidade de criar linhas de orientação funcionais que permitam aos educadores de infância portugueses monitorizar e aperfeiçoar as suas práticas. Nessa linha de pensamento, tendo como base o Sistema de Acompanhamento de Crianças para o pré-escolar (SAC; Portugal & Laevers, 2010), adaptou-se e desenvolveu-se um instrumento composto por um conjunto de fichas de carácter geral e particular, ou seja, algumas orientadas para a avaliação do grupo, outras para os aspetos individuais de cada criança, que assume uma proposta de avaliação processual, ao longo do ano, e que serve de ponto de partida para a observação, a reflexão e a planificação curricular. O quadro conceptual deste instrumento é, por um lado, a educação experiencial, que preconiza o enfoque na experiência interna das crianças (tendo em conta o seu bem-estar emocional e implicação) e, por outro lado, o currículo *High/Scope*, que fornece linhas orientadoras que enquadram o conteúdo das primeiras aprendizagens e do desenvolvimento de bebés e crianças pequenas através de experiências-chave (Post & Hohmann, 2003). A proposta de instrumento resultou de um trabalho de validação apoiado pela observação naturalista de grupos de creche, análise comparada de instrumentos e modelos já existentes, consulta de especialistas e discussão em contexto de *focus group*.

Palavras-chave: creche, práticas pedagógicas, qualidade

Evaluating educational practices in infant daycare - development of an instrument

Abstract

Given the lack of clear guidelines that define appropriate pedagogical practices for institutions receiving children from 0 to 3 years, there is great need to establish guidelines to help Portuguese early childhood teachers to monitor and improve their practices. In this line of reasoning, we based on the Children Tracking System for pre-school (*Sistema de Acompanhamento de Crianças - SAC*; Portugal & Laevers, 2010), to adapt and develop an instrument composed by a set of general and particular forms, i.e. some aimed at group evaluations, others focused on the individual, which suggests a continuous evaluation procedure, throughout the year, and serves as a starting point for observation, reflection and curriculum planning. The conceptual framework of this instrument is on one hand, experiential education, which advocates a focus on internal experience of the children (taking into account their emotional well-being and involvement) and on the other hand, the *High/Scope* curriculum, which provides guidelines that frame the content of early learning and development of infants and young children through key experiences (Post & Hohmann, 2003). The validation work of the proposed instrument was supported by the naturalistic observation of infant daycare groups, comparative analysis of existing tools and models, expert consultation and focus group discussion.

Keywords: infant daycare, teaching practices, quality

Pour toi papa

Agradecimentos

Agradeço à Professora Ana Cristina Almeida pelo acompanhamento e entusiasmo demonstrado ao longo de todo o trabalho.

À Doutora Gabriela Portugal, pelos seus conselhos e sugestões, que me ajudaram a ter confiança no meu projeto.

Às educadoras que aceitaram participar neste estudo e que partilharam comigo as suas opiniões valiosas. Um agradecimento especial à Rita, à Mónica e à Sónia, que me ajudaram com as suas dicas, ao longo de todo o processo, e que se mostraram disponíveis para as minhas intermináveis solicitações e observações.

A todos os colegas, amigos e familiares, presentes e ausentes, que, de uma forma ou de outra, contribuíram para o meu sucesso neste percurso.

Ao Mika e à Bié, que cresceram comigo ao longo deste ano – sem vocês não teria conseguido.

À minha mãe, pelo apoio e carinho que me deu - como só as mães podem dar aos seus filhos.

À minha irmã, pelas opiniões “puras” e sinceras, que me ajudaram a olhar para o meu trabalho através de uma outra perspetiva, mas também pelos momentos de descontração e diversão que me permitiram manter o equilíbrio.

Ao Livonildo, meu namorado e companheiro de todas as horas, pela sua infinita paciência e dedicação.

Índice

| | |
|---|----|
| Lista de Abreviaturas..... | 1 |
| Introdução | 2 |
| I – Enquadramento teórico..... | 6 |
| 1.1. Como perspetivar a qualidade em educação de infância?...6 | |
| 1.2. Práticas educativas e qualidade em creche..... | 7 |
| 1.2.1. Currículo High/Scope (Post & Hohmann, 2003)..... | 8 |
| 1.2.2. Abordagem desenvolvimental (NAEYC, 2008)..... | 10 |
| 1.2.3. Birth to three matters (DfES, 2002)..... | 12 |
| 1.2.4. Abordagem experiencial | 13 |
| 1.2.5. Finalidades e Práticas Educativas em Creche (Portugal, 2012) | 18 |
| 1.2.6. Outras abordagens | 19 |
| 1.3. Enquadramento da creche enquanto resposta social..... | 21 |
| 1.3.1. Orientações publicadas pelo ISS | 21 |
| 1.3.2. Recomendação n.º 3/2011 | 23 |
| II - Objetivos | 24 |
| III – Metodologia e procedimentos | 25 |
| 3.1. Articulação com a literatura | 27 |
| 3.2. Observação..... | 28 |
| 3.3. Construção da primeira versão do instrumento | 29 |
| 3.3.1. Ficha de caracterização geral do contexto..... | 29 |
| 3.3.2. Ficha 1geral (1g)..... | 29 |
| 3.3.3. Ficha 2geral (2g)..... | 29 |
| 3.3.4. Ficha 3geral (3g)..... | 29 |
| 3.3.5. Ficha 1individual (1i)..... | 30 |
| 3.3.6. Ficha 2individual (2i) e Ficha 3individual (3i)..... | 30 |
| 3.4. Consulta de especialistas..... | 30 |
| 3.5. Aplicação (exploratória) do instrumento | 30 |
| 3.6. <i>Focus group</i> | 31 |
| IV - Resultados e discussão | 35 |
| 4.1. Primeira versão..... | 35 |
| 4.2. Resultados da análise qualitativa..... | 36 |
| 4.2.1. Avaliação das práticas..... | 37 |
| 4.2.2. Aplicabilidade do instrumento | 38 |
| 4.2.3. Planificações individuais versus coletivas | 41 |
| 4.2.4. Manual de Processos-chave/Manual de Avaliação da Qualidade em Creche (ISS, 2005a, b)..... | 41 |
| 4.2.5. Sugestões..... | 43 |
| 4.3. Versão final | 44 |
| 4.3.1. Ficha de caracterização do contexto | 46 |
| 4.3.2. Avaliação do grupo..... | 46 |
| 4.3.3. Plano individual..... | 47 |
| V - Conclusões | 47 |
| Referências Bibliográficas | 49 |
| Anexo 1. Guião do <i>Focus group</i> | 59 |
| Anexo 2. Versão preliminar do instrumento. | 61 |
| Anexo3. Versão final do instrumento. | 62 |

Lista de Abreviaturas

APEI – Associação Portuguesa de Educadores de Infância
CNE – Conselho Nacional de Educação
COR – *Child Observation Record*
DAP – *Developmental Appropriated Practices*
DCSF - *Department for Children, Schools and Families*
DfES – *Department for Education and Skills*
DGIDC – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra
ESEG – Escola Superior de Educação da Guarda
ESEJP – Escola Superior de Educação Jean Piaget
IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social
ISS – Instituto da Segurança Social
MAQC – Modelo de Avaliação da Qualidade em Creche
MAQRS – Modelo de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais
ME – Ministério da Educação
MPC – Manual de Processos-Chave
MSSS – Ministério da Solidariedade e da Segurança Social
NAEYC – *National Association for the Education of the Young Children*
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
POMS – *Process-Oriented Monitoring System (for young children)*
PQA - Program Quality Assessment [High/Scope]
SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças
SICS – *Self-Evaluation Instrument for Care Setting*
SQRS – Sistema de Qualificação das Respostas Sociais
UA – Universidade de Aveiro

Introdução

O estudo que aqui apresentamos tem como objetivo principal a construção de um instrumento de avaliação das práticas educativas em creche, com base na literatura existente sobre o tema, nomeadamente o Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) (Portugal & Laevers, 2010). O problema de base pode ser resumido numa questão geral: como orientar a intervenção educativa em creche de forma a promover o desenvolvimento? Numa recomendação do Conselho Nacional de Educação (CNE), Vasconcelos (2011) ajuda-nos nesta reflexão, com uma frase que transmite a ideia central da utilidade de ter um instrumento flexível para monitorização da ação do educador na creche:

Os interesses e as capacidades das crianças durante os três primeiros anos de vida modificam-se rapidamente e somente através de observações cuidadosas, conhecimento e uso imaginativo de diferentes recursos é possível oferecer atividades interessantes e envolventes que permitam à criança oportunidades de concentração, descoberta e júbilo pelo sucesso e vitória (p. 48).

Tal como já foi discutido em diversos estudos, a “reflexão crítica, o questionamento de práticas e o trabalho de equipa não [são] suficientemente implementados” (Góis & Portugal, 2009) em contextos de educação de infância, gerando por vezes alguma acomodação que prejudica fortemente a qualidade das intervenções.

A avaliação proposta neste trabalho é mais uma avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem, do que da criança em si. Ainda assim, vai ao encontro de alguns objetivos para a avaliação da criança definidos pelo *National Institute for Early Education Research* (Epstein, Shweinhart, DeBruin-Parecki & Robin, 2004): identificar crianças que necessitam de serviços especializados, planear a intervenção para crianças e grupos, promover o desenvolvimento do programa e da equipa e avaliar em que medida o programa satisfaz os objetivos para cada criança. Trata-se de uma avaliação informal, pelo que deve ser consistente com os objetivos, o currículo e as práticas do contexto a que se aplica (Epstein et al., 2004). De acordo com a Segurança Social (s.d.), a creche é uma “resposta social, desenvolvida em equipamento, de natureza socioeducativa, para acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período diário correspondente ao impedimento dos pais ou da pessoa que tenha a sua guarda de facto, vocacionado para o apoio à criança e à família”. São-lhe atribuídos três grandes funções: proporcionar o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças

através de um atendimento individualizado, colaborar com a família, colaborar no despiste precoce de inaptações ou deficiências e prevenir e compensar défices sociais e culturais no meio familiar (Segurança Social, s.d.).

Face à falta de orientações pedagógicas claras para as instituições que acolhem crianças dos 0 aos 3 anos (Barros, 2007; Carvalho, 2005; Coelho, 2004), verifica-se uma grande necessidade de criar linhas de orientação para os profissionais, que lhes permitam monitorizar e aperfeiçoar as suas práticas. Como refere Estrela (1986), “o professor [ou educador], para poder intervir no real, de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas) ” (p. 26). Ao contrário do que acontece com muitos trabalhos académicos (Pacheco, 2010), esta tese procurou partir das necessidades sentidas no terreno, para criar um trabalho com utilidade e implicações na prática.

A faixa etária dos 0 aos 3 anos é marcada por uma grande velocidade de desenvolvimento e aprendizagem (Vasconcelos, 2011), que deve necessariamente ser acompanhada por adultos conscientes das suas ações, que compreendam a creche como um espaço de *aprendizagem* e não apenas de *cuidado* (Carvalho, 2005; Coelho, 2004). Como referem Brazelton e Greenspan (2003), “é nos primeiros anos de vida que se estabelecem as bases para o desenvolvimento intelectual, emocional e moral” (p. 12).

Para os jardins-de-infância (sob a alçada do Ministério da Educação), existem algumas diretrizes claras em relação aos objetivos a atingir, em termos pedagógicos, bem como as formas possíveis de lá chegar (Circular nº 4/DGIDC/DSSDC/2011; Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de Agosto; Ministério da Educação, 1997). O documento mais importante neste campo foi publicado pelo Ministério da Educação (ME), e contém as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997). Este documento é um suporte para as decisões do educador relativamente à explicitação da sua intencionalidade educativa e à avaliação do processo educativo. Nas OCEPE, o educador gere o seu próprio currículo, centrando-se na criança, que é reconhecida como um ser ativo e com competências (Coelho, 2004). Para as creches (sob a alçada do Ministério da Solidariedade e Segurança Social), a situação é bastante diferente. As preocupações do atual Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (MSSS) são diferentes das do ME (Coelho, 2004), pelo que as orientações disponíveis, para além de escassas, focam muito pouco as questões pedagógicas

importantes num contexto de creche. O ME deveria intervir, de forma decisiva, na elaboração de orientações pedagógicas para a faixa etária dos 0 aos 3 anos, assumindo que a educação começa no nascimento e não aos 3 anos, e baseando-se no pressuposto de que a educação e o cuidado são inseparáveis nesta etapa (Carvalho, 2005; Coelho, 2004; Vasconcelos, 2011). De acordo com Coelho (2004), a ausência de quadros de referência contribui para que o processo de intencionalidade educativa se limite à alusão a alguns aspetos do desenvolvimento. Falaremos, de forma mais aprofundada, das orientações existentes no nosso país, mas importa, desde já, destacar que consideramos de grande importância a definição de indicadores e parâmetros que guiem as práticas pedagógicas na creche, através da articulação entre ME e MSSS. Esta preocupação não vai contra as orientações existentes, apenas procura clarificar os aspetos mais importantes a ter em conta no acompanhamento de crianças muito pequenas, enfatizando a dimensão da qualidade do processo, que é tratada de forma superficial nos documentos do Instituto da Segurança Social (ISS) (Vasconcelos, 2011).

O instrumento proposto neste estudo deve poder ser utilizado pelos educadores para monitorização da sua intervenção e planificação das intervenções futuras, estar enquadrado no contexto social e jurídico português e ser completo mas flexível, de forma a poder ser adaptado a qualquer contexto de creche. Tal como é referido por Portugal (2007), “as competências das crianças mais pequenas são dependentes do contexto, não se coadunando com os constrangimentos impostos por um teste ou uma *checklist* estandardizada” (p. 30). A abordagem mais fidedigna e coerente é a monitorização contínua ao longo do ano, respeitando a individualidade da criança e considerando o seu desenvolvimento como integrado nos seus contextos naturais de vida.

Esta dissertação é composta por cinco partes principais: I -Enquadramento teórico, II - Objetivos, III - Metodologia e procedimentos, IV - Resultados e discussão e V - Conclusões finais.

No enquadramento apresentamos uma breve introdução ao tema da avaliação da qualidade em creche, seguida da exposição de vários modelos ou perspectivas sobre as finalidades e práticas educativas neste contexto (currículo *High/Scope*; abordagem desenvolvimental; *Birth to Three matters*; abordagem experiencial; finalidades e práticas educativas em creche; outras abordagens). A

análise destes modelos permitir-nos-á perceber que as diferentes propostas curriculares estão frequentemente associadas a diversas formas de perspetivar e de avaliar a qualidade das práticas educativas em creche. Ainda, terminamos esta secção com uma muito sucinta análise das normas e recomendações existentes em Portugal para este contexto.

Nas secções II e III, apresentamos a investigação realizada, nomeadamente os seus objetivos, a metodologia utilizada e os procedimentos adotados.

Os resultados são apresentados e discutidos na secção IV, onde refletimos acerca das diversas transformações sofridas pelo instrumento até à sua versão final.

Por último, na secção V, refletimos acerca das potencialidades e fraquezas deste trabalho, bem como das suas implicações práticas e teóricas.

I – Enquadramento teórico

1.1. Como perspetivar a qualidade em educação de infância?

A qualidade da educação e cuidados em creche é, muitas vezes, conceptualizada em duas dimensões: a qualidade de processo e a qualidade estrutural (Barros, 2007; Carvalho, 2005; Howes & Hamilton, 2002). A qualidade estrutural refere-se à organização do ambiente, aos espaços e aos materiais, enquanto a qualidade processual se refere, entre outros aspetos, às relações e comunicação e ao envolvimento dos educadores (Portugal, 1998), ao nível da sua formação especializada e da sua satisfação profissional (Carvalho, 2005). Estas duas dimensões dizem respeito à definição de qualidade como um construto global (Coelho, 2004) e estão intimamente interligadas. Mas existem outras formas de investigar a qualidade, nomeadamente em termos de eficácia ou dos efeitos no desenvolvimento das crianças, ou ainda, de acordo com modelos multidimensionais, que implicam a valorização de aspetos como a equidade, o contexto social, entre outros (Coelho, 2004). Também se tem vindo a estudar a ideia de qualidade ligada à satisfação dos participantes ou destinatários (Coelho, 2004) – esta é uma das preocupações presentes nas diretrizes do Instituto da Segurança Social, de que falaremos mais à frente.

Katz (1998), por sua vez, 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); 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 muito 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.

Nos estudos sobre a qualidade em creche, quer sejam ou não recentes, indicadores como o rácio adulto-criança, o tamanho do grupo, a continuidade do cuidador, o treino/formação dos educadores e a planificação do currículo são frequentemente referidos (Dalli et al., 2011; Howes, 1986). De acordo com

Portugal (1998), na perspetiva do adulto (*de cima para baixo*), referem-se habitualmente características como o rácio adulto-criança, as qualificações e a estabilidade dos técnicos, a quantidade e qualidade do espaço por criança, a qualidade e quantidade dos materiais, as condições de segurança, saúde e higiene e as características das interações adulto-criança. Alguns estudos destacam, também, as opiniões das crianças (Wiltz & Klein, 2001) e dos pais (Barros, 2007).

Ainda, com base em Portugal (1998), podemos demarcar diferentes vagas de investigação sobre a qualidade em creche, que procurou inicialmente verificar se esta tinha efeito no bem-estar das crianças e, posteriormente, quais os fatores e processos que poderiam ser regulados para otimizar esses efeitos. Contudo, muitos estudos são contraditórios entre si, apresentando frequentemente falhas metodológicas. O que parece ser consensual, apesar das contradições, é que creches de elevada qualidade têm efeitos benéficos, principalmente em crianças oriundas de meios familiares desfavorecidos (Barros, 2007; Dalli et al., 2011; Portugal, 1998).

Uma perspetiva a ter em conta quando falamos de avaliação em contexto de creche é a perspetiva da avaliação autêntica, que tem vindo a ser defendida, ao longo das últimas décadas, por autores que se opõem às formas de avaliação tradicionais (e.g. Bagnato & Neisworth, 1991; Neisworth & Bagnato, 2004). Estes defendem que as avaliações nestes contextos têm de ser feitas de forma autêntica e genuína, ou seja, nos ambientes naturais das crianças, por adultos significativos, de forma contínua e em estreita colaboração com a família. Abordam ainda diferentes pontos de partida para a avaliação, dos quais destacamos a avaliação baseada no currículo que, ao invés de fornecer dados sobre o “nível” da criança face ao grupo, permite-nos elaborar um perfil de forças e fraquezas *daquela* criança, bem como dos seus progressos ao longo do tempo (Bagnato & Neisworth, 1991; 2004).

1.2. Práticas educativas e qualidade em creche

Os modelos e currículos existentes, a nível internacional, para o contexto de creche estão, muitas vezes, associados a formas de avaliar a qualidade, quer direta, quer indiretamente. Segue-se uma revisão do estado da arte no que diz respeito a alguns dos modelos existentes para a creche e a algumas formas de avaliar a qualidade que lhes estão associadas.

1.2.1. Currículo *High/Scope* (Post & Hohmann, 2003)¹

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.

A “Roda da Aprendizagem” *High/Scope* de bebés e crianças (cf. figura 1) representa as ideias centrais do currículo *High/Scope* para os cuidados e educação de bebés e crianças dos zero aos três anos: 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.

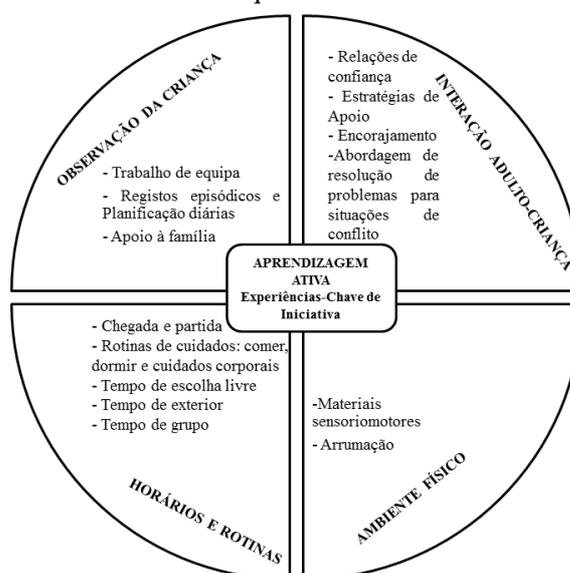


Figura 1. Roda da Aprendizagem *High/Scope* para bebés e crianças. Adaptado de Post e Hohmann (2003, p. 11).

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, 2003, 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.

¹ Este currículo propõe também uma divisão das crianças dos zero aos três anos em quatro grupos, com base nas suas ações e comportamentos em cada etapa: *bebés pequenos*, que ainda não se sentam sozinhos (do nascimento aos 9-10 meses); *bebés mais velhos*, que já se sentam sozinhos e se deslocam pelo chão (entre 5 e 18 meses); *crianças pequenas mais novas* que já andam sem apoio (dos 12 aos 24 meses) e *crianças pequenas mais velhas*, que andam perfeitamente e já estão mais aptas para a comunicação verbal (dos 24 aos 36 meses) (Post & Hohmann, 2003).

Os pressupostos são operacionalizados em linhas orientadoras que enquadram o conteúdo das primeiras aprendizagens e do desenvolvimento de bebês e crianças: as *experiências-chave* (cf. figura 2).

| EXPERIÊNCIAS-CHAVE HIGH/SCOPE PARA BEBÉS E CRIANÇAS | |
|--|--|
| <p>Sentido de si próprio</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Expressar iniciativa ▪ Distinguir <i>eu</i> dos outros ▪ Resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar ▪ Fazer coisas por si próprio <p>Relações Sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estabelecer vinculação com a educadora responsável ▪ Estabelecer relações com outros adultos ▪ Criar relações com os pares ▪ Expressar emoções ▪ Mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros ▪ Desenvolver o jogo social <p>Representação criativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imitar e brincar ao faz-de-conta • Explorar materiais de construção e expressão artística • Responder a e identificar figuras e fotografias <p>Movimento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Movimentar partes do corpo (virar a cabeça, dar pontapés) • Movimentar o corpo todo (rebolar, andar, correr) • Movimentar objetos • Sentir e expressar batimentos regulares <p>Música</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouvir música • Responder à música • Explorar e imitar sons • Explorar tons e sons vocais | <p>Comunicação e linguagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouvir e responder • Comunicar não verbalmente • Participar na comunicação dar-e-receber • Comunicar verbalmente • Explorar livros de imagens e revistas • Apreciar histórias, lengalengas e canções <p>Explorar objetos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz • Descobrir a permanência do objeto • Explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes <p>Noção precoce de quantidade e número</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar “mais” • Experimentar a correspondência de “um para um” • Explorar o número de coisas <p>Espaço</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar e reparar na localização dos objetos • Observar pessoas e coisas sob várias perspectivas • Encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora • Desmontar coisas e juntá-las de novo <p>Tempo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antecipar acontecimentos familiares • Reparar no início e final de um intervalo de tempo • Experimentar “depressa” e “devagar” • Repetir uma ação para fazer com que algo volte a acontecer, experimentando a sua causa e o seu efeito |

Figura 2. Experiências-chave High-Scope para bebês e crianças. Adaptado de Post e Hohmann (2003, p. 39).

Cada experiência-chave corresponde, *grosso modo*, a uma área de desenvolvimento e aprendizagem da criança e contém um conjunto de “sub-experiências” relacionadas.

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 Observatin 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.

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, 2003) explica detalhadamente as características de contextos de elevada qualidade, permitindo aos profissionais que trabalhem no sentido de promover uma qualidade progressivamente maior.

De acordo com os padrões propostos por Katz (1998), estes dois instrumentos enquadram-se numa perspetiva de avaliação de cima para baixo (*up-down*).

1.2.2. Abordagem desenvolvimental (NAEYC, 2008)

Devemos ter sempre em conta os modelos e teorias acerca do desenvolvimento da criança (Piaget, Vygotsy, Bowlby, etc.), para 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 *National Association for the Education of the Young Children* (NAEYC, 2009) publicou um documento que define as práticas adequadas (*Developmental Appropriated Practices - DAP*) em programas de educação de infância para crianças, do nascimento aos 2 anos (Coelho, 2004). 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 (Coelho, 2004).

Esta abordagem nasceu para contrariar a tendência de introduzir demasiado cedo conteúdos académicos, sem que a criança estivesse preparada para compreendê-los (Coelho, 2004). Nos documentos orientadores da NAEYC, a divisão entre currículo (ou modelo pedagógico) e avaliação esbatem-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.

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 (Coelho, 2004; Spodek & Brown, 2002).

Em colaboração com outras organizações da área, a NAEYC apresentou também 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. quadro 1).

Quadro 1

Padrões da avaliação das DAP. Adaptado de Bagnato e Neisworth (2004)

| | |
|------------------|---|
| 1. Utilidade | Utilidade para a intervenção. |
| 2. Aceitação | Valor social e consentimento social. |
| 3. Autenticidade | Métodos e contextos naturais. |
| 4. Equidade | Adaptável a necessidades especiais. |
| 5. Sensitividade | Sensível na medição de gradações. |
| 6. Convergência | Síntese ecológica dos dados. |
| 7. Colaboração | Trabalho de equipa entre pais e profissionais |
| 8. Congruência | Validação prática; baseado na evidência. |

1.2.3. *Birth to three matters* (DfES, 2002)

Com base numa extensa e sistemática revisão da literatura e na experiência dos seus investigadores, o *Department for Education and Skills* (DfES) publicou, em 2002, um guião intitulado “*Birth to three matters: A framework to support children in their earliest years*” (David, Gooch, Powell & Abbott, 2003; DfES, 2002). Este recurso, composto por um conjunto de materiais que foram distribuídos no Reino Unido, no ano letivo de 2002/2003, pretende ajudar as pessoas responsáveis pelo cuidado e educação de crianças, do nascimento aos três anos, apresentando linhas de ação muito claras e práticas. Baseia-se numa perspetiva holista, de valorização das competências da criança e da aprendizagem através do brincar, e propõe uma intervenção integrada com quatro grandes áreas: “Uma criança forte” (*A strong child*), “Um comunicador com competências” (*A skillful communicator*), “Um aprendiz competente” (*A competent learner*) e “Uma criança saudável” (*A healthy child*).

Cada uma destas áreas está dividida em subáreas (cf. quadro 2), que especificam os aspetos importantes a ter em conta quando se é responsável por um grupo de crianças dos zero aos três anos.

Para além de definir estas áreas chave, o manual contém, para cada componente, um cartão com aspetos muito úteis para o educador: questões desenvolvimentais para cada grupo etário², aspetos relevantes a observar, dicas

² As crianças entre os zero e os três anos são divididas em quatro grupos, com base em critérios ligados à locomoção e ao desenvolvimento motor: dos zero aos oito meses (*heads up, lookers and communicators*), dos oito aos dezoito meses (*sitters, standers and explorers*), dos dezoito aos vinte e quatro meses (*movers, shakers and players*) e dos vinte e quatro aos trinta e seis meses (*walkers, talkers and pretenders*)” (DfES, 2002).

práticas e sugestões de atividades a desenvolver com as crianças. Consideramos esta proposta muito interessante, pois, para além de propor um modelo teórico dos domínios mais importantes nesta faixa etária, não se fica pelos conceitos abstratos e teóricos, assumindo-se como um instrumento de apoio à intervenção educativa³.

Quadro 2

Áreas contempladas no programa *Birth to three matters*⁴. Adaptado de David et al. (2003)

| Uma criança forte (<i>A strong child</i>) | Um comunicador com competências (<i>A skillful</i> <i>communicator</i>) | Um aprendiz competente (<i>A competent</i> <i>learner</i>) | Uma criança saudável (<i>A healthy child</i>) |
|---|--|---|---|
| <i>Me, Myself and I</i> | <i>Being Together</i> | <i>Making Connections</i> | <i>Emotional well-being</i> |
| <i>Being Acknowledged</i> <i>and Affirmed</i> | <i>Finding a Voice</i> | <i>Being Imaginative</i> | <i>Growing and</i> <i>Developing</i> |
| <i>Developing Self-</i> <i>Assurance</i> | <i>Listening and</i> <i>Responding</i> | <i>Being Creative</i> | <i>Keeping Safe</i> |
| <i>A Sense of Belonging</i> | <i>Making Meaning</i> | <i>Representing</i> | <i>Healthy Choices</i> |

Apesar de este modelo não apresentar uma proposta clara para a avaliação das práticas, a ideia de avaliação está subjacente aos documentos que compõem o manual e que orientam o educador para a monitorização informal dos progressos através da observação e reflexão.

1.2.4. Abordagem experiencial

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 (Amaral, 2008). Esta é a perspetiva de Ferre Laevers, que criou, com a sua equipa, a *Leuven Involvement*

³ Em 2007, esta e outras perspetivas em vigor no Reino Unido foram combinadas num currículo integrado para a educação de infância (dos zero aos cinco anos) denominado *Early Years Foundation Stage* (Department for Children, Schools and Families – DCSF, 2008a, 2008b). Ainda que contenha algumas alterações, este currículo mantém muitas das ideias contidas no documento de 2002 publicado pelo DfES.

⁴ Os nomes das áreas foram mantidos em inglês, de forma a não deturpar o sentido de algumas expressões que não possuem equivalente na língua portuguesa.

Scale, adaptada a diferentes contextos, da educação de infância à educação de adultos (Laevers, 1999) e traduzida para português no manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (Bertram & Pascal, 2009; Santos & Portugal, 2002).

A perspetiva de Laevers tem muitos pontos de contacto com outras abordagens, tais como a perspetiva de Carl Rogers (2009), os estudos sobre a motivação intrínseca (e.g. Deci, Koestner, & Ryan, 2001), estudos sobre o fluxo (*flow*) (Csikszentmihalyi, 1990), e outros trabalhos sobre a implicação e o bem-estar (Laevers, 1999; Walsh & Gardner, 2005).

Laevers considera que a implicação, dependente do 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 estão equilibradas (Laevers et al., 1997; Laevers, 1999; Santos & Portugal, 2002). 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, 2005b).

Esta proposta enquadra-se numa corrente designada de educação experiencial ou abordagem experiencial. A equipa de Laevers, através do Centro para a Educação Experiencial da Universidade de Leuven, deu a esta abordagem um grande impulso, criando um modelo teórico consistente, representado graficamente pela imagem de um templo (cf. figura 3) (Santos & Portugal, 2002; Portugal & 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 (ao seu bem-estar emocional e implicação) e pelo foco nas suas necessidades e interesses. No topo do templo encontra-se o desenvolvimento pessoal e social, que assenta numa trave-mestra composta pela implicação e bem-estar (se estes dois fatores estiverem presentes numa criança, podemos inferir que o seu desenvolvimento está a ocorrer em boas condições). 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 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; o pilar estimulação (ou enriquecimento do meio) refere-se à importância de fornecer materiais desafiantes e estimulantes, que correspondam às necessidades e interesses das crianças (Portugal & Laevers, 2010).

Em termos de avaliação da qualidade, de acordo com Laevers, esta pode ser medida através de três tipos de variáveis (cf. figura 3): as de tratamento (ligadas ao material, às atividades, às relações, etc.), as de impacto (ou metas, tais como a aprendizagem de certas competências, ou o alcance de um determinado nível de desenvolvimento) e as de processo (nas quais se incluem a implicação e o bem-estar) (Laevers, 2000; Laevers, 2005a; Santos & Portugal, 2002).

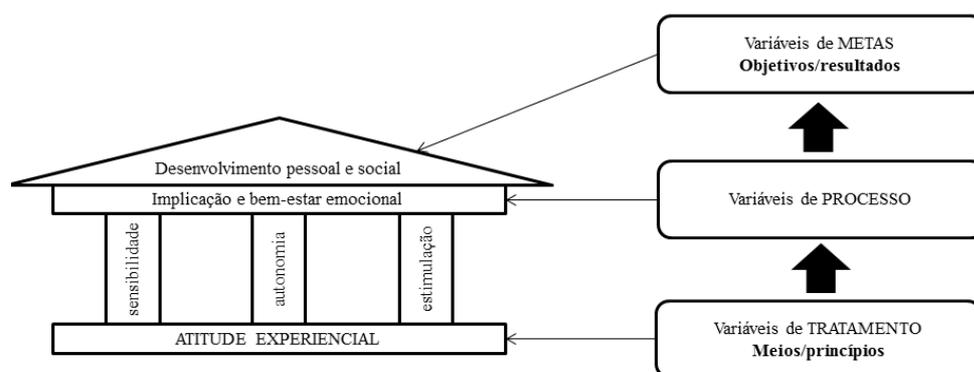


Figura 3. Esquema do templo (à esquerda) e sua relação com os três tipos de variáveis de avaliação da qualidade (à direita). Adaptado de Portugal e Laevers (2010) e Laevers (2000).

Atendendo às ideias de Katz já apresentadas, podemos considerar que a perspetiva de Laevers adota uma visão de baixo para cima (Coelho, 2004; Katz, 1998).

Como já referimos, com base no trabalho desenvolvido ao longo de décadas, Laevers e a sua equipa criaram vários instrumentos de apoio às práticas pedagógicas. Especificamente para a creche, criaram o *Self-Evaluation Instrument for Care Settings* (SICS [Ziko]; Laevers, 2005b) e para o jardim-de-infância o *Process-oriented child monitoring system for young children* (POMS; Laevers, Vandenbussche, Kog & Depondt, 1997).

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.

Inicialmente propõe 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 tratamento (oferta, clima de grupo, espaço para a iniciativa, organização e estilo do adulto), justificações para os mesmos. O último passo consiste num balanço das forças e fraquezas detetadas, direcionando o educador para os objetivos que deve definir a partir daí.

O POMS foi adaptado à realidade portuguesa através de um projeto da Universidade de Aveiro, dando origem ao SAC (Sistema de Acompanhamento de Crianças, Portugal & Laevers, 2010) que, por sua vez, serve de base a este trabalho.

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 (s.d.), 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).

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 e da perspetiva de Vygotsky (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. Importa agora esclarecer estes conceitos, para passar depois à exposição da estrutura do instrumento propriamente dita.

A implicação é 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. 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 (este nível é reservado àquelas crianças que muito

frequentemente se implicam nas atividades). 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. 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 et al., 1997).

Quanto à estrutura do SAC propriamente dita, este é composto por sete fichas, quatro delas referentes ao grupo (Ficha de Caracterização Geral, 1g, 2g e 3g) e três referentes às crianças individualmente (1i, 2i e 3i). Em termos conceptuais, as fichas gerais assemelham-se muito ao SICS e ao POMS, mas são mais detalhadas e estruturadas de outra forma. As fichas individuais, por sua vez, foram desenvolvidas com base nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997), e devem ser aplicadas sempre que uma criança suscite algum motivo de preocupação, nomeadamente valores de bem-estar e implicação inferiores a 4 (Laevers, 1999). As fichas 1g e 1i enquadram-se numa fase de avaliação; as 2g e 2i numa fase de análise e reflexão e as 3g e 3i numa fase de definição de objetivos e iniciativas. Este ciclo de avaliação-reflexão-ação deve repetir-se três vezes ao longo do ano (ou tantas quanto forem necessárias), garantindo um processo dinâmico de monitorização e melhoria (Portugal & Laevers, 2010).

Outros estudos foram desenvolvidos em vários países com base na abordagem experiencial e nos instrumentos da equipa do Centro para a Educação Experiencial da Universidade de Leuven. Um bom exemplo deste fenómeno é o *Baby Effective Early Learning* (BEEL; Bertram & Pascal, 2006).

O BEEL é um programa criado para apoiar, avaliar e desenvolver a qualidade em contextos de educação de infância para crianças dos 0 aos 3 anos (Bertram & Pascal, 2006). Este programa foi adaptado em Portugal através do projeto DQP (Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (Araújo, 2011; Bertram & Pascal, 2009).

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, 2011).

Adotando o conceito de implicação proposto por Laevers, foi desenvolvido um estudo com base neste programa por todo o Reino Unido com recurso à escala de implicação de Leuven. O estudo, com alguma envergadura, forneceu dados que comprovam a utilidade deste instrumento numa perspetiva de avaliação dinâmica e de aperfeiçoamento das práticas (Bertram & Pascal, 2006).

1.2.5. Finalidades e Práticas Educativas em Creche (Portugal, 2012)

Na linha de pensamento de Laevers, Portugal (2012) publicou, numa brochura da Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade (CNIS), um texto onde apresenta a sua perspetiva acerca das finalidades e práticas educativas em creche. Por outras palavras, trata-se do delineamento de um possível currículo para a creche, de inspiração experiencial. Por estar intimamente relacionada com a educação experiencial e, conseqüentemente, com o SICS e com o SAC, esta perspetiva foi adotada como um dos pilares do instrumento apresentado nesta dissertação.

Na sequência das suas ideias apresentadas em textos anteriores (Portugal, 1998; Portugal & Laevers, 2010), defendeu que as crianças só estarão disponíveis para se implicar em atividades que contribuem para o seu desenvolvimento e aprendizagem se as suas necessidades forem satisfeitas, garantindo o seu bem-estar (Laevers, 1997; Portugal, 2012). Estas necessidades (físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação, de sentimento de competência e de significados e valores) devem ser tidas em conta na planificação dos objetivos educativos, tendo em vista o bem-estar e implicação das crianças (Portugal, 2012).

Na sua perspetiva, as finalidades educativas da creche são: (1) o desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima (que se relacionam com a confiança e competência para dominar o seu corpo, o seu comportamento e o mundo; (2) o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório; e (3) o desenvolvimento de competência social e comunicacional.

O currículo é desenvolvido nas interações, nas rotinas e no brincar, sendo

fundamental assumir sempre a perspectiva da criança e envolver a família como um parceiro imprescindível (Portugal, 2011; 2012).

O conhecimento acerca do desenvolvimento da criança e a reflexão crítica acerca do que é uma planificação adequada permitem identificar necessidades diferentes para diferentes faixas etárias. Neste sentido, Portugal (2012) sintetiza os aspetos mais salientes a ter em conta para quatro grupos etários diferentes:

- Até aos **9 meses**, os bebés precisam de relações calorosas e seguras. O ambiente deve ser estável e organizado mas variado e estimulante, permitindo que a criança desfrute de diversas experiências sensoriais e motoras ao seu ritmo.

- Quando têm cerca de **1 ano**, as crianças desenvolvem maior confiança e competência na sua exploração, sendo fundamental o apoio do adulto. O desenvolvimento da linguagem e da comunicação exigem um adulto disponível e compreensivo, que apoie e enriqueça as interações.

- Por volta dos **18 meses**, a autonomia e a identidade assumem-se como as tarefas desenvolvimentais dominantes. A autonomia e autoconfiança têm de ser estimuladas com a ajuda de adultos carinhosos e compreensivos.

- Aos **2 anos**, a linguagem torna-se uma tarefa fundamental, repercutindo-se nas interações com os adultos, mas também com os pares. Os adultos devem equilibrar o apoio, deixando que se expressem e resolvam os seus conflitos, ou intervindo de forma tolerante e compreensiva.

A autora menciona, também, num artigo de 2011, as orientações do *National Center for Infants, Toddlers and Families* e do seu programa, *Zero to Three* (Portugal, 2011). De acordo com esta perspectiva, as prioridades do currículo em creche devem ser: a) a segurança e estabilidade emocional; b) a curiosidade e o ímpeto exploratório; c) o conhecimento social; e d) a autonomia. Todas as outras coisas podem ser aprendidas mais tarde, desde que a grande finalidade educativa seja o desenvolvimento destes atributos nucleares (*head-start*).

1.2.6. Outras abordagens

Seria impossível abordar neste trabalho todas as propostas de currículos ou modelos aplicáveis ao contexto de creche. Escolhemos algumas das mais estudadas ou mais relacionadas com os objetivos deste estudo. No entanto, não deixa de ser importante mencionar apenas algumas outras abordagens que estão amplamente divulgadas. A abordagem *Reggio Emilia*, por exemplo, teve origem em Itália e coloca o foco das práticas pedagógicas nas *centenas de linguagens da*

criança. A educação é vista como a construção de relações entre pessoas, ideias e meio, sendo que a visão de cada criança deve ser sempre tida em conta e valorizada (OECD, 2004). O currículo neozelandês, por sua vez, denominado *Te Whāriki*, pela sua natureza bicultural (apresentando em paralelo as duas línguas oficiais do país, o inglês e o maori), chama a atenção para a importância da valorização de fatores sociais e culturais no processo de aprendizagem (Ministry of Education, 1996). Trata-se de um documento muito importante, pela sua originalidade, organização e ênfase na aprendizagem ao longo da vida.

Em Portugal, os modelos predominantes são os dos Jardins-escola João de Deus (muito associados à aprendizagem da leitura, à iniciação, estimulação e exercício de capacidades), do Movimento da Escola Moderna (ligado às práticas democráticas, à cooperação e à livre expressão) e da Pedagogia de Projeto (centrada na resolução de problemas concretos numa perspectiva temporal, e valorizada em documentos publicados pela Direção-Geral da Educação) (Coelho, 2004; Vasconcelos, 2012).

Na sua investigação, Coelho (2004), refere algumas outras propostas curriculares para a creche que podem trazer algumas ideias importantes para o debate, nomeadamente: a importância de aproximar o ambiente educativo em creche com o ambiente familiar convencional (modelo de Willis e Riccuitti, 1990); a dimensão interpessoal da organização e prestação de cuidados (modelo de Gonzalez-Mena e Eyer, 1989); a utilidade de estabelecer um sistema de cuidador primário, que atua como organizador, facilitador e iniciador (modelo de Goldschmied e Jackson, 1995); o papel central do jogo na aprendizagem (modelo de Bergen, Reid e Torelli⁵).

Em resumo, alguns dos temas recorrentes em várias propostas aqui apresentadas são: a dimensão interpessoal, o respeito pelas crianças, a visão da criança como aprendiz ativo, a importância dos momentos de cuidado como momentos de aprendizagem e desenvolvimento, a construção do currículo a partir das experiências espontâneas do quotidiano, mais do que em função de ações planeadas, e a importância dos contextos sociais e culturais mais abrangentes (Coelho, 2004; Goldschmied & Jackson, 1994).

De acordo com Araújo (2011), os aspetos comuns às diferentes perspetivas

⁵ Este modelo propõe um currículo para a creche composto por três áreas de conteúdo: construção do conhecimento, construção de relações sócio emocionais e desenvolvimento do brincar (Bergen, Reid & Torelli, 2001).

pedagógicas de natureza participativa são as preocupações com a organização do espaço e materiais, a organização do tempo, a interação adulto-criança, as atividades e projetos, os processos de observação e avaliação e as parcerias com as famílias.

1.3. Enquadramento da creche enquanto resposta social

Por ser um dos objetivos deste trabalho a criação de um instrumento adequado à realidade portuguesa, apresentamos também um ponto da situação relativamente ao enquadramento da creche no panorama social e legal.

O enquadramento legal para o contexto de creche distribui-se por diversos decretos-lei, circulares e recomendações. Não cabe neste trabalho a análise minuciosa de todos estes documentos, pelo que selecionámos apenas três, de acordo com os objetivos visados. O Manual dos Processos-Chave (ISS, 2005a) e o Modelo de Avaliação da Qualidade em Creche (ISS, 2005b) são guiões do Instituto da Segurança Social, criados para orientar as instituições que prestam este tipo de resposta social. A Recomendação nº 3/2011 do Conselho Nacional de Educação (Vasconcelos, 2011) reflete as preocupações atuais dos profissionais em torno da qualidade dos serviços de apoio à primeira infância.

1.3.1. Orientações publicadas pelo ISS

Os Modelos de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais (MAQRS) desenvolvidos pelo Instituto da Segurança Social 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 através da implementação de um Sistema de Gestão da Qualidade. Segundo esta entidade, a “(re)organização dos processos permite ganhos em termos da eficiência, da eficácia e da racionalização dos serviços prestados, alargando e aumentando, desta forma, a satisfação das necessidades e das expectativas de clientes, colaboradores e parceiros” (ISS, 2005b, p. 1).

O MAQRS articula-se com os Manuais de Processos-Chave (MPC; ISS, 2005a) e os Questionários de Avaliação da Satisfação de Clientes, Colaboradores e Parceiros para cada uma das respostas sociais (ISS, 2005c).

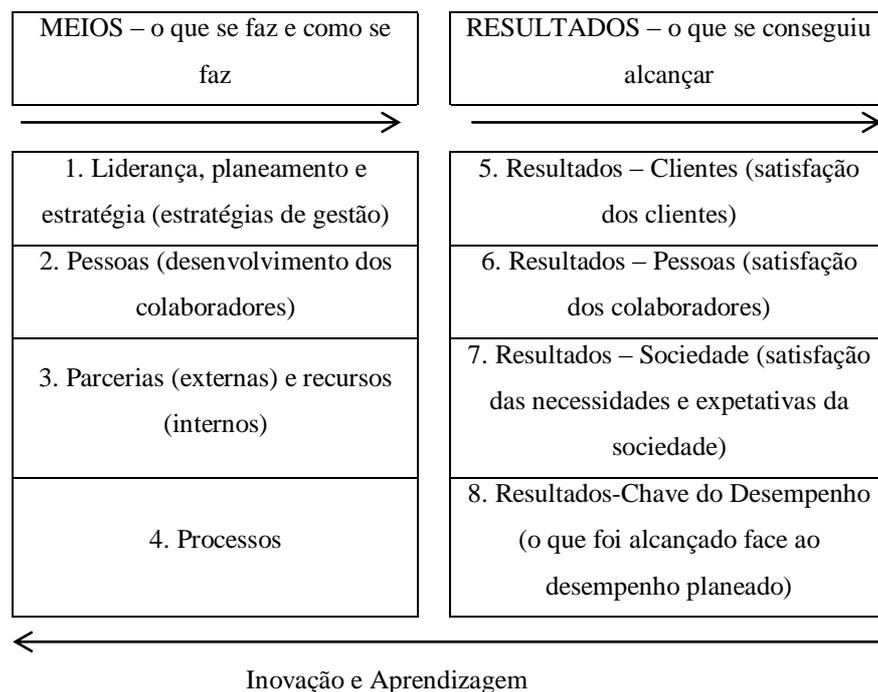


Figura 4. Critérios de qualidade do MAQRS. Adaptado de ISS (2005a e b).

O modelo subjacente assenta em oito critérios (cf. figura 4), sendo quatro relativos aos Meios e quatro relativos aos Resultados. Apesar de terem sido desenvolvidos e aprofundados em volumes diferentes, estes critérios (exceto o quarto, relativo aos processos), são iguais para todas as respostas sociais reconhecidas pelo MSSS (nomeadamente creches, lares de infância e juventude, centros de dia). Cada um dos requisitos pode ser classificado em três níveis de exigência, C, B e A⁶.

A implementação do Critério 4 - Processos do Modelo de Avaliação da Qualidade é operacionalizada no Manual de Processos-Chave. Os processos-chave são “processos que caracterizam e justificam a atividade dum 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

⁶ Estes três níveis são cumulativos, sendo C o mais baixo e A o mais alto: Nível C – cumprimento dos requisitos assinalados no Modelo na coluna “Nív.” com C; Nível B – cumprimento dos requisitos assinalados no Modelo na coluna “Nív.” com C e B; Nível A – cumprimento dos requisitos assinalados no Modelo na coluna “Nív.” com C, B e A.

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, 2005a).

Regra geral, os educadores referem o MPC como um grande peso burocrático (Vasconcelos, 2011). Os documentos do ISS envolvem formulários tão minuciosos que dificilmente poderão ser cumpridos. Apesar de ser uma referência no contexto português, o MPC é muito “mecânico” e “rígido” em alguns aspetos, e, apesar de referir questões fundamentais como a importância de um ambiente acolhedor e dinamizador de aprendizagens, onde as crianças se sentem amadas e seguras (tal como refere Portugal em 2011), não incorpora estes aspetos de forma clara nos seus parâmetros de avaliação.

Estes documentos são de grande importância para o reconhecimento e certificação das instituições (através do SQRS – Sistema de Qualificação das Respostas Sociais), pelo que devem ser tidos em conta sempre que procuramos estudar as questões da qualidade em creche. No entanto, são instrumentos que não se colocam na perspetiva da criança nem aprofundam a questão das práticas pedagógicas dos educadores no seu dia-a-dia.

1.3.2. Recomendação n.º 3/2011 (Vasconcelos, 2011)

Esta recomendação foi feita pelo Conselho Nacional de Educação, no sentido de apresentar propostas para a situação atual da educação de infância para menores de 3 anos em Portugal. O documento sugere uma responsabilização crescente e progressiva do ME pela faixa dos 0 aos 3 anos, através da monitorização da qualidade de educação e cuidados prestados nas instituições, assim como a qualidade das experiências conducentes ao desenvolvimento. Neste

sentido, a educação de infância, desde o nascimento, deve ser considerada como a primeira etapa da educação básica, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida e de continuidade nas transições entre fases educativas.

Em relação ao MPC (ISS, 2005a), a recomendação refere que os parceiros sociais lhe teceram críticas, considerando-o complicado e muito burocrático, e necessitando de uma simplificação no procedimento.

Esta recomendação apresenta um conjunto de princípios e recomendações, baseadas nos conhecimentos e dados recolhidos pelo CNE, que devem ser tidas em conta no processo de expansão e aperfeiçoamento da rede de serviços de atendimento para a primeira infância em Portugal.

II - Objetivos

Partindo do problema “como orientar a intervenção educativa em creche de forma a promover o desenvolvimento?”, definimos como objetivo geral deste estudo a sistematização de um instrumento para o acompanhamento e a avaliação das intervenções educativas na creche, inspirado no Sistema de Acompanhamento de Crianças (Portugal & Laevers, 2010).

Os nossos objetivos específicos são:

- a. Identificar indicadores de qualidade para as práticas pedagógicas em creche;
- b. Analisar os comportamentos associados aos indicadores referidos;
- c. Exemplificar com casos que ilustrem os indicadores referidos;
- d. Definir as áreas de desenvolvimento consideradas mais importantes em contexto de creche;
- e. Operacionalizar as áreas de desenvolvimento consideradas mais importantes num contexto de creche;
- f. Articular os parâmetros de observação com os documentos oficiais que orientam as práticas em creche;
- g. Adequar a estrutura do instrumento, os parâmetros/áreas de observação e os exemplos sugeridos em função das necessidades manifestadas pelos educadores;
- h. Articular os dados da literatura com as necessidades identificadas pelos educadores;
- i. Sistematizar diferentes alternativas que garantam a aplicabilidade a diferentes contextos.

III – Metodologia e procedimentos

Neste estudo escolhemos a metodologia qualitativa, por ser a mais adequada aos objetivos da investigação e ao seu problema de base. Podemos acrescentar tratar-se de uma investigação orientada para a prática, ou seja, centrada nos problemas da realidade social e na prática dos sujeitos nela implicados, orientada para a ação e para a resolução de problemas reais (Coutinho, 2011).

Os estudos qualitativos combinam a recolha e a análise de dados que, muitas vezes, ocorrem em paralelo, de forma que a análise vai sustentando novas recolhas e vice-versa (Bogdan & Biklen, 1994). Neste sentido, recorreremos ao método comparativo constante, ou seja, a um plano de investigação com fontes múltiplas de dados, no qual os dados recolhidos vão sendo sistematicamente postos em comparação ao longo de todo o processo (Bogdan & Biklen, 1994). Apesar de ser muito exigente, por implicar uma atitude de permanente responsabilização e questionamento do investigador, é fundamental implementar estratégias de verificação constante e interativa ao longo da investigação, de forma a garantir o rigor e a qualidade científica do trabalho. Neste sentido, tivemos esta preocupação durante todo o estudo, não permitindo que a questão do rigor se colocasse apenas depois de terminado o projeto.

O quadro 3 apresenta um resumo das correspondências entre os objetivos deste estudo e as diferentes metodologias utilizadas. Procurámos articular corretamente as questões de investigação e objetivos do estudo com os procedimentos metodológicos de forma a garantirmos a coerência metodológica do mesmo (Coutinho, 2011).

Quadro 3

Relação entre objetivos e metodologias

| Objetivos | Metodologias |
|--|--|
| a. Identificar indicadores de qualidade para as práticas pedagógicas em creche; | - Fundamentação na literatura - Consulta de especialistas |
| b. Analisar os comportamentos associados aos indicadores referidos; | - Fundamentação na literatura - <i>Focus group</i> - Observação |
| c. Exemplificar com casos que ilustrem os indicadores referidos; | - Observação |
| d. Definir as áreas de desenvolvimento consideradas mais importantes em contexto de creche; | - Fundamentação na literatura - <i>Focus group</i> - Consulta de especialistas |
| e. Operacionalizar as áreas de desenvolvimento consideradas mais importantes num contexto de creche; | - Fundamentação na literatura |
| f. Articular os parâmetros de observação com os documentos oficiais que orientam as práticas em creche; | - Fundamentação na literatura - <i>Focus group</i> |
| g. Adequar a estrutura do instrumento, os parâmetros/áreas de observação e os exemplos sugeridos em função das necessidades manifestadas pelos educadores; | - <i>Focus group</i> - Aplicação exploratória |
| h. Articular os dados da literatura com as necessidades identificadas pelos educadores; | - Fundamentação na literatura - <i>Focus group</i> - Aplicação exploratória |
| i. Sistematizar diferentes alternativas que garantam a aplicabilidade a diferentes contextos. | - Fundamentação na literatura - <i>Focus group</i> - Aplicação exploratória - Consulta de especialistas |

Patton (1990) argumenta que a credibilidade de um estudo qualitativo depende de três elementos: 1. O uso de técnicas e métodos rigorosos focados na validade, confiança e triangulação; 2. A credibilidade do investigador; e 3. A crença filosófica no paradigma fenomenológico e nos métodos qualitativos. Para melhorar a integridade da análise, Patton (1990), sugere que se refiram e testem as explicações contrárias à do investigador e que se reflita acerca dos resultados negativos ou desviantes.

Quanto à triangulação, é um aspeto fundamental para a validação da investigação qualitativa (Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003; Guba & Lincoln, 1983), pois permite obter resultados finais mais fidedignos e uma compreensão mais completa do fenómeno em estudo (Coutinho, 2011). Podemos distinguir quatro tipos: a triangulação de métodos/metodológica, a triangulação de fontes de dados,

a triangulação de análises e a triangulação de teorias/perspetivas (Coutinho, 2011; Patton, 1990). Neste estudo, utilizámos a triangulação de fontes de dados e a metodológica, uma vez que combinámos vários tipos de dados associados a ferramentas metodológicas diferentes: provenientes da observação, de notas de campo, da literatura e de um *focus group*. No entanto, podemos identificar também a triangulação de perspetivas, uma vez que o instrumento resultou da interação entre posições ou opiniões de várias origens: as necessidades identificadas pelas educadoras de infância ⁷ no *focus group*, as teorias mencionadas na literatura, as ideias recolhidas na consulta de especialistas, a posição assumida nos documentos do ISS e a perspetiva das educadoras que aplicaram o instrumento.

Em seguida apresentamos a sequência de procedimentos adotados nesta investigação. A figura 6 ilustra a ordem pela qual se desenrolaram as diferentes etapas.

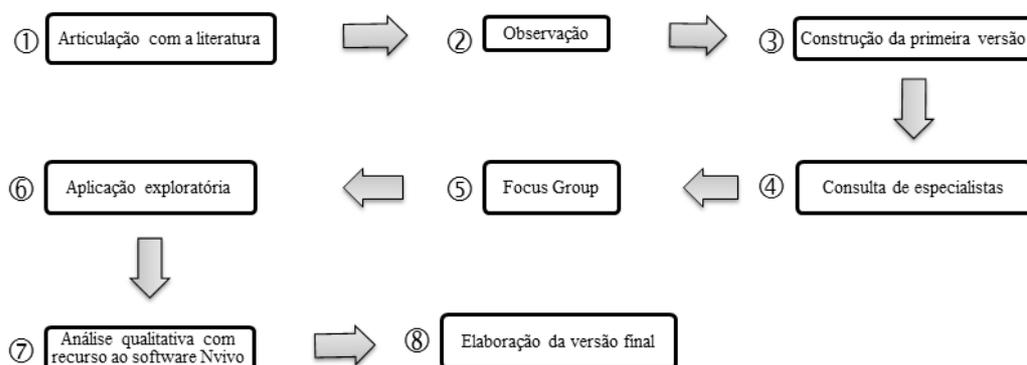


Figura 6. Etapas do processo de investigação.

3.1. Articulação com a literatura

A avaliação deve basear-se nos objetivos e princípios do currículo em vigor, pelo que, propor um método de avaliação é, necessariamente, comprometer-se com um currículo (Cubey & Dalli, 1996). Neste sentido, depois de uma rigorosa pesquisa bibliográfica, seleccionámos um conjunto de fontes que serviram de base ao instrumento desenvolvido. Esta ligação entre a investigação prévia e o problema em causa permite situar o nosso estudo no contexto, aumentando a sua credibilidade (Coutinho, 2011).

⁷ Referimo-nos a *educadoras* porque no nosso estudo participaram apenas indivíduos do sexo feminino.

O SAC (Portugal & Laevers, 2010) foi o ponto de partida deste trabalho, constituindo-se como a matéria-prima a partir da qual desenvolvemos o nosso instrumento para a creche. O esquema geral de aplicação, a ficha de caracterização geral do contexto e a estrutura geral das restantes fichas permanecem fiéis ao original. 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.

O SICS (Laevers, 2005b) e o POMS (Laevers et al., 1997) foram utilizados como complemento às ideias apresentadas pelo SAC.

Os modelos *High/Scope* (Post & Hohmann, 2003) e *Birth to three matters* (DfES, 2003), assim como o texto de Portugal (2012), “Finalidades e práticas educativas em creche”, foram utilizados na construção do conteúdo das fichas individuais.

Por último, os documentos do ISS (2005a, b e c) forneceram o enquadramento que permitiu a adequação do nosso instrumento às exigências sociais e institucionais.

3.2. Observação

A observação foi utilizada como ferramenta metodológica para a recolha de exemplos de indicadores de bem-estar e implicação para crianças dos 0 aos 3 anos. Tratou-se de uma observação naturalista do comportamento livre (Estrela, 1986; Sattler, 1999; Taylor, 2000). O método de registo utilizado foi o registo narrativo (Sattler, 1999; Taylor, 2000).

As observações foram realizadas durante dois dias (8 e 9 de fevereiro de 2012), durante os quais registámos todos os comportamentos de uma criança durante 5 a 10 minutos (o tempo de observação por criança variou consoante o tempo por esta dedicado a cada atividade ou brincadeira). A cada período de observação seguiu-se uma breve pausa de cerca de 2 minutos. As crianças observadas em cada momento (com idades entre os 9 meses e os 2 anos e meio, aproximadamente) foram selecionadas aleatoriamente.

Para além do registo de episódios, a observação incluiu a atribuição de um nível de bem-estar e implicação a cada uma das crianças.

3.3. Construção da primeira versão do instrumento

3.3.1. Ficha de caracterização geral do contexto.

Por se tratar de uma ficha que aborda questões muito gerais, relativamente à comunidade, às famílias e ao Projeto Educativo, sem aspetos específicos relacionados com a faixa etária da creche, optámos por mantê-la igual à do SAC (Portugal & Laevers, 2010).

3.3.2. Ficha 1geral (1g).

A ficha 1g é, na sua forma, semelhante ao SAC (Portugal & Laevers, 2010), mas contém algumas diferenças.

Os níveis de bem-estar e implicação são definidos através de uma escala de três pontos, com base no manual do POMS (Laevers et al., 1997). Neste manual, o autor sugere a utilização de três níveis quando os educadores não estão familiarizados com a escala ou com as crianças (Laevers et al., 1997). Uma vez que os educadores não têm, de acordo com a investigação, o hábito de usar o registo como instrumento de interpretação e reflexão sobre as experiências (Coelho, 2004), optámos por esta escala, mais simples e menos exigente.

Para ajudar no preenchimento desta ficha, construímos uma tabela que engloba a definição dos vários níveis, os indicadores que lhes estão associados e um conjunto de exemplos. As descrições e os indicadores foram retirados de Portugal e Laevers (2010) e Laevers (2005b). Os exemplos foram adaptados de observações em contextos de creche.

3.3.3. Ficha 2geral (2g).

A única alteração nesta ficha, relativamente ao SAC (Portugal & Laevers, 2010) foi a introdução de instruções facilitadoras do preenchimento, nomeadamente uma tabela que apresenta as características do contexto que podem influenciar positiva ou negativamente os níveis de bem-estar e implicação. Esta tabela foi construída com base no SICS (Laevers, 2005b).

3.3.4. Ficha 3geral (3g).

A ficha 3g não sofreu alterações para além da introdução de exemplos de aspetos específicos de mudança e iniciativas ou ações a desenvolver. Estes exemplos foram criados por nós, com base na observação.

3.3.5. *Ficha Individual (1i).*

A avaliação individualizada na creche tem de ser necessariamente diferente daquela que é feita no jardim-de-infância. Neste sentido, seleccionámos três competências-chave em creche, apresentadas por Portugal (2012), como pontos de partida para uma reflexão mais profunda e individualizada de cada criança. Assim, a *Segurança e Autoestima*, a *Curiosidade e Ímpeto Exploratório* e as *Competências sociais e comunicacionais* foram as áreas que considerámos basilares na avaliação da criança em creche, servindo base para a adequação das práticas às necessidades individuais.

Estas áreas foram operacionalizadas num conjunto de indicadores, expressos na forma de questões, com o objetivo de ajudar os educadores a orientar a sua reflexão em cada área. Para a construção destas questões, baseámo-nos no modelo *High/Scope* (Post & Hohmann, 2003) e no guião *Birth to three matters* (DfES, 2002).

3.3.6. *Ficha 2individual (2i) e Ficha 3individual (3i).*

As fichas 2i e 3i mantiveram-se muito próximas das propostas no SAC (Portugal & Laevers, 2010), excetuando a introdução de alguns exemplos e de instruções mais detalhadas.

3.4. Consulta de especialistas

Com o objetivo de tornar este instrumento mais fidedigno, consultámos uma especialista na área, responsável pela construção do SAC, a Professora Gabriela Portugal⁸. De acordo com Almeida e Freire (2008), a consulta de especialistas ou profissionais no domínio contribui para a validação do instrumento, na medida em que se podem pronunciar objetivamente sobre a adequabilidade do seu conteúdo, tendo em conta os objetivos do projeto. Neste sentido, a consulta desta especialista permitiu-nos refletir acerca de um conjunto de questões que, posteriormente levaram a algumas reformulações do instrumento.

3.5. Aplicação (exploratória) do instrumento

O contacto diário com três educadoras de creche no âmbito do estágio curricular permitiu-nos testar a operacionalidade do instrumento, tendo essas

⁸ Docente no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro. Doutorada em Psicologia da educação, tem participado, desde o início dos anos 90 em projetos europeus na linha da abordagem experiencial. Entre 2007 e 2010 foi responsável do projeto Avaliação em Educação Pré-escolar – Sistema de Acompanhamento de Crianças – FCT (FCOMP-01-0124-FEDER-007103).

educadoras aceitado preencher as fichas, ainda que o tivessem feito só no último período do ano. As educadoras receberam o instrumento a 3 de Abril de 2012 e devolveram-no preenchido na segunda semana do mês de Maio. Após o preenchimento, reunimos com cada uma delas para receber o seu *feedback* relativamente à aplicação. Nestas reuniões recolhemos notas de campo acerca das suas opiniões, dificuldades e sugestões, que foram depois incluídas na análise qualitativa dos dados. As notas de campo são um suplemento muito importante dos métodos de recolha de dados, ajudando a organizar as ideias e o fio de raciocínio do investigador ao longo do processo (Coelho, 2004; Guba & Lincoln, 1983).

3.6. *Focus group*

Apesar de termos usado várias metodologias, o cerne da nossa investigação está no *focus group* realizado, onde discutimos com um grupo de educadoras a primeira versão do instrumento construído. Sendo nosso objetivo ter um instrumento flexível, adaptável a diferentes contextos e consonante com as práticas reais do quotidiano, considerámos que a discussão com educadores de creche seria a melhor forma de testar os nossos pressupostos.

De acordo com Morgan (1988), podemos definir um *focus group* (ou grupo focal) como “*an interaction within the group, based on topics that are supplied by the researcher, who typically takes the role of a moderator. The fundamental data that focus groups produce are transcripts of the group discussions* (pp. 9-10)”. Já Wilkinson e Birmingham (2003) definem a investigação com recurso a *focus groups* como “*a form of qualitative method used to gather rich, descriptive data in small-group format from participants who have agreed to ‘focus’ on a topic of mutual interest*” (p. 90). Esta é uma técnica que permite, com menos custos e tempo (que as entrevistas individuais, por exemplo), recolher um grande conjunto de ideias e hipóteses sobre o tema em exploração. Os grupos têm dimensões variáveis, geralmente entre 6 e 10 pessoas, e uma duração entre uma e duas horas, dependendo dos objetivos e da disponibilidade dos participantes (Morgan, 1988). Os grupos pequenos permitem um maior contributo de cada elemento, mas podem originar “quebras”, tornando-se pouco produtivos; os grupos maiores são mais difíceis de gerir e podem levar a um efeito de dissolução, havendo alguns elementos que não participam. Quanto aos participantes, é fundamental que se sintam confortáveis uns com os outros, sendo

que a junção de pessoas com diferentes experiências pode levar à dispersão. O objetivo é homogeneizar os *backgrounds* - para que as pessoas tenham algo em comum - mas não as atitudes, porque se todos tiverem a mesma opinião sobre o assunto, a discussão pode tornar-se vazia e pouco produtiva.

Quanto à amostra ideal para um *focus group*, não se pretende que seja representativa da população, mas que tenha as condições necessárias para gerar diálogo em torno de um tema específico, ou seja, é uma “amostra teórica”, definida com base num quadro conceptual específico (Macnaghten & Myers, 2004).

Merton (1956, citado por Morgan, 1988) apresenta quatro critérios para um *focus group* eficaz: deve cobrir o máximo de tópicos relevantes; deve providenciar dados tão específicos quanto possível; deve potenciar interações que explorem os sentimentos dos participantes com alguma profundidade; e deve ter em conta o contexto pessoal dentro do qual os participantes dão as suas respostas. Os quatro critérios a privilegiar são então “*range, specificity, depth and personal context*” (Morgan, 1988, p. 54).

Decidimos, com base nos objetivos do projeto e nas recomendações da literatura, realizar um *focus group* com 11 educadoras de creche, no dia 19 de Abril de 2012, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Neste *focus group* contámos ainda com a presença de uma das nossas colegas de estudo, que colaborou na moderação da discussão e na recolha de notas. Optámos por elaborar previamente um guião (cf. Anexo 1), para colmatar a nossa falta de experiência enquanto moderadoras. Este foi seguido, de forma muito flexível, após uma breve apresentação inicial das participantes, para “quebrar o gelo” (Wilkinson & Birmingham, 2003). O guião continha as questões gerais a serem exploradas, decorrentes dos objetivos do estudo. Antes do *focus group*, as participantes tiveram acesso a uma cópia do instrumento construído (primeira versão, cf. Anexo 2), para poderem preparar-se para a discussão. A sessão foi gravada em registo áudio (com a autorização de todas as participantes), tendo terminado com um breve comentário final de cada uma das participantes. A gravação áudio permitiu a transcrição completa da discussão, ampliando a quantidade de dados disponíveis para a análise. Além deste registo, foram consideradas as notas dos aspetos mais relevantes durante a discussão.

As educadoras que participaram no *focus group* foram escolhidas por questões de acessibilidade, tratando-se, portanto, de uma amostra de conveniência. No entanto, tivemos em conta que a adequação da amostragem teórica é fundamental para assegurar dados suficientes que deem conta da multiplicidade dos aspetos do problema em causa, pelo que escolhemos dois tipos de instituições diferentes (privada e IPSS) e educadoras com níveis de conhecimento diferentes face ao SAC. Importa salientar que uma das educadoras (SQ) não é educadora de infância mas educadora social. A sua inclusão nesta amostra prende-se com dois motivos: por um lado, o facto de ser uma das educadoras do nosso local de estágio que se mostrou disponível para aplicar o instrumento; por outro lado, o facto de considerarmos que existem outros técnicos a trabalhar em creche, que não são educadores de infância mas que podem usufruir deste instrumento – principalmente nos grupos de berçário, onde a presença de um educador de infância não é exigida por lei (Vasconcelos, 2011).

As educadoras participantes, com idades entre os 23 e os 55 anos (e uma média de idades de 32 anos) desempenham funções em duas IPSS e uma instituição privada (cf. quadro 4). Procurámos incluir tanto educadoras que não conhecessem o SAC (7) como educadoras que já tivessem contactado com este instrumento (4) para estimular a partilha de experiências diversificadas.

Os dados recolhidos no *focus group*, bem como as notas de campo da consulta de especialistas e das reuniões com as educadoras que aplicaram o instrumento foram analisados com recurso ao *software* Nvivo 9 (versão 9.2.81.0). A transcrição do *focus group* e as notas de campo foram analisadas, numa primeira fase, linha a linha, para identificar temas emergentes (Powell & Single, 1996), articulando-os com os temas previamente definidos no guião do *focus group*. Todos os dados relevantes foram identificados e analisados através de comparações constantes, nas quais cada item foi verificado e comparado com os restantes dados para formar categorias (Coutinho, 2011; Pope & Mays, 2000), que foram sendo analisadas e especificadas após leituras sucessivas. Trata-se de um processo inclusivo, na medida que as categorias foram criadas de forma a refletir todas as *nuances* dos dados – ao contrário de análises mais quantitativas, que procuram resumir ao máximo os dados a códigos numéricos (Pope & Mays, 2000).

Quadro 4
Caracterização da amostra do focus group

| Participantes (iniciais) | Idade | Grupo de crianças | Anos de serviço | Instituição formadora | Conhece o SAC? | Local de trabalho |
|-----------------------------|-------|----------------------|--------------------|--------------------------|--------------------------------------|----------------------|
| IA | 28 | 2/3 anos | 4 | NR | Sim (formação da APEI) | IPSS |
| CA | 31 | Bebés | 7 | ESEG | | IPSS |
| AL | 33 | 2 anos | 1 | ESEC | | IPSS |
| SR | 27 | 1 ano | 6 | ESEC | | IPSS |
| MM | 25 | 2 anos | 2 | UA | Sim (enquanto estudante na UA) | Privada |
| ARB | 23 | 1 ano | 1 | UA | Sim (enquanto estudante na UA) | Privada |
| SQ | 37 | Bebés | 13 | ESEJP | Sim (formação em Aveiro) | Privada |
| SM | 31 | 2 anos | 5 | ESEC | | IPSS |
| VP | 55 | 1 ano e bebés | 20 | ESEC | | IPSS |
| AB | 33 | 1 ano e bebés | 8 | ESEC | | IPSS |
| DP | 30 | 2 anos | 6 | ESEC | | IPSS |

Nota. NR-não respondeu; ESEG-Escola Superior de Educação da Guarda; ESEC-Escola Superior de Educação de Coimbra; UA-Universidade de Aveiro; ESEJP-Escola Superior de Educação Jean Piaget; APEI-Associação Portuguesa de Educadores de Infância; IPSS-Instituição particular de Solidariedade Social).

Destacamos, ainda, a utilização de uma ferramenta fundamental para dotar a investigação de maior credibilidade, proposta por Lincoln e Guba (1985), que consiste na aferição através dos colegas. Também denominada revisão pelos pares (*peer debriefing*), esta é uma ferramenta que ajuda a regular a credibilidade das construções que o investigador faz a partir das representações dos fenómenos em estudo que recolhe (Coutinho, 2011). A partilha de reflexões com dois colegas do contexto de estágio, bem como o acompanhamento recebido da faculdade, permitiu a discussão e exploração de diversas questões relacionadas com os processos e resultados da investigação.

IV - Resultados e discussão

4.1. Primeira versão

Os objetivos a., b., c., d., e. e i. foram considerados na elaboração da primeira versão do instrumento, com base na literatura, observação e consulta de especialistas. A combinação de ideias provenientes destas três fontes permitiu dar forma ao instrumento que apresentamos no anexo 2.

Após a revisão e análise da literatura, escolhemos a implicação e o bem-estar como os principais indicadores de qualidade em creche, assumindo um compromisso com a abordagem experiencial. Com base em todas as fontes a que tivemos acesso, elaborámos descrições detalhadas de três níveis (alto, médio e baixo) para cada um dos indicadores incluídos nestas variáveis. As observações realizadas permitiram complementar estas descrições, bem como recolher exemplos ilustrativos dos diferentes indicadores. Tivemos o cuidado de incluir exemplos de situações correspondentes a diferentes idades e grupos com o objetivo de tornar o instrumento aplicável a diferentes contextos

As fichas gerais (principalmente a 1geral) foram pensadas para funcionar como ponto de partida para que o educador planeie a sua ação com o grupo mas também reflita sobre casos individuais que requerem mais atenção.

Ainda, na linha da abordagem experiencial, adotámos como áreas-chave da educação em creche (ficha 1individual), a segurança e autoestima, a curiosidade e ímpeto exploratório e as competências sociais e comunicacionais (Portugal, 2012). Estas três áreas foram operacionalizadas em comportamentos observáveis através de questões orientadoras inspiradas no modelo *High/Scope* (Post & Hohmann, 2003).

. Nesta primeira versão, apresentamos também uma sugestão de como o instrumento pode ser aplicado durante um ano letivo (cf. figura 7), chamando a atenção para a sua flexibilidade e para a necessidade de conjugação com os planos e objetivos da instituição e do educador.

Tendo o processo de revisão da literatura sido bastante demorado, a construção da primeira versão do instrumento foi um pouco pressionada pelo tempo. Algumas das fichas permaneceram muito fiéis ao SAC para a educação em jardim-de-infância, tendo as fichas 1geral e 1individual sido as que sofreram maiores alterações.

| | Fases | Ações e Fichas Gerais | Ações e Fichas Individuais |
|---|-------|---|--|
| 1º momento (em Setembro/ Outubro) | 1 | Caracterização geral do contexto Avaliação Geral do Grupo Ficha de Caracterização Geral + Ficha 1geral | |
| | 2 | Análise Geral do Grupo e do Contexto Ficha 2geral | Caracterização e análise individual Ficha 2individual + Ficha 1 individual |
| | 3 | Objetivos/iniciativas gerais Ficha 3geral | Objetivos/iniciativas individuais Ficha 3individual |
| 2º momento (em Dezembro/ Janeiro) | 1 | Avaliação Geral do Grupo Ficha 1geral | Avaliação desenvolvimental individual Ficha 2individual + Ficha 1 individual |
| | 2 | Análise Geral do Grupo e do Contexto Ficha 2geral | Análise e avaliação individual Ficha 2 individual |
| | 3 | Objetivos/iniciativas gerais Ficha 3geral | Objetivos/iniciativas individuais Ficha 3individual |
| 3º momento (em Março/Abril) | 1 | Avaliação Geral do Grupo Ficha 1geral | Avaliação desenvolvimental individual Ficha 2individual + Ficha 1 individual |
| | 2 | Análise Geral do Grupo e do Contexto Ficha 2geral | Análise e avaliação individual Ficha 2 individual |
| | 3 | Objetivos/iniciativas gerais Ficha 3geral | Objetivos/iniciativas individuais Ficha 3individual |
| Avaliação Final (em Junho/Julho) | 1 | Avaliação Geral do Grupo Ficha 1geral | Avaliação desenvolvimental individual Ficha 1individual |

Figura 7. Esquema geral de aplicação.

4.2. Resultados da análise qualitativa

O primeiro passo do tratamento de dados consistiu na identificação dos contributos individuais de cada participante na discussão. O objetivo desta análise era perceber se haveriam diferenças na quantidade e qualidade de participação entre os vários elementos. Verificámos que havia diferenças muito grandes nos contributos individuais, sendo que, combinando a percentagem de participações das quatro educadoras que mais intervieram, obtemos cerca de 72% do discurso gravado. Algumas educadoras dominaram claramente a conversa, enquanto outras praticamente estiveram ausentes da discussão. Cremos que este facto se deve a fatores individuais, mas também à familiaridade com o SAC (ou com outros instrumentos de base teórica aproximada, como o DQP) e com os conceitos que lhe estão subjacentes.

Optámos por apresentar os dados recolhidos em função das categorias que emergiram na análise. Ressalvamos que as dimensões em análise nesta secção poderão ser lidas ou pensadas de outra forma (Bogdan & Biklen, 1994), consoante a perspetiva adotada. As grandes categorias da análise dos dados são: avaliação das práticas, aplicabilidade do instrumento, planificações individuais *versus* coletivas, manual de Processos-chave/Manual de Avaliação da Qualidade

em Creche e sugestões.

4.2.1. Avaliação das práticas

A temática da avaliação das práticas surgiu como um enquadramento para as questões mais específicas relacionadas com o instrumento.

Foram identificadas, pelas educadoras, algumas barreiras ou inconvenientes associados à avaliação das práticas, mas, a mais referida ao longo de toda a discussão (e também nas reuniões com as educadoras que aplicaram o instrumento) é a questão do tempo. Consideram que lhes é exigido que preencham muitos papéis e que isso lhes retira tempo para estar com as crianças (“tens dificuldade em estar com eles...em brincar com eles, viver com eles...”). Neste sentido, julgam que se deveria reestruturar o dia-a-dia das educadoras em creche, no sentido de criar momentos onde pudessem dedicar-se à avaliação, sem abdicar do tempo com o grupo. Surgiu também a questão da maturação, ou seja, do desenvolvimento rápido das crianças comprometer os resultados (“Mas estamos a falar em creche. Em que uma avaliação feita agora, daqui a quinze dias ou daqui a um mês não tem nada a ver, não é?”) – no entanto, esta questão não foi aprofundada. Por último, uma das educadoras mencionou também o facto de não conhecerem o instrumento, referindo que seria necessário um período de aprendizagem e adaptação para o utilizarem, o que implicaria mais tempo.

Quanto às características da avaliação, as educadoras referem que esta deve ser “constante”, “parte de um processo contínuo”, “parte da nossa prática diária”, num “conjunto de avaliação, planejar/planificação e reflexão”. No entanto, tem de ser também um processo funcional, fácil de desenvolver e que não exija muito tempo.

As mais-valias da avaliação estão, sobretudo, relacionadas com a autoavaliação e a melhoria das práticas, com a adequação das estratégias e atividades às necessidades das crianças (“se as crianças não estão a revelar interesse, não estão empenhadas, não estão felizes, então o que é que está mal, o que é que está a falhar?”).

Os elementos que, de acordo com este grupo de educadoras, devem ser objeto de avaliação são: os níveis de bem-estar e implicação (“o que está a acontecer”), as competências e os comportamentos.

Concluimos que as educadoras consideram importante avaliar, nomeadamente o bem-estar e a implicação, mas sentem-se condicionadas por

fatores externos, nomeadamente questões de organização do seu horário de trabalho, que as impedem de avaliar como desejariam. Verificamos, ainda, que há alguma indistinção do que se pretende avaliar e do que efetivamente se avalia, uma vez que foram colocadas várias questões acerca da avaliação *das práticas*, mas, frequentemente, as educadoras referiram-se à avaliação das práticas e à avaliação das crianças como aspetos indiscriminados.

4.2.2. Aplicabilidade do instrumento

Na discussão sobre a aplicabilidade do instrumento construído, emergiram cinco temas principais: as suas funções, vantagens e desvantagens e questões específicas sobre as fichas 1 geral e 1 individual.

As educadoras identificaram seis possíveis funções do instrumento:

- avaliação do grupo (“depois realmente temos uma abordagem de grupo, que nos ajuda também a clarificar às vezes um bocadinho em termos de oferta”);
- avaliação das aprendizagens (“também acaba por nos dar informação sobre as crianças que estão a aprender na nossa sala e as que não estão”);
- avaliação do bem-estar e implicação (“porque só há aprendizagem se houver envolvimento”);
- melhoria das práticas (“é um esforço para melhorarmos noutras áreas, mas também oferecer outras oportunidades ao grupo”);
- melhoria profissional (“é uma avaliação a nós mesmos, também, ao nosso trabalho...”).

Só por si, o facto de avaliar o bem-estar e a implicação foi considerado um ponto positivo do instrumento. Apesar de estas não serem variáveis habitualmente tidas em conta nas avaliações mais comuns da qualidade em educação de infância, as educadoras reconhecem que são de grande importância para o seu trabalho.

Outra vantagem prende-se com o carácter cíclico e processual da avaliação proposta: “nós fazemos uma avaliação e definimos objetivos a melhorar e metas a atingir [...] com esta reavaliação, nós podemos realmente ver se melhorámos, se mudámos”.

Pelo facto das fichas individuais exigirem uma reflexão aprofundada sobre as crianças, as educadoras consideraram que esta “individualização” guiada constituía outro dos pontos fortes do instrumento (“eu acho que lidamos com as

emoções e o lado pessoal de cada criança”).

Por último, a flexibilidade do instrumento, ou seja, a possibilidade de ser aplicado em qualquer contexto de creche não foi um tema tão consensual. A maioria das educadoras concordou que seria aplicável a qualquer contexto, desde que a educadora tivesse tempo ou disponibilidade para tal. Surgiu, porém, um caso (desviante, nos termos de Patton, 1990) que consideramos relevante referir. Uma das educadoras, responsável pelo berçário, considerou que o instrumento não se adequava de forma tão clara a grupos de faixas etárias mais baixas (com menos de um ano de idade), por existirem grandes diferenças quantitativas e qualitativas entre estas crianças e as crianças mais velhas (“no primeiro ano de vida é um crescimento exponencial, a todos os níveis [...] eu acho que aí é que está. A sala do berçário, eu acho que é muito, muito específica...”).

As principais desvantagens prendem-se com o facto de ser um instrumento novo e desconhecido, o que exige um esforço suplementar das educadoras; com a subjetividade inerente à ficha Igeral (“eu acho que isso é uma avaliação emocional...”); e, mais uma vez, com o tempo exigido (“leva-nos a tirar tempo dos nossos meninos para nós podermos preencher isto”). O instrumento que propomos é bastante exaustivo e, apesar de a maioria das educadoras não ter aplicado, consideraram que é demasiado extenso para ser utilizado periodicamente. As educadoras que aplicaram (as fichas gerais e todas as individuais apenas a uma ou duas crianças) demoraram entre três a seis horas não consecutivas a preencher os documentos.

Relativamente à ficha Igeral, abordaram-se três questões: a adequação dos exemplos, a variabilidade e os níveis da escala. Os exemplos para os indicadores de implicação e bem-estar foram considerados adequados e úteis (“eu penso que o facto de termos os exemplos ajudou-nos muito”). A variabilidade levantou algumas opiniões contrárias, tendo a maioria das educadoras concordado que algumas crianças não se enquadram nos parâmetros propostos. Tentámos contrapor, clarificando que os parâmetros são flexíveis e devem ser vistos em função da criança avaliada, no entanto, algumas educadoras parecem não ter ficado com uma ideia muito clara do que se espera para cada um dos níveis de implicação e bem-estar, afirmando, por exemplo, que a ausência de sinais de mal-estar é sinónimo de bem-estar (“porque é que eu sei que ela está bem? Porque no

início ela chorava [...] e agora já não chora!”). Levantamos a hipótese de as instruções e descrições dos níveis não estarem formuladas de forma suficientemente clara, apesar de esta ter sido uma das preocupações centrais discutidas na consulta de especialistas.

Quanto aos níveis da escala, foram um dos pontos mais controversos do *focus group*. Inicialmente, todas as educadoras se colocaram contra a escala de três pontos utilizada: “acho muito redutor”, “mas acho que com cinco especificava ainda mais”. Quando uma das educadoras começou a discordar, afirmando que haveria vantagens numa escala de três pontos em vez de cinco, iniciou-se uma troca de argumentos entre as duas perspectivas. A favor dos três níveis, a educadora mencionou que em creche existem menos indicadores e sinais visíveis do que em jardim-de-infância, pelo que talvez os três níveis simplificassem a tarefa de avaliação, sendo possível recorrer aos sinais de “-“ ou “+” em caso de necessidade. As restantes educadoras argumentaram que numa escala de três pontos era mais difícil especificar as diferenças entre as crianças. No final, todas concordaram que um sistema com apenas três pontos poderia tornar a tarefa mais fácil, uma vez que exige o conhecimento de três descrições apenas (e não cinco) e pode ser especialmente útil com crianças que não demonstrem de forma clara os seus sinais de bem-estar e implicação. Verificámos que, especialmente para as educadoras familiarizadas com o SAC para o jardim-de-infância (que possui cinco níveis), é difícil preencher a ficha 1 geral com apenas três níveis. Além disso, verificámos que, apesar de as educadoras referirem que “os valores atribuídos têm uma importância relativa, sendo a reflexão o mais importante”, têm dificuldade em atribuir às crianças níveis mais baixos de implicação e bem-estar (“eu acabei de cotar com um nível um de implicação mas, se tivesse de um a cinco, cotaria com o nível dois...”).

Na ficha 1 individual, tanto as áreas-chave escolhidas como a sua operacionalização foram consideradas adequadas pelas educadoras (“eu acho que é o indicado...eu acho que é exatamente destas competências que parte todo o resto”). As sínteses narrativas, no final de cada área, foram consideradas fundamentais para o educador conseguir focar-se apenas naquela criança (“acabam por ser um sumário daquilo que é importante”).

4.2.3. Planificações individuais versus coletivas

Um tópico de discussão que surgiu sem ter sido previamente pensado foi a questão das planificações – se devem ser coletivas ou individuais, e para que faixas etárias. Não sendo uma temática que traga grandes mais-valias à investigação sobre a validade do nosso instrumento, consideramos importante mencionar as questões levantadas a este respeito, uma vez que a planificação e a avaliação estão intimamente relacionadas, e que as fichas 3 (geral e individual), sendo direcionadas para a ação, preveem a elaboração de planificações através da definição de objetivos a atingir e iniciativas possíveis.

Uma das educadoras iniciou o tema, defendendo que as planificações nas salas de berçário não tinham qualquer sentido (“Acho que não faz sentido uma sala de berçário ter planificações. (...) se calhar, temos de fazer planificações consoante a criança”). Duas outras educadoras contestaram as suas afirmações, argumentando que deveria haver sempre planificação, com qualquer grupo, embora pudesse ter diferentes alcances e formatos: “eu acho que não planificar desresponsabiliza! Concordo que não seja uma planificação semanal...”; “Seja que tipo de planificação for. Seja individual, seja coletiva seja mensal, seja semanal, seja diária, seja como tu quiseres, desde que planifiques”. A primeira educadora não se mostrou totalmente convencida mas acabou por concordar com os argumentos apresentados, tal como as restantes educadoras do grupo.

Nas reuniões com as educadoras que aplicaram o instrumento, verificámos que uma preocupação comum é a necessidade de fazer planificações mais individualizadas, de forma mais sistemática e eficiente (“gostaria de fazer planificações mais individualizadas porque tenho medo de perder informação, de não dar a atenção necessária a cada criança”).

4.2.4. Manual de Processos-chave/Manual de Avaliação da Qualidade em Creche (ISS, 2005a, b)

Os documentos da Segurança Social foram, tal como esperado, um dos focos de discussão com as educadoras. Estas consideram difícil a sua utilização e discordam, pelo menos em parte, do seu conteúdo (“não concordamos minimamente com aquela grelha, até porque há toda uma série de questões que não estão lá”). No entanto, estão conscientes da sua obrigatoriedade (“só que temos que fazer”, “por muito que eu não goste, por muito que não seja viável para o meu trabalho”) e das consequências que têm ao nível das inspeções ou

auditorias. Houve alguma divergência em relação às inspeções da Segurança Social: por um lado, algumas educadoras afirmaram que era possível “contornar” a utilização do Modelo de Qualidade em Creche através da apresentação de uma alternativa bem estruturada e fundamentada; por outro lado, consideraram que os inspetores têm pouco conhecimento efetivo das práticas para avaliar o trabalho desenvolvido pelos educadores, o que torna o processo de inspeção e certificação subjetivo e dependente de características individuais dos próprios inspetores (“Estamos a falar de pessoas da Segurança Social que não têm formação nenhuma na área...”, “Além de não terem formação, também podem ser pessoas diferentes, e podem...para uma pessoa pode estar tudo bem e para outra pode estar mal...também vai da formação e sensibilidade da pessoa”). Estas preocupações traduzem-se em alguma incerteza e insegurança, o que dificulta a tomada de iniciativa para utilizar e desenvolver outras formas de avaliação (“eu acho que as pessoas também acabam por não intervir, ou não tentar, porque vão fazer uma coisa nova, e que não têm a mínima noção se vai resultar ou não aos olhos de quem inspeciona, não é?”).

As educadoras concordaram que o nosso instrumento poderia ser utilizado como uma alternativa, no entanto, teria de ter pontos de contacto mais evidentes com o MPC. Sendo a questão da falta de tempo uma grande preocupação, a utilização de um instrumento não pode significar trabalho adicional, mas sim uma substituição de uma coisa por outra (“para que as pessoas não pensem ‘o Modelo da Qualidade em Creche é obrigatório, este não, ok, não tenho tempo para tudo...Modelo da Qualidade em Creche!’”). Uma das educadoras que aplicou o instrumento apresentou uma sugestão que poderia permitir a utilização do nosso instrumento com todas as crianças (uma vez que essa é uma das exigências do MAQC): “para usar com todos, seria necessário simplificar. Por exemplo, usar apenas esta ficha e incluir um primeiro tópico de ‘caracterização’. Esta ficha [3g] é como um plano individual [MPC], mas mais simples”.

Consideramos que este *feedback* das educadoras foi fundamental para compreendermos a necessidade de articular o instrumento com o MPC, caso contrário, terá poucas possibilidades de ser considerado como uma ferramenta útil para as educadoras em creche, que já se sentem sobrecarregadas com todos os documentos que preenchem atualmente.

4.2.5. Sugestões

Apresentamos em seguida a síntese das principais sugestões feitas pelas educadoras:

- A introdução de exemplos nos níveis médios, nos anexos da ficha 1 geral – “em relação aos exemplos...tu colocas nos altos e nos baixos mais do que um exemplo, e nos médios colocas um exemplo...se calhar tentar, se tiveres possibilidade, e...pensar em mais exemplos para o neutro, para o médio, acho que era bom...”;

- A introdução de um elemento externo para conferir maior objetividade à avaliação proposta na ficha 1 geral – esta foi uma das sugestões mais discutidas, inspirada pela experiência de algumas educadoras com o DQP, que pressupõe a observação dos grupos por parte de outros colegas (“por exemplo, uma vez por ano, acho importante ir uma pessoa à nossa sala”, “ eu acho que realmente parar e pensar nisto a um nível externo nos ajuda a pensar e ajuda a refletir”, “é mais objetivo”, “é complementar as visões”);

- A introdução da área da motricidade como área-chave principal da ficha 1 individual – “a parte motora é fundamental dos zero aos três anos, sem dúvida [...] acho que é uma área forte, acho que não deve ser uma área subtil, tem de ser uma área forte como as outras três...”;

- A realização de filmagens como método de autoavaliação – esta sugestão foi proposta por uma das educadoras (“também podemos fazer isso através de filmagens...filmar-nos num momento, filmar um dia inteiro nosso, que depois podemos avaliar...”), no entanto, não reuniu o apoio das restantes (“Isso é difícil...”);

- A facilitação do preenchimento do instrumento através da transformação de algumas secções em *checklists* – uma das educadoras propôs esta alteração, para simplificar (“se calhar seria mais fácil por *checklist*. Já com algumas propostas...eu sei que não pode abranger tudo mas tinha ‘outros’ ou abria-se uma chaveta para simplificar”), mas o restante grupo discordou, argumentando que uma lista de tópicos seria demasiado restritiva e pouco útil;

- A agilização do processo de preenchimento da Ficha de Caracterização Geral – algumas educadoras sugeriram que a ficha de caracterização fosse preenchida no início do ano, durante o processo de acolhimento previsto no MPC, (“aqui, no momento em que os pais vão conhecer e sabem que vão ficar, a educadora responsável poderia, nessa altura, preencher as expectativas da

família”), em equipa, (“isto é igual, é comum à equipa, e afinal de ano para ano pouca coisa muda, não é?”), para poupar tempo (“mas tínhamos o documento preenchido sem nos roubar muito tempo”).

As conclusões retiradas da análise qualitativa (do *focus group* e das notas de campo) permitiram-nos alcançar os objetivos g. e h. através da recolha das necessidades sentidas pelas educadoras e sua comparação com os dados da literatura subjacentes à estrutura e conteúdo do instrumento. O *focus group* permitiu ainda validar as nossas escolhas relativamente aos objetivos anteriores visados, trabalhados durante a construção da primeira versão do instrumento. Verificamos que a maioria das nossas escolhas teóricas foi validada pelas educadoras consultadas, apesar de estarmos conscientes dos limites do estudo, no que diz respeito a possíveis generalizações.

Foi, ainda, notória a necessidade de dar mais destaque ao objetivo g., que ainda não tínhamos trabalhado devidamente. A necessidade de conjugação do nosso instrumento com os documentos da Segurança Social levantou-nos uma grande questão: como avaliar individualmente, sendo fiel ao MPC, mas sem desvirtuar os pressupostos da abordagem experiencial e os conceitos de implicação e bem-estar? Procurámos responder a esta questão na construção da versão final do instrumento.

4.3. Versão final

Procurámos ir um pouco mais longe na versão final do instrumento, acrescentando algumas das sugestões propostas e afastando-nos um pouco do esquema do SAC. As conclusões retiradas da consulta de profissionais mostraram que os padrões que regem as creches são diferentes dos que se aplicam aos jardins-de-infância, exigindo ajustamentos necessários para tornar a avaliação uma tarefa exequível.

Alterámos o esquema geral de aplicação do instrumento bem como os títulos das fichas, de forma a aproximá-lo do modelo de avaliação do MPC (ISS, 2005a) ao nível da estrutura. Em termos de conteúdo, consideramos que as áreas que propomos não entram em conflito com as ideias expressas no mesmo, antes as complementam e enriquecem, com base em modelos teóricos consistentes. Consideramos que esta versão final pode ser conjugada com o MPC (ISS, 2005a) da forma ilustrada na figura 8.

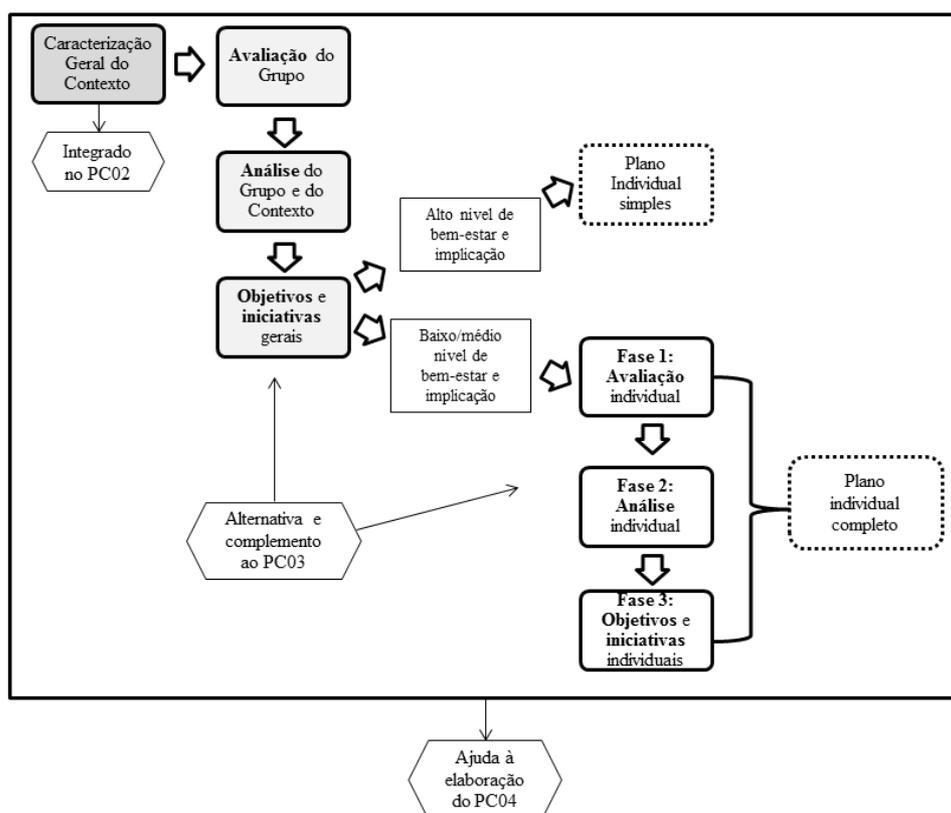


Figura 8. Esquema geral de aplicação do instrumento.

A Ficha de Caracterização insere-se no processo-chave 2 (PC02 - Admissão e Acolhimento), enquanto as restantes fichas podem ser usadas como alternativa ao processo-chave 3 (PC03 - Plano Individual). Repare-se que a avaliação do grupo não tem paralelo com o MPC (ISS, 2005a), pelo que as três fichas respeitantes à avaliação e reflexão sobre o grupo de crianças não têm correspondência com nenhum processo-chave em particular. O processo-chave 4 (PC04 - Planeamento e Acompanhamento das Atividades) decorre dos dois anteriores, na medida em que vai sendo construído e reformulado de acordo com as necessidades das crianças e das suas famílias.

Os restantes processos-chave (PC01 - candidatura; PC05 - cuidados pessoais; PC06 - nutrição e alimentação) dizem respeito a questões institucionais, de organização e de planificação da rotina que, apesar de estarem relacionados com o foco do nosso trabalho - as práticas educativas - não lhe dizem respeito de forma tão direta, pelo que não foram incluídos neste processo de avaliação.

O processo de avaliação é composto por duas fases: a primeira diz respeito ao grupo, a segunda aos indivíduos. Na primeira etapa incluem-se as fichas de 'Avaliação do grupo', 'Análise do grupo e do contexto' e 'Objetivos e iniciativas

individuais'. Estas três fichas devem ser preenchidas por esta ordem, na mesma lógica de avaliação-reflexão-ação presente na primeira versão do instrumento. A segunda etapa tem duas vertentes:

- Para as crianças com níveis altos de implicação e bem-estar, o educador deve preencher um *plano individual simples*;

- As crianças com níveis médios e baixos de implicação e bem-estar devem ser avaliadas através de um *plano individual completo*, que comporta três fases – ‘Avaliação individual’, ‘Análise individual’ e ‘Objetivos e Iniciativas individuais’, à semelhança do que foi feito para o grupo. Sugerimos, tal como contemplado no MPC (ISS, 2005a), uma avaliação periódica adequada ao funcionamento da instituição (pode ser, por exemplo, trimestral). As fichas devem ser preenchidas com base nas últimas 2/3 semanas. Na semana a seguir ao preenchimento, o educador deve voltar a concentrar-se nas avaliações, reler e complementar com dados que possam ter falhado na primeira fase de preenchimento (Laevers et al., 1997).

4.3.1. Ficha de caracterização do contexto

Deve ser preenchida no início do ano, em articulação com o PC02 - Admissão e Avaliação das Necessidades e Expectativas iniciais. O MPC (ISS, 2005a) exige a elaboração de um plano de acolhimento, que inclui o preenchimento de uma ficha de avaliação diagnóstica, que serve, num primeiro momento, para recolher todas as informações relevantes acerca da criança e da sua família. Ao longo do ano, o educador deve ir anotando as aquisições que a criança vai fazendo em diversas áreas do desenvolvimento. O preenchimento da Ficha de Caracterização pode surgir no culminar deste processo, como um balanço dos acolhimentos feitos a todas as crianças e famílias. Esta ficha deve ser complementada sempre que surjam alterações significativas e pode ser preenchida em equipa, nas secções relativas aos recursos da comunidade e finalidades definidas no Projeto Educativo, uma vez que estes aspetos são comuns a todos os grupos incluídos na instituição.

4.3.2. Avaliação do grupo

A distinção entre elevado e muito elevado e entre baixo e muito baixo foi eliminada, mantendo-se apenas três níveis de implicação e bem-estar: alto, médio e baixo. Optámos por eliminar estas distinções porque poderiam suscitar dúvidas relativamente às diferenças entre o sistema de três níveis e o de cinco. Para

concretizar esta alteração, recorreremos ao POMS (Laevers et al., 1997).

4.3.3. Plano individual

De acordo com o MPC (ISS, 2005a), o Plano Individual (PI) visa organizar as respostas de acordo com as necessidades e expectativas das crianças e suas famílias. No nosso instrumento, a diferença entre o plano individual simples e o completo está no nível de detalhe pretendido. Para as crianças que apresentem níveis altos de implicação, sugerimos uma análise mais breve, uma vez que, de acordo com a abordagem experiencial, estas estão em condições ótimas para adquirir todas as aprendizagens esperadas para a sua idade e nível de desenvolvimento. Não deixa de ser importante, no entanto, refletir acerca das suas características e definir ações a implementar para corresponder às suas necessidades. Quanto às crianças com níveis de bem-estar e implicação médios ou baixos, mantivemos a mesma lógica proposta na primeira versão do instrumento, ou seja, uma avaliação individual, pormenorizada, que dê ao educador pistas para os focos prioritários de intervenção.

V - Conclusões

Este estudo permitiu-nos confirmar a necessidade e importância de avaliar a qualidade das práticas educativas em creche, através da literatura e das opiniões dos profissionais no terreno.

As educadoras que participaram na investigação mostraram-se especialmente preocupadas, por um lado, com a falta de tempo e, por outro lado, com as exigências da Segurança Social. Sendo os educadores os principais destinatários deste trabalho, não podemos ignorar as suas necessidades – é imperativo garantir que quaisquer modelos ou instrumentos construídos tenham em conta a sua disponibilidade e os seus conhecimentos. Neste sentido, ao invés de criar um instrumento independente do MPC (ISS, 2005a), procurámos adaptá-lo, de forma que pudessem ser utilizados em conjunto, sem perda de tempo ou sobreposições. Assim, os educadores podem optar pelo processo com que mais se identificam, ajustando-o em função do contexto em causa.

Consideramos que o nosso instrumento 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 (*bottom-up*). Sem esquecer a avaliação da criança,

apresentamos uma proposta que permite ter uma ideia mais clara da qualidade dos contextos e das práticas através de dois indicadores transmitidos diretamente pelas crianças – a implicação e o bem-estar. De uma forma acessível e clara, 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. A partir desta reflexão, torna-se mais fácil estabelecer objetivos e delinear estratégias para cada “frente de ação”.

A terminar, resta ressaltar que este trabalho tem um caráter meramente exploratório e inicial, que necessita de um maior aprofundamento para se apresentar como uma proposta aplicável a nível nacional, que possa ser recomendada como ferramenta de organização das práticas educativas na primeira infância. É necessário testá-lo com uma amostra razoável de educadores durante, pelo menos, um ano letivo, para verificar se é, de facto, exequível ou não. Partindo das dificuldades e necessidades sentidas no terreno, seria necessário proceder a sucessivas reformulações e testes até chegar a uma versão final. A consulta de outros especialistas na área pode também ser importante para lhe dar uma maior credibilidade e consistência.

Não sendo possível, neste trabalho, proceder a uma validação dessa magnitude, procurámos desenvolver um protótipo que pudesse ser utilizado em futuras investigações, na expectativa de que possa ser, a médio e longo prazo, um contributo para a melhoria da qualidade dos serviços prestados nas creches portuguesas.

Referências Bibliográficas

- Alaiz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação das escolas – pensar e praticar*. Porto: ASA Editores.
- Almeida, L. S., & Freire, T. M. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Amaral, S. I. (2008). *Comportamentos-problema em creche e práticas educativas*. Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro, para obtenção do grau de Mestre em Activação do Desenvolvimento Psicológico. Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação.
- Araújo, S. (2011). *Pedagogia em Creche: Da avaliação da qualidade à transformação praxiológica*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Especialidade de Metodologia e Supervisão em Educação de Infância. Minho: Universidade do Minho.
- Bagnato, S., & Neisworth, J. (1991). *Assessment for Early Intervention - Best practices for professionals*. New York: The Guilford Press.
- Barros, S. A. (2007). *Qualidade em Contexto de Creche: Ideias e Práticas*. Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Doutora em Psicologia. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Bergen, D., Reid, R., & Torelli, L. (2001). *Educating and Caring for Very Young Children - The Infant/Toddler Curriculum*. New York/London: Teachers College Press.

- 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.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T., & Greenspan, S. (2002) *A criança e o seu mundo. Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carvalho, C. (2005). *Efeitos de Estimulação Multi-Sensorial no Desempenho de Crianças de Creche*. Tese submetida à Universidade do Minho para obtenção do grau de Doutor em Estudos da Criança, Área de Psicologia do Desenvolvimento e Educação. Minho: Universidade do Minho.
- Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011. Avaliação em Educação Pré-Escolar. Lisboa: DGIDC/. Ministério da Educação.
- Coelho, A. M. S. (2004). *Educação e Cuidados em Creche – Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação.
- 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 No. 1). Wellington: Institute for Early Childhood Studies, Victoria University of Wellington.

Dalli, C., White, E. J., Rockel, J., Duhn, I., Buchanan, E., Davidson, S., Ganly, S., & Wang, B. (2011). *Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A literature review*. New Zealand: Ministry of Education.

David, T., Gooch, K., Powell, S. & Abbott, L. (2003) *Birth to three matters: a review of the literature*. London: DfES Publications. Retirado de <https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/RR444>, a 21 de Janeiro de 2012.

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.

Decreto Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto. Perfil específico de desempenho do educador de infância. *Diário da República - I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2008a) *Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage*. Nottingham: DCSF Publications. Retirado de <https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/DCSF-00261-2008>, a 21 de Janeiro de 2012.

Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2008b) *Practice Guidance for the Early Years Foundation Stage*. Nottingham: DCSF

Publications.

Retirado

<https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/DCSF-00261-2008>, a 21 de Janeiro de 2012.

DfES (2002). *Birth to Three Matters*. London: DfES Publications. Retirado de <https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/Birth>, a 21 de Janeiro de 2012.

Epstein, A., Shweinhart, L., DeBruin-Parecki, A., & Robin, K. (2004). *Preschool Assessment: A guide to developing a balanced approach*. New Brunswick, NJ: NIEER – National Institute for Early Education Research / Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation.

Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática da Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Góis, S., & Portugal, G. (2009). Isto é giro, para nos vermos ao espelho e pensarmos...Um processo de avaliação da qualidade num jardim-de-infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – Estudos de Casos* (pp. 251-270). Lisboa: DGIDC/Ministério da Educação.

Goldschmied, E., & Jackson, S. (1994). *People Under Three - Young Children in Day Care*. New York/London: Routledge.

High/Scope Educational Research Foundation (1992). *Manual Child Observation Record* (trad. e adapt. port. Associação Criança, Joana Marques e Sara Araújo). Ypsilanti, MI: 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, MI: High/Scope Press.
- Howes, C., & Hamilton, C. (2002). Modelos de atendimento para as crianças mais novas. In B. Spodek (org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 725-760). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Howes, C. (1986). *Quality Indicators for Infant-Toddler Child Care*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association - April 16-20. San Francisco: American Educational Research Association.
- ISS (2005a). *Manual de Processo-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.
- Katz, L. (1998). Cinco perspectivas sobre a qualidade. In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp. 15-40). Lisboa: ME/DGIDC.
- Laevers, F. (1999). The project Experiential Education. Well-being and involvement make the difference. *Early Education*, nr. 27 (Discussion paper). Retirado de <http://www.editionserasme.be/Microsites%20Algemeen%20DOWNLOADS/CEGO/CEGOeng/pdf/EXE%20-%20Well-being%20and%20involvement%20makes%20the%20difference.pdf> a 16 de

Junho de 2012.

Laevers, F. (2000). Forward to basics! Deep-level-learning and the experiential approach. *Early Years*, 20(2), 20-28.

Laevers, F. (2005a). 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. (ed.) (2005b). Sics [Ziko] *Well-being and involvement in care – a process-oriented self-evaluation instrument for care settings*. Kind & Gezin and Research - Centre for Experiential Education, Leuven University. Retirado de <http://www.kindengezin.be/img/sics-ziko-manual.pdf> a 20 de Outubro de 2011.

Laevers, F., Vandenbussche, E., Kog, M., & Depondt, L. (1997). *A process-oriented child monitoring system for young children*. Experiential Education Series, n.º 2. Leuven: Centre for Experiential Education.

Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic enquiry*. Newbury Park: Sage Publications

Macnaghten, P., & Myers, G. (2004). *Focus groups*. In C. Seale, D. Gubrium & G. Gobo (eds.), *Qualitative research practice* (65-80). London: Sage.

Ministério da Educação (ed.) (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME.

Ministry of Education (1996). *Te Whāriki*. Wellington, New Zealand: Learning Media Limited.

- Morgan, D. L. (1988). *Focus groups as Qualitative Research*. Newbury Park, California: SAGE Publications.
- NAEYC (2008). *Overview of the NAEYC Early Childhood Program Standards*. Retirado de <http://www.naeyc.org/files/academy/file/OverviewStandards.pdf>
- NAEYC (2009) *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. retirado de <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/position%20statement%20Web.pdf> a 4 de Março de 2012.
- Neisworth, J., & Bagnato, S. (2004). The mismeasure of young children: The authentic assessment alternative. *Infants and Young Children, 17*(3), 198-212.
- OECD. (2004). *Starting strong: curricula and pedagogies in early childhood education and care: five curriculum outlines*. OECD: Directorate for Education, OECD.
- Pacheco, J. A. (2010). Ciências da Educação e investigação: o pesadelo que é o presente. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 12*, pp. 5-18. Retirado de <http://sisifo.fpce.ul.pt> a 1 de Outubro de 2011.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- Pope, C., Ziebland, S., & Mays, N. (2000). Qualitative research in health care- Analysing qualitative data. *BMJ, 320*, 114-116.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação pré-escolar –*

Sistema de Acompanhamento de Crianças. Porto: Porto Editora.

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. In P. Pequito e A. Pinheiro (orgs.) *Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de infância*(p.425-434). CIANEI 2º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto: Gailivro.

Portugal, G. (2011). No âmago da Educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In T. Vasconcelos, *Conselho Nacional de Educação - Recomendação n.º 3/2011 – A educação dos 0 aos 3 anos*. Diário da República, 2.ª série — N.º 79 — 21 de Abril de 2011.

Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche - das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.

Portugal, G. (s.d). *Avaliação e Desenvolvimento do Currículo em Educação Pré-Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação. Retirado de http://www.eb23-dr-ruy-andrade.rcts.pt/m/Aval_e_desenvolvimento_do_Curriculum.pdf a 3 de Janeiro de 2012.

Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Powell, R., & Single, H. (1996). Methodology Matters - V - Focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 8 (5), 499-504.

- Rogers, C. (2009). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Padrões Culturais.
- Santos, P., & Portugal, G. (2002). Avaliação processual da qualidade em educação: um contributo experiencial para uma escola inclusiva. In Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (orgs.). *Avaliação de organizações educativas: actas / II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sattler, J. M. (1999). *Assessment of children* (revised and updated 3rd ed.). San Diego: Author.
- Segurança Social (s.d.) *Quais as respostas sociais?* Retirado de http://www2.seg-social.pt/preview_pag.asp?r=34253, a 3 de Março de 2012.
- Spodek, B., & Brown, R. (2002). Alternativas curriculares em educação de infância: uma perspectiva histórica. In. B. Spodek (org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 193-223). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Taylor, R. L. (2000). *Assessment of exceptional students: Educational and Psychological procedures* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Vasconcelos, T. (2011). *Conselho Nacional de Educação - Recomendação n.º 3/2011 – A educação dos 0 aos 3 anos*. Diário da República, 2.ª série — N.º 79 — 21 de Abril de 2011.

- Vasconcelos, T. (coord.; 2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).
- Walsh, G., & Gardner, J. (2005). Assessing the quality of early years learning environments. *Early childhood research and practice*, 7(1), 1-17.
- Wilkinson, D., & Birmingham, P. (2003). *Using research instruments: a guide for researchers*. London: Routledge Falmer
- Wiltz, N., & Klein, E. (2001). "What do you do in child care?" Children's perceptions of high and low quality classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 209-236.

Anexo 1. Guião do *Focus group*.

| Temas a abordar | Perguntas de partida | Objetivos |
|---------------------------------------|--|---|
| Importância da avaliação das práticas | <p>- Qual a importância de avaliar as práticas educativas? [vantagens para as educadoras enquanto processo de crescimento profissional; vantagens para as crianças enquanto alvos da ação]</p> <p>- Sentem necessidade de ter ferramentas ou instrumentos que facilitem o processo avaliativo e o aperfeiçoamento contínuo?</p> | h) Articular os dados da literatura com as necessidades identificadas pelos educadores. |
| Aplicabilidade do instrumento | <p>- Qual a sua aplicabilidade à creche?</p> <p>- A sua estrutura é fácil de entender/utilizar (divisão entre fichas gerais e individuais; diferentes etapas de avaliação-reflexão-ação)?</p> <p>- Contém repetições ou lacunas?</p> <p>- Pode ser utilizado em diferentes contextos? Por exemplo, grupos de diferentes idades; instituições com diferentes filosofias...</p> <p>- Que ganhos poderia trazer para o vosso trabalho?</p> <p>- Vêm-se a utilizar este instrumento com as vossas crianças?</p> <p>- Acham que este instrumento pode ser articulado com o Manual de Processos Chave como um complemento que facilite a avaliação (dada a complexidade do MPC)?</p> | <p>g) Adequar a estrutura do instrumento, os parâmetros/áreas de observação e os exemplos sugeridos em função das necessidades manifestadas pelos educadores.</p> <p>i) Sistematizar diferentes alternativas que garantam a aplicabilidade a diferentes contextos.</p> <p>f) Articular os parâmetros de observação com os documentos oficiais que orientam as práticas em creche.</p> |

| | | |
|---|---|---|
| Características específicas das fichas (critério de seleção é a sua diferença face ao SAC, já validado) | <p>Ficha 1 geral (p.3-7)</p> <p>- Até que ponto o sistema de observação proposto é prático e fácil de utilizar?</p> <p>- As descrições dos níveis são elucidativas?</p> <p>- Os exemplos são ilustrativos dos diferentes indicadores?</p> | <p>g) Adequar a estrutura do instrumento, os parâmetros/áreas de observação e os exemplos sugeridos em função das necessidades manifestadas pelas educadoras.</p> <p>a) Identificar indicadores de qualidade para as práticas pedagógicas em creche.</p> <p>b) Analisar os comportamentos associados aos indicadores referidos.</p> <p>c) Exemplificar casos que ilustrem os indicadores referidos.</p> |
| | <p>Ficha 1 individual (p.11-13)</p> <p>- Acham pertinente a escolha destas 3 áreas como pilares da intervenção em creche? Porquê?</p> <p>- Revêem-se na operacionalização das 3 áreas em tarefas e comportamentos observáveis?</p> | <p>d) Definir as áreas de desenvolvimento consideradas mais importantes em contexto de creche.</p> <p>e) Operacionalizar as áreas de desenvolvimento consideradas mais importantes num contexto de creche.</p> |

Anexo 2. Versão preliminar do instrumento.



FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Universidade de Coimbra

PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

No âmbito do trabalho de dissertação de Mestrado em Psicologia (área de especialidade de Psicologia da Educação) intitulado “*CRECHendo*” com *qualidade - Construção de um instrumento de avaliação das práticas educativas em Creche*, agradeço a sua colaboração num grupo de discussão subordinado ao referido tema.

O objetivo essencial do trabalho é o de organizar aspetos de observação sistemática que possam auxiliar os educadores e especialistas implicados na educação de crianças pequenas (dos 0 aos 3 anos de idade) a orientar os seus planos de ação, monitorizar o desenvolvimento das crianças e comunicar entre si e com os encarregados de educação. Este instrumento serve de apoio à componente pedagógica do trabalho em creche, indo ao encontro do estabelecido no Manual de Processos-chave (ISS, 2005), principalmente no que diz respeito à definição dos planos individuais e no planeamento e acompanhamento das atividades.

O grupo de discussão irá realizar-se **no dia 19 de Abril, às 18 horas, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra** (Rua do Colégio Novo). A fim de facilitar o processo de tratamento de dados, solicito a sua autorização para que o debate seja gravado em áudio, sendo que todos os dados e depoimentos recolhidos são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de investigação.

Esperando que este trabalho contribua para a compreensão e melhoria das práticas em creche, agradeço, desde já, a sua participação e disponibilizo-me para atender às sugestões e esclarecer quaisquer dúvidas.

Atentamente,

Cindy Mutschen Carvalho (cindymutschen@hotmail.com)

Tomei conhecimento,

Data: __/__/__

Assinatura: _____

Nome (iniciais): _____ Idade: _____

Faixa etária do grupo com que trabalha atualmente: _____

Anos de serviço como educadora: _____ Local de formação: _____

Já teve contacto com o SAC (Sistema de Acompanhamento de Crianças)? Sim Não

Se sim, em que circunstâncias? _____

“CRECHEndo” com qualidade

Instrumento de avaliação das práticas educativas em Creche

O instrumento que se segue é composto por 7 fichas: uma de caracterização do contexto, três referentes ao grupo e três individuais. **O seu objetivo geral é ajudar os educadores em creches a avaliarem as suas intervenções educativas**, apoiando-se num instrumento construído com base na literatura existente sobre o tema.

A avaliação que aqui propomos é processual, ao longo do ano, servindo de ponto de partida para a observação, a reflexão e a planificação curricular.

Esquema da aplicação do instrumento⁹

| | Fases | Ações e Fichas Gerais | Ações e Fichas Individuais |
|--|-------|---|--|
| 1º momento (em Setembro/ Outubro) | 1 | Caracterização geral do contexto Avaliação Geral do Grupo Ficha de Caracterização Geral + Ficha 1geral | |
| | 2 | Análise Geral do Grupo e do Contexto Ficha 2geral | Caracterização e análise individual Ficha 2individual + Ficha 1 individual |
| | 3 | Objetivos/iniciativas gerais Ficha 3geral | Objetivos/iniciativas individuais Ficha 3individual |
| 2º momento (em Dezembro/ Janeiro) | 1 | Avaliação Geral do Grupo Ficha 1geral | Avaliação desenvolvimental individual Ficha 2individual + Ficha 1 individual |
| | 2 | Análise Geral do Grupo e do Contexto Ficha 2geral | Análise e avaliação individual Ficha 2 individual |
| | 3 | Objetivos/iniciativas gerais Ficha 3geral | Objetivos/iniciativas individuais Ficha 3individual |
| 3º momento (em Março/Abril) | 1 | Avaliação Geral do Grupo Ficha 1geral | Avaliação desenvolvimental individual Ficha 2individual + Ficha 1 individual |
| | 2 | Análise Geral do Grupo e do Contexto Ficha 2geral | Análise e avaliação individual Ficha 2 individual |
| | 3 | Objetivos/iniciativas gerais Ficha 3geral | Objetivos/iniciativas individuais Ficha 3individual |
| Avaliação Final (em Junho/Julho) | 1 | Avaliação Geral do Grupo Ficha 1geral | Avaliação desenvolvimental individual Ficha 1individual |

O esquema geral de aplicação deste instrumento é flexível, podendo variar de acordo com o funcionamento e a lógica interna de cada instituição. No entanto, tratando-se de um instrumento de avaliação processual, recomenda-se a utilização várias vezes ao longo do ano. Propomos, com base no SAC (Sistema de Acompanhamento de Crianças; Portugal & Laevers, 2010), um esquema com três momentos de avaliação, cada um com três fases e, ainda, uma fase final.

Em cada um dos momentos de avaliação, as fichas gerais devem ser utilizadas, num ciclo de avaliação-reflexão-ação. As fichas individuais devem ser utilizadas quando, a partir da ficha 1geral, se identificam crianças com níveis baixos de implicação e bem-estar (abaixo de 3). No entanto, se muitas crianças estiverem nesta situação, antes de pensar em estratégias individualizadas, o educador deve delinear estratégias para o grupo, com base nas fichas 2 e 3 gerais.

⁹ De acordo com o Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC; Portugal & Laevers, 2010).

Creche:

Educador(a):

Grupo de Crianças:

Ano letivo:

Ficha de caracterização geral do contexto

| |
|---|
| 1. Características da comunidade |
| |

| |
|---|
| 2. Características e expectativas das famílias |
| |

| |
|----------------------------------|
| 3. Recursos na comunidade |
| |

| |
|---|
| 4. Finalidades definidas no Projeto Educativo do Estabelecimento |
| |

Ficha 1geral
Fase 1 – Avaliação geral do grupo

Data:

Grupo/Educadora:

| Crianças | Nível geral de bem-estar* | | | | Nível geral de Implicação* | | | | Comentários |
|----------|---------------------------|--------------|----------------|---|----------------------------|--------------|-------------|---|-------------|
| | 1 (Baixo) | 2 (Médio) | 3 (Elevado) | ? | 1 (Reduzido) | 2 (Médio) | 3 (Alto) | ? | |
| 1. | | | | | | | | | |
| 2. | | | | | | | | | |
| 3. | | | | | | | | | |
| 4. | | | | | | | | | |
| 5. | | | | | | | | | |
| 6. | | | | | | | | | |
| 7. | | | | | | | | | |
| 8. | | | | | | | | | |
| 9. | | | | | | | | | |
| 10. | | | | | | | | | |
| 11. | | | | | | | | | |
| 12. | | | | | | | | | |
| 13. | | | | | | | | | |
| 14. | | | | | | | | | |
| 15. | | | | | | | | | |
| 16. | | | | | | | | | |
| 17. | | | | | | | | | |
| 18. | | | | | | | | | |

* Nas próximas páginas encontram-se instruções detalhadas e exemplos que ajudam a preencher esta grelha.

A implicação é uma qualidade da atividade marcada por concentração, persistência, motivação, interesse, satisfação e energia. Este indicador tem a ver com a necessidade de exploração, e expressa-se de acordo com o nível de desenvolvimento da criança e, principalmente, é indicativo da qualidade das oportunidades e desafios oferecidos pelo contexto.

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. Sem bem-estar, é pouco provável que haja elevada implicação, uma vez que a criança, não estando disponível para se entregar por completo a uma atividade ou estímulo.

O valor preenchido para cada criança deve representar o balanço dos níveis de bem-estar e implicação verificados nas últimas semanas, em diferentes situações e atividades.

A coluna “?” só deve ser assinalada se o educador não conseguir decidir ou tiver muitas dúvidas quanto ao funcionamento da criança. Dependendo das circunstâncias, poderá ser importante proceder a uma análise mais individualizada desta criança, recorrendo às fichas individuais. Caso necessário, pode recorrer aos sinais (+) e (-) para especificar os níveis atribuídos.

Pode ser útil para o educador utilizar dados de outras fontes, nomeadamente de uma escala de desenvolvimento (como a que consta da Ficha Diagnóstica do Manual dos Processo-Chave-creche,

| | | Nível | Indicadores | Exemplos |
|-----------|----------------|--|--|---|
| Bem-estar | Elevado (3) | <p>Muito elevado. A criança está bem consigo própria, à vontade. Irradia alegria e manifesta-se através do riso, gritos de satisfação e outras expressões de contentamento.</p> <p>Elevado. A criança manifesta bem-estar na maior parte do tempo, apesar de, por vezes, atravessar alguns momentos de desconforto (por exemplo, devido à entrada de uma pessoa desconhecida).</p> | <p>Prazer/Alegria Tranquilidade Vitalidade Energia</p> | <p>«A educadora conta uma história. Mostra o livro e vai destapando as janelas. Eles olham atentos, expectantes, abrem os braços, abanam o corpo, sorriem.» (Prazer, alegria)</p> <p>«Pega num lego e olha para o monte espalhado no chão. Sorri. Expressão calma e interessada. Trinca a língua ao tentar encaixar as peças umas nas outras.» (relaxamento, tranquilidade)</p> <p>«Ri, dança, canta, bate palmas. Os seus olhos brilham de entusiasmo» (vitalidade, energia, prazer)</p> |
| | Médio (2) | <p>Médio/Neutro – este nível pode ser atribuído em duas situações: ou a criança está geralmente “bem”, apresentando sinais de bem-estar, apesar de evidenciar sinais ocasionais de desconforto; ou a criança tem uma postura neutra, que não evidencia sinais claros nem de bem nem de mal-estar.</p> | | <p>«Expressão neutra, sem sinais evidentes de alegria nem de desconforto. Está sentada junto a um armário e olha com ar sério para as outras crianças. Sorri quando a educadora se ajoelha à sua frente e diz “olá!”»</p> |

| | | | | |
|--|----------------------|---|--|--|
| | <p>Baixo (1)</p> | <p>Baixo. A criança apresenta sinais de desconforto emocional com alguma frequência, estando quase sempre tensa. Se a criança apresenta níveis de bem-estar moderados, mas tem picos de desconforto muito intensos, ainda que pontuais, também se deve atribuir o nível 1.</p> <p>Muito baixo. A criança está triste, chora, grita, apresenta comportamentos violentos ou de isolamento. Algumas das suas necessidades não estarão a ser devidamente satisfeitas e o seu desconforto permanente tem um impacto no seu funcionamento global.</p> | <p>Desconforto Tensão Frustração Desconfiança Agressividade Isolamento Fechamento</p> | <p>«Debruça-se sobre a mesa. Observa outras crianças que completam puzzles. Agita os pés de um lado para o outro, baixa-se e mexe nas meias. Postura agitada e um pouco tensa. Tenta tirar o jogo à criança ao seu lado, mas ela grita. O adulto acalma a situação e diz “depois joga o A., está bem?”. Coça a cabeça. Tenta alcançar as peças. Agita-se e diz “é amarelo!” várias vezes e põe a mão no braço da menina à sua direita, que faz o puzzle. Quando ela termina, diz “agora sou eu!”, insistindo repetidamente» (tensão)</p> <p>«Chora quando o adulto lhe mostra um livro. Retrai-se e diz “não!”» (desconfiança, fechamento)</p> <p>«Chora e fica em pé na tenda. Senta-se no banco de pedra e continua a chorar. O adulto vai buscá-la e pergunta se quer ir para o sol. Ela senta-se e fica com expressão triste.» (frustração, desconforto)</p> <p>«Tenta constantemente agredir as outras crianças, mordendo-lhes e dando palmadas» (agressividade)</p> <p>«Está sentado, longe das outras crianças e dos adultos, com os olhos baixos e o olhar vago.» (isolamento)</p> |
|--|----------------------|---|--|--|

| | | | | |
|------------|----------------|--|--|--|
| Implicação | Elevada (3) | <p>Atividade intensa e continuada. Uma implicação muito elevada é caracterizada por uma forte persistência e concentração e níveis de motivação e satisfação muito altos. É importante notar que o tempo de persistência na tarefa varia consideravelmente com a idade – para crianças com 12 meses ou menos, o empenhamento intenso numa atividade durante 5 minutos pode ser sinal de grande implicação, enquanto para crianças de 36 meses, brincadeiras de meia hora ou mais já são mais expectáveis. O educador deve ponderar este aspeto, bem como os seus conhecimentos acerca da criança (dos seus gostos, do seu temperamento, etc.).</p> <p>Atividade com picos de intensidade. Estão presentes os sinais de implicação elevada, mas existem momentos de grande intensidade e outros de menor concentração e empenhamento.</p> | <p>Motivação Persistência Satisfação Ímpeto exploratório Concentração</p> | <p>«Abre a mala, tira um instrumento e “observa” um nenuco. Pega no nenuco e deita-o na caminha, cobrindo-o com mantas. Cobre com vários panos, que desdobra e estende cuidadosamente sobre a cama. Agarra num instrumento médico e volta a “observar o bebé”. É interrompido pela educadora que o chama para tomar o xarope. Só responde ao chamamento depois de várias tentativas da educadora. Regressa com a educadora e volta para o mesmo local. Tapa o bebé com mais um pano e acaricia-o por cima. Coloca mais um edredom, ajeitando-o várias vezes, até cobrir a cama e as suas próprias pernas. Vai buscar a maleta de médico e volta a cobrir-se com o edredom.» (persistência, concentração, motivação)</p> <p>«Em cima de um veículo, anda pela sala vocalizando expressões de contentamento. Sorri. Agarra um boneco preso a um elástico, afasta-se e larga-o. Grita e sorri com entusiasmo.» (satisfação)</p> <p>«Põe-se de pé, junto à piscina dos brinquedos e mexe numa bola que está no interior. A bola que estava a tentar alcançar foge e ele fica imóvel. A educadora ajuda-o, oferecendo-lhe a bola. Pega na bola e bate com ela no chão (dribla com as duas mãos). Põe-se de pé agarrando a borda da piscina. Agita o corpo e balbucia. Agarra a bola, larga-a e agarra-se à piscina, mexendo num brinquedo que está lá dentro. Põe algumas peças desse brinquedo na boca.» (ímpeto exploratório)</p> |
| | Média (3) | <p>Atividade moderadamente continuada ou moderadamente intensa. A criança participa nas atividades de forma mais ou menos contínua mas sem intensidade. Por</p> | | <p>«Agarra no marcador rosa e larga-o. Debruça-se ainda mais na mesa. Pinta uns riscos. Pega noutra marcador e pinta mais um pouco. Observa os marcadores. Olha para a educadora, pega noutra marcador e pinta mais um pouco do desenho.»</p> |

| | | | | |
|--|-----------------|--|--|---|
| | | não se sentir motivada e desafiada, a criança executa a atividade de forma rotineira. | | |
| | Reduzida (1) | <p>Atividade esporádica ou interrompida com frequência. A criança realiza uma atividade ocasionalmente, mas não se envolve ou interrompe frequentemente o que está a fazer, mostrando poucos sinais de concentração.</p> <p>Ausência de atividade. A criança não se envolve em nenhuma atividade. Fica isolada ou “ausente”.</p> | <p>Passividade Aborrecimento Desmotivação Desinteresse</p> | <p>«Põe a tampa na boca e pinta sem olhar para o desenho. Olha para os lados e para a educadora. Levanta-se, senta-se, põe-se de joelhos. Tapa o marcador.» (desinteresse, desmotivação)</p> <p>«Expressão aborrecida. Durante a atividade, olha muitas vezes em volta, mexe-se e parece procurar algo com o olhar» (aborrecimento)</p> <p>«Caminha pelo recreio perto da auxiliar. Caminha ao longo do corredor. Observa as outras crianças. Aproxima-se de novo da auxiliar.» (passividade)</p> <p>«Chega ao fundo e encontra uma bola grande. Empurra-a um pouco pelo corredor acima e depois continua a caminhar, deixando a bola. Ao encontrar uma criança de triciclo de frente, para-a e tenta empurrá-la.» (desinteresse)</p> |

Ficha 2g

Fase 2 – Análise e reflexão em torno do grupo e contexto

Data:

| |
|--|
| 1. Análise do grupo |
| O que me agrada: |
| O que me preocupa: |
| 2. Análise do contexto** |
| O que me agrada: |
| O que me preocupa: |
| 3. Das características/recursos da comunidade e famílias e do Projeto Educativo da Instituição destaca-se (referir apenas os aspetos mais relevantes para este grupo de crianças, tendo em conta a sua faixa etária, os seus interesses e o Projeto Pedagógico de Grupo): |
| |

| | |
|--|--------------------|
| 4. Opiniões das crianças sobre a creche (apenas para grupos com crianças de mais de 24 meses, se o educador verificar que as crianças compreendem as perguntas) | |
| Aspetos positivos: | Aspetos negativos: |
| Interesses ou desejos referidos: | |

| |
|--|
| 5. Balanço geral e ideias para o desenvolvimento do Projeto Pedagógico do Grupo |
| |

** Na análise do contexto, pretende-se explicar os níveis baixos ou altos de implicação e bem-estar das crianças, atendendo à oferta da sala/creche; clima de grupo; espaço para iniciativa; organização e estilo do adulto.

| Valores elevados de bem-estar e implicação podem dever-se a: | Valores baixos de bem-estar e implicação podem dever-se a: |
|--|---|
| <i>Uma oferta rica</i> – boas infraestruturas, atividades e materiais estimulantes, zonas de interesse diferenciadas... | <i>Uma oferta pobre</i> – infraestruturas desadequadas, poucos materiais ou materiais de baixa qualidade... |
| <i>Clima de grupo positivo</i> – ambiente seguro e confortável, interações positivas... | <i>Clima de grupo negativo</i> – interações negativas, pouca ligação entre adultos e crianças... |
| <i>Espaço para a iniciativa</i> – 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... | <i>Pouco espaço para a iniciativa</i> - as atividades são impostas, as transições na rotina são agitadas e as crianças não são envolvidas na definição de regras, rotinas e convenções... |
| <i>Organização eficaz</i> – rotina adaptada ao ritmo das crianças, poucos “tempos mortos”... | <i>Organização pouco eficaz</i> – desrespeito pelos ritmos individuais, muitos “tempos mortos” nas transições de espaço ou atividade... |
| <i>Estilo do adulto</i> – adultos sensíveis, estimulantes, que dão espaço à iniciativa das crianças, mas fornecem também conforto e segurança... | <i>Estilo do adulto</i> – adultos pouco empáticos, que não respeitam os sentimentos e necessidades das crianças... |

Ficha 3 geral**Fase 3 – Definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo/contexto educativo**

Data:

| |
|--|
| Considerando a análise/apreciação da ficha 2 geral (direcionada ao grupo e contexto), que objetivos se gostaria de alcançar? |
|--|

| | 1. Aspetos específicos de mudança | 2. Iniciativas ou ações a desenvolver |
|-------------------------------|---|---|
| Oferta educativa | <i>Ex. Disponibilizar mais estímulos visuais. Disponibilizar material de faz de conta.</i> | <i>Ex. Afixar desenhos e imagens no chão e à altura dos olhos das crianças. Introduzir na sala roupa, batas, aventais, chapéus e elementos relacionados com os contextos familiares das crianças (objetos de médico, ferramentas para crianças, ...).</i> |
| Clima de grupo | <i>Ex. Tornar a sala mais familiar.</i> | <i>Ex. Convidar as famílias a trazer músicas e fotos de casa.</i> |
| Espaço para iniciativa | <i>Ex. Criar mais oportunidades de iniciativa.</i> | <i>Ex. Desenvolver na sala várias atividades em simultâneo, que as crianças possam escolher, como danças, pinturas, leitura de histórias, etc.</i> |
| Organização | <i>Ex. Melhorar a articulação entre momentos de rotina. Criar espaços para atividades livres em grupos pequenos.</i> | <i>Ex. Um adulto fica com algumas crianças no refeitório, enquanto outro adulto leva um grupo para a casa de banho. Planear atividades para as crianças que não dormem enquanto outras o fazem. Levar pequenos grupos ao exterior, enquanto os restantes ficam a brincar na sala.</i> |
| Estilo do adulto | <i>Ex. Ter uma atitude mais estimulante. Estimular a autonomia.</i> | <i>Ex. Dar sugestões e introduzir materiais para enriquecer as brincadeiras em curso. Deixar, por exemplo, que as crianças tentem pendurar os seus casacos, mesmo que isso demore mais tempo.</i> |
| Outros aspetos | <i>Ex. Aproveitar o exterior. Eliminar a separação artificial entre cuidar e educar. Enfatizar, para os pais e para a equipa, que o processo é mais importante que o produto.</i> | <i>Ex. Planear experiências no exterior, equilibrando o desafio e o suporte do adulto. Nos momentos de higiene e refeição, introduzir conversas, histórias, canções, etc. Afixar fotos e legendas, que mostrem aos pais a riqueza dos processos envolvidos nas atividades, mesmo quando os produtos não o demonstrem.</i> |

Ficha Individual
Fase 1 – Avaliação individualizada

| | |
|------------------|---------------------|
| Data: | Idade da criança: |
| Nome da criança: | Data de nascimento: |

| Competências-chave em Creche¹⁰ | | |
|--|--|---|
| Segurança e Autoestima | Curiosidade e Ímpeto exploratório | Competências sociais e comunicacionais |

| Segurança e Autoestima – Indicadores | | | | |
|--|---|---|---|---|
| Atendendo aos parâmetros previstos para a sua idade, a criança... | | | | |
| a) Distingue o “eu” dos “outros”? | | | | |
| b) Toma decisões adequadas à sua idade (comer ou não comer um alimento; escolher o brinquedo com que quer brincar; ir ou não ir para o exterior...)? | | | | |
| c) Expressa iniciativa (ajuda ou tenta vestir algumas peças de roupa; mostra sinais de antecipação para certos acontecimentos familiares ou habituais...)? | | | | |
| d) Tem vindo a adquirir controlo progressivo do seu corpo (rasteja, gatinha, anda, corre, trepa, movimenta-se com objetos, movimenta-se ao som da música)? | | | | |
| e) Faz uma avaliação das suas capacidades (persiste ou desiste das atividades de acordo com a avaliação subjetiva que faz das suas capacidades; pede ajuda quando percebe que não consegue atingir um objetivo sozinha)? | | | | |
| f) Tem vindo a desenvolver uma progressiva autonomia (controlo esfinteriano, alimentação...)? | | | | |
| g) Tem vindo a desenvolver competências de motricidade fina (segura no lápis, folheia um livro de histórias...)? | | | | |
| Segurança e Autoestima – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo: | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Síntese narrativa | | | | |
| <i>Em síntese, o nível de segurança e autoestima da criança caracteriza-se pela capacidade de (...) que se manifesta em situações como(...)</i> | | | | |

¹⁰ Baseado no artigo de Portugal (2012), publicado pelo CNIS e disponível em: http://novo.cnis.pt/index.php?ToDo=read_news&id=325.

| Curiosidade e Ímpeto exploratório – Indicadores | | | | |
|--|---|---|---|---|
| Atendendo aos parâmetros previstos para a sua idade, a criança... | | | | |
| a) Explora objetos com diferentes partes do corpo (boca, mãos, pés...)? | | | | |
| b) Identifica figuras e fotografias familiares? | | | | |
| c) Procura objetos fora do seu campo de visão? | | | | |
| d) Explora diferentes materiais de construção e expressão (desenho, modelagem, música...)? | | | | |
| e) Envolve-se em jogos simbólicos de complexidade crescente? | | | | |
| f) Realiza várias tentativas para resolver um problema? | | | | |
| g) Explora noções relativas às propriedades dos objetos (repara em semelhanças e diferenças, categoriza, classifica...)? | | | | |
| h) Explora noções de quantidade e número (experimenta “mais”, experimenta correspondências de “um para um”)? | | | | |
| i) Explora noções espaciais e temporais (encher e esvaziar, montar e desmontar; rápido e devagar, causa e efeito...)? | | | | |
| Curiosidade e Ímpeto exploratório – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo: | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Síntese narrativa | | | | |
| <i>Em síntese, o nível de curiosidade e ímpeto exploratório da criança caracteriza-se pela capacidade de (...) que se manifesta em situações como(...)</i> | | | | |

| Competências sociais e comunicacionais – Indicadores | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Atendendo aos parâmetros previstos para a sua idade, a criança... | | | | |
| a) Estabeleceu uma relação de vinculação com um adulto principal na creche? | | | | |
| b) Relaciona-se com os outros adultos da sala? | | | | |
| c) Relaciona-se com os pares? | | | | |
| d) Expressa emoções? | | | | |
| e) Expressa empatia pelos outros, pelas suas necessidades e sentimentos? | | | | |
| f) Comunica não verbalmente? | | | | |
| g) Comunica verbalmente? | | | | |
| h) Aprecia histórias e canções? | | | | |
| i) Envolve-se na comunicação dar-e-receber (ouvir/ver e responder)? | | | | |
| Competências sociais e comunicacionais – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo: | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Síntese narrativa | | | | |
| <i>Em síntese, o nível de competências sociais e comunicacionais da criança caracteriza-se pela capacidade de (...) que se manifesta em situações como(...)</i> | | | | |

Atenção: a comunicação verbal começa a desenvolver-se com mais intensidade a partir do segundo ano de vida. No entanto, desde os primeiros meses, o contexto deve proporcionar à criança oportunidades para que esta se expresse de todas as formas possíveis, tanto verbal como não verbalmente.

| Conversa com os pais ou cuidadores: |
|--|
| Qual é a avaliação que fazem das aprendizagens/desenvolvimento do seu filho/educando nas três áreas-chave (segurança e autoestima; curiosidade e ímpeto exploratório; competências sociais e comunicacionais)? |
| Próximos passos na aprendizagem/desenvolvimento da criança (objetivos) e Estratégias de apoio: |
| Outros aspetos |

Ficha 2 individual
Fase 2 – Análise e reflexão individualizadas das crianças

| | |
|------------------|---------------------|
| Data: | Idade da criança: |
| Nome da criança: | Data de nascimento: |

| | |
|---|------------|
| 1. Assinalar os níveis de funcionamento geral da criança (1, 2, 3, 4, 5) | |
| Bem-estar emocional | Implicação |

| |
|---|
| 2. Impressão geral acerca da criança |
| |

| |
|--|
| 3. Dados familiares relevantes <i>(nomeadamente, 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.)</i> |
| |

| |
|--|
| 4. Relações <i>(Atender à relação com o educador e/ou auxiliar; outras crianças; familiares; creche em geral)</i> |
| |

5. Implicação (Atender: a) ao tempo médio despendido pela criança nas atividades e ao nível de implicação que manifesta nas mesmas, com base na tabela anexa à ficha 1 geral; b) às atividades disponíveis na creche, à sua organização - atividades em grande grupo; em pequeno grupo; individuais; obrigatórias; opcionais; dirigidas pelo adulto; não dirigidas pelo adulto- e ao momento do dia em que ocorrem.)

A criança implica-se bem nas atividades...

Áreas desenvolvimentais implícitas nas atividades com boa implicação

A criança não se implica bem nas atividades...

Áreas desenvolvimentais implícitas nas atividades com fraca implicação

6. Desenvolvimento e aprendizagens

Utilizar informação recolhida na ficha 1 individual

7. Recolha dos dados de opinião da criança sobre a creche (apenas para crianças de mais de 24 meses, se o educador verificar que compreendem as perguntas)

O que eu gosto mais é...

O que eu gosto menos é...

Formulação de desejos:

Ficha 3 individual
Fase 3 – Definição de objetivos e iniciativas individualizadas

| |
|--------------------------------------|
| <p>Data:</p> <p>Nome da criança:</p> |
|--------------------------------------|

| |
|--------------------------------|
| <p>1. Preocupações:</p> |
|--------------------------------|

| | |
|--------------------------|--------------------------|
| 2. Balanço: | |
| Aspetos positivos | Aspetos negativos |
| | |

| | |
|---|--|
| 3. Objetivos de Ação | 4. Iniciativas possíveis |
| <p><i>Ex. Procurar que o A. seja menos agressivo.</i></p> <p><i>Ajudar a B. a desenvolver o domínio sobre o seu corpo.</i></p> | <p><i>Ex. Trabalhar as emoções através de histórias e canções. Reforçar positivamente e de forma contingente as interações positivas que estabelece com outras crianças.</i></p> <p><i>Colocar na sala espelhos e alguns materiais para trabalhar os movimentos amplos (bolas grandes, rampas, escadas) – pensar também em colocar estes materiais no exterior, onde há mais espaço para este tipo de atividade e outros estímulos disponíveis.</i></p> |

| |
|--|
| 5. Conversa com os pais e/ou outros serviços: |
| <p>Perspetivas e/ou estratégias de apoio</p> |

Outras observações:

Bibliografia de base:

DfES (2002). *Birth to Three Matters*. London: DfES Publications. Retirado de <https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/Birth>, a 21 de Janeiro de 2012.

ISS (2005). *Manual de Processo-chave: creche*. Lisboa: ISS/MTSS.

Laevers, F. (ed.) (2005a). *Sics [Ziko] Well-being and involvement in care – a process-oriented self-evaluation instrument for care settings*. Kind & Gezin and Research - Centre for Experiential Education, Leuven University. Retirado de <http://www.kindengezin.be/img/sics-ziko-manual.pdf> a 20 de Outubro de 2011.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação pré-escolar – Sistema de Acompanhamento de Crianças*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche - das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.

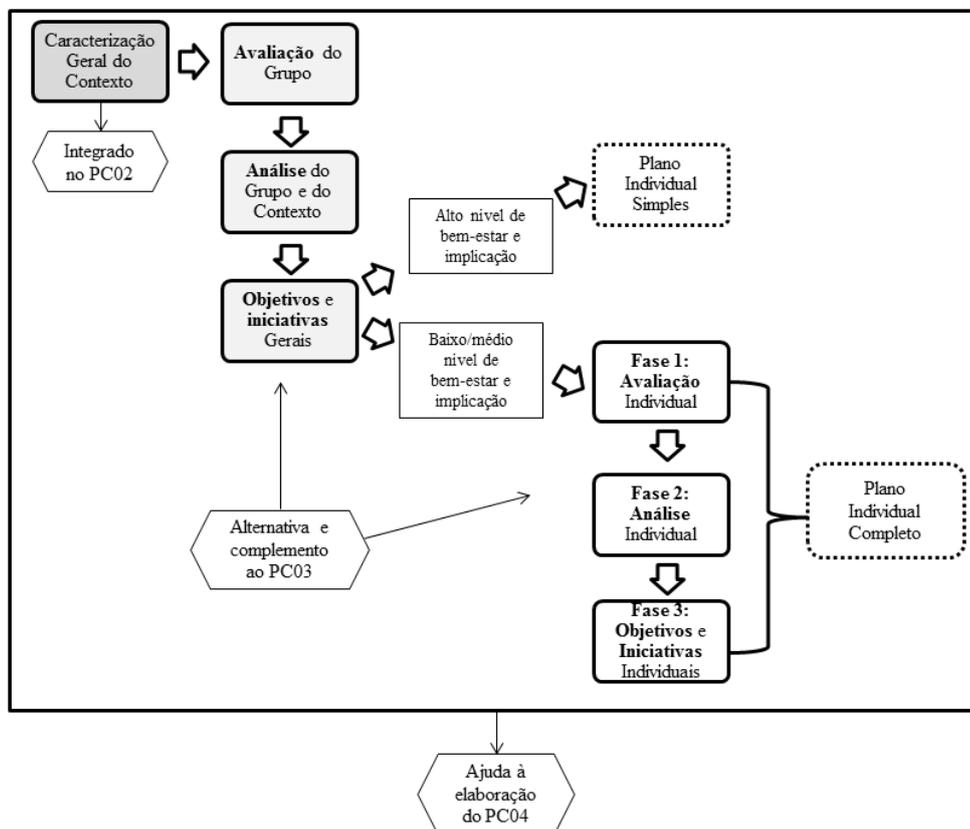
Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Anexo3. Versão final do instrumento.

“CRECHEndo” com qualidade - Instrumento de avaliação das práticas educativas em Creche

O objetivo geral deste instrumento é ajudar os educadores em creches a avaliarem as suas intervenções educativas, apoiando-se numa ferramenta construída com base na literatura existente sobre o tema. A avaliação que aqui propomos é processual, ao longo do ano, servindo de ponto de partida para a observação, a reflexão e a planificação curricular.

Esquema da aplicação do instrumento



O processo de avaliação é composto por duas fases: a primeira diz respeito ao grupo, a segunda aos indivíduos. Na primeira etapa incluem-se as fichas de Avaliação do grupo, Análise do grupo e do contexto e Objetivos e iniciativas individuais. Estas três fichas devem ser preenchidas por esta ordem, na mesma lógica de avaliação-reflexão-ação presente na primeira versão do instrumento. A segunda etapa tem duas vertentes:

- Para as crianças com níveis altos de implicação e bem-estar, o educador deve preencher um *plano individual simples*;

- As crianças com níveis médios e baixos de implicação e bem-estar devem ser avaliadas através de um *plano individual completo*, que comporta três fases - Avaliação individual, Análise individual e Objetivos e Iniciativas individuais, à semelhança do que foi feito para o grupo. Sugerimos, tal como contemplado no MPC (ISS, 2005a), uma avaliação periódica adequada ao funcionamento da instituição (pode ser, por exemplo, trimestral). As fichas devem ser preenchidas com base nas últimas 2/3 semanas. Na semana a seguir ao preenchimento, o educador deve voltar a concentrar-se nas avaliações, reler e complementar com dados que possam ter falhado no primeiro preenchimento.

Creche:
Educador(a):
Grupo de Crianças:
Ano letivo:

Ficha de caracterização geral do contexto

| |
|---|
| 1. Características da comunidade |
| |
| 2. Características e expectativas das famílias |
| |
| 3. Recursos na comunidade |
| |
| 4. Finalidades definidas no Projeto Educativo do Estabelecimento |
| |

Esta ficha pode ser preenchida em equipa, no início do ano, de forma a poupar tempo e permitir a partilha de ideias entre profissionais.

Avaliação geral do grupo

Data:

Grupo/Educadora:

| Crianças | Nível geral de bem-estar* | | | | Nível geral de Implicação* | | | | Comentários |
|----------|---------------------------|-------|------|---|----------------------------|-------|------|---|-------------|
| | Baixo | Médio | Alto | ? | Baixo | Médio | Alto | ? | |
| 1. | | | | | | | | | |
| 2. | | | | | | | | | |
| 3. | | | | | | | | | |
| 4. | | | | | | | | | |
| 5. | | | | | | | | | |
| 6. | | | | | | | | | |
| 7. | | | | | | | | | |
| 8. | | | | | | | | | |
| 9. | | | | | | | | | |
| 10. | | | | | | | | | |
| 11. | | | | | | | | | |
| 12. | | | | | | | | | |
| 13. | | | | | | | | | |
| 14. | | | | | | | | | |
| 15. | | | | | | | | | |
| 16. | | | | | | | | | |
| 17. | | | | | | | | | |
| 18. | | | | | | | | | |

* Nas próximas páginas encontram-se instruções detalhadas e exemplos que ajudam a preencher esta grelha.

A implicação é uma qualidade da atividade marcada por concentração, persistência, motivação, interesse, satisfação e energia. Este indicador tem a ver com a necessidade de exploração, e expressa-se de acordo com o nível de desenvolvimento da criança. É indicativo da qualidade das oportunidades e desafios oferecidos pelo contexto.

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. Sem bem-estar, é pouco provável que haja elevada implicação, uma vez que a criança, não está disponível para se entregar por completo a uma atividade ou estímulo.

O valor preenchido para cada criança deve representar o balanço dos níveis de bem-estar e implicação verificados nas últimas semanas, em diferentes situações e atividades.

A coluna “?” só deve ser assinalada se o educador não conseguir decidir avaliar ou tiver muitas dúvidas quanto ao funcionamento da criança. Dependendo das circunstâncias, poderá ser importante proceder a uma análise mais individualizada desta criança, recorrendo às fichas individuais.

Caso necessário, pode recorrer aos sinais (+) e (-) para especificar os níveis atribuídos.

Pode ser útil para o educador utilizar dados de outras fontes, nomeadamente de uma escala de desenvolvimento (como a que consta da Ficha Diagnóstica do Manual dos Processo-Chave-creche, por exemplo). Pode também ser interessante pedir a um colega que observe a sala durante alguns dias, para, depois, discutirem os níveis de implicação e bem-estar atribuídos às crianças. Este processo de partilha e regulação entre pares pode ser muito enriquecedor, principalmente para educadores ainda pouco familiarizados com o instrumento.

| | | Nível | Indicadores | Exemplos |
|--------------------|-------|--|--|---|
| Nível de Bem-estar | Alto | <p>A criança está bem consigo própria, à vontade. Irradia alegria e manifesta-se através do riso, gritos de satisfação e outras expressões de contentamento. Manifesta bem-estar na maior parte do tempo e envolve-se com prazer nas atividades. Por vezes pode atravessar alguns momentos de desconforto (por exemplo, devido à entrada de uma pessoa desconhecida), mas são passageiros e facilmente ultrapassados.</p> | <p>Prazer/Alegria Tranquilidade Vitalidade Energia</p> | <p>«A educadora conta uma história. Mostra o livro e vai destapando as janelas. Eles olham atentos, expectantes, abrem os braços, abanam o corpo, sorriem.» (Prazer, alegria)</p> <p>«Pega num lego e olha para o monte espalhado no chão. Sorri. Expressão calma e interessada. Trinca a língua ao tentar encaixar as peças umas nas outras.» (relaxamento, tranquilidade)</p> <p>«Ri, dança, canta, bate palmas. Os seus olhos brilham de entusiasmo» (vitalidade, energia, prazer)</p> |
| | Médio | <p>A criança ora está “bem”, apresentando sinais de bem-estar, ora evidencia sinais de desconforto. Este nível também deve ser atribuído a crianças que têm uma postura neutra: que não evidenciam sinais claros nem de bem nem de mal-estar, mas que não estabelecem contactos intensos com o que as rodeia.</p> <p>A relação destas crianças com o meio não é a desejável, mas também não é alarmante. As suas necessidades estão relativamente satisfeitas.</p> | | <p>«Levanta-se e caminha pela sala com o seu livro debaixo do braço. Observa outras crianças que fazem desenhos numa mesa. A educadora pergunta se também quer desenhar mas ela recua e nega com um gesto de cabeça. A educadora fala-lhe com voz calma e repete o convite. Ela afasta-se e corre de novo para o banco onde estava»</p> <p>«Expressão neutra, sem sinais evidentes de alegria nem de desconforto. Está sentada junto a um armário e olha com ar sério para as outras crianças. Sorri quando a educadora se ajoelha à sua frente e diz “olá!”»</p> |

| | | | | |
|--|--------------|--|--|--|
| | <p>Baixo</p> | <p>A criança apresenta geralmente sinais de desconforto emocional, estando quase sempre tensa e triste. Por vezes chora, grita, apresenta comportamentos violentos ou de isolamento. Os sinais de bem-estar são quase inexistentes e a sua relação com o ambiente que a rodeia é difícil. Algumas das suas necessidades não estarão a ser devidamente satisfeitas e o seu desconforto permanente tem um impacto no seu funcionamento global.</p> | <p>Desconforto Tensão Frustração Desconfiança Agressividade Isolamento Fechamento</p> | <p>«Debruça-se sobre a mesa. Observa outras crianças que completam puzzles. Agita os pés de um lado para o outro, baixa-se e mexe nas meias. Postura agitada e um pouco tensa. Tenta tirar o jogo à criança ao seu lado, mas ela grita. O adulto acalma a situação e diz “depois joga o A., está bem?”. Coça a cabeça. Tenta alcançar as peças. Agita-se e diz “é amarelo!” várias vezes e põe a mão no braço da menina à sua direita, que faz o puzzle. Quando ela termina, diz “agora sou eu!”, insistindo repetidamente» (tensão)</p> <p>«Chora quando o adulto lhe mostra um livro. Retrai-se e diz “não!”» (desconfiança, fechamento)</p> <p>«Chora e fica em pé na tenda. Senta-se no banco de pedra e continua a chorar. O adulto vai buscá-la e pergunta se quer ir para o sol. Ela senta-se e fica com expressão triste.» (frustração, desconforto)</p> <p>«Tenta constantemente agredir as outras crianças, mordendo-lhes e dando palmadas» (agressividade)</p> <p>«Está sentado, longe das outras crianças e dos adultos, com os olhos baixos e o olhar vago.» (isolamento)</p> |
|--|--------------|--|--|--|

| | | | | |
|---------------------|-------|--|--|--|
| Nível de Implicação | Alto | <p>Uma implicação muito elevada é caracterizada por uma forte persistência e concentração e níveis de motivação e satisfação muito altos. É importante notar que o tempo de persistência na tarefa varia consideravelmente com a idade – para crianças com 12 meses ou menos, o empenhamento intenso numa atividade durante 5 minutos pode ser sinal de grande implicação, enquanto para crianças de 36 meses, brincadeiras de meia hora ou mais já são mais expectáveis. O educador deve ponderar este aspeto, bem como os seus conhecimentos acerca da criança (dos seus gostos, do seu temperamento, etc.).</p> | <p>Motivação Persistência Satisfação Ímpeto exploratório Concentração</p> | <p>«Abre a mala, tira um instrumento e “observa” um nenuco. Pega no nenuco e deita-o na caminha, cobrindo-o com mantas. Cobre com vários panos, que desdobra e estende cuidadosamente sobre a cama. Agarra num instrumento médico e volta a “observar o bebé”. É interrompido pela educadora que o chama para tomar o xarope. Só responde ao chamamento depois de várias tentativas da educadora. Regressa com a educadora e volta para o mesmo local. Tapa o bebé com mais um pano e acaricia-o por cima. Coloca mais um edredom, ajeitando-o várias vezes, até cobrir a cama e as suas próprias pernas. Vai buscar a maleta de médico e volta a cobrir-se com o edredom.» (persistência, concentração, motivação)</p> <p>«Em cima de um veículo, anda pela sala vocalizando expressões de contentamento. Sorri. Agarra um boneco preso a um elástico, afasta-se e larga-o. Grita e sorri com entusiasmo.» (satisfação)</p> <p>«Põe-se de pé, junto à piscina dos brinquedos e mexe numa bola que está no interior. A bola que estava a tentar alcançar foge e ele fica imóvel. A educadora ajuda-o, oferecendo-lhe a bola. Pega na bola e bate com ela no chão (dribla com as duas mãos). Põe-se de pé agarrando a borda da piscina. Agita o corpo e balbucia. Agarra a bola, larga-a e agarra-se à piscina, mexendo num brinquedo que está lá dentro. Põe algumas peças desse brinquedo na boca.» (ímpeto exploratório)</p> |
| | Médio | <p>A criança participa nas atividades de forma mais ou menos contínua, mas sem intensidade. Por não se sentir motivada e desafiada, a criança brinca</p> | | <p>«Agarra no marcador rosa e larga-o. Debruça-se ainda mais na mesa. Pinta uns riscos. Pega noutra marcador e pinta mais um pouco. Observa os marcadores. Olha para a educadora, pega noutra marcador e pinta mais um pouco do desenho.»</p> |

| | | | | |
|--|-------|---|---|---|
| | | de forma rotineira, sem investir a fundo no que está a fazer. | | «Brinca com água – enche e esvazia uma garrafa. Olha para as outras crianças. Olha para o lado, onde um grupo brinca com legos. Alterna o olhar entre a sua garrafa e a atividade do grupo ao seu lado. Larga tudo e vai para a casinha. Olha para os vestidos. Outra criança vem e experimenta um vestido, mas é-lhe pequeno. Ela fica com o vestido desta outra criança, veste-o. Caminha pela sala» |
| | Baixo | A criança não se envolve em nenhuma atividade ou realiza uma atividade ocasionalmente, mas não se envolve e interrompe frequentemente o que está a fazer, mostrando poucos sinais de concentração. Muitas vezes, fica isolada ou “ausente”. | <p>Passividade</p> <p>Aborrecimento</p> <p>Desmotivação</p> <p>Desinteresse</p> | <p>«Põe a tampa na boca e pinta sem olhar para o desenho. Olha para os lados e para a educadora. Levanta-se, senta-se, põe-se de joelhos. Tapa o marcador.» (desinteresse, desmotivação)</p> <p>«Expressão aborrecida. Durante a atividade, olha muitas vezes em volta, mexe-se e parece procurar algo com o olhar» (aborrecimento)</p> <p>«Caminha pelo recreio perto da auxiliar. Caminha ao longo do corredor. Observa as outras crianças. Aproxima-se de novo da auxiliar.» (passividade)</p> <p>«Chega ao fundo e encontra uma bola grande. Empurra-a um pouco pelo corredor acima e depois continua a caminhar, deixando a bola. Ao encontrar uma criança de triciclo de frente, pára-a e tenta empurrá-la.» (desinteresse)</p> |

Análise e reflexão em torno do grupo e contexto

Data:

| |
|----------------------------|
| 1. Análise do grupo |
| O que me agrada: |
| O que me preocupa: |

| |
|---------------------------------|
| 2. Análise do contexto** |
| O que me agrada: |
| O que me preocupa: |

| |
|--|
| 3. Das características/recursos da comunidade e famílias e do Projeto Educativo da Instituição destaca-se (referir apenas os aspetos mais relevantes para este grupo de crianças em particular, tendo em conta a sua faixa etária, os seus interesses e o Projeto Pedagógico de Grupo): |
| |

4. Opiniões das crianças sobre a creche (apenas para grupos com crianças de mais de 24 meses, se o educador verificar que as crianças compreendem as perguntas)

| | |
|----------------------------------|--------------------|
| Aspetos positivos: | Aspetos negativos: |
| Interesses ou desejos referidos: | |

5. Balanço geral e ideias para o desenvolvimento do Projeto Pedagógico do Grupo

| |
|--|
| |
|--|

** Na análise do contexto, pretende-se explicar os níveis baixos ou altos de implicação e bem-estar das crianças, atendendo à oferta da sala/creche; clima de grupo; espaço para iniciativa; organização e estilo do adulto.

| Valores elevados de bem-estar e implicação podem dever-se a: | Valores baixos de bem-estar e implicação podem dever-se a: |
|--|---|
| <i>Uma oferta rica</i> – boas infraestruturas, atividades e materiais estimulantes, zonas de interesse diferenciadas... | <i>Uma oferta pobre</i> – infraestruturas desadequadas, poucos materiais ou materiais de baixa qualidade... |
| <i>Clima de grupo positivo</i> – ambiente seguro e confortável, interações positivas... | <i>Clima de grupo negativo</i> – interações negativas, pouca ligação entre adultos e crianças... |
| <i>Espaço para a iniciativa</i> – 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... | <i>Pouco espaço para a iniciativa</i> - as atividades são impostas, as transições na rotina são agitadas e as crianças não são envolvidas na definição de regras, rotinas e convenções... |
| <i>Organização eficaz</i> – rotina adaptada ao ritmo das crianças, poucos “tempos mortos”... | <i>Organização pouco eficaz</i> – desrespeito pelos ritmos individuais, muitos “tempos mortos” nas transições de espaço ou atividade... |
| <i>Estilo do adulto</i> – adultos sensíveis, estimulantes, que dão espaço à iniciativa das crianças, mas fornecem também conforto e segurança... | <i>Estilo do adulto</i> – adultos pouco empáticos, que não respeitam os sentimentos e necessidades das crianças... |

Definição de objetivos e iniciativas gerais

Data:

Considerando a análise/apreciação da ficha 2 geral (direcionada ao grupo e contexto), que objetivos se gostaria de alcançar?

| | 1. Aspectos específicos de mudança | 2. Iniciativas ou ações a desenvolver |
|------------------------|--|--|
| Oferta educativa | <p><i>Ex. Disponibilizar mais estímulos visuais.</i></p> <p><i>Disponibilizar material de faz de conta.</i></p> | <p><i>Ex. Afixar desenhos e imagens no chão e à altura dos olhos das crianças.</i></p> <p><i>Introduzir na sala roupa, batas, aventais, chapéus e elementos relacionados com os contextos familiares das crianças (objetos de médico, ferramentas para crianças, ...).</i></p> |
| Clima de grupo | <p><i>Ex. Tornar a sala mais familiar.</i></p> | <p><i>Ex. Convidar as famílias a trazer músicas e fotos de casa.</i></p> |
| Espaço para iniciativa | <p><i>Ex. Criar mais oportunidades de iniciativa.</i></p> | <p><i>Ex. Desenvolver na sala várias atividades em simultâneo, que as crianças possam escolher, como danças, pinturas, leitura de histórias, etc.</i></p> |
| Organização | <p><i>Ex. Melhorar a articulação entre momentos de rotina.</i></p> <p><i>Criar espaços para atividades livres em grupos pequenos.</i></p> | <p><i>Ex. Um adulto fica com algumas crianças no refeitório, enquanto outro adulto leva um grupo para a casa de banho.</i></p> <p><i>Planear atividades para as crianças que não dormem enquanto outras o fazem. Levar pequenos grupos ao exterior, enquanto os restantes ficam a brincar na sala.</i></p> |
| Estilo do adulto | <p><i>Ex. Ter uma atitude mais estimulante.</i></p> <p><i>Estimular a autonomia.</i></p> | <p><i>Ex. Dar sugestões e introduzir materiais para enriquecer as brincadeiras em curso.</i></p> <p><i>Deixar, por exemplo, que as crianças tentem pendurar os seus casacos, mesmo que isso demore mais tempo.</i></p> |
| Outros aspetos | <p><i>Ex. Aproveitar o exterior.</i></p> <p><i>Eliminar a separação artificial entre cuidar e educar.</i></p> <p><i>Enfatizar, para os pais e para a equipa, que o processo é mais importante que o produto.</i></p> | <p><i>Ex. Planear experiências no exterior, equilibrando o desafio e o suporte do adulto.</i></p> <p><i>Nos momentos de higiene e refeição, introduzir conversas, histórias, canções, etc.</i></p> <p><i>Afixar fotos e legendas, que mostrem aos pais a riqueza dos processos envolvidos nas atividades, mesmo quando os produtos não o demonstrem.</i></p> |

Plano individual completo – Fase 1: Avaliação individual

| | |
|------------------|---------------------|
| Data: | Idade da criança: |
| Nome da criança: | Data de nascimento: |

| Competências-chave em Creche ¹¹ | | |
|--|-----------------------------------|--|
| Segurança e Autoestima | Curiosidade e Ímpeto exploratório | Competências sociais e comunicacionais |

| Segurança e Autoestima – Indicadores | | | | |
|--|---|---|---|---|
| Atendendo aos parâmetros previstos para a sua idade, a criança... | | | | |
| h) Distingue o “eu” dos “outros”? | | | | |
| i) Toma decisões adequadas à sua idade (comer ou não comer um alimento; escolher o brinquedo com que quer brincar; ir ou não ir para o exterior...)? | | | | |
| j) Expressa iniciativa (ajuda ou tenta vestir algumas peças de roupa; mostra sinais de antecipação para certos acontecimentos familiares ou habituais...)? | | | | |
| k) Tem vindo a adquirir controlo progressivo do seu corpo (rasteja, gatinha, anda, corre, trepa, movimenta-se com objetos, movimenta-se ao som da música)? | | | | |
| l) Faz uma avaliação das suas capacidades (persiste ou desiste das atividades de acordo com a avaliação subjetiva que faz das suas capacidades; pede ajuda quando percebe que não consegue atingir um objetivo sozinha)? | | | | |
| m) Tem vindo a desenvolver uma progressiva autonomia (controlo esfinteriano, alimentação...)? | | | | |
| n) Tem vindo a desenvolver competências de motricidade fina (segura no lápis, folheia um livro de histórias...)? | | | | |
| Segurança e Autoestima – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo: | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Síntese narrativa | | | | |
| <i>Em síntese, o nível de segurança e autoestima da criança caracteriza-se pela capacidade de (...) que se manifesta em situações como(...)</i> | | | | |

¹¹ Baseado no artigo de Portugal (2012), publicado pelo CNIS e disponível em: http://novo.cnis.pt/index.php?ToDo=read_news&id=325.

Curiosidade e Ímpeto exploratório – Indicadores

Atendendo aos parâmetros previstos para a sua idade, a criança...

- a) Explora objetos com diferentes partes do corpo (boca, mãos, pés...)?
- b) Identifica figuras e fotografias familiares?
- c) Procura objetos fora do seu campo de visão?
- d) Explora diferentes materiais de construção e expressão (desenho, modelagem, música...)?
- e) Envolve-se em jogos simbólicos de complexidade crescente?
- f) Realiza várias tentativas para resolver um problema?
- g) Explora noções relativas às propriedades dos objetos (repara em semelhanças e diferenças, categoriza, classifica...)?
- h) Explora noções de quantidade e número (experimenta “mais”, experimenta correspondências de “um para um”)?
- i) Explora noções espaciais e temporais (encher e esvaziar, montar e desmontar; rápido e devagar, causa e efeito...)?

Curiosidade e Ímpeto exploratório – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

Síntese narrativa

Em síntese, o nível de curiosidade e ímpeto exploratório da criança caracteriza-se pela capacidade de (...) que se manifesta em situações como(...)

Competências sociais e comunicacionais – Indicadores

Atendendo aos parâmetros previstos para a sua idade, a criança...

- j) Estabeleceu uma relação de vinculação com um adulto principal na creche?
- k) Relaciona-se com os outros adultos da sala?
- l) Relaciona-se com os pares?
- m) Expressa emoções?
- n) Expressa empatia pelos outros, pelas suas necessidades e sentimentos?
- o) Comunica não verbalmente?
- p) Comunica verbalmente?
- q) Aprecia histórias e canções?
- r) Envolve-se na comunicação dar-e-receber (ouvir/ver e responder)?

Atenção: a comunicação verbal começa a desenvolver-se com mais intensidade a partir do segundo ano de vida. No entanto, desde os primeiros meses, o contexto deve proporcionar à criança oportunidades para que esta se expresse de todas as formas possíveis, tanto verbal como não verbalmente.

Competências sociais e comunicacionais – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1

2

3

4

5

Síntese narrativa

Em síntese, o nível de competências sociais e comunicacionais da criança caracteriza-se pela capacidade de (...) que se manifesta em situações como(...)

Conversa com os pais ou cuidadores:

Qual é a avaliação que fazem das aprendizagens/desenvolvimento do seu filho/educando nas três áreas-chave (segurança e autoestima; curiosidade e ímpeto exploratório; competências sociais e comunicacionais)?

Próximos passos na aprendizagem/desenvolvimento da criança (objetivos) e estratégias de apoio:

Outros aspetos:

Plano individual completo – Fase 2: Análise individual

| | |
|------------------|---------------------|
| Data: | Idade da criança: |
| Nome da criança: | Data de nascimento: |

1. Assinalar os níveis de funcionamento geral da criança (Baixo, Médio, Alto)

Bem-estar emocional

Implicação

2. Impressão geral acerca da criança

3. Dados familiares relevantes (*nomeadamente, 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.*)

4. Relações (*Atender à relação com o educador e/ou auxiliar; outras crianças; familiares; creche em geral*)

5. Implicação (*Atender: a) ao tempo médio despendido pela criança nas atividades e ao nível de implicação que manifesta nas mesmas, com base na tabela anexa à ficha I geral; b) às atividades disponíveis na creche, à sua organização - atividades em grande grupo; em pequeno grupo; individuais; obrigatórias; opcionais; dirigidas pelo adulto; não dirigidas pelo adulto - e ao momento do dia em que ocorrem.*)

A criança implica-se bem nas atividades...

Áreas desenvolvimentais implícitas nas atividades com boa implicação

A criança não se implica bem nas atividades...

Áreas desenvolvimentais implícitas nas atividades com fraca implicação

6. Desenvolvimento e aprendizagens

Utilizar informação recolhida na fase 1

7. Recolha dos dados de opinião da criança sobre a creche *(apenas para crianças de mais de 24 meses, se o educador verificar que compreendem as perguntas)*

O que eu gosto mais é...

O que eu gosto menos é...

Formulação de desejos:

Plano individual completo - Fase 3: Objetivos e iniciativas individuais

| | |
|--|---|
| Data: | |
| Nome da criança: | |
| 1. Preocupações: | |
| 2. Balanço: | |
| Pontos fortes | Pontos fracos |
| | |
| 3. Objetivos de ação | 4. Iniciativas possíveis |
| <i>Ex. Procurar que o A. seja menos agressivo.</i> | <i>Ex. Trabalhar as emoções através de histórias e canções. Reforçar positivamente e de forma contingente as interações positivas que estabelece com outras crianças.</i> |
| <i>Ajudar a B. a desenvolver o domínio sobre o seu corpo.</i> | <i>Colocar na sala espelhos e alguns materiais para trabalhar os movimentos amplos (bolas grandes, rampas, escadas) – pensar também em colocar estes materiais no exterior, onde há mais espaço para este tipo de atividade e outros estímulos disponíveis.</i> |
| 5. Papel da família na intervenção educativa (e de outros serviços, se aplicável) | |
| Perspetivas e/ou estratégias de apoio | |
| 6. Papel de cada colaborador na implementação do plano | |
| | |
| 7. Outras observações (por exemplo, cuidados pessoais específicos) | |
| | |
| 8. Avaliação da implementação das iniciativas | |
| | |

Plano individual simples

| | |
|----------------------------------|---------------------|
| Data: | Idade da criança: |
| Nome da criança: | Data de nascimento: |
| Adulto responsável: | |
| Família/encarregado de educação: | |

| | |
|---|---------------------------------|
| 1. Caracterização geral da criança: | |
| 2. Balanço: | |
| Pontos fortes | Pontos fracos |
| | |
| 3. Objetivos de ação (atendendo às três áreas-chave de intervenção – 1. Segurança e Autoestima, 2. Curiosidade e Ímpeto exploratório, 3. Competências sociais e comunicacionais) | 4. Iniciativas possíveis |
| | |
| 5. Papel da família na intervenção educativa (e de outros serviços, se aplicável) | |
| Perspetivas e/ou estratégias de apoio | |
| 6. Papel de cada colaborador na implementação do plano | |
| | |
| 7. Outras observações (por exemplo, cuidados pessoais específicos) | |
| | |
| 8. Avaliação da implementação das iniciativas | |
| | |