

Formação e Supervisão

técnicas, abordagens e experiências no Ensino à Distância



2017
edições ERAS

COORDENAÇÃO GERAL | EDIÇÃO

Levi Leonido

CAPA E CONTRACAPA

Luís Canotilho e Filipe Canotilho

PREFÁCIO

Daniel Mill

ORGANIZADORES

Levi Leonido; Elsa Morgado; João Bartolomeu; Mário Cardoso; António Moreira

AUTORES AA.VV.

Editora: ERAS *Edições*

Revista European Review of Artistic Studies

Entidade: PORTAS DA BILA – Associação Cívica e Cultural

ISSN 1647-3558

ISBN 978-989-54004-0-9

ÍNDICE

PREFÁCIO *Daniel Mill*

1

INTRODUÇÃO *Levi Leonido, Mário Cardoso, Elsa Morgado, João Bartolomeu e António Moreira*

2

[Parte 1] EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

OS DESAFIOS DOCENTES ENFRENTADOS PARA A CONSTRUÇÃO DE MATERIAL DE UMA DISCIPLINA OFERTADAS NA MODALIDADE EAD

Alexandre Cavalcante, Lana Crivelaro Almeida, Andrea Almeida, Lia Barroso, Geisy Luna

6-12

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA VIA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Antonio Filho, Kaio Oliveira, Antonio Junior e José Junior

13-21

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - BRASIL

Ivete Silva e Jefferson Silva

22-36

“AUDIÇÃO INTELIGENTE”, INCLUSÃO AO UNIVERSO MUSICAL PELA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA PROPOSTA EXEQUÍVEL”

Marco Silva e Levi Leonido

37-50

OFICINA DE QUALIFICAÇÃO TEÓRICA EM TIC COM JOVENS DO ENSINO MÉDIO UTILIZANDO PLATAFORMA E-LEARNING

Adão Xavier, Jefferson Santiago, Magnum Carvalho e Marlon Teixeira

51-60

O ENSINO À DISTÂNCIA EM ANGOLA

Daguberto Alfredo, Levi Silva e Elsa Morgado

61-67

PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES: uma proposta de formação artística, cultural e patrimonial em regime B-Learning e M-Learning

Levi Leonido, Mário Cardoso, Elsa Morgado, João Bartolomeu e Ricardo Oliveira

68-75

PROJETO DE UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO À DISTÂNCIA

Marcos Tenório, Rui Lopes, Lourival Gois, Guataçara Junior

76-91

[Parte 2] REFLEXÕES E PRÁTICAS

COMO AVALIAR NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA

Maurício Filho

93-105

DO MESTRE PARA O DISCÍPULO: O ENSINO DO INSTRUMENTO MUSICAL NA 'IDADE DOS NOVOS MEDIA'

Eduardo Lopes

106-115

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INTERPROFISSIONAL EM SAÚDE: UM DESAFIO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Chrystiane Porto, Alexandre Cavalcante, Andréa Almeida, Lana Almeida, Rafael Silva Oliveira e Geisy Luna

116-122

OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL NA MODALIDADE DE ENSINO E APRENDIZAGEM À DISTÂNCIA

Beatriz Licursi, Levi Leonido, Elsa Morgado e Mário Cardoso

123-133

OLHARES SOBRE A QUALIDADE DOS CONTEXTOS EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Cristina Mesquita

134-153

PSICOPATOLOGÍA INFANTO-JUVENIL EN LAS REDES: UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA A DISTANCIA

María Piro, Nicolás Alessandroni, Cecilia Cristófolo e Esteba Callegari

154-165

Olhares sobre a qualidade dos contextos em Educação de Infância

Cristina Maria Mesquita Gomes

Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

Corresponding author: cmmgp@ipb.pt

Discussão em torno do conceito de qualidade em educação de infância

Os estudos sobre a qualidade que emergiram nos anos 80 tiveram um forte impacto na maioria dos países, incluindo Portugal. Foram sendo desenvolvidos a partir das investigações sobre a vinculação na primeira infância e concomitantemente com o interesse sobre o desenvolvimento das crianças infundido pelos estudos de Jean Piaget (Piaget, 1983). Estes primeiros estudos examinaram a relação entre qualidade de serviços e a segurança afetiva e tornaram claro que a falta de qualidade é má para o desenvolvimento das crianças (Oliveira-Formosinho, & Araújo, 2004).

A segunda geração de estudos, também mencionada, investigou as multifacetadas dimensões da qualidade em educação de infância e o impacto dessa qualidade no sucesso educativo e social das crianças (Cannella, 1997; Dalberg, Moss, & Pence, 1999). Destes estudos têm emergido debates acalorados sobre a natureza da criança enquanto aprendiz e a conceção da qualidade como normalização ou controlo do seu desenvolvimento.

Na realidade, a educação de infância tem recebido uma importante atenção nas agendas e debates políticos de diferentes países, sofrendo, por tal, das influências e imperativos da lógica político-ideológica que se observa desde há três décadas. Parece que os sentidos das melhorias têm anexado o objetivo de maximizar os benefícios para a criança e o seu sucesso educativo. Contudo corremos o risco de que tudo se queira mensurável e que tenha mínimo custo para os Governos e para as famílias.

Internacionalmente tem havido inúmeros estudos que investigam a qualidade enquanto constructo, procurando investigar a qualidade dos centros e analisando a qualidade relacionada com as questões políticas e pedagógicas, e como um resultado. Uma tônica comum a todas as investigações, que se realizam nos contextos de educação de infância, é a questão acerca das dimensões da qualidade e dos processos que têm efeitos mais positivos a longo prazo (Elliot, 2006).

Três importantes centros de investigação têm desenvolvido trabalhos sobre as questões da qualidade em educação de Infância, a nível internacional, sendo eles: *National Institute of Child and Human Development Study* (NICHD)¹¹ que pesquisa os cuidados com a primeira infância, nos Estados Unidos da América; *Effective Provision of Preschool Education*¹² no Reino Unido e; *Competent Children Study*¹³ da Nova Zelândia.

Das pesquisas realizadas por estes centros de investigação emerge que a elevada qualidade dos centros (tendo em conta a sensibilidade dos profissionais às necessidades das crianças, a forma como estimulam para a aprendizagem e a interação e envolvimento das crianças na ação) está intimamente relacionada com elevados níveis de desenvolvimento cognitivo, desempenho social e predisposição para a aprendizagem. Estas revelam, também, que pedagogias elaboradas e ricas, caracterizadas por estimulantes interações com as crianças, educadoras com um consistente conhecimento científicos e pedagógicos que servem de mediador entre as experiências de aprendizagem e as crianças, a focalização no brincar, os ambientes estimulantes para a emergência da leitura e da escrita bem como para a cooperação parecem contribuir para a construção das competências das crianças até aos 10 anos (Elliot, 2006).

A ideia central em torno da definição de qualidade em educação de infância, em todos os estudos, relaciona-se com a *qualidade pedagógica*. Uma pedagogia de qualidade aponta para os seguintes elementos-chave: interações ricas e apropriadas com as crianças e as estratégias de suporte, especialmente a escuta sensível do adulto, a riqueza das experiências pensadas em grupo e o questionamento constante e oportuno por parte do educador. Outros fatores-chave prendem-se com o cuidado que os adultos/educadores revelam para com às necessidades de aprendizagem das crianças, bem como com a forma como compreendem o currículo (Elliot, 2006; Oliveira-Formosinho, 2007).

As evidências das investigações sobre a centralidade da pedagogia na qualidade em educação de infância são consistentes com outros realces (Almy, 1982; Jordan, 1999; Mould, 1998) que indicam que uma formação especializada e consistente contribui para a qualidade das interações e para a riqueza dos ambientes educativos, que favorecem a ação e autonomia da criança. Daqui ressalta que um aspeto fundamental, para uma pedagogia de qualidade se encontra na capacidade que os educadores têm ao estruturarem ambientes que promovam o envolvimento das crianças.

¹¹ Ver <https://www.nichd.nih.gov/research/supported/Pages/seccyd.aspx>;

¹² Ver <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130402113235/https://www.education.gov.uk/publications/RSG/publicationDetail/Page1/SSU/FR/2004/01>

¹³ Ver http://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/competent_children_learners

No nível pré-escolar as interações dos adultos com as crianças e a sua capacidade para estruturar de forma holística, focalizada na ludicidade criativa, centrada na ação da criança são indicadores dessa qualidade. O estudo de Pramling (1996) revela que ambos têm impacto positivo na competência das crianças.

As investigações do projeto *Effective Provision of Preschol Education* (EPPR), no Reino Unido (Pascal, Bertram, Ramsden, Georgeson, Saunders, & Mould, 1998). salientam os benefícios para as crianças quando os educadores são profissionalmente qualificados e possuem sensibilidade nas abordagens pedagógicas e conhecimento sustentado. Estas investigações revelam, também, que a inadequada estruturação dos ambientes educativos, associada a baixos níveis de qualificação profissional dos educadores, promovem baixos níveis de sucesso na escala do esforço de sociabilidade, cooperação e negociação, e elevados níveis no que respeita a comportamentos antissociais e tédio.

Podem referir-se seis conclusões mais salientes das investigações sobre o impacto de programas de qualidade pedagógica nas crianças e nos grupos: (i) os programas centrados na qualidade pedagógica são avaliados positivamente no sucesso educativo das crianças e das suas famílias; (ii) a importância dos educadores que revelem conhecimento e capacidade para implementar e avaliar currículos apropriados; (iii) experiências e interações pedagógicas, sustentadas na autonomia, estimulação e sensibilidade apropriadas aos ritmos e modos de cada criança; (iv) a necessidade promover ambientes estáveis e de continuidade; (v) importância de estabelecer relações sólidas com as famílias; (vi) a necessidade de construir a capacidade de apoiar famílias vulneráveis.

Sobressai neste tópico o valor da pedagogia em programas de qualidade e o necessário desenvolvimento de competências profissionais dos educadores.

Metodologia

A complexidade e a especificidade da profissão de educador de infância implicam que a formação se assuma como um fator que proporcione aos educadores a construção de uma dimensão social e ética que funcione como um agente propulsor na construção da identidade profissional. Entendemos por isso que a formação dos educadores de infância deve ser *diferenciada e diferenciadora* favorecendo a construção de um tipo de conhecimento que, simultaneamente, os distinga e os identifique profissionalmente (Alarcão & Sá-Chaves, 2000). Acreditamos numa conceção de formação mais alargada, que assenta num processo de construção quotidiano, que parte das dinâmicas contextuais e se desenvolve em processo colaborativos, de diálogo e reflexão sobre as pedagogias da infância.

Compreendemos que os processos de análise da qualidade dos contextos realizados em colaboração permitem encontrar e partilhar parâmetros de qualidade e agir sobre eles, transformando o quotidiano praxiológico. Para isso é necessário conhecer as concepções que os educadores têm sobre a qualidade dos contextos, até porque aquilo que eles pensam nem sempre corresponde às ações que desenvolvem, sendo por isso necessário confrontar os seus modos de pensar com os seus modos de agir.

Optámos, assim, por realizar um estudo que nos colocasse em diálogo com a perspetiva dos educadores, e outros técnicos com diferentes funções educativa, sobre a qualidade do contexto em que trabalham, procurando saber como interpretam os educadores de infância e a coordenadora de sector a noção de qualidade em contexto de Jardim de infância e que concepções pedagógicas têm da ação prática que nele se desenvolve.

Este problema conduziu-nos por um caminho de pesquisa teórica, através do qual delineamos os objetivos da pesquisa, que passamos a explicitar: (i) analisar as dimensões da qualidade, percebidas pelas educadoras de infância; (ii) Perceber as concepções pedagógicas que suportam a ação das educadoras; (iii) identificar os aspetos, pedagógicos e organizacionais que potenciam/inibem o desenvolvimento da qualidade em contexto de jardim de infância; interpretar a forma como a regulação e controle organizacional inibem o desenvolvimento de níveis mais elevados de qualidade.

Tendo em conta as características do estudo que nos propusemos realizar privilegiamos, como suporte metodológico, uma abordagem qualitativa por ser aquela que reúne uma base conceptual que suporta a operacionalização e análise dos dados recolhidos sobre a problemática em estudo:

Os estudos que seguem esta linha conjugam no decurso da investigação, numa relação dialética, a *dimensão processual* e a *dimensão humana* (Alves, 2001). Enfatiza-se o valor humano das significações dos sujeitos sobre os fenómenos procurando, através de instrumentos de recolha de dados estimulantes, averiguar todos os pormenores que possam dar sentido ao estudo. Por seu turno o investigador empresta o seu pensamento indutivo à interpretação dos dados, legitimando o processo (Alves, 2001).

Caracterização do contexto

A investigação teve como foco contextual uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). A focagem incidiu sobre quatro salas do jardim de infância, sendo três de grupos horizontais de crianças (três, quatro e cinco anos, respetivamente) e uma com um grupo vertical, onde exercem a sua atividade profissional quatro educadoras de infância.

A escolha da instituição foi efetuada a partir do conhecimento que tínhamos das condições organizacionais e estruturais do contexto. Por ser uma instituição de solidariedade social, integrava a dimensão social e a dimensão educacional, fator de relevo na análise da qualidade. Além disso, a direção da instituição e as educadoras revelavam abertura aos processos de mudança tendo em vista a qualidade educativa demonstrando empenhamento organizacional.

Técnica de recolha de dados: a entrevista

A partir dos objetivos do nosso estudo e tendo por base a decisão de utilizar uma metodologia qualitativa, optámos pela realização de entrevistas *semiestruturadas*, por ser a técnica de recolha de dados que melhor responderia às opções metodológicas anteriormente definidas. Procurámos realizar questões abertas no sentido de possibilitar que os próprios sujeitos tivessem oportunidade de estruturar o seu pensamento sobre o tópico em questão. Realizamos entrevistas a todas as educadoras que fazem parte da instituição e que desempenham funções diferenciadas sendo: três educadoras em exercício efetivo com crianças e uma educadora em exercício efetivo e cumulativamente com funções de coordenação de pedagógicas. Foi também efetuada uma entrevista à responsável pela gestão do estabelecimento.

As entrevistas realizadas obedeceram a um período de preparação prévia. Com sustentação nos referenciais Bertram e Pascal (2009), construiu-se um guião de questões organizadas de forma sequencial e coerente, que se enquadram em cinco blocos temáticos, que procuram responder a alguns objetivos determinados à partida. Ao elaborar os guiões teve-se em conta a possibilidade de, no decurso das entrevistas, completar, reforçar ou introduzir o aprofundamento das questões levantadas, assim como introduzir novas questões.

A análise conduziu à elaboração de grelhas onde constam categorias, indicadores e unidades de registo que nos permitiram fazer uma análise horizontal das idiosincrasias de cada sujeito entrevistado sobre a problemática em estudo e uma análise vertical que nos possibilitou o cruzamento dos dados de todos os sujeitos, identificando os elementos comuns ou divergentes entre eles.

Análise e interpretação dos dados

Seguidamente apresentam-se os dados emergentes dos protocolos das entrevistas realizadas às educadoras e à coordenadora de sector que permitiram analisar a perceção que os educadores com diferentes funções educativas têm sobre a noção de qualidade em contexto de jardim de infância. A leitura dos dados resultou na definição dos seguintes temas:

- Finalidades e objetivos educativos da educação de infância;
- Currículo e experiências de aprendizagem;
- Planeamento avaliação e registo;
- Noção de qualidade;

No sentido de apresentar, de forma simples e clara, os resultados obtidos neste estudo optámos por descrever os dados que ocorreram nas entrevistas dos educadores de infância e da coordenadora de setor e, no final de cada tema, procederemos à triangulação dos dados de forma a obter uma síntese global.

O sistema de categorias foi construído tendo em consideração que estas são os elementos chave para a análise da temática que expressa o seu significado. A interpretação dos dados será efetuada através do diálogo entre as fontes e as ideias que corporizam o quadro conceptual deste estudo.

Apresentação e análise dos dados das entrevistas das educadoras

De seguida, será apresentada a interpretação dos dados, obtidos através dos discursos das educadoras de infância.

Finalidades e objetivos da educação de infância

As educadoras de infância entrevistadas evidenciam as seguintes finalidades educativas da educação de infância: socialização; promoção de igualdade de oportunidades; desenvolvimento global das crianças; despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades; o apoio à família; e a preparação para o 1.º CEB.

Ressalta da análise que se atribui ao jardim de infância a função socializadora através da promoção “*da autonomia e aumento da autoestima*” (EE1) da criança numa dinâmica que exige “*a interação com outras crianças e com os adultos*” (EE1) através de processos que impliquem “*a resolução de problemas*” (EE2) e uma “*progressiva tomada de consciência e responsabilidade*” (EE4).

É assim entendido o jardim-de-infância como um espaço de partilha e de construção de regras que tem o objetivo alargado de preparar cidadão autónomos, livres e solidários, para *“enfrentar a sociedade e encarar os problemas e a convivência com os outros”* (EE2).

Salienta-se que a educação de infância deve promover a igualdade de oportunidades entre todas as crianças procurando que *“todas tenham os mesmos direitos e que se respeitem”* (EE1, EE2) e onde *“todas sejam motivadas a participar nas atividades”* (EE3). Segundo as educadoras a promoção de igualdade de oportunidades é garantida através de um trabalho desenvolvido pela equipa de educadores e da gestão através de um processo de análise do contexto familiar estudando *“a realidade de cada criança e do grupo para que haja o desenvolvimento de todos”* (EE4). Esta forma de conceber as interações sustenta-se na ideia de que *“se podem fazer em grupo as aprendizagens de respeito e aceitação da diferença, [dando a todos] a oportunidade de progredir no seu conhecimento”* (EE4).

Parece emergir dos discursos de todas as educadoras e da coordenadora a importância do jardim de infância para o desenvolvimento global das crianças. Refere-se que *“é no jardim de infância que as crianças fazem as primeiras aprendizagens”* sendo durante esta fase da vida humana que *“se lançam as bases para as aprendizagens do futuro”* (EE1).

As educadoras interpretam o desenvolvimento global da criança numa perspectiva de construção de competências para o futuro. Evidenciam que as aprendizagens são sustentadas pela *“criação de espaço, de materiais e ambientes”* (EE1) referindo que é *“através das experiências de aprendizagem diversificadas”* que as crianças vão *“construindo e ampliando os saberes”*.

Apesar de em todos os discursos se abordar a problemática das crianças com NEE, apenas a EE1 e refere que o trabalho desenvolvido no jardim de infância permite *“a despiçagem de inaptações e deficiências”*. No entanto, na entrevista da EE2 descrevem-se todos os procedimentos efetuados para o encaminhamento de uma criança com NEE.

Considera-se que o jardim de infância é um local de apoio à família descrevendo-o como um espaço onde as crianças estão em segurança e que permita aos pais estarem descansados porque *“os seus filhos estão bem entregues”* (EE1). Esta ideia é ampliada pela EE2 ao referir que *“os pais confiam no trabalho pedagógico realizado pela instituição”*.

Para melhor estreitar as relações com a família, permitindo um apoio efetivo a instituição procura encontrar espaços de diálogo entre a equipa pedagógica e as famílias, tendo *“cada educadora uma hora de atendimento semanal”* (EE4) depois do horário letivo, havendo sempre *“a possibilidade de contactar com a educadora sempre que os pais necessitem”* (EE4). São comunicadas aos pais *“todas as decisões pedagógicas”* encontrando-se *“sempre à disposição para o que precisarem”* (EE4).

Parece emergir uma relação de abertura e diálogo entre o jardim de infância e a família o que poderá resultar numa transição ecológica das crianças.

A CS refere ainda a importância do jardim de infância na preparação das crianças para o 1º CEB exprimindo *que “é no jardim de infância que recebem todas as bases para o seu desenvolvimento futuro no 1º CEB”*. Salienta que *“a integração positiva”* das crianças permite *“caminhar-se com maior segurança e acompanhar o grupo”*. Parece revelar-se uma preocupação com a transição das crianças, numa perspectiva de sequencialidade vertical do currículo, de integração e complexificação dos saberes.

Para as entrevistadas o jardim-de-infância parece ser a 1ª etapa de educação básica, mas ao mesmo tempo um serviço de apoio à família. Esta dupla finalidade que articula a função educacional com a ideia do cuidado sustenta-se nas dinâmicas de gestão e ação desenvolvidas em contexto. Isto parece significar que as características definidoras do jardim-de-infância e que o particularizam face aos outros níveis de ensino são as características pedagógicas.

Destaca-se que a educação de infância deve proporcionar interações sociais, através de vivências alargadas, relevantes e adequadas, favorecedoras de uma vida social efectiva.

A existência de um horário alargado parece também garantir bons níveis de satisfação das famílias, uma vez que os horários de trabalho não são compatíveis com as as cinco horas estabelecidas legalmente para a componente lectiva.

Evidencia-se também a importância de proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte, competindo-lhe, em colaboração com os pais e com os professores do 1º CEB, facilitar a transição das crianças para a escolaridade obrigatória.

Currículo e Experiências de Aprendizagem

No tema Currículo e Experiências de aprendizagem emergem quatro categorias: pressupostos da organização curricular; áreas curriculares; instrumentos de organização curricular e experiências de aprendizagem.

Parece resultar dos discursos das educadoras que, no contexto em estudo, o currículo se sustenta numa pedagogia estruturada que pressupõe que *“as crianças aprendam tanto com as atividades orientadas, como nas atividades livres, em que vão para as áreas”* [EE1]. Esta aprendizagem consubstancia-se na *“experimentação, questionamento, na imitação”* [EE1] devendo, para tal, *“observar a realidade, manipular objetos e realizar novas experiências”*.

Pensar o currículo, para a EE1 e a EE4, é pensar em estratégias lúdicas organizadoras dos saberes, tais como “*as simulações, a utilização do faz-de-conta*” que apelem à criatividade”. Mas a ideia de currículo surge também para a EE1 associada à ideia de sucesso na aprendizagem, progressão e complexificação. Refere

Quando vejo que o grupo evoluiu, procuro aumentar o grau de dificuldade e a exigência, porque sinto que o grupo já é capaz. Ou seja, tento estar atenta a cada um e ao todo, avaliar a sua evolução, analisar o próximo passo a dar, e adaptar o que já foi feito para criar novas aprendizagens a outros níveis” (EE1).

A EE1 e a EE2 referem que o currículo só poderá ser desenvolvido se houver uma concentração da aprendizagem nas crianças e no grupo. O currículo constrói-se quotidianamente, segundo estas, partindo “*do que as crianças já sabem*” e fazendo emergir “*projetos repletos de saberes*” nas diferentes áreas, mas que “*nunca se sabe quais são ao certo*”. Apesar disso as quatro educadoras parecem reconhecer que o papel do adulto é fundamental na construção de competências pessoais, sociais como sendo:

Proporcionar autonomia às crianças, motivando-as e incentivando-as (...) ajudá-las na integração com outras crianças e responsabilizando-as com pequenas tarefas. (...) Fazê-las pensar, fazê-las ouvir, com pequenas atividades” (EE1)

Esta ação de estimulação do educador nem sempre é fácil de concretizar porque, segundo a EE2, “*os adultos acham que sabem mais*” do que as crianças.

As educadoras entrevistadas parecem assumir que o currículo em educação de infância deve ser construído de forma global e articulada, dadas as características das crianças com estas idades. Salienta-se que o currículo a construir se deverá focalizar nos saberes pessoais, sociais, culturais e científicos e ainda nas formas de expressão e comunicação. Assim, pensa-se que a organização da ação deverá proporcionar “*uma diversidade de atividades, de maneira a que se consigam abranger todos os domínios (...) dentro do mesmo projeto que elaboramos*” (EE3). As Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar (OCEPE) são um elemento fundamental na estruturação do currículo como afirma a EE2 “*todo o trabalho quer a nível destes projetos, quer ao nível do projeto Instituição, têm em conta as OCEPE*”.

Determinam-se como fundamentais um conjunto de aprendizagens pessoais, como sendo: a assunção de regras de convivência; a construção de comportamentos autónomos; a resolução de problemas; a progressiva responsabilização pelas tarefas e a auto e heteroavaliação.

Nos saberes sociais refere-se a assunção de papéis sociais; as diferentes instituições; as fontes de recolha do saber; a relação dos homens com a cultura local; a estrutura e organização social. Os saberes científicos, trabalhados através de diferentes experiências, que ocorrem em diferentes projetos e pesquisas.

A expressão e comunicação apelam para a construção de saberes no domínio das diferentes linguagens, da matemática e das literacias emergentes. Também as artes são assumidas como focos potenciadores da criatividade, da imaginação e do sentido estético. Importa referir que nem a categoria pressupostos da organização curricular, nem a categoria áreas curriculares é evidenciada no discurso da CS, o que pode manifestar uma certa inconsistência na gestão dada a falta de sustentabilidade na construção do currículo em educação de infância.

A conceção do currículo é suportada pela elaboração de dois instrumentos: o projeto curricular de instituição, que *“traça linhas gerais”*, sendo *“um projeto a explorar ao longo do ano”* (EE1), serve de *“fio condutor aos vários projetos curriculares de grupo”* (EE1; EE2; EE3; EE4). Como é apenas um *“documento base”* ele vai ser *“adaptado por cada educadora (...) às necessidades e motivações do grupo e à faixa etária”* (EE1).

Segundo as educadoras e a coordenadora, o projeto surgiu *“da curiosidade das crianças”* e das *“motivações por elas demonstradas no ano anterior”* (EE1; EE2; EE3; EE4, CS). O projeto *“os tetravós, dos tetravós, dos nossos tetravós”* (EE1; EE2; EE3; EE4) procura ir ao encontro *“da história das crianças, dos seus antepassados, (...) relacionar o passado, o que nós fomos e com o que somos na atualidade”* (EE2). Foi concebido em reunião da equipa pedagógica e *“conjuntamente com o 1º CEB”* (CS) o que é considerado *“um passo importante (...) para o benefício das crianças e da instituição”* (CS).

Segundo a CS este projeto será concretizado *“através de vivências proporcionadas pelas educadoras e pelas estagiárias às crianças (...) nas salas, em visitas de estudo, na interação entre os diferentes membros do grupo e nas atividades em que as crianças participam”*

Surge também na instituição e em cada sala o Projeto Curricular de Grupo, sustentado nas OCEPE e que é *“organizado e apoiado nas diferentes áreas de conteúdo, tendo em conta as necessidades e dificuldades das crianças, que funciona como uma linha orientadora de todo o trabalho em conjunto com as crianças”* (EE1).

Este projeto funda-se na *“flexibilidade curricular”* e incorpora *“outros projetos que possam ir emergindo através da motivação e interesses das crianças”* (EE1; EE2; EE3; EE4).

Na categoria Experiências de Aprendizagem revela-se a forma como, neste contexto, se operacionaliza o currículo. Os discursos parecem revelar que a operacionalização do currículo acontece através da organização do espaço e do tipo de materiais existentes; das interações que se efetuam entre criança/criança e criança/adulto; da estruturação da rotina diária e da diferenciação pedagógica como estratégia de individualização da aprendizagem.

Segundo as educadoras, a sala de atividades está dividida por áreas que permitem a construção de diferentes competências, concretizando um currículo emergente. Também a coordenadora salienta o papel do espaço e dos materiais como elemento que enriquece as experiências de aprendizagem das crianças.

A EE2 considera que o material deve ser constituído por objetos *“de uso comum que permitam [às crianças] projetar para [o espaço do jardim de infância] as suas vivências”* (EE2). A EE1 salienta a importância da *“exploração livre do material”* pois só assim *“a criança pode crescer num ambiente rico de aprendizagens”*. Na opinião das quatro educadoras as experiências que se realizam nas áreas da sala são geradoras das competências a desenvolver nesta etapa de vida.

As interações vêm definidas em termos da relação das crianças com os espaços e os materiais. Acentua-se a importância de *“construir comportamentos autónomos no uso dos materiais”* e também de uma certa *“interação social”* (EE2).

Descreve-se uma rotina diária estruturada e estruturante do dia-a-dia da criança. Todas as educadoras revelam que a organização do dia é flexível embora todas falem nas seguintes fases: acolhimento; atividade principal; reforço do pequeno-almoço; atividades de mesa e atividades livres nas áreas; almoço; atividades orientadas nas áreas e atividades livres.

Parece que a rotina diária operacionaliza o conceito de pedagogia estruturada como uma divisão entre o trabalho orientado e o trabalho livre, onde os papéis de crianças e adultos são bem definidos, pelo tipo de tarefa a realizar e pela relação assimétrica que se estabelece. Emerge também a ideia de estimulação didática corporizada pelos trabalhos orientados, mecanizando e uniformizando as ações a realizar pelas crianças uma vez que todos têm obrigatoriedade de efetuar as tarefas prescritas pelo educador.

No entanto, em todos os discursos, inclusive no da CS, parece consubstanciar-se uma postura de adequação das estratégias de aprendizagem à idade das crianças, ao seu conhecimento e às suas necessidades e interesses (EE1; EE2; EE3; EE4; CS). Focaliza-se também *“a individualização necessária”* e o *“dar tempo”* (CS) às crianças com NEE.

As experiências de aprendizagem devem ser significativas e diversificadas, embora estejam sob a tutela conceptual do adulto.

Parece evidenciar-se, pela leitura cruzada dos diferentes indicadores enunciados nas quatro categorias, que na instituição em estudo existe uma consciência clara sobre os pressupostos que fundamentam o currículo. Assim, parece emergir a ideia de que o currículo assenta numa pedagogia estruturada que divide a ação nos momentos do educador enquanto transmissor de conteúdos e o tempo da criança como executor do trabalho proposto pelo adulto, em atividades orientadas uniformes e estandardizadas. Por outro lado, salienta-se também a ideia de trabalho livre, não sendo definidos os modos de estimulação do adulto face ao processo de autonomização da criança.

Ressalta também a ideia de que o espaço deve ser gerido pelo adulto com o apoio das crianças e que ele funciona como um elemento fundamental na construção de competências pessoais, sociais, de expressão e comunicação. No entanto, nunca é referida a interação em pequenos grupos e a dinamização dos seus projetos de forma cooperativa.

A rotina diária revela modos de ação rotinizados que, embora possam ajudar a criança a construir a consciência temporal, não são preditores de interações ricas, diferenciadas e estimulantes interpares. Apesar disso, os educadores revelam uma preocupação com a introdução de experiências de aprendizagem diversificadas, ricas e estimulantes, mas centram a sua conceptualização em si, valorizando a perspetiva didática. Esta relaciona-se com outro pressuposto enunciado pelos educadores, o sucesso nas aprendizagens, entendido como progresso no conhecimento e que pensam conseguir através do trabalho sistemático dos diferentes saberes e da articulação curricular.

Importa ainda salientar que os educadores não inscrevem a sua ação em nenhum modelo curricular, embora façam emergir uma linha tradicional (com aspetos melhorados) onde se pode aplicar a metáfora do “Modelo da risca ao meio”. Isto significa que se pensa o trabalho orientado como gerador de conhecimento e o trabalho de ação livre das crianças como uma forma de aprendizagem autónoma. Ora as crianças necessitam de ser estimuladas para que formas de pensamento mais elaborado as ajudem a complexificar as suas brincadeiras e interações.

Como meio de operacionalizarem as intenções educativas surgem dois instrumentos: o PCI e o PCG. O PCI é concebido como uma linha orientadora de todo o trabalho a desenvolver. Permitimo-nos lançar um olhar sobre este documento escrito, para melhor sustentar as nossas ideias sobre este assunto. Assim, julgamos poder referir que a conceção deste documento se confunde com a de um programa, onde são especificados os temas e os subtemas de forma hierarquizada onde as crianças têm de adquirir conhecimentos sobre tais assuntos.

Também o PCG parece uma planificação a longo prazo que determina os conteúdos a desenvolver em cada tema e subtema existentes no PCI. Será necessário um olhar mais profundo sobre as intencionalidades educativas para melhor definir a conceptualização do PCI e a operacionalização da ação no PCG.

Parece ainda que, da parte da gestão os aspetos curriculares mais valorizados são os projetos que se constroem no início do ano letivo e que se configuram na “matéria a dar” nas diferentes etapas do processo. Revela-se o desconhecimento sobre a emergência do currículo em educação de infância, bem como das dinâmicas que devem ser estabelecidas em grandes e pequenos grupos, no trabalho de pares ou individualmente, na sensibilidade do educador para transformar os interesses das crianças em grandes projetos de ação e na importância da estimulação do educador adequada à construção de um pensamento autónomo por parte da criança.

Obviamente que, neste sentido, a gestão pode regular de forma inadequada os processos e as dinâmicas desenvolvidas nas diferentes salas do jardim de infância.

Planeamento, Avaliação e Registo

Do tema Planeamento, Avaliação e Registo resultam três categorias: planificação onde se descreve a forma como as educadoras concebem e planeiam o trabalho a desenvolver, a avaliação onde se reflete a forma como se observam e avaliam os saberes que as crianças vão construindo e o registo que evidencia as notas de campo e os instrumentos utilizados para posteriormente realizar a avaliação.

Assim, parece que todas as educadoras planificam a sua ação semanalmente, embora nenhuma delas mencione a elaboração de um documento escrito. Evidenciam que ao planificar têm “*em conta o que as crianças já sabem, e o que se poderá fazer para alargar os seus interesses e conhecimentos*” Para isso vão “*aumentando progressivamente o grau de dificuldade*” (EE4). A principal preocupação é a de apresentar atividades que “*promovam aprendizagens significativas*” para que “*com elas se consigam desenvolver competências*” (EE2).

Existe também uma preocupação de planear a ação com o grupo. O processo parece acontecer “*no final da semana*” realizando o “*balanço das descobertas feitas*” e fazendo “*uma listagem do que eles gostariam de descobrir na semana seguinte*”. É nessa planificação que as crianças “*lançam esses miniprojectos e onde é discutido o que se vais fazer, como e quando?*” (EE2).

Revela-se, também, que é importante articular curricularmente as diferentes áreas de conteúdo e que a planificação tenta dar resposta a esta necessidade procurando “*que ao longo da semana a criança vá percorrendo todas as áreas de conteúdo*” (EE4).

É referido pelas educadoras que planeiam os tempos, os modos e os ritmos da ação educativa e que, para tal, “durante o dia realizam uma ou duas atividades em grande grupo” (EE2) preocupando-se também com o trabalho mais individualizado, salientando que “nem sempre é fácil devido ao número de crianças que” têm “na sala” (EE2).

Parecem emergir duas formas diferenciadas de conceber a planificação. A EE3 e a EE4 evidenciam uma forma centrada no adulto enquanto as educadoras EE1 e EE2 apontam para caminhos de colaboração com as crianças na definição das ações a desenvolver. No entanto todas elas centram os processos conceptuais e de escolha das experiências no adulto.

As auxiliares da ação educativa não são chamadas a conceber a planificação, embora sejam implicadas na execução:

“A auxiliar apoia noutras tarefas da sala ou apoia as crianças, uma vez que o trabalho da auxiliar e da educadora se complementam, em função do bem-estar da criança” (EE4)

“Todo o outro trabalho é feito em conjunto, é cooperativo [educadora e auxiliar]. Dou a conhecer o que se vai trabalhar e as atividades que pretendo realizar com as crianças e peço-lhes muitas vezes material” (EE3)

A planificação a longo prazo é feita pela equipa pedagógica e pela Coordenadora de Sector.

As educadoras revelam que para avaliar as crianças e a ação desenvolvida utilizam a observação e que registam, embora não de forma sistemática “as descobertas das crianças”, anotam elementos sobre “os desenhos que as crianças fazem”, “as situações engraçadas que as crianças dizem” (EE1; EE2; EE3; EE4). A EE1 menciona que realiza “avaliações trimestrais” embora não se “dedique muito” aos “registos reflexivos e avaliativos com as crianças”. A avaliação do trabalho parece acontecer de forma pouco estruturada, embora haja reuniões das educadoras com as crianças onde estas “podem refletir sobre o seu trabalho” (EE1). A CS parece não revelar grande conhecimento sobre os registos que os educadores efetuam.

A equipa pedagógica “realiza algumas reuniões onde se partilham experiências e onde se avalia conjuntamente o trabalho” (EE2). Uma forma de comunicar as ações aos pais é através da documentação colocada na portaria onde “são expostos alguns trabalhos das crianças e as atividades desenvolvidas” (EE3). A CS menciona que “para cada atividade que” se vai efetuar “reunimos sempre para aferir o processo de realização e se as nossas intenções vão de encontro às necessidades das crianças” (CS).

Parecem não estar muito bem incorporadas pelas educadoras as intencionalidades da observação, planeamento, registo e avaliação. O processo de observação, como aspeto fundamental da recolha de dados, aparece diluído na ação desenvolvida pelo educador. Apesar de ser focalizado nas entrevistas das educadoras a importância de observar anteriormente ao ato de planificar, parece-nos que este discurso é um pouco retórico, já que não se apresenta nos indicadores global os modos de observação realizados por cada educadora. O cruzamento dos indicadores aponta para um olhar pouco focalizado sobre a observação como elemento fundamental na ação de planeamento. Assim, embora seja dada muita relevância ao ato de planificar, parecem não estar bem definidas as fundações que deverão consubstanciar este ato.

Um dos aspetos que se enuncia no planeamento é a implicação das crianças, apontado o geral dos discursos para algumas contradições, já que o ato de escuta da criança, não parece ser muito considerado uma vez que os educadores, concebem a planificação semanal, sozinhos.

A ação sustenta-se em experiências de aprendizagem diversificadas e significativas, mas concebidas pelo educador. A avaliação como processo regulador da aprendizagem das crianças também não é enunciada pelas educadoras. A forma de avaliar o trabalho decorre de algumas reflexões realizadas em grupo e em equipa pedagógica. A comunicação do trabalho desenvolvido resulta numa mera exposição de trabalhos em locais determinados para o efeito e tendo em conta vivências definidas.

Noção de qualidade

Os discursos apontam para a noção de qualidade alicerçada na resposta educativa que a instituição dá aos pais, ao contributo que esta tem no sucesso educativo das crianças e à atenção que dá as necessidades dos educadores e do restante pessoal. Menciona-se que a instituição tem qualidade porque: responde às necessidades dos pais; pensa no bem-estar das crianças nas suas aprendizagens, na interação de todos; o trabalho pedagógico é reconhecido por todos os pais; todo o pessoal é respeitado na sua função (CS).

Mas a qualidade é entendida como uma melhoria continuada e permanente, referindo-se que ela é conseguida através do olhar atento sobre as dinâmicas organizacionais e pedagógicas que se desenvolvem no jardim de infância.

i. Realizamos muitas reuniões de reflexão e muitos aspetos já foram melhorados. Mas não é possível atingir a perfeição absoluta, por isso estamos sempre dispostas a aprender, a ouvir, a comparar e, se possível, a melhorar (EE1);

[A instituição tem] a preocupação de ir melhorando a sua qualidade, pedindo a opinião dos pais, percebendo as necessidades dos educadores e das crianças, melhorando os seus espaços e materiais no sentido do bem-estar e melhor desenvolvimento da criança e também apostando em pessoal de qualidade com formação e abertos a novos projetos (EE4);

Penso que nós, educadoras, estamos abertas a novas formações e projetos para melhorar o nosso empenho e trabalho (EE2); melhorando a qualidade do pessoal. A formação e refletindo sempre sobre o trabalho desenvolvido (CS).

Julgamos poder referir que o clima relacional, a estabilidade dos educadores e do pessoal auxiliar tem gerado um clima de bem-estar e satisfação na instituição.

Este ambiente tem sido potenciado pela autonomia pedagógica que é conferida aos educadores através do respeito e confiança que a gestão demonstra pelo seu trabalho. As boas condições laborais como a questão dos horários e dos espaços fazem também com que o ambiente seja agradável.

Considera-se que a instituição presta um serviço de qualidade, uma vez que dá respostas às necessidades dos pais, contribui para o sucesso educativo das crianças; tem um espaço físico adequado à ação educativa e procura estar atenta às necessidades das educadoras e das auxiliares.

Assume-se a noção de qualidade numa perspetiva de melhoria continuada e aceita-se o desenvolvimento organizacional e pedagógico como um desafio quotidiano alicerçado na reflexão, avaliação e formação de toda a equipa.

Reflexões para o futuro

De acordo com a postura epistemológica e de produção de conhecimentos que se descreveu, anteriormente, emergiram algumas considerações deste trabalho que deverão constituir não só um momento de síntese e articulação de informações, mas também de interpretação e levantamento de questões sobre as mesmas, numa perspetiva de futuro.

Estas considerações sustentam-se nas perguntas de partida que serviram de fio condutor da pesquisa para as confrontar, com a análise dos dados obtidos. Assim, poder-se-á referir que, em linhas gerais, esta se poderia constituir como fase de diagnóstico que contribui para clarificar as ideias que as educadoras e a gestão têm sobre as dimensões da qualidade sobre o contexto em estudo.

Apesar de serem enunciadas as dez dimensões da qualidade, parecem não estar claros os critérios a usar para aferir a qualidade dos diversos aspetos. Assim, seria importante como passo seguinte a realização de um trabalho sustentado na formação/investigação-ação junto dos profissionais e a nível mais alargado da instituição e com isso melhorar a qualidade da educação das crianças, conforme foi desenvolvido em investigações anteriores por Mesquita-Pires (2012).

Entende-se que o desenvolvimento profissional e organizacional deverá decorrer de processos de formação em contexto e, deste modo, com enfoque colaborativo. Como se observou na recolha dos dados, os profissionais e a organização precisa de tomadas de consciência focalizadas para as fragilidades que o diagnóstico identificou. Daí que se proponha como estratégia um processo de desenvolvimento assente na (co)responsabilização com o investigador/formador, isto é, um desenvolvimento profissional “em companhia”.

Sabe-se que a formação inicial não fornece os conhecimentos e os instrumentos de saber ao futuro educador, para enfrentar os desafios da prática profissional. Essa formação proporciona princípios de atuação e procedimentos para ambientes gerais e para aspetos comuns da realidade da educação da criança, mas que passo a passo na profissão é necessário saber contextualizar e fazer progredir na procura de outros saberes e alternativas que completem os iniciais e se adequem às realidades e à complexidade do exercício da profissão. Este facto associa-se às dificuldades reveladas na prática dos educadores, ao nível da articulação entre a teoria e a prática, e justifica a mudança no centro do processo formativo, isto é, da formação centrada na instituição académica para uma formação centrada no contexto de trabalho.

Isto só é possível em instituições que querem aprender e que estão disponíveis para construir novas dinâmicas pedagógicas, como revelam os dados da instituição em estudo. Os processos de reflexão das educadoras e de investigação-ação, sobre os problemas colocados pelo quotidiano, poderão ajudá-los a construir o diálogo entre a teoria e a prática.

Os saberes das educadoras são, também, saberes produzidos nos contextos de trabalho, são saberes da experiência e fundados no cotidiano. Daí que importe clarificar melhor a natureza destes saberes, fundamentais para a prática profissional. Será sobre as fragilidades que eles revelaram na determinação e processos de construção destes saberes que se espera fundar as reflexões como ponto de partida para a mudança e transformação das práticas.

A identificação das fragilidades específicas ao nível do trabalho quotidiano, tais como elaborar uma planificação; um projeto; observar e registar; avaliar os processos os produtos e as aprendizagens das crianças; saber (re)organizar o tempo e o espaço de forma adequada; modificar a interação e diversificar a composição dos grupos, entre outros, serão aspetos tratados na formação em contexto e que se espera resultem na (re)construção das competências profissionais, através dos processos colaborativos e de cooperação.

Neste contexto, a pedagogia da infância possibilitará aos educadores, um olhar mais profundo sobre as opções que dialogam com a aprendizagem ativa, com o construtivismo, com os direitos da criança e com a qualidade e a eficácia da aprendizagem das crianças. A identificação da pedagogia da infância como um depurador das práticas e como guia de reflexão sobre a ação poderá ser uma alavanca no processo formativo e na melhoria da qualidade da educação das crianças.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (2000). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In I. Sá-Chaves (org.), *Formação conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais* (pp. 143-159). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Almy, M. (1982). Day care and early childhood education. In E. Zigler & E. Gordon (Eds), *Daycare: Scientific and social policy issues* (pp. 476–495). Boston, MA: Auburn House.
- Alves, F. (2001). *O encontro com a realidade docente: ser professor principiante*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bertram, A. & Pascal, C. (2009). *Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Desenvolvimento Curricular.
- Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution*. New York: Peter Lang.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância: Perspetivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Elliot, A. (2006). Early Childhood Education: Pathways to quality and equity for all children. Australian Council for Educational Research: ACER Press.
- Jordan, B. (1999). Technological tools supporting the scaffolding of learning. *NZ Research in Early Education*, (2), 53–66.
- Katz, L. (1998). Cinco perspetivas sobre qualidade. In *ME-DEB - Núcleo de Educação Pré-escolar (1998). Qualidade e Projeto na Educação Pré-escolar*, (3), (pp.15-40) Lisboa: ME.
- Mesquita-Pires, C. (2012). Children and professionals rights to participation: a case study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 565–576. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.737242>
- Mould, C. (1998). The influences of researcher–teacher collaboration on the effectiveness of early learning of four year olds in schools in England. *European Early Childhood Education Research*, 6(1), 19–35.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007c). Pedagogia da Infância: Reconstruído uma Práxis de Participação. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica, 1 (XXII)*, 81-93
- Pascal, C., Bertram, A., Ramsden, F., Georgeson, J., Saunders, M., & Mould, C. (1998). *Avaliação e Desenvolvimento da Qualidade nos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar: um programa de desenvolvimento profissional*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Piaget, J. (1983). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pramling, I. P. (1996). Upgrading the quality of early childhood education: Sweden. In P. S. Klein (Ed.), *Early intervention. Cross cultural experiences with a meditational approach*. New York: Garland Publishing.

portas da
Bila

 **ERAS**
European Review of Artistic Studies

ISBN 978-989-54004-0-9



**Formação e Supervisão
técnicas, abordagens e experiências no Ensino à Distância**

 **ERAS**
European Review of Artistic Studies