
UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



EDUCAÇÃO PRÉ – ESCOLAR:
A OBSERVAÇÃO NO CONTEXTO DA AUTO-SUPERVISÃO
Concepções e Práticas

DISSERTAÇÃO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especialização:
Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

Apresentada por
Maria Fernanda das Neves Seabra Santos
sob orientação das
Professoras Doutoras Maria Piedade Vaz
e Maria Augusta Nascimento
Coimbra – Julho 2009



AGRADECIMENTOS

Agradecer é um momento especial do caminho percorrido com as pessoas que directa ou indirectamente me motivaram, colaboraram e acrescentaram valor na realização deste trabalho.

Assim, queria agradecer:

Às professoras Doutoradas Maria Piedade Vaz e Maria Augusta Nascimento, por toda a orientação e incentivo na realização desta dissertação.

Às educadoras entrevistadas, cuja identificação me comprometi a não divulgar, pela sua paciência, colaboração e disponibilidade.

Ao órgão de gestão do Agrupamento de Escolas, por me ter autorizado a fazer esta investigação e pela sua relação de confiança.

Às amigas e colegas de trabalho, pelo estímulo certo dado nos momentos de maior assalto da dúvida sob as minhas próprias capacidades.

Aos meus pais, por tudo o que lhes devo.

Ao Zé, ao Diogo e ao Daniel, a quem tirei muitas horas de convívio familiar, mas que fora com o seu afecto, os grandes pilares no meu equilíbrio emocional.

RESUMO

Esta investigação centra-se nas concepções e práticas de observação de crianças em situações educativas por parte dos educadores de infância. Tem por finalidade analisar o papel das mesmas ao nível da auto-supervisão e a sua influência nos processos de autoformação e desenvolvimento profissional.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa em que se adoptou como estratégia o estudo de caso, dado que essa se nos afigurou como a mais adequada para a concretização dos objectivos a atingir.

Incidindo sobre seis educadoras de infância de um Agrupamento de Escolas do distrito de Coimbra, o estudo tem então como objectivos: caracterizar as concepções e as práticas de observação; conhecer alguns dos factores identificados como constrangimentos no processo de observação; e finalmente, perceber em que medida a informação obtida através dos registos é objecto de reflexão e influencia as educadoras na sua prática pedagógica.

Foram realizadas seis entrevistas semi-estruturadas, que decorreram em contexto profissional. Da análise dos dados, foi possível constatar que a observação apoia a planificação e fundamentação de actividades, permitindo conhecer as potencialidades e delinear estratégias de trabalho com as crianças, no sentido de adequar a intervenção. Verificámos, ainda, que as práticas de observação se apoiam na formação inicial, mas vão sendo modificadas em função da experiência reflectida e questionada. Em relação à continuidade da formação sobre esta temática, sobressaiu a escassez da oferta formativa, apontando-se para a importância da auto-formação e formação entre pares.

Palavras-chave: Observação, Educação Pré-Escolar, Prática Pedagógica, Reflexão, Supervisão, Formação.

ABSTRACT

This research focuses on concepts and practices of observing children in educational situations by preschool teachers. It aims to examine its role in, what says respect to, self-monitoring and its influence on the processes of self training and professional development.

This is a study of qualitative nature in which we adopted as a strategy the case study, given that we deem as the most suitable for achieving the objectives to reach.

Focusing on six preschool teachers in a group of schools in the district of Coimbra, the study was designed to: characterize their conceptions and practices of observation, see some of the factors identified as constraints in the process of observation; and finally realize the extent to which the information obtained through the records is the subject of discussion and influence the educators in their teaching.

We performed six semi-structured interviews, which took place in professional context.

From the data analysis it was possible to know that the observation supports the recital and planning of activities, allowing to know the potential and outline strategies for working with children, with the goal of work adaptation.

Verified also that the practice of observation is based on the initial training, but will be modified in the light of reflected and questioned experience. For the continuity of training on this topic, underscored the shortage of supply training, pointing up the importance of self-training and peer training.

Keywords: Observation, Pre-School Education, Teaching, Reflection, Supervision, Formation.

RÉSUMÉ

Cette investigation se centre dans les conceptions et pratiques de l'observation en situation éducatives de la part des éducateurs. Elle a pour finalité d'analyser les mêmes au niveau de l'auto supervision et son influence dans les procès de autoformation et développement professionnel.

Il s'agit d'une recherche d'ordre qualitative où l'on a adopté comme stratégie l'étude du cas, étant donné que cela nous a paru comme la plus convenable pour la concrétisation des objectifs à attendre.

Avec six éducateurs d'enfance d'un Regroupement d'Écoles du district de Coimbra, l'étude a ainsi comme objectifs: caractériser les conceptions et les pratiques d'observation; connaître quelques facteurs identifiés comme contraintes dans le processus d'observation et finalement, comprendre si l'information obtenue à travers les registres est l'objet de réflexion et si elle influençait les éducateurs dans sa pratique pédagogique.

Six entrevues semi-structurées ont été réalisées dans un contexte professionnel. De l'analyse des données ce fut possible constater que l'observation soutient la planification et le fondement d'activités en permettant connaître les potentialités et délinéer des stratégies de travail avec les enfants dans le but d'ajuster l'intervention.

Nous avons vérifié, encore, que les pratiques de l'observation se soutiennent dans la formation initiale mais se transforment peu à peu en fonction de l'expérience réfléchie et questionnée.

En ce qui concerne la continuité de la formation sur cette thématique on constate une rareté de l'offre formative ce qui renforce l'importance de l'autoformation et formation entre pairs.

Mots importants: Observation; Education Pré-Escolaire; Pratique Pédagogique; Réflexion; Supervision; Formation

ÍNDICE

RESUMO	5
ABSTRACT	7
RÉSUMÉ.....	9
ÍNDICE.....	11
INTRODUÇÃO.....	15
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	19
A OBSERVAÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO	21
1. Perspectivas sobre a observação.....	22
2. A observação como processo	24
3 A observação como estratégia de conhecimento e formação	38
CAPÍTULO 2.....	41
A OBSERVAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO	41
PRÉ – ESCOLAR	41
1. Enquadramento normativo – legal.....	41
2. A observação em educação pré-escolar.....	45
3. Estratégias de observação em educação pré-escolar	50
CAPÍTULO 3	55
O PAPEL REFLEXIVO E (RE)CONSTRUTIVO DO EDUCADOR DE INFÂNCIA NO CONTEXTO DA AUTO-SUPERVISÃO.....	55
1. Reflexão na prática pedagógica.....	56
2. Supervisão da prática pedagógica.....	61
CAPÍTULO 4.....	63
FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA.....	63
1. Formação inicial	66
2. Desenvolvimento profissional e formação contínua	67

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	75
CAPÍTULO 5	77
METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO	77
1. Problema e finalidades.....	78
2. Metodologia.....	78
3. Objectivos.....	81
4. Estratégia – estudo de caso	82
5. Caracterização do contexto da investigação	83
7. Análise de dados – análise de conteúdo	90
CAPÍTULO 6	95
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS.....	95
1. Contexto da investigação.....	95
1. 1 Percursos profissionais	95
1. 2 Percepções do contexto	97
2. Concepções e práticas de observação	99
2. 1 Concepções de observação	99
2. 3 Observação como forma de auto-supervisão.....	107
2. 4 Análise crítica da formação sobre observação	109
2. 5 Apreciação do estudo.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
BIBLIOGRAFIA.....	117
ANEXO 1 – GUIÃO DA ENTREVISTA	127
ANEXO 2 – MAPA CONCEPTUAL	131
ANEXO 3 – ENTREVISTA	133
ANEXO 4 – MATRIZ.....	143

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Registo de incidente crítico.....	29
Figura 2 - Lista de verificação A	31
Figura 3 - Lista de verificação B	31
Figura 4 - Escala numérica	33
Figura 5 - Escala gráfica.....	33
Figura 6 - Escala de classificação gráfica descritiva	34
Figura 7 - Grelha de observação.....	36

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese dos critérios de avaliação.....	48
Quadro 2 - Anos, fases e etapas da carreira docente	69
Quadro 3 - Distribuição de alunos.....	84
Quadro 4 - Corpo docente	85
Quadro 5 - Corpo não docente.....	85
Quadro 6 - Caracterização do espaço físico dos Jardins-de-infância	86
Quadro 7 - Tempo de serviço dos sujeitos da investigação.....	87
Quadro 8 - Síntese organizativa da informação.....	92
Quadro 9 - Formação dos sujeitos da investigação	96
Quadro 10 - Percursos profissionais.....	96
Quadro 11 - Fases de desenvolvimento da carreira.....	97
Quadro 12 - Estratégias de registo.....	104
Quadro 13 - Factores de constrangimento	106
Quadro 14 - Análise crítica da formação sobre observação	111

Introdução

A observação, sobretudo a observação de alunos, constitui uma importantíssima tarefa para quem ensina. Presentemente, atribui-se enorme relevo à actividade de observar e de registar o que se observa, tal como se vem valorizando a necessidade dos professores assumirem uma atitude reflexiva no que respeita às práticas educativas.

Falar-se de observação, registo e prática pedagógica implica pensar-se em interacções entre diferentes componentes, exigências, fragilidades, constrangimentos, finalidades, mais-valias e implicações (Gonçalves, 2006).

Os educadores de infância têm uma acção profissional, em muitos aspectos semelhante aos docentes de outros sectores de educação, mas tendo em consideração as características dos sujeitos com quem trabalham, os contextos onde desenvolvem a sua acção e as estratégias que adoptam na sua actividade profissional, apresentam um saber estar e um saber ser específico na profissão (Oliveira-Formosinho, 2000).

De acordo com Oliveira e Gaspar (2004, p. 476) vários estudos “indicam a observação como estratégia mais adequada de avaliação na educação pré-escolar”. Neste sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 25), lançadas pelo Ministério da Educação, mencionam que “a observação constitui a base de planeamento e da avaliação servindo de suporte à intencionalidade educativa”. Assim, é sobretudo ao nível das particularidades do processo de avaliação na educação pré-escolar que a observação se assume como fundamental e se torna diferente dos outros níveis de ensino, pois permite recolher informação sem implicar alteração no ritmo diário do jardim de infância e sem ter influência no comportamento das crianças (Oliveira e Gaspar, 2004). A sua especificidade está particularmente relacionada com a idade das crianças que abrange e surge num sentido “iluminador” (Zabalza, 1987). Deste modo, é valorizada a informação obtida através de formas de observação diversas, sobre a forma como a criança participa nas actividades educativas, como aprende e se desenvolve.

No contexto específico da educação pré-escolar, a observação apresenta-se como uma componente fundamental da avaliação educacional (Parente, 2002). Deste modo e, considerando-se ainda a observação como o principal instrumento de registo potenciador de uma intervenção educativa adequada, deverá ser planeada e concretizada de forma sistemática e contínua, não contendo juízos de valor, mas sim um conhecimento que permita reflectir sobre os processos de ensino-aprendizagem.

De acordo com Garcia (1999), na formação de um educador importa considerar as diferentes dimensões do processo formativo: autoformação (formação em que o educador participa e controla de forma independente), heteroformação (formação que se organiza e desenvolve a partir de fora), e interformação (acção educativa que se exerce entre os futuros educadores e entre educadores que estão a actualizar os seus conhecimentos).

Pronunciarmo-nos sobre observação não é tarefa fácil, dado que a abordagem a esta temática envolve questões relacionadas com valores, concepções e pressupostos. Mas, apesar de não ser tarefa fácil, não deixa de ser um desafio à reflexão e à troca de opiniões entre profissionais.

Neste âmbito, o nosso estudo teve como principal motivação o facto de nos encontrarmos a desempenhar funções na educação especial, prestando apoio pedagógico especializado a crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

Com efeito, esta actividade, bem como as interacções com os docentes titulares dos grupos a que pertencem essas mesmas crianças, permitiu-nos constatar a existência de diferentes estratégias de observação desenvolvidas pelos educadores de infância, suscitando a curiosidade de, perceber o papel das observações efectuadas no processo de auto-regulação das práticas pedagógicas.

Assim, o presente trabalho incide em dois objectivos fundamentais: por um lado, conhecer alguns dos instrumentos de observação mais utilizados pelos educadores de infância na sua prática pedagógica, procurando perceber como usam a informação obtida; por outro lado, compreender o impacto que essa mesma informação tem num processo de auto-supervisão, quer ao nível dos respectivos processos formativos e de desenvolvimento profissional.

Neste âmbito, usamos a terminologia “educação pré-escolar”, podendo também ser usada a terminologia “educação de infância”, contudo, optamos pela primeira por ser o termo geralmente usado nos documentos do Ministério da Educação.

Em termos estruturais, organizámos a dissertação em duas partes, sendo a primeira dedicada ao quadro conceptual, pretendendo servir de referência ao estudo empírico descrito na segunda parte do trabalho.

Assim, na primeira parte apresenta-se a revisão da literatura, constituída por quatro capítulos. No primeiro capítulo, dedicado a uma contextualização da observação educativa, e recorrendo a estudos realizados por vários autores, pretendemos fazer uma abordagem em torno das perspectivas e modalidades de observação, bem como da observação como forma de conhecimento e estratégia de formação.

No segundo capítulo, “A observação no contexto da educação de pré-escolar”, é feita uma abordagem transversal de alguns tópicos, no sentido de clarificar a situação da educação pré-escolar no contexto educativo actual. Procedeu-se a uma breve resenha histórica do enquadramento legal da educação pré-escolar em Portugal, colocou-se em destaque a importância da observação em educação de infância, referindo ainda alguns instrumentos de observação mais usuais neste contexto.

O terceiro capítulo é dedicado à importância da reflexão da prática pedagógica enquanto processo de auto-supervisão, destacando a importância dos educadores apresentarem e desenvolverem uma atitude reflexiva e de implicação consciente no seu próprio processo de desenvolvimento profissional e pessoal.

O papel do desenvolvimento profissional no processo formativo constitui o foco do quarto capítulo. Nele é feita uma abordagem à importância do diagnóstico individual de necessidades formativas, quer ao nível da formação inicial, quer ao nível da formação contínua, evocando a importância da atitude reflexiva e do apoio profissional entre pares como forma facilitadora do desenvolvimento profissional. Neste capítulo, referem-se ainda, os estádios de desenvolvimento profissional, procurando compreender a sua influência no processo formativo.

Na segunda parte deste trabalho, constituída por dois capítulos, descrevemos a pesquisa empírica efectuada.

No quinto capítulo, contextualizamos o estudo e definimos os seus objectivos, nomeadamente, conhecer as concepções e as práticas de observação e registo levadas a cabo por educadores de infância e conhecer a sua percepção ao nível da utilização da prática pedagógica reflexiva. Ainda neste capítulo, é apresentada a metodologia de recolha e análise de dados.

No sexto capítulo, procedemos à análise interpretativa dos dados recolhidos e, embora não esquecendo que se trata de um estudo de caso, não se podendo chegar a conclusões generalizáveis, apresentamos uma síntese com considerações finais decorrentes de todo o processo de investigação desenvolvido.

No final, são apresentadas as fontes bibliográficas consultadas e apresentadas no trabalho, bem com a legislação de suporte.

PARTE I – Enquadramento Teórico

A OBSERVAÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO

“Observar uma situação pedagógica é apreender como nascem e se articulam os comportamentos dos intervenientes, professor(es) e alunos, é analisar as causas das dificuldades encontradas por cada um, as fontes de mal-entendidos na comunicação, os erros do procedimento didáctico.”

(Postic, 1988, pp. 9-10)

Neste primeiro capítulo iremos proceder à revisão da literatura relativamente a alguns estudos que deram contributos relevantes para a construção do conceito de observação, e para o esclarecimento da importância da observação no contexto da prática pedagógica.

Importa sublinhar o papel que assume a observação dos comportamentos no processo de ensino/aprendizagem.

Ao reflectir-se sobre a estratégia da observação, é-se levado a pensar as concepções sobre a educação, a concepção de criança, os objectivos, os pressupostos, as opções e os próprios valores. O professor na sua acção não pode, nem deve, deixar de observar constantemente os alunos. É pois a partir dessas observações e em função das suas finalidades que ele regula a sua intervenção. Acreditamos, assim, que a observação norteia a acção, sendo parte integrante do processo educativo.

É da responsabilidade do professor garantir a intencionalidade educativa, que decorre do processo reflexivo da observação, do planeamento, da acção e da avaliação de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças.

Como referem Spodek e Saracho (1998), o meio mais funcional dos professores regularem as suas práticas pedagógicas, é através da observação e análise /reflexão. Assim, a aferição dessas práticas pode efectivamente ser baseada na observação de crianças, na análise das suas produções, ou através de alguma forma de teste.

A importância da formação é também definida por Estrela (1994, p.26), quando afirma que o professor, ”... para poder interceder no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar, deverá ser capaz de interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas, o autor resume esta sua opinião afirmando que intervir e avaliar são acções resultantes de etapas anteriores”.

No contexto destas afirmações, realçamos que observar a prática pedagógica no contexto, e/ou os processos educativos, constitui uma tarefa essencial para quem tem a responsabilidade de empreender acções de reflexão, avaliação ou de orientação pedagógica. Tendo em conta que um dos objectivos deste trabalho é precisamente analisar as práticas de observação efectivadas por educadores, torna-se necessário abordar os diversos sistemas e formatos de observação em contexto educativo.

1. Perspectivas sobre a observação

A observação define-se como “...um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objecto para dele recolher informações” (De Ketele, 1987, p. 27).

Na perspectiva de Parente (2002, p.166), a observação é “componente inseparável de toda a actividade de conhecimento, é um processo básico da ciência, não podendo ser entendida como oposta à investigação científica, mas sim como elemento integral e essencial da investigação”. Referindo também Estrela (1994), a observação desempenha um papel fundamental na metodologia experimental, sendo que a iniciação à observação constitui a primeira etapa de uma formação científica mais geral, bem como a primeira etapa de uma intervenção pedagógica baseada na prática diária.

Neste sentido, Carmo e Ferreira (1998, p.97) salientam que “observar é seleccionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão”.

Para o observador/investigador observar supõe a referência a um marco teórico. Trata-se de um processo que vai para além da percepção, não tornando apenas conscientes as sensações, mas que também as organiza, trata-se de um acto promovido por disposições de ordem cognitiva e afectiva (Postic e De Ketele, 1988).

O acto de observar é um processo intelectual e, tal como declaram Postic e De Ketele (1988), não se podem observar comportamentos sem ter em conta o que os determina, como é que cada um se situa em relação ao outro, como lhe atribui certas características, certas intenções, como é que cada um antecipa os efeitos que um comportamento poderá produzir sobre o outro, como

levar o outro a agir de acordo com a sua própria representação, enfim são imensas as interrogações que o observador se coloca a si próprio.

Observar implica perceber como surgem e se articulam os comportamentos dos parceiros envolvidos na mesma situação, com representações diferentes.

De acordo com os autores anteriormente referidos, a “relação” entre observador e observado não pode ser analisada no abstracto, torna-se necessário ter em atenção as funções da observação em determinada situação, os tipos de observação, as escolhas e modalidades de colaboração que o observador mantém com o observado (Postic e De Ketele, 1988).

Segundo Postic e De Ketele (1988, p.13), a observação é “um processo cuja primeira e imediata função é recolher informação sobre um objecto em consideração”. Através da observação pretende-se centrar a atenção sobre pessoas, objectos ou acontecimentos de forma a tornar possível obter um conhecimento o mais profundo possível, através da obtenção de dados, muitas vezes inacessíveis de outra forma.

A definição de Damas e De Ketele (1985, p.12) acrescenta que o acto de observar se trata de “um processo e não de um mecanismo simples de impressão como a fotografia...numerosos sistemas de codificação podem e podem subdividir-se em dois grupos: os sistemas de selecção em que a informação é codificada a partir de um sistema ou grelha preestabelecida e, os sistemas de produção em que o observador deve produzir ele próprio o seu sistema de codificação”.

Ainda neste âmbito, Webster (1974, citado por Glickman, 1985) define observação como um acto ou faculdade de observar, acto de reconhecimento de um facto ou ocorrência que envolve o uso de instrumentos de medição, traduzindo-se no julgamento e inferência do que se observou.

Estas definições levantam-nos algumas questões sobre o acto de observar, nomeadamente, se se trata de um processo, quais os passos a seguir? Se inclui a atenção voluntária do observador, qual a tipologia da observação que nos permite enquadrar a nossa atenção voluntária? Perante a necessidade de recolha de informação, que cuidados se devem ter e que ferramentas utilizar de modo a que haja uma adequação entre a natureza das informações a obter e as ferramentas a usar?

2. A observação como processo

“A aprendizagem da observação não é apenas uma apropriação progressiva de técnicas, envolve antes de mais uma tomada de consciência de si enquanto observador, das suas relações com a situação observada, e da sua implicação pessoal na recolha de informações.”

(Postic, 1988 p.15)

A observação pedagógica deve conduzir-se por um modo de pensar científico partilhando alguns princípios e estratégias adoptados noutros tipos de observação, a observação quotidiana, por exemplo, mas possuir também princípios e estratégias específicas.

Nesse sentido e, de acordo com Estrela (1994, p.29), a definição dos objectivos e a delimitação do campo de observação determinarão a estratégia a seguir, o que implica:

- Uma opção por determinadas formas e meios de observação (processos, métodos, técnicas, instrumentos).
- Uma escolha de critérios e de unidades de registo dos dados (critérios de ordem funcional ou temporal).
- Uma elaboração de métodos e técnicas de análise e tratamento dos dados recolhidos (fidelidade e validade dos dados, identificação de variáveis ou de factores determinantes).
- Uma preparação (preliminar e de aperfeiçoamento) dos observadores (comparação entre diferentes protocolos de observação directa; análise de fotografias e filmes; simulações de situações de observação).

Importa descrever da forma mais rigorosa possível o meio em que decorrem os acontecimentos, as actividades que se desenvolvem, os participantes, com o propósito de posteriormente se efectuar uma análise. Para alcançar estes objectivos o observador deve seleccionar os instrumentos/técnicas que melhor se adaptem ao objectivo pretendido (Parente, 2002).

Referem, neste sentido, Postic e De Ketele (1988) que a recolha de informação supõe uma actividade de codificação, dito de outro modo, a informação inicialmente seleccionada é traduzida graças a um código e posteriormente transmitida a alguém. Os numerosos sistemas de codificação utilizados na recolha de dados observados podem agrupar-se em duas categorias:

-
- Sistemas de selecção, onde a informação se codifica de forma sistematizada mediante um sistema ou de uma grelha pré-estabelecida.
 - Sistema de produção, onde o observador deverá produzir ele próprio o seu sistema de codificação.

Segundo estes autores, a observação é, em sentido restrito, e dentro do possível, o resultado codificado do acto de observar. Em sentido amplo, a observação é o resultado codificado do acto de observar seguido do acto de interpretar.

No processo de observação, é fundamental que o observador construa um plano para efectuar essa mesma observação (Parente, 2002), planificar a observação implica tornar claros alguns princípios subjacentes aos objectivos da observação, bem como a algumas características do observador.

Segundo Mucchielli (1974) e Patton (1990), autores referidos por Parente (2002), a formação e o treino do observador torna-se deveras importante na tomada de decisões de todo o processo de observação. De acordo com estes autores, para que a observação possa atingir os objectivos pretendidos, é necessário que o observador possua uma atitude de disponibilidade para observar e algumas competências básicas; deste modo poderemos assumir com fundamental na condução de um processo de observação, a formação na observação e o treino como observador.

Como nos salienta Estrela (1994. p.27), citando Dickson, Kean e Andersen (1973), “Cada professor deve ser preparado para encontrar, por si mesmo, os comportamentos mais adaptados à sua personalidade e mais eficazes para o desempenho da sua função. Isto exige... a aquisição de uma atitude experimental, de um conhecimento teórico sobre a investigação e experiência, de “skills” técnicos para controlo dos meios de ensino e de conhecimento de técnicas de avaliação para analisar o “feedback” com objectivos educacionais.”

De acordo com Carmo e Ferreira (1998) por técnica de observação entende-se a criação de uma atitude de observação consciente, a qual passa por um treino de atenção, de forma a poder aprofundar a capacidade de seleccionar informação pertinente através dos órgãos sensoriais. Saber observar implica confrontar indícios com a experiência anterior para os poder interpretar, englobando três pressupostos: um treino continuado de atenção, uma boa preparação teórica e empírica, uma formação metodológica sólida.

O observador deverá, também, possuir a capacidade de se distanciar do objecto de observação, ainda que este pertença à sua própria cultura, assim como a capacidade para interpretar um dado comportamento à luz da diversidade cultural. Estas duas características revelam-se de

extrema importância, no contexto de sala de aula, face ao quadro multicultural que o caracteriza cada vez mais, decorrente do fenómeno da Escola para Todos.

Definidos os objectivos da observação, o observador tem que seleccionar um sistema ou instrumento de observação adequado aos objectivos delineados, o que pressupõe uma análise e interpretação dos dados recolhidos.

Vários são os autores que têm abordado a questão da observação e seus procedimentos sob vários pontos de vista, tendo presente a importância da influência dos paradigmas da investigação.

Efectivamente, com o princípio da utilização da observação em investigação, sobretudo em contexto educacional, foi surgindo alguma variedade de pontos de vista no que se refere a orientações ou aproximações da observação. Por exemplo se nos apropriarmos da teoria reflexiva e personalista, a observação tem por base métodos autobiográficos, em que o desempenho profissional não depende apenas dos saberes académicos, mas sobretudo da consciência que o “eu” tem de ser professor.

A observação efectua-se de variadas formas consoante o objectivo que a determina. Se tiver carácter naturalista e ecológico, regista-se tudo o que ocorre dentro da sala de aula, acumulando os dados sem seleccioná-los, ao que chamamos dados em *continuum*, pois o processo só terá sentido se for um processo contínuo. É apenas pelo registo de uma sequência, do *continuum* que se obtém algum significado (Figueira, 1993).

Se a observação for ocasional, também de tipo naturalista, seleccionamos os comportamentos que pretendemos registar. A observação ocasional é focalizada num determinado aspecto da situação de ensino/aprendizagem e é muitas vezes transformada no chamado “incidente crítico”.

A observação que se apoia na utilização de instrumentos, sistemas de sinais ou de categorias designa-se de observação sistemática.

O observador pode também recorrer à observação *ad hoc* que é uma observação mais flexível e ecléctica, que tem uma finalidade específica, cuja regra principal consiste em adaptar as formas da observação aos objectivos da observação, rejeitando-se a adopção de qualquer sistema rígido de categorias. O observador assume uma postura interpretativa, procurando identificar as áreas problemáticas e as áreas que o observado domina menos bem. Os dados recolhidos são de natureza qualitativa e constituem a base para encetar uma reflexão sobre as áreas identificadas. Este último tipo de observação, a observação *ad hoc*, parece ser a que melhor se adequa a um modelo reflexivo e de estilo personalista, pela sua polivalência e flexibilidade.

Croll (1986), Postic e De Ketele (1992, 1994) e Pellegrini (1996), citados por Parente (2002, pp.175-176), defendem a “existência de duas grandes orientações para a observação”.

Segundo Croll (1986), a observação organiza-se em torno das seguintes orientações:

- A observação sistemática, que se caracteriza pela definição precisa de um conjunto de regras sistemáticas para registar e classificar os acontecimentos e factos observados. Poderemos, a este propósito, considerar de forma sintetizada que a observação naturalista, de acordo com Estrela (1994, p.45) “...observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana”, é uma forma de observação sistemática, realizada em meio natural.
- A observação não sistemática, que está mais ligada à observação etnográfica ou qualitativa. Caracteriza-se pelo facto do observador ter por objectivo da sua observação a compreensão dos significados, dos processos e das relações sociais que os observados desenvolvem. Os resultados são habitualmente apresentados sob a forma de registos narrativos e notas de campo dos episódios ou acontecimentos considerados relevantes.

De forma idêntica, embora recorrendo ao uso de uma terminologia algo diferente, Postic e De Ketele (1992) defendem a organização da observação em:

- Observação sistemática, que subentende uma rigorosa definição de tudo o que diz respeito à observação, onde tudo deve estar previamente definido.
- Observação experiencial, caracterizada por se tratar de uma observação realizada a partir da experiência de uma situação, vivida ao longo de determinado período de tempo. Nesta orientação, recorre-se especialmente a procedimentos descritivos que levam depois à identificação e classificação dos episódios observados.

Segundo Parente (2002), outros autores contrariam estas orientações tão estanques, por um lado, a visão de observação etnográfica e, por outro lado, a visão de observação sistemática, defendendo a existência de um “continuum”, que faz subentender uma graduação entre estas orientações gerais da observação.

Ainda retomando Estrela (1994, p. 30), quando nos referimos ao processo de observação, “verificamos a existência de um conjunto variado de sistemas de observação, poderemos dizer que esses sistemas correspondem a diferentes estruturas de estratégias de observação”.

Deste modo, passaremos a referenciar algumas estratégias de observação mais usuais.

- DIÁRIOS: documentos pessoais que servem para “preservar as vivências e as percepções dos factos de uma distorção que, com o tempo, a memória lhe vai introduzindo” (Alves, 2004,

p.223). Falar do diário em contexto educativo, é convertê-lo “em espaço narrativo dos pensamentos dos professores” (Zabalza, 1994, p. 91), isto é, como afirma Bolívar et al. (2001, citado por Alves, 2004, p. 223) “o diário do professor contribui para reflectir sobre o que sucedeu na vida quotidiana, na aula durante o dia ou semana, como sejam sentimentos, preocupações, afectos, frustrações, ambiente de aula, o que se fez, atitudes dos alunos, proposta de acções ou perspectivas alternativas”.

O diário contribui para analisar a maneira de pensar do professor, no decorrer da sua prática pedagógica. Neste sentido, o diário é um recurso com grande potencial reflexivo que pode ser utilizado pelo supervisor após a acção do professor na sala de aula.

Em suma, o diário traduz a perspectiva de ensino do professor, o seu pensamento, as suas angústias e os seus sentimentos e, devidamente utilizado, constitui-se como um recurso auto-reflexivo, como um testemunho biográfico que clarifica as intenções e interacções dos docentes e, seguramente, é um instrumento a ter em consideração para propostas de mudança.

- REGISTOS DE INCIDENTES CRÍTICOS: breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado ou registado, “competindo ao observador determinar previamente o que é crítico, pois o que é crítico é que constitui o objectivo que orienta todo o processo de observação” (Parente, 2002, p.181). Devem ser descrições precisas de um comportamento específico e da situação que lhe deu origem (Estrela, 1994), isto é, consistem numa forma de descrever comportamentos poucos habituais (negativos ou positivos) que se revelam espontaneamente dentro ou fora da aula.

Os comportamentos a registar devem essencialmente contribuir para aumentar o conhecimento dos alunos e ultrapassar a impressão vaga e geral que muitas vezes formamos deles. Desta forma, os dados de observação que vamos recolhendo tornam-se mais precisos, sobretudo em domínios onde as técnicas objectivas ou são inexistentes ou pouco adequadas. Tal situação verifica-se quando queremos avaliar as relações sócio-afectivas, as atitudes e alguns traços da personalidade.

Os instrumentos para registar os incidentes críticos podem ser utilizados quer na observação indirecta e ocasional, quer como “base de elaboração de instrumentos de observação directa e sistemática” (Estrela, 1994). Neste último caso, poderão ajudar-nos a circunscrever o campo de observação, permitindo também a construção de alguns itens de instrumentos estruturados. Depois de registar e analisar um certo número de incidentes críticos, o professor pode construir uma escala de classificação que lhe permita avaliar o grau de confiança, de iniciativa ou perseverança de um aluno no desempenho de algumas tarefas.

Apesar da sua grande importância na avaliação, estes registos devem ser considerados como complementares em relação a outros instrumentos de observação e analisados de uma forma contextualizada, uma vez que um incidente crítico numa determinada situação pode não ser considerado desta forma num contexto diferente.

Reforçaremos a anterior posição, recorrendo a Estrela (1994, p. 38), que defende ser indispensável que apesar dos registos de incidentes críticos deverem constar do “dossier” do aluno, devem ser “...devidamente revistos e actualizados. Caso contrário, poderão induzir em erro, levando a tomar o ocasional por habitual e vice-versa... estas amostras do comportamento dos alunos representam apenas momentos de um processo que é essencialmente dinâmico.” Torna-se indispensável a sua interpretação nesta perspectiva, devendo o professor ter o cuidado de considerar todos os dados registados.

Como se trata de um instrumento de registo pouco estruturado e sem mecanismos que possam controlar a subjectividade do observador, no sentido de a diminuir, o incidente deve ser descrito com o máximo de rigor e detalhe e, separadamente, interpretado, conforme é sugerido no exemplo seguinte:

Registo de incidente crítico
Aluno:.....
Turma:.....
Local:.....
Data:.....
Professor:.....
Incidente
Da pasta do João saíram alguns carimbos que pertenciam à escola. O aluno depois de interrogado disse que os tinha levado na 6ª feira para casa e que os escondeu na lixeira.
Interpretação
Os carimbos tinham sido utilizados num trabalho de um grupo mais avançado. O João deve ter ficado triste por não ter feito esse trabalho e foi esconder os carimbos na lixeira onde gosta de brincar.

Figura 1 – Registo de Incidente Crítico. (Adaptado de um trabalho realizado por um grupo de professores no âmbito de um curso de Formação.)

Fonte: [dgidec.min-edu.pt/serprof/acurric/av_es/texto\(31\).pdf](http://dgidec.min-edu.pt/serprof/acurric/av_es/texto(31).pdf)

O registo de incidentes críticos apresenta vantagens, desde que desenvolvido de acordo com as condições adequadas. Vejamos então, algumas das suas vantagens, a par de algumas desvantagens.

Como vantagens poderemos dizer que:

- . Evidenciam factos significativos, apesar de pouco frequentes.
- . Possibilitam o registo de comportamentos, quer positivos, quer negativos.
- . Constituem uma forma de registo privilegiada em grupos de alunos muito novos, captando aspectos mais espontâneos nas suas interações e ajudando, assim, o professor a tomar consciência da existência de determinados comportamentos.
- . Orientam as observações para áreas onde os comportamentos não podem ser avaliados por outro método.

Como desvantagens, expressaremos as seguintes:

- . Exigem que o incidente seja registado imediatamente, ou tão depressa quanto possível, após a ocorrência, caso contrário pode ser esquecido pelo observador.
- . Requerem bastante tempo para constituírem um adequado sistema de registo.
- . Nas situações complexas é difícil distinguir os comportamentos.
- . Exigem a recolha de um número considerável de registos para se fazer um juízo.

Com efeito, só é possível inferir algo sobre o comportamento característico de um aluno, depois de se verificar o mesmo comportamento de forma frequente.

- LISTAS DE VERIFICAÇÃO: tal como o nome indica, tratam-se de listas que expressam comportamentos, nos quais os professores indicam a presença ou ausência destes em função do que observam (Carrasco, 1985).

As listas de verificação podem ser utilizadas de muitas formas em função do objectivo da observação (Parente, 2002). Poderão ser usadas de uma forma ocasional ou sistemática, e ajudam a focalizar a atenção do observador, particularmente quando são muitos os itens a ser observados.

Poderão ser utilizadas, quer por professores, quer por alunos, para registar comportamentos individuais ou de grupos e o seu preenchimento é simples, bastando, na maior parte dos casos, assinalar o termo correspondente (sim/não).

No primeiro caso, destinam-se a avaliar produtos de aprendizagem e aproximam-se dos testes de desempenho.

Exemplo:

Escola	Ano.....			
Aluno.....	Turma	Nº.....		
Interpretar um Mapa		Sim	Não	N.Obs.
Identifica localidades	
Identifica estradas	
Identifica rios	
Identifica símbolos gráficos	
Descodifica símbolos gráficos	

Figura 2 – Lista de Verificação A

(Adaptado de um trabalho realizado por um grupo de professores no âmbito de um curso de formação)

Fonte: [dgidec.min-edu.pt/serprof/acurric/av_es/texto\(31\).pdf](http://dgidec.min-edu.pt/serprof/acurric/av_es/texto(31).pdf)

Quando são usadas sistematicamente, as listas de verificação dirigem-se a questões relacionadas com os comportamentos típicos, sendo conveniente usá-las ao longo do ano para permitir verificar os progressos do aluno. Estes instrumentos desempenham um papel formativo muito importante, uma vez que dão indicações aos alunos dos comportamentos que se pretendem desenvolver e que serão posteriormente avaliados.

Exemplo:

Escola	Ano...			
Aluno.....	Turma ...	Nº..		
Está atento		Sim	Não	N.Obs
Ajuda os companheiros				
Arruma o seu material				
É cuidadoso com o material				
Tem a sua mesa limpa				
Conclui as tarefas iniciadas				
Deixa os outros intervir				

Figura 3 – Lista de Verificação B

(Adaptado de um trabalho realizado por um grupo de professores no âmbito de um curso de formação)

Fonte: [dgidec.min-edu.pt/serprof/acurric/av_es/texto\(31\).pdf](http://dgidec.min-edu.pt/serprof/acurric/av_es/texto(31).pdf)

Para a sua elaboração, aplicação e avaliação haverá que ter em consideração as seguintes normas:

- . Identificar os comportamentos ou características que convém observar.
- . Registrar com clareza e objectividade cada elemento da lista.
- . Colocar itens relativos às dificuldades mais frequentes.
- . Colocar as acções previstas pela ordem que se deseja que ocorram.
- . Referir-se a uma só característica ou comportamento em cada item.
- . Certificar-se de que só existe um modo de realizar o desempenho de forma eficaz.
- . Juntar à descrição, sempre que possível, o critério de um desempenho aceitável.
- . Elaborar listas curtas e de fácil manuseamento (por exemplo, não ocupar frente e verso de uma folha).
- . Ponderar os diversos aspectos a observar para poder emitir uma pontuação final.

Passaremos a expor algumas vantagens:

- . Facilita o registo de observações.
- . Assegura-se de que os aspectos importantes a serem observados são considerados.
- . Permitem um acompanhamento regular do aluno.
- . Permitem a avaliação de competências essenciais para aprendizagens futuras.
- . Possibilitam a avaliação de desempenhos complexos, quer devido ao número de elementos que os constituem, quer devido à natureza dos mesmos.
- . Podem ajudar o aluno a verificar os seus progressos e situam-no relativamente às exigências que lhe são feitas.

Quanto às desvantagens, podemos referir que:

- . Não admitem matrizes, só há sim ou não.
- . Só podem ser interpretados como informação descritiva do que a criança faz ou não faz, e não como uma forma de medição.
- . Não possibilitam a recolha de informações sobre a qualidade ou frequência dos comportamentos acerca das interacções sociais ou interpessoais.

- ESCALAS DE CLASSIFICAÇÃO: muito semelhantes às listas de verificação, têm de diferente atitude a observar, nestas escalas a observação não se limita a assinalar a presença ou ausência de determinada atitude, mas emite um juízo de valor sobre o observado (Carrasco, 1985). As escalas de classificação integram um conjunto de características ou qualidades que se pretendem avaliar, distribuídas por níveis. Para serem instrumentos adequados, as escalas não

devem ter muitos níveis (os quais indicam o grau de cada atributo), com vista a facilitar o seu preenchimento em situação de sala de aula.

Estes instrumentos são particularmente indicados para registar a qualidade ou a extensão de um comportamento.

Remetendo-nos a Carrasco (1985) podem ser três, os tipos de escalas de classificação:

Quando a intensidade da atitude observada é representada por números de igual significado para todas as atitudes seleccionadas, são indicadas as Escalas Numéricas.

Exemplo:

Aluno:					
Características	Grau				
1.Ajuda os companheiros	5	4	3	2	1
2.É generoso.....			X		
3.Etc.			X		

Figura 4 – Escala numérica
 Fonte: Carrasco (1985) p.77

No tipo de escalas em que se assinalam numa linha, os diversos graus da característica a observar, são referidas as Escalas Gráficas.

Exemplo:

Faz o que lhe mandam, sem protestar:				
1	2	3	4	5
Sempre	Quase sempre	Às vezes	Quase nunca	Nunca

Figura 5 – Escala gráfica
 Fonte: Carrasco (1985) p.79

Nos casos em que o observador descreve esquematicamente, mas o mais exacto possível, os diversos graus de um facto ou atitude, as mais aconselhadas em educação, sugerem-se as Escalas Descritivas.

Exemplo:

Nome:		
Data:.....		
Turma:.....		
Instruções:		
Instruções: Coloque uma cruz ao longo da linha horizontal por baixo de cada item. No espaço para os comentários inclua elementos que clarifiquem as suas opções.		
1. <u>Comportamento na sala de aula</u>		
/-----/-----/-----/-----/		
Está distraído e faz barulho prejudicando a aula	Na maioria das vezes está atento e não fala com colegas	Contribui para um bom ambiente de trabalho
Comentário:		
2. <u>Participação oral</u>		
/-----/-----/-----/-----/		
Intervém sem esperar a sua vez e troça das intervenções dos colegas	Espera pela sua vez de falar	Respeita as intervenções e opiniões dos colegas
Comentário:		
3. <u>Colaboração com os colegas</u>		
-----/-----/-----/-----/		
Nunca colabora com os colegas	Por vezes colabora e ajuda os colegas	Colabora como os colegas ajudando-os
Comentários:.....		

Figura 6 – Escala de Classificação Gráfica Descritiva. (Adaptado de um trabalho realizado por um grupo de professores no âmbito de um curso de Formação.)
Fonte: [dgide.min-edu.pt/serprof/acurric/av_es/texto\(31\).pdf](http://dgide.min-edu.pt/serprof/acurric/av_es/texto(31).pdf)

Com base no que foi referido, enumeraram-se algumas sugestões para a construção de escalas de classificação descritivas:

- . Definir os objectivos essenciais.
- . Seleccionar os comportamentos a avaliar de acordo com os objectivos previamente definidos.
- . Definir de forma operacional e clara, o enunciado e as descrições da escala.

-
- . Referir nas descrições apenas uma dimensão (optar por avaliar ou a frequência de um comportamento ou a qualidade do mesmo).
 - . Construir a escala com um mínimo de 3 pontos e um máximo de 7.
 - . Admitir a possibilidade de omitir a avaliação quando não foram recolhidos elementos suficientes.
 - . Realizar, sempre que possível, a construção em equipa, uma vez que esta forma de trabalhar reduz a subjectividade e ambiguidade dos itens.

Como vantagens, as escalas de classificação permitem:

- . Uma avaliação menos subjectiva, sobretudo quando se utilizam as escalas descritivas.
- . A intervenção de mais avaliadores.
- . Observar o progresso dos alunos, uma vez que se podem registar as avaliações de forma contínua.
- . A recolha de informações acerca das interacções, das atitudes, do processo ou da qualidade dos acontecimentos.

Ao nível das desvantagens, verifica-se que é fácil cometer os erros seguintes:

- . Erro de generosidade – tendência para usar apenas a parte superior da escala.
- . Erro de severidade – tendência para usar apenas a parte inferior da escala.
- . Erro central – tendência para usar apenas a parte central da escala.
- . Efeito de halo – acontece quando a impressão global influencia a avaliação de características particulares.
- . Erro lógico – avaliar duas características partindo do pressuposto que existe uma certa relação entre elas.

- GRELHAS DE OBSERVAÇÃO: as grelhas permitem registar a frequência dos comportamentos e observar a progressão dos mesmos. Devido às dificuldades de utilização deste instrumento, é conveniente definir previamente o grupo de alunos a observar e seleccionar apenas os comportamentos que ainda não são, mas pretendemos que venham a ser, típicos de uma turma. Como têm normalmente de ser registadas em simultâneo com o que está a ser observado, uma das melhores formas que os professores encontraram para ultrapassar as dificuldades inerentes a esta simultaneidade tem sido o recurso à auto-avaliação pelos próprios alunos.

Exemplo:

Escola	Ano.....		
Aluno.....	Turma	Nº	
Está atento	Sim	Não	N.Obs
Ajuda os companheiros			
Arruma o seu material			
É cuidadoso com o material			
Tem a sua mesa limpa			
Conclui as tarefas iniciadas			
Deixa os outros intervir			

Figura 7 – Grelha de Observação

(Adaptado de um trabalho realizado por um grupo de professores no âmbito de um curso de formação)

Fonte: [dgjdc.min-edu.pt/serprof/acurric/av_es/texto\(31\).pdf](http://dgjdc.min-edu.pt/serprof/acurric/av_es/texto(31).pdf)

Apresentamos de seguida algumas sugestões para a sua construção:

- . Incluir apenas um número reduzido de comportamentos.
- . Apresentar uma forma de registo rápida e simples.
- . Ser fácil de manusear (por exemplo, não ocupar frente e verso de uma folha).

Em jeito de conclusão, acrescentamos, de acordo com o referido por Parente (2002), que a observação como actividade ou processo desenvolvido pelo educador, coloca dificuldades inerentes à própria actividade. Dificuldades que se prendem com o observador, com o objecto observado e dificuldades que se prendem com a interacção observador / objecto observado.

Neste sentido, Mucchielli (1974) e Anguera (1982), citados por Parente (2002), identificam quatro grupos de obstáculos à volta dos quais organizam diferentes dificuldades na observação:

- Obstáculos gerais ligados à percepção como operação humana.
- Obstáculos que se prendem com a equação pessoal do observador.
- Obstáculos ligados ao quadro de referência teórico e às expectativas do observador.
- Obstáculos que se prendem com a modificação dos sujeitos e das situações devidas à própria observação.

Conhecer os obstáculos que se colocam, ajuda a entender as dificuldades que a observação comporta. Assim, julgamos que ao conhecer as dificuldades, o observador pode adoptar medidas no sentido de ultrapassar ou minimizar essas dificuldades.

Em termos práticos, indicaremos algumas estratégias que podem ser utilizadas com a intenção de introduzir na rotina diária momentos de observação intencional:

- Repensar hábitos e rotinas usuais e, por isso, muito mais “*cómodos*”, quase “*instalados*”.
- Fomentar parcerias com adultos disponíveis, cooperando na criação de oportunidades de observação mais frequentes.
- Recorrer a outras fontes de informação, como as fotografias – a que se adiciona um comentário – ou as gravações áudio, a transcrever posteriormente.
- Procurar desenvolver estratégias facilitadoras da regularidade dos procedimentos de avaliação, integrando novos momentos na rotina de sala...
- Criar pequenos truques auxiliares do registo por escrito de acontecimentos significativos.

Um outro aspecto essencial a destacar, situa-se ao nível dos instrumentos. Os instrumentos usados na observação de crianças devem permitir um registo fiel, fornecer informação acerca da situação pedagógica a observar e permitir a sua exploração no que se refere à reflexão pessoal e profissional do docente, tendo em vista a sua permanente formação.

Resumindo, podemos salientar que os instrumentos de observação têm por função, seguir o desenvolvimento dos comportamentos e situá-los progressivamente numa perspectiva de evolução, de forma objectiva.

No âmbito do nosso estudo, poder-se-á dizer que a observação se refere a um tipo de observação que o educador faz na sua sala de actividades, com o objectivo de diagnosticar eventuais áreas problemáticas para as quais procura analisar caminhos que conduzam à resolução ou superação de dificuldades. Também se poderá chamar de observação clínica, que tem como modelo, a abordagem da supervisão clínica, no sentido de promover condições favoráveis para uma prática reflexiva susceptível de um desenvolvimento profissional mais persistente. Deste modo, os educadores ao observarem os comportamentos das crianças, recolhem informação, interpretam-na e tomam decisões no que à sua pratica respeita.

Neste sentido, consideramos interessante retomar (Postic e De Ketele, 1988), quando referem a importância de responder à pergunta: “ Quem observa?”. A resposta a esta questão permite-nos saber que dados serão recolhidos, de que modos serão estruturados e, em que direcção se procurará o seu significado. Em função do seu envolvimento/ atitude na função de observador, poderemos distinguir os tipos de observador:

- O observador independente, que observa um grupo, sem se integrar nele.
- O observador participante, que se integra no grupo que observa ou na sua vida e, de algum modo participa nele.

Estrela (1994, p.33), refere que “ durante a década de 1970-80, a investigação pedagógica passou a utilizar frequentemente a observação participante, ... utilizada em Educação também tem sido designada por observação antropológica”.

O mesmo autor, alerta contudo que apesar de na observação participada o observador poder participar, de alguma forma, na actividade do observado, não pode deixar de interpretar o seu papel de observador e, em consequência, sem perder o respectivo estatuto.

3 A observação como estratégia de conhecimento e formação

A formação de professores, como refere Parente (2004), apresenta-se como uma componente central e de enorme relevância numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e no contexto de uma sociedade da informação e do conhecimento.

Assim, tem vindo a ser considerada como um dos recursos mais decisivos para promover as reformas e a melhoria que a sociedade reclama dos sistemas escolares e da educação e tem sido conceptualizada como uma tarefa ao longo da vida (Parente, 2004, citando Day, 2001; Escudero, 1998; Flores, 2003; Nóvoa, 1992).

Para Mialaret (1977) a observação é destacada como método de formação, considerando relevante que a preparação dos futuros professores inclua uma formação baseada na observação da realidade educacional, como complemento indispensável de uma formação científica mais geral

Na maioria dos sistemas de formação de professores, a observação tem sido uma estratégia privilegiada, mesmo nos sistemas mais tradicionais, na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação (Estrela, 1994).

A este propósito, Parente (2004) refere no seu trabalho de investigação, que Liston e Zeichner (1997) realizaram uma análise relativa às diferentes tradições de educação e, ainda, que sendo esta efectuada no contexto da sociedade americana, tem nas últimas décadas, dominado o discurso sobre as tendências de formação de professores tornando possível apreender as principais evoluções ocorridas ao longo do tempo no domínio da formação de professores. A análise destas tradições pode favorecer a compreensão da pluralidade de factores presente em

cada programa formativo, ao mesmo tempo que ajuda a descobrir a lógica e os fundamentos subjacentes. “Em cada uma das tradições de prática de ensino reflexivo são estabelecidas concepções sobre a escola e a sociedade que emergem do contexto histórico, educacional e de filosofia social vigentes “ (Parente, 2004, p.85, citando Zeichner e Tabachnich, 1991).

É na perspectiva da formação de tradição desenvolvimentista que a observação assume um papel de destaque. Esta tradição de prática formativa reflexiva, suportada no movimento para o estudo da criança e no reconhecimento de que a ordem natural do desenvolvimento de quem aprende pode constituir a base do que deve ser ensinado, quer aos alunos quer aos docentes, que se encontram no processo de formação, revela que através da observação e descrição dos comportamentos das crianças nas diferentes etapas seria possível identificar e estabelecer a ordem natural do desenvolvimento, o que contribuiria para informar quer o currículo de formação dos docentes, quer o currículo de formação dos alunos.

Autores como Postic e De Ketele (1988) chamam a atenção para o facto de que um dos objectivos de quem pratica a observação pedagógica é o da formação afirmando ainda estes autores, que a maior parte dos programas de formação resultam de períodos de observação.

Efectivamente e, lembrando o que nos diz Estrela (1994, pp. 57-58), “a observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores, no entanto, as perspectivas actuais da sua utilização implicam uma ruptura metodológica em relação à observação da lição-modelo praticada nos sistemas tradicionais... a investigação veio mostrar que não há um modelo único de bom professor, mas uma infinidade de modelos possíveis, resultando de um estilo pessoal em interacção com as variáveis da situação.” Se os modelos constituem pólos importantes de referência, é importante, contudo, a possibilidade de os analisar, “desmontar”, assumir ou rejeitar, de forma consciente e crítica. Assim impõem-se estratégias de observação que permitam tornar o professor mais consciente das situações de ensino e mais consciente de si próprio. Assim a observação poderá ajudar o professor a:

- Reconhecer e identificar fenómenos.
- Aprender relações sequenciais e causais.
- Ser sensíveis às reacções dos alunos.
- Pôr problemas e a identificar soluções.
- Recolher objectivamente a informação, organizá-la e interpretá-la.
- Situar-se criticamente face aos modelos existentes.
- Realizar a síntese entre a teoria e a prática.

Tendo em consideração os estudos de Estrela e Estrela (1977), a observação das interacções na aula constitui um esforço de análise e de avaliação das comunicações que se estabelecem entre

o professor e os alunos. Os sistemas de observação que se centravam no comportamento do professor tendem, nos dias de hoje, a centralizar-se progressivamente nos comportamentos dos alunos. Dado que o ensino pode ser definido como uma cadeia de interacções que se estabelecem entre o professor e os alunos, a chave de uma acção pedagógica adequada estará na capacidade de observar, bem como de diagnosticar, prever e avaliar os resultados da acção. Por isso, a atitude do professor na aula deverá ser semelhante à do cientista que observa os fenómenos, elabora as hipóteses e as sujeita à experimentação.

Tal como os autores referenciados, entendemos que o treino de professores na observação de aulas tem enorme valor formativo, sensibilizando-os para as reacções dos alunos e criando hábitos de observação e de análise que ultrapassem o campo das impressões subjectivas e globais.

Capítulo 2

A OBSERVAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

PRÉ – ESCOLAR

A observação efectuada no contexto da educação pré – escolar tem sido um dos procedimentos mais utilizados para recolher informações que permitam a tomada de decisões de âmbito pedagógico. Assim, apresenta-se como uma componente fundamental da avaliação educacional (Parente, 2002).

Como se evidenciará no ponto seguinte, as competências e atitudes do educador no âmbito da observação com vista à avaliação, estão previstas por diferentes diplomas, assim como pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, emanadas pelo Ministério da Educação.

1. Enquadramento normativo – legal

Em 1978, iniciam funções os primeiros Jardins-de-infância da rede pública, neste sentido o Ministério da Educação, lançou uma publicação, com o objectivo de apoiar os educadores que iam trabalhar com “classes do Ano Preliminar destinadas a crianças de 5/6 anos que não puderam desfrutar de uma educação infantil adequada (...) e classes de educação pré-escolar”.

No ano seguinte é publicado em Decreto-Lei nº 542 de 31 de Dezembro, o *Estatuto dos Jardins-de-infância*, onde ainda não se encontra qualquer referência à avaliação. No capítulo VIII – intitulado Acompanhamento – afirma-se que deve ser organizado um registo biográfico de cada criança, com um modelo a definir por despacho conjunto dos Ministros dos Assuntos Sociais e da Educação. Os elementos desse registo serão resultado das informações familiares, do seu acompanhamento pelos educadores e de exames e observações de natureza médica.

A partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) e dos diferentes documentos e textos legislativos de enquadramento, nomeadamente programas e currículos, quer da regulamentação da carreira docente, ou da autonomia das escolas, a avaliação tem sido

um aspecto constantemente referido. Com a implementação da reforma educativa, em 1986, assistiu-se assim em Portugal, a uma alteração dos princípios subjacentes à organização do Sistema Educativo.

É no âmbito de publicação da Lei – Quadro da Educação Pré-escolar, publicada em Fevereiro de 1997, que se afirma a necessidade de planificar a acção educativa, elaborando um projecto educativo que deverá ser objecto de avaliação e reformulação. As referências existentes já sublinham características da avaliação na educação de infância, a qual deve ser uma avaliação contínua, efectuada pelo próprio educador e capaz de tornar possível a reformulação constante do trabalho e a melhoria da acção educativa. Também se afirma que o desenvolvimento de qualquer acção educativa possui um tempo e realização própria – o processo e um resultado final, interessando avaliar um e outro momento. A observação e o registo são então contributos como contribuição para compreender o comportamento das crianças e a intervenção do Educador de acordo com os interesses e necessidades de cada uma, são objecto de referência neste documento.

A Lei – Quadro (Lei n.º 5/97), na sequência dos princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo, consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar e enuncia o princípio geral e os objectivos gerais pedagógicos. Estes objectivos constituíam, simultaneamente, os referentes da actividade educativa e as intenções e as aspirações que a sociedade desejava ver satisfeitas neste nível educativo. Estes objectivos proporcionavam, assim, aos profissionais, uma grande autonomia e poder de decisão curricular, quer na sua elaboração, quer na sua implementação. O princípio geral da referida lei estabelece que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida... favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança...”

Com o objectivo explícito de contribuir para promover a qualidade da educação pré-escolar, foram elaboradas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (M.E.,1997). Trata-se de um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a organização da componente educativa e a sua prática pedagógica.

As linhas orientadoras propostas têm um carácter vinculativo para todos os educadores da Rede Nacional (pública e particular) e centram-se num conjunto de princípios que visam apoiar o educador nas suas decisões sobre a prática.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (despacho n.º 5220/ 97 de 20 de Dezembro) referem no capítulo III – Orientações globais para o educador – que “avaliar o processo e os efeitos implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução”. A avaliação realizada com as crianças

é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, “a avaliação é o suporte do planeamento” logo, compete ao Estado assegurar o seu real cumprimento e aplicação, designadamente através do acompanhamento, avaliação e monitorização.

Dado que a educação pré-escolar é a primeira etapa do ensino básico, embora garantindo as suas especificidades, então também será enquadrada pelos Decretos-Lei n.º 6/2001, n.º 209/2002 e pelos Despachos Normativos n.º 30/2001, n.º 5020/2002 e n.º 1/2005, aplicáveis ao ensino básico.

No Decreto-Lei n.º 6/2001, Novos Currículos do Ensino Básico, a avaliação das aprendizagens e as suas modalidades são focadas com especial relevância. A avaliação é referida no artigo 3.º - Princípios orientadores (alínea b), no artigo 12.º - Avaliação das aprendizagens, entendida como “um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos ao longo do ensino básico”, e no artigo 13.º - Modalidades, onde são mencionadas a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa.

A avaliação diagnóstica constitui a modalidade de avaliação realizada “no início de cada ano de escolaridade, devendo articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional”, enquanto a avaliação formativa “assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem”.

Posteriormente, o Despacho Normativo n.º 30/2001 retoma e reforça princípios expressos no Despacho Normativo n.º 98-A/92, mencionando no ponto 2, que “a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens”. Este Despacho Normativo também dá ênfase ao carácter formativo da avaliação, na medida em que menciona que “a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico”, bem como “inclui uma vertente diagnóstica”. Deste modo, sendo a educação pré-escolar a primeira etapa do ensino básico, a modalidade de avaliação deste nível de ensino é, única e exclusivamente a avaliação formativa com a sua vertente diagnóstica. Com o Decreto-Lei n.º 241/2001, Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, esta posição é reforçada, quando se refere que o educador de infância “avalia,

numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo”.

É de salientar que a definição de um perfil profissional do educador veio reforçar a importância do investimento na qualidade da educação pré-escolar, tanto ao nível do desempenho do educador, como da formação profissional destes docentes (Miguéis, 2003).

Relativamente ao Despacho Normativo n.º 1/2005, é acrescentado que a avaliação diagnóstica “pode ocorrer em qualquer momento no ano lectivo...”, o que antes não sucedia, como se referiu anteriormente ao evocar o Decreto-Lei n.º 6/2001.

Em 2005, surge também um documento do Ministério da Educação, através da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, que define Procedimentos e Práticas Organizativas e Pedagógicas relativamente à avaliação na educação de infância, onde é mencionado que a avaliação neste nível de ensino assume uma dimensão marcadamente formativa, pois trata-se, essencialmente, de um processo contínuo e interpretativo, que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados e procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando.

Depois do que anteriormente foi mencionado, não parecem existir muitas dúvidas de que a avaliação formativa é a forma de avaliação privilegiada pelos documentos legais emanados do Ministério da Educação.

Podemos ainda referir que observar cada criança e o grupo em geral é uma prática necessária para conhecer as capacidades, interesses e dificuldades das crianças, de modo a adequar o processo educativo às suas necessidades, numa perspectiva de diferenciação pedagógica. A observação constitui, na educação pré-escolar, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo (Ludovico, 2007).

Nesta perspectiva, importa também referir que, na intervenção profissional do educador, a intencionalidade anteriormente indicada passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando, nomeadamente: observação, planeamento, acção, avaliação, comunicação e articulação.

2. A observação em educação pré-escolar

Conforme referido no ponto anterior, a entrada em vigor das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar em 1997, para além de se caracterizar como um momento de excepção para com a educação especial, implicou mudanças conceptuais, praxeológicas e até sociais de enorme relevo (Gonçalves, 2008).

Foram definidas orientações globais para o educador de infância, no sentido de sustentar a sua intervenção na intencionalidade educativa, implicando uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico. No âmbito da referida intencionalidade educativa, surgem etapas interligadas entre si, também já referidas de: observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular.

Destacamos, no contexto desta pesquisa, a observação. Observar e descrever o comportamento do aluno em contexto natural, interpretar e atribuir sentido a essas observações com base nos quadros teóricos da psicologia de desenvolvimento e, deste modo, ser capaz de adequar estratégias e actividades aos interesses e necessidades da criança, é uma das tarefas centrais do professor/educador (Parente, 2004).

Do ponto de vista de Gonçalves (2008, p. 66), a observação diz respeito sobretudo, “ao conhecimento que é necessário ter acerca do grupo, à diferenciação pedagógica e ao seu papel enquanto base do planeamento e da avaliação”.

Neste sentido, reforçamos a ideia anteriormente apresentada com um estudo realizado por Oliveira e Gaspar (2004), concluindo que a qualidade das práticas pedagógicas não se pode garantir sem que a observação e avaliação tenham, no quotidiano dos educadores de infância, um papel cada vez mais importante, regulador da acção educativa, contribuindo para a sua eficácia e inovação. Sem observar e avaliar, o educador corre o risco que a sua intervenção pedagógica se converta numa rotina sem objectivo e intencionalidade. O estudo mencionado teve como principais objectivos: conhecer as opiniões dos educadores sobre diversos aspectos da avaliação e educação pré-escolar. Verificou-se que as mudanças nas práticas de avaliação requerem tempo e precisam de ser apoiadas, incentivando os educadores a reflectirem sobre as suas práticas.

Mais do que simples observador, o educador é envolvido na implementação de mudanças adequadas ao seu contexto particular, reflectindo sobre elas e actuando em concordância.

Carrasco (1985) refere que a observação é uma técnica que permite obter dados a partir do comportamento exterior da criança ou do grupo, ao que Oliveira-Formosinho (2002) acrescenta

a preocupação de neste processo, o educador atender à experiência de cada criança relativamente, à sua individualidade, à individualidade da sua família e da sua cultura.

Por sua vez, Spodek e Saracho (1998) referem que é com base nas observações efectuadas, devendo tratar-se de observações sistemáticas para terem valor efectivo, que os educadores tomam decisões: **pedagógicas**, ligadas ao planeamento do currículo e à aprendizagem efectiva; **de orientação**, permitindo às crianças fazer escolhas educacionais no sentido de aumentar o auto-conhecimento; **administrativas**, que dizem respeito à selecção de materiais, à classificação e colocação das crianças; e ainda à pesquisa / formação, ligadas ao estudo do processo educativo.

Ainda e, de acordo com os autores atrás referidos, para que o educador conheça o funcionamento das crianças, deve usar técnicas de observação directa e indirecta. O observador, como refere Carrasco (1985) deve ter em conta aspectos relacionados com a planificação (o quê, como e quando), a objectividade, não sendo aconselhável emitir imediatamente juízos sobre aspectos observados, a corroboração de observações anteriores ou seguintes, a registo cuidadoso das observações efectuadas e, se possível, a comparação de observações efectuadas pelo observador com as efectuadas por outros.

No que diz respeito à observação salientamos que, incontestavelmente, é uma tarefa indispensável, nomeadamente para:

- Conhecer melhor a criança, dado que a recolha de informação no início do processo de ensino e aprendizagem permite traçar o perfil de partida da criança (avaliação diagnóstica) e, em consequência, ajustar a prática educativa às necessidades identificadas como prioritárias.
- Perceber o que a criança aprende e como aprende, através da observação e registo de forma contínua, informações de cada criança e do grupo, através de diversos procedimentos metodológicos (portefólio individual, portefólio de grupo, registos de observação/reflexão, ...).
- Adequar o processo de ensino, através da planificação e desenvolvimento de actividades em função das necessidades individuais e de grupo observadas, da reformulação de estratégias e actividades em resultado da observação e avaliação contínuas, tendo em vista dar resposta, em tempo útil, às necessidades evidenciadas (Carrasco, 1985).

Ainda não há muitos anos atrás, a questão da avaliação e, óbvia necessidade de observação, não fazia parte das crenças educacionais dos educadores de infância (Spodek e Saracho, 1997; Zabalza, 2000, referidos por Parente, 2004).

Diversos factores educacionais e sociais contribuíram para ampliar e renovar o interesse pela avaliação na educação pré-escolar, transformando-a numa questão central na educação da criança pequena. De entre os factores que contribuíram para fazer ressaltar esta questão, destacam-se:

- ◆ Mudanças ao nível das concepções da avaliação, com implicações ao nível das práticas.
- ◆ Mudanças relativas ao conhecimento sobre como a criança aprendem e se desenvolve;
- ◆ Mudanças nas metas e objectivos educacionais, com o aparecimento das Orientações Curriculares e a exigência de ligar a planificação e a avaliação.
- ◆ Mudanças no número e diversidade de crianças a frequentarem a educação pré-escolar.
- ◆ Mudanças decorrentes da convicção das limitações de não avaliar ou avaliar inadequadamente (Parente, 2004).

O conjunto das mudanças atrás enunciadas concorre para a emergência de significativas transformações ao nível da avaliação na educação pré-escolar.

Neste âmbito, avaliar é “o processo de observar, registar, e outros modos de documentar o trabalho que a criança faz e como faz, como a base para a variedade de decisões educacionais que afectam a criança, incluindo planear para grupos e crianças individuais e comunicar com os pais” (Bredekamp e Rosengrant, 1993, cit. por Parente, 2004).

A concepção subjacente à definição anteriormente apresentada pressupõe, um conjunto de procedimentos de avaliação e estruturas organizacionais, que se afastam dos procedimentos de avaliação tradicionais, muito ligados à medida e centrados nos produtos de aprendizagem. Diremos que envolve procedimentos de avaliação autêntica que apreciam a criança no próprio processo de realização das tarefas reais do seu quotidiano e com relevância para o seu desenvolvimento e aprendizagem, e utiliza procedimentos descritivos baseados na realização da criança. Diremos ainda que consiste em documentar o trabalho realizado no dia a dia por cada criança, bem como o seu desenvolvimento e a aprendizagem.

Neste sentido, para melhor entender o que atrás foi referido, clarificamos que as actividades desenvolvidas nos Jardins-de-infância estão inseridas em três grandes Áreas de Conteúdo: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo.

Na educação pré-escolar, a avaliação assume uma dimensão marcadamente formativa, pois trata-se de um processo contínuo e interpretativo, que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados. Procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e de como as vai ultrapassando.

A educação pré-escolar é perspectivada no sentido da educação ao longo da vida, assegurando à criança condições para abordar com sucesso o 1º ciclo.

A este propósito, cabe a cada educador avaliar numa perspectiva formativa, os processos educativos, o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo, tendo em conta os seguintes aspectos:

- Interesse / motivação
- Participação / iniciativa
- Capacidade de organização
- Assiduidade e / ou pontualidade
- Criatividade/ Espírito de observação

Assim, apesar de a avaliação formativa suscitar distintas definições, diremos que o seu foco principal incide nos processos de aprendizagem e na informação recolhida através da observação. Deste modo, a observação tem um papel dinâmico e impulsionador da intervenção pedagógica em relação ao ensino e à aprendizagem.

Para melhor enquadrar o exposto, apresentaremos um quadro representativo do processo de avaliação, no contexto da educação pré-escolar, segundo as orientações emanadas pelo Ministério da Educação.

Quadro 1 – Síntese dos critérios de Avaliação
Adaptado de Orientações Curriculares para a Educação de Infância (ME, 1997)

Domínios	Parâmetros	Instrumentos de avaliação
Formação Pessoal e Social	Conhecimento de si Autonomia Relação com os outros	Observação Directa Comportamentos Atitudes Aprendizagens
Conhecimento do Mundo	Do meio próximo De outros meios e culturas Das ciências	Observação Indirecta Registos gráficos individuais e colectivos Registos das aprendizagens no final do 1º e 3º período. Neste último serão entregues as informações aos Encarregados de educação das crianças que transitam para o 1º Ciclo.
Expressão e Comunicação	Domínio da linguagem oral e abordagem da escrita Domínio da matemática Domínio das expressões Motora Dramática Musical Plástica	

Com o apoio do quadro anterior, podemos verificar que, no contexto da avaliação realizada na educação pré-escolar, a observação desempenha um papel de destaque. A observação directa de crianças, envolvidas em situações e actividades adequadas ao seu nível de desenvolvimento, é um procedimento útil para obter informações relativas ao seu desenvolvimento e às áreas de conteúdo, que são depois utilizadas para a adequação dos objectivos e para a planificação das actividades individuais e de grupo.

É através de uma observação contínua da criança que se obtêm as informações necessárias, no sentido de se tornar possível o conhecimento da mesma. Contudo, importa recordar a opinião de Oliveira-Formosinho (2002), que defende que este procedimento não pode levar, de maneira alguma, a uma observação da criança enquanto ser solitário, mas sim para uma observação em diferentes contextos, nomeadamente familiar, comunitário profissional e social. Consideramos deveras interessante esta perspectiva, dado que efectivamente, nos dias de hoje, o educador deve compreender a observação como um caminho para a pluralidade e, como tal, deve desenvolver a observação em múltiplas direcções.

A desejada qualidade da educação pré-escolar acentua, ainda, a necessidade da intencionalidade educativa “...o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie os processos e os efeitos no desenvolvimento e nas aprendizagens da criança” (Ministério da Educação, 1997, p. 18). A informação obtida e documentada através da observação sistemática pode ser exacta, precisa e significativa para os educadores de infância, porque é realizada no contexto natural e autêntico dos acontecimentos, providenciando informação que ajude o educador a melhor responder às necessidades e interesses das crianças.

Segundo Parente (2004), são diversos os modelos de observação que permitem ao educador observar e registar as informações e evidências consideradas relevantes. Estes diferentes modelos apresentam características específicas, vantagens e desvantagens que devem ser estudadas e compreendidas pelos educadores, de forma a serem capazes de fazer, em cada momento, a escolha do formato que dê resposta aos objectivos específicos da observação. “Cada um dos procedimentos de observação é mais adequado sob certas condições para certos objectivos” (Bentzen, 1993, citado por Parente, 2004, p.42).

Ainda de acordo com Parente (2004), a decisão sobre como observar e registar, depende do propósito e foco da observação, do facto de ser dirigido a uma criança ou ao grupo, e de outras componentes do contexto educativo como, por exemplo, a existência de uma equipa educativa. Esta formulação permite-nos considerar igualmente que, a observação é um processo que pode assumir diferentes formatos, variando entre “uma observação mais estruturada e controlada ...

e uma observação não estruturada e naturalista... Os diferentes formatos proporcionam diferentes lentes de leitura dos fenómenos observados” (Parente, 2002).

3. Estratégias de observação em educação pré-escolar

O valor pedagógico da elaboração de instrumentos de observação, de acordo com objectivos previamente definidos, tem sido evidenciado por diversos investigadores (Estrela, 1977).

Os modelos de observação distribuem-se num *continuum* que varia desde a observação não estruturada ou muito pouco estruturada, onde se incluem os registos de incidentes críticos, morosos mas providenciando informação muito rica e diversificada, até outros formatos de observação mais estruturados que permitem obter informação específica com grande precisão como, por exemplo, as escalas de observação construídas com base em sistemas categoriais.

O educador deve utilizar técnicas e instrumentos de observação e de registo diversificados que possibilitem sistematizar e organizar a informação recolhida, tais como: registos de observação, portefólios, questionários, entrevistas, cadernetas informativas. Recordamos ainda que é importante não esquecer que o educador deve escolher, de acordo com cada caso particular, o tipo de técnicas e instrumentos de observação e registo, dado que instrumentos considerados ajustados para uma situação poderão não o ser noutra.

O papel do educador envolve assim também a observação intencional e planeada das crianças, do seu comportamento, das suas interacções, dos seus interesses, das suas dificuldades (Parente, 2002).

Para que seja possível documentar as situações de forma credível e sustentada, deve recorrer-se a instrumentos criados e pensados para o efeito, formatos de registo de observações, capazes de fornecer dados importantes acerca de cada criança, dos seus interesses, das suas aquisições ao longo do tempo e também das suas limitações / dificuldades.

No seu estudo, Parente (2004) refere que diferentes autores (Beaty, 1994; Gullo, 1994; Hills, 1992; Pérez Serrano, 1994) organizam os distintos modelos de observação e registo de modos diversos. Um modo, relativamente consensual, consiste em organizar os diversos procedimentos de observação e registo em modelos narrativos, amostragem temporal, amostragem de acontecimentos, modelos mais sistematizados e outros modelos, que caracterizamos a seguir de forma breve.

* **Modelos narrativos**

Estes modelos incluem descrições diárias, que podem variar entre descrições mais ou menos breves e descrições mais detalhadas e compreensivas. Como vantagem, aponta-se o facto de poderem permitir um detalhado entendimento do desenvolvimento e/ou aprendizagem do observado. Como desvantagem, refere-se a dificuldade de realização a um elevado número de crianças, bem como a sua natureza pouco sistemática, que poderá levantar dificuldades ao nível da fidelidade.

Os modelos narrativos incluem ainda registos de incidentes críticos, ou seja, breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado. Como vantagem deste tipo de modelo, aponta-se a relativa facilidade de realização. Como desvantagem aponta-se, sobretudo, a dependência da memória do observador, bem como dificuldades relacionadas com o factor tempo, necessário para analisar estes registos.

Por último, fazem parte dos modelos narrativos, os registos contínuos, que são relatos narrativos e detalhados de um comportamento ou acontecimento registado sequencialmente, tal como ocorre. Apenas se descrevem factos, havendo o cuidado de não se realizarem quaisquer interpretações ou comentários. Como vantagem, é referenciada a possibilidade de realização de um relato compreensível, em contexto natural, não requerendo competências especiais de observação, nem equipamento específico. Como desvantagem, é referenciado o tempo necessário para a sua realização, bem como a dificuldade natural do observador registar tudo o que ocorre de forma detalhada. A utilização de gravações pode contribuir para melhorar a fidelidade deste procedimento.

* **A amostragem temporal** procede à observação de um comportamento específico e ao registo da presença/ausência desse comportamento em intervalos uniformes de tempo. Como vantagem, refere-se o tempo dispendido, permitindo ao observador recolher informações de um grande grupo, de uma só vez. Como desvantagem surge a possibilidade de perda de informação relevante, devido ao constrangimento dos intervalos de tempo, assim como o facto desta forma de observação referir basicamente a frequência e o tempo de ocorrência, não descrevendo o comportamento e as suas causas ou resultados.

* **Na amostragem de acontecimentos**, o observador focaliza a sua atenção em determinado comportamento, registando todos os exemplos ou acontecimentos que aí se inserem. Como vantagem, refere-se que se trata de um procedimento útil para determinar a frequência de

comportamentos que ocorram poucas vezes. Como desvantagem, assinala-se o facto de não fornecer um registo completo do que acontece no meio em que ocorre a observação, podendo levar a uma imagem incorrecta.

* **Os modelos mais sistematizados** compreendem:

- Listas de verificação ou de controlo, caracterizadas por serem listas de traços específicos ou comportamentos agrupados por ordem lógica, em que o observador assinala a presença ou ausência de cada comportamento, enquanto observa, ou posteriormente, quando reflecte sobre o observado. A sua maior vantagem é a forma de observação e a facilidade de realização. Como desvantagem, assinala-se o facto de levarem o observador a focalizar comportamentos específicos e particulares, podendo perder informações pertinentes.

- Escalas de estimação, semelhantes às listas de verificação, dado que também focalizam comportamentos específicos, mas permitem ao observador avaliar a extensão ou grau em que esses comportamentos ocorrem. Como vantagem, destaca-se a facilidade de construção e realização, não exigindo ao observador um treino muito específico, e permitindo a medição de aspectos do comportamento dificilmente quantificáveis (Ex. timidez). Como desvantagem, diremos que se trata de uma forma de observação muito focalizada em comportamentos específicos, podendo ser perdidas informações importantes, não permitindo obter informações sobre as motivações dos comportamentos, nem fornecendo sugestões relativas ao futuro.

Existem ainda, **outros modelos** onde se incluem os registos mecânicos, como fotografias, gravações áudio e vídeo.

Gullo (1994, cit. in Parente, 2004), por sua vez, ainda diferencia os modelos que se inscrevem na observação directa (registo contínuo, registo de incidentes críticos, amostragem temporal e de acontecimentos) caracterizados por serem realizados enquanto a criança está envolvida nas actividades do dia a dia e no contexto natural e sem que o educador tenha de suspender a interacção e o trabalho educacional que está a desenvolver com a criança, e modelos de observação não directa (listas de verificação e controlo e escalas de estimação).

Os educadores podem ainda recolher informações e evidências, através da observação de trabalhos realizados pela criança. Muitos projectos e actividades desenvolvidas no contexto das salas de Jardim-de-infância resultam em realizações, produções e artefactos capazes de providenciar evidências válidas dos processos de aprendizagem e progressos realizados pelas crianças. Coleccionar estes elementos, que resultam do trabalho desenvolvido pela criança no contexto natural, assegura que o processo de avaliação é baseado no trabalho que a criança

naturalmente realiza no Jardim-de-infância, garantindo o seu envolvimento no processo de avaliação e a desejada ligação entre a avaliação e o currículo implementado.

Deste modo, a observação e o registo são componentes essenciais do processo de documentação, que pode incluir outros elementos como registos narrativos de acontecimentos, fotografias, desenhos, pinturas, transcrições gravadas de histórias, comentários e vídeos. Ainda que o processo de documentação seja em grande parte suportado na observação e registo, documentar é mais do que observar e registar (Parente, 2004).

Em síntese, o processo de documentação providencia uma base para a modificação e ajustamento das estratégias de ensino – aprendizagem e é uma fonte de ideias para novas estratégias, ao mesmo tempo, que favorece a consciência dos progressos pela criança e a informação/comunicação com os pais. Ainda segundo Parente (2002), é através da observação directa de crianças envolvidas em situações educativas, que o educador pode obter úteis informações para planear actividades e adequar materiais de acordo com os seus interesses e necessidades. Simultaneamente, a informação obtida pode ajudar o educador a modificar ambientes e estratégias no sentido de melhor responder às necessidades das crianças.

Capítulo 3

O PAPEL REFLEXIVO E (RE)CONSTRUTIVO DO EDUCADOR DE INFÂNCIA NO CONTEXTO DA AUTO-SUPERVISÃO

“O pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado, e requer condições favoráveis para o seu desabrochar”

(Alarcão, 1996, p.181)

O processo de ensino-aprendizagem, envolve um conjunto complexo de elementos e factores. Quando o educador é observado, ou desenvolve mecanismos de se observar a si próprio e à sua acção, poderá recolher dados sobre o que faz bem ou corrigir o que não lhe parece adequado. Importa realçar a importância do educador desenvolver uma atitude crítica e reflexiva para consigo próprio, no sentido de melhorar a sua prática pedagógica.

A prática pedagógica, enquanto importante momento de contacto com a realidade educativa, deverá proporcionar ao educador, experiências que lhe permitam reflectir sobre as suas práticas, tornando-os capazes de analisar as suas acções, decisões e sucessos/insucessos e deste modo, constituir-se num instrumento de desenvolvimento pessoal (Severino, 2007).

1. Reflexão na prática pedagógica

“ A reflexão é considerada como promotora do conhecimento profissional, porque radica numa atitude de questionamento permanente – de si mesmo e das suas práticas – em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto – avaliação, reguladora do desempenho e geradora de novas questões”

(Alarcão e Roldão, 2008, p.30)

Segundo Alarcão (1995, p.15), “ ser-se educador reflexivo é ter a capacidade de utilizar a o pensamento crítico como via de atribuição de sentido às teorias, às práticas e às circunstâncias educativas”.

Os educadores que não reflectem sobre as teorias e as práticas educativas aceitam naturalmente a realidade quotidiana da escola, sem se questionarem ou experimentarem pontos de vista alternativos. “Concentram apenas os seus esforços, na procura de meios mais eficazes ... para atingirem os seus objectivos e para encontrarem soluções para problemas que outros definiram no seu lugar” (Zeichner, 1993, p. 18). Ainda de acordo com este autor, os educadores não reflexivos aceitam de forma mecânica, o ponto de vista normalmente dominante em determinada situação.

De acordo com Alarcão e Roldão (2008, p.30), “a reflexividade é valorizada pelos seguintes aspectos:

- Motiva para uma maior exigência e auto-exigência.
- Consciencializa para a complexidade da acção docente e para a necessidade de procurar e produzir conhecimento teórico para nela agir.
- Contribui para a percepção da relação teoria - prática como um processo de produção de saber e não como uma dicotomia servida por uma lógica de aplicação.
- Promove uma atitude analítica da acção e da prática profissional.
- Desenvolve o autoconhecimento e a autonomia.
- Proporciona maior segurança na acção de ensinar.
- Confere maior interesse e capacidade de experimentar novas abordagens.”

Acerca da temática da reflexão e da educação para a reflexão, importa referir a perspectiva de Schön (1983, citado por Alarcão, 1996), segundo a qual somos convidados a pensar a prática dos bons profissionais, como uma competência de saber-fazer. É esta competência, que permite

ao educador agir no indeterminado, assentando num conhecimento que está presente na sua actuação, sem que tenha sido pensado previamente. Trata-se de uma competência criativa, dado trazer consigo o desenvolvimento de novas formas de utilizar competências que já se possuem e traduzindo-se na aquisição de novas formas de saberes.

De acordo com Zeichner (1993, citando Dewey, 1933), a acção reflexiva define-se como uma acção que implica uma apreciação activa, persistente e meticulosa daquilo em que se acredita ou se pratica, de acordo com os motivos e as consequências a que conduz. Dewey defende que a reflexão não consiste num determinado conjunto de actuações específicas a serem usadas pelos professores. A reflexão é, sim, uma maneira de enfrentar e responder aos problemas, é uma maneira de estar na profissão. A abertura de espírito, a responsabilidade e a sinceridade são atitudes que, na opinião de Dewey, surgem como atitudes necessárias e centrais da vida do educador reflexivo, que tem efectivamente de ser responsável da sua própria aprendizagem.

Também Alarcão (1996) refere os estudos de Dewey (1956), no âmbito do pensamento reflexivo, definindo-o como pensamento que consiste em examinar mentalmente um assunto e dar-lhe uma atenção séria e consequente.

A este respeito, Alarcão (1996, p.46) refere que “na organização do pensamento reflexivo uma observação ou percepção dá origem a uma série de ideias que permanecem ligadas em cadeia e em movimento continuado, com vista a um determinado fim”. Por conseguinte, o educador deve assumir um papel de (re)construtor do seu conhecimento prático pedagógico, através de um caminho que implicará a construção de propostas de mudança nas suas práticas, de uma forma genuína. Esta genuidade emerge do conhecimento de comportamentos, decisões e razões decorrentes da natureza e qualidade da prática.

Como tal, a auto-observação possibilita mecanismos de partilha, numa perspectiva assente em mecanismos de ensino – partilha – aprendizagem e apropriação – (re)construção e uso do conhecimento. O papel do educador deve centrar-se na promoção do seu desenvolvimento pessoal e profissional e apoiar-se em situações práticas que aglutinem, de modo produtivo a tripla (mas em espiral) relação investigação – inovação – formação (Gonçalves, 2006).

Ainda de acordo com este autor, a auto-observação aponta para a potenciação de um educador investigador, mas sobretudo para um auto-observador das suas razões organizadoras, das suas intencionalidades, finalidades e objectivos. Aponta também para um educador que permite aos outros que o observem e aprendam com o seu comportamento pedagógico. Deste modo, o exercício de auto – observação, torna-se um tipo de observação que coloca a tónica na reflexão, enquanto instrumento da própria observação. Trata-se de uma reflexão não só do que é, ou do que aos outros parece ser, mas sobretudo do como, o porquê e o para quê.

Nesta perspectiva, fazem todo o sentido as palavras de Alarcão e Roldão (2008, p.19), quando afirmam que no processo de transformação e construção identitária, nenhuma forma de supervisão pedagógica, seja ela vertical (acompanhamento efectuado por alguém com mais experiência) ou horizontal (realizada de forma colaborativa, interpares), “exclui a importância da auto-supervisão, de natureza intrapessoal”. Como referem estas autoras, as novas tendências supervisivas apontam para uma concepção democrática de supervisão e para estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem. Apontam também para a capacidade de gerar, gerir e partilhar conhecimento, bem como para a capacidade da escola se transformar em comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar em todos os que nela trabalham, condições de desenvolvimento e de aprendizagem.

As perspectivas que ampliam situações educativas reais através da reflexão, partilhada e orientada, poderão constituir potencialidades de desenvolvimento importantes.

Importa referir que o conceito de prática reflexiva surgiu nos EUA em reacção a uma concepção do professor como um mero cumpridor de programas oficiais, ou seja, a uma visão meramente tecnicista do que é ser professor. A profissão docente encontrava-se reduzida a um conjunto de competências técnicas sem sentido personalizado, impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional e criando nos professores uma crise de identidade.

Segundo Alarcão (1996), é a reflectir, partilhar, errar e aprender com os erros, que nos tornamos naquilo que somos enquanto educadores. A reflexão deve ter como pano de fundo o desenvolvimento pessoal e profissional, deve ser dirigida para acções futuras com vista a um progressivo aperfeiçoamento.

Uma maneira de pensar em mudança nas práticas pedagógicas está relacionada com a compreensão do educador quanto ao seu papel e quanto ao seu trabalho diário e contínuo. Nesse aspecto, salientamos, que o espaço da sala de actividades necessita de ser entendido como um espaço de investigação. Entendido e encarado dessa forma, o educador poderá reflectir e (re)construir a sua prática através de um questionamento constante.

Nesta perspectiva, Schön (1987, citado por Garcia, 1999 p.41) propõe o conceito de reflexão na acção “como sendo o processo mediante o qual os práticos (incluindo os professores) aprendem através da análise e interpretação da sua própria actividade docente”.

Também Zeichner (1993, p.20), quando fala sobre a prática reflexiva, quer no ensino, quer em outras profissões, refere que a reflexão ocorre antes, durante e depois da acção. Evidencia também a importância das conversas reflexivas, tidas entre os profissionais acerca das

“situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas *in loco*”. Zeichner, afirma, ainda, que os educadores reflexivos examinam o seu ensino, tanto na acção como sobre ela.

Na prática reflexiva, o processo de indagação, observação e documentação proporcionam ao educador uma aprendizagem cada vez maior sobre as questões pedagógicas.

Percebendo a sala de aula como espaço de investigação, o educador deve perseguir questões suscitadas no contexto do seu trabalho diário, a fim de entender e responder melhor aos processos individuais e dinâmicos de aprendizagem de seus alunos. Assim, através das suas observações e reflexões realizadas no quotidiano escolar, o educador vai levantando questões, interrogando-se sobre a sua prática e sobre o desenvolvimento dos alunos.

Ao assumir um papel crítico e reflexivo da sua actuação, o educador vai formulando perguntas constantes. Imensas interrogações vão sendo postas, impulsionando a reflexão e o (re)pensar sobre a sua prática. Por essa razão, o educador deve estar aberto às questões que vão surgindo, procurando incorporar novos questionamentos, revendo sempre as suas conclusões iniciais, que serão sempre temporárias (Gonçalves, 2006).

Nesse percurso, o educador vai colocando a si próprio questões como: “o que é mais importante para as crianças aprenderem? O que eles sabem? O que eles podem e são capazes de aprender? Eles aprenderam? Por que não aprenderam?”.

Ser um educador reflexivo significa estar atento às contradições do processo, dos seus avanços e retrocessos, significa vivenciar um movimento constante de pensar e agir e significa pensar no que se faz, agindo baseado nas suas reflexões.

Reflectir é mais do que pensar; é ser capaz de incorporar, interpretar, recolher conhecimento e devolver uma representação pessoal, na qual se inscreve a nossa aceitação e se comunica a nossa semelhança e a nossa diferença. É através deste processo que se constrói a base da progressão do conhecimento.

É também defendido por Parente, (2004; p. 93), que através do processo reflexivo sobre a prática pedagógica que se favorece “ o desenvolvimento de “comunidades de aprendizagem” nas quais os educadores e professores suportam e sustentam o desenvolvimento profissional uns dos outros. Estas “comunidades de aprendizagem” facilitam o desenvolvimento de processos de aprendizagem colaborativos com grandes potencialidades ao nível da transformação das estruturas sociais” ...

Para Vieira (1993) existem alguns pressupostos de uma orientação reflexiva na formação de professores:

- O pressuposto de que a prática é geradora de teoria – contrariamente a um modelo de formação que nega o valor epistemológico da prática e que perspectiva a competência profissional como o resultado da aplicação da teoria, valoriza-se o saber construído pelo sujeito a partir da reflexão sobre a prática.

- O pressuposto de que o bom profissional é um ser reflexivo – à visão tecnicista do profissional na qual se ignora o carácter problemático e indefinido das situações profissionais, sobrepõe-se a sua imagem como sujeito eminentemente reflexivo, que deve possuir não só a capacidade de resolver problemas, mas também a capacidade de equacionar problemas no seu contexto de ocorrência e de tomar decisões face a resoluções alternativas.

- O pressuposto de que um profissional autónomo forma seres autónomos – à legitimação da autonomia epistemológica do profissional corresponde a legitimação da autonomia dos sujeitos sobre os quais o profissional venha a exercer a sua acção educativa.

Como tal, só a partir de uma formação assente nestes pressupostos, se adquirirá uma prática que se constitui num quadro referencial de teor reflexivo permitindo ao educador lidar com situações novas e problemáticas e com as exigências sempre indeterminadas e imprevisíveis do seu contexto profissional.

Importa também sublinhar a importância do tempo, pois para se analisarem e reflectirem as práticas pedagógicas é com distância e tempo que nos é permitido assumir um papel crítico e reflexivo ao nível pessoal.

De acordo com Reed e Bergemann (2001), citados por Gonçalves (2006, p.24) “reflectir não é difícil, muitas vezes apenas exige respostas a questões simples”. Estas questões simples, respondidas de forma ponderada, contribuem para nos transformarmos em pensadores reflexivos.

É importante que se promova a análise aprofundada de questões de interesse, a fim de estimular o pensamento sobre os fundamentos do acto educativo (Oliveira e Terça, 1991, citadas por Ludovico, 2007).

Nesta perspectiva, a reflexão conduzirá à produção de aprendizagens, não só significativas para os intervenientes, mas também relevantes para quem as conhece e partilha, possibilitando novos percursos de aprendizagem.

Em jeito de síntese, citamos Alarcão (2005, p. 32), “na mesma lógica das capacidades e das atitudes que pretende ajudar a desenvolver nos seus alunos, o professor tem, também ele, de se considerar num constante processo de autoformação e identificação profissional (...) tem de ser um professor reflexivo”.

2. Supervisão da prática pedagógica

Na perspectiva de Mesquita-Pires (2007), sustentada pelos trabalhos de Gramston, Lipton e Kaiser (2002), a supervisão detém três funções específicas: melhorar a prática, desenvolver o potencial individual para a aprendizagem e promover a capacidade de auto-renovação das organizações.

Segundo Alarcão e Tavares, a supervisão é entendida como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. E acrescenta ainda que a supervisão “tem lugar num tempo continuado” visando “o desenvolvimento profissional do professor” (1987, p. 18).

A supervisão como um processo inscreve-se, fundamentalmente, no mesmo sistema subjacente a qualquer processo de ensino/aprendizagem em que o desenvolvimento, ensino e aprendizagem despontam como elementos inseparáveis (Alarcão e Tavares, 1987, p.50). A supervisão é assim, perspectivada como a “oportunidade de aquisição e desenvolvimento do conhecimento prático do professor”.

Supervisionar é um processo de interacção constante entre si e os outros, incluindo processos de observação sistemáticos, actos reflexivos e reflexão na acção do professor, o que nos remete, tal como já referimos no início deste capítulo, para a importância de adoptar atitudes necessárias à acção reflexiva, nomeadamente, a abertura de espírito, a responsabilidade e o empenhamento (Zeichner, 1993).

Referindo-se ao educador e às análises reflexivas da prática pedagógica, Alarcão (1995, p. 15), salienta que “ pelo conhecimento de si e das circunstâncias que envolvem a sua acção educativa, ascende à capacidade de responsabilmente decidir o que é correcto, eficaz, legítimo e possível fazer nas situações concretas da sua actividade profissional”. Torna-se, deste modo, evidente a necessidade de reflectir sobre cada realidade e cada percurso, tomando consciência da importância que essa actividade tem.

A supervisão da prática pedagógica deverá constituir-se como um contributo para o percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, recorrendo para o efeito, a estratégias de formação de carácter dinâmico, no sentido de promover não só a comunicação efectiva e problematizante, mas também de provocar uma curiosidade, que se traduza numa “atitude de questionamento socrático e de reflexão permanente” (Severino, 2007, p.44).

Dos seis cenários diferenciados de práticas de supervisão considerados por Alarcão e Tavares (1987), nomeadamente: a imitação artesã, a aprendizagem por descoberta, o behaviorista, o

clínico, o psicopedagógico e o pessoalista, somos tentadas a defender que será o pessoalista, o que melhor integra a perspectiva reflexiva e de (re)construtiva, dado que a pedra angular deste modelo é o auto-conhecimento.

Assim, a orientação pessoal partirá da reflexão sobre a pessoa, numa perspectiva construtivista, de auto-conhecimento e desenvolvimento (Sá - Chaves, 1997).

Deste modo, e em jeito de conclusão, recorreremos às palavras de Jacinto (2003, p.59 que citando Heck e Williams 1984) afirma que a pessoa “não se torna professor de repente, tornar-se professor é um processo que continua ao longo da carreira profissional.”

Capítulo 4

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

A evolução das sociedades obriga os seus cidadãos a uma constante actualização das suas aprendizagens, nos mais variados domínios, não só por razões que se prendem com a ordem profissional de cada um, mas também, por uma necessidade de tomada de consciência da realidade envolvente. Posição semelhante é expressa no Relatório da UNESCO sobre a Educação para o Século XXI, ao considerar que “hoje em dia, ninguém pode pensar em adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma actualização contínua dos saberes apesar da educação inicial dos jovens tender a prolongar-se” (Delors *et al*, 1996, p.89).

A formação de professores é uma questão contemporânea dos sistemas nacionais de educação e ensino (Garcia, 1999). Desde o momento da sua institucionalização até aos dias de hoje, várias têm sido as perspectivas e os modelos apresentados, ainda que com pouco consensos no que se refere ao modo como os professores devem ser formados.

A literatura actual sobre o desenvolvimento docente mostra-nos como este é um tema de muito interesse nos debates sobre a formação de docentes dos vários níveis de ensino. Esta situação deve-se às constantes mutações sociais que impõem à escola uma responsabilidade acrescida. Pensar que a formação inicial chega para um bom desempenho profissional ao longo da vida é insuficiente (Severino, 2007).

As mudanças sucedidas a nível mundial, ao longo dos últimos tempos, marcadas por significativos progressos económicos e políticos, colocaram desafios renovados ao sistema educativo e à formação de docentes (Miguéis, 2003), gerando mudanças relevantes no âmbito escolar. Face aos dilemas que a sociedade actual coloca ao sistema educativo e à educação em geral, bem como ao conceito de vida sempre em transformação, torna-se imperioso que os docentes se assumam como profissionais activos, que assumam a construção do seu próprio saber, num contínuo desenvolvimento pessoal e profissional.

Os educadores têm um papel vital na prossecução dos objectivos educacionais da infância, sendo para isso essencial uma formação adequada (Ludovico, 2007).

No que respeita às componentes e dimensões do conceito de formação de professores, e recorrendo aos estudos realizados por Parente (2004), podemos encontrar várias definições; entre outras, a definição de Ferry (1987), que enfatiza o carácter individual da formação; ou o conceito explicitado por Garcia (1999), que sublinha o carácter colaborativo da formação.

Relativamente à perspectiva de Garcia (1999), na formação de um educador importa considerar as diferentes dimensões do processo formativo: autoformação (formação em que o educador participa e controla de forma independente), heteroformação (formação que se organiza e desenvolve a partir de fora, e interformação (acção educativa que se exerce entre os futuros educadores e entre educadores que estão a actualizar os seus conhecimentos).

O processo formativo, apesar da diversidade de concepções existentes a este respeito, tem implícita “a integração de novos elementos nas estruturas cognitivas do sujeito, implicando que este modifique a sua personalidade, tendo uma dimensão prospectiva” (Sprinthall e Thies-Sprinthall, 1983, citados por Mesquita-Pires, 2007, pp.79-80). Deste modo, o conceito de formação apresenta uma dinâmica em que a formação não aparece como um fim em si mesmo, mas como uma forma em que possivelmente surgirão momentos, oportunidades e novas formas de formação, realizadas com o objectivo de favorecer a competência profissional dos educadores.

A formação surge, nesta perspectiva, como uma das dimensões do desenvolvimento profissional, tornando possível conjugar o desenvolvimento da escola como organização com o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores.

Como considera Nóvoa (1991), entrecruzam-se, deste modo, no processo de formação de educadores três eixos estratégicos que incluem a pessoa do professor e a sua experiência, a profissão e os seus saberes e a escola e os seus projectos.

O conceito de formação pedagógica explicitado por Mialaret (1977) revela-se como um conjunto de processos que conduzem o indivíduo a exercer uma actividade profissional (a de educador) e o resultado desse conjunto de processos. Supõe, por um lado, um conhecimento bem assimilado e, por outro lado, um desenvolvimento de atitudes críticas, devendo ser considerada como um dos elos da educação permanente e sempre voltada para o futuro.

A formação de docentes é um domínio científico em desenvolvimento, no âmbito do qual têm emergido perspectivas diversificadas. Não pode ser considerada um domínio autónomo de conhecimento e decisão, já que as diversas orientações adoptadas ao longo dos tempos são determinadas pelos conceitos de escola, de ensino e de currículo que, também, têm sido objecto de renovadas compreensões.

De acordo com Cardoso (2003, citado por Severino 2007, p. 39), “os dilemas que a pós-modernidade coloca ao sistema educativo e à educação em geral, bem como à concepção da vida como permanente mudança, exigem profissionais interventivos num contexto complexo e dinâmico, para que concorre a interacção simultânea de inúmeros factos e condições, profissionais estes que terão de se assumir não como meros técnicos, mas com professores reflexivos em desenvolvimento permanente”.

Deste modo, os desafios e mudanças que se colocam aos educadores exigem uma perspectiva de formação que se sobreponha à aquisição de conhecimentos e competências técnicas, de um quadro que integre o desenvolvimento das capacidades de reflexão e de acção, visando a criação de condições formativas que possibilitem aos educadores não só uma acção ajustada com o conceito de escola como comunidade educativa, mas também favoreçam o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

A multiplicidade de modelos e programas de formação suscita a consciência da necessidade de construir uma base de conhecimento comum para a profissão docente, que poderia tornar possível o estudo e a realização de uma análise mais criteriosa dos programas e das práticas da formação e do seu impacto nos professores e nos alunos.

A formação de educadores de infância ainda acarreta outros desafios em consequência da profissionalidade específica dos mesmos, patente no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância.

Observar e descrever o comportamento de crianças em contextos naturais, interpretar e atribuir significado a essas observações com base nos quadros teóricos da psicologia do desenvolvimento, e adequar estratégias e actividades aos interesses e necessidades das crianças constituem tarefas centrais do educador. “A formação dos futuros professores para levar a cabo observações, aprender com elas e planear actividades para as crianças com base nessas observações eram características chave das propostas desenvolvimentistas para a reforma da formação de professores” (Perrone, 1989, citado por Parente, 2004, p. 90).

O impacto que a formação de tradição desenvolvimentista, referida no primeiro capítulo, tem na formação de educadores de infância pode revelar-se numa “...formação que chama a atenção para a criança e o seu desenvolvimento, que faz apelo à observação de cada criança como um meio mais eficaz para conhecer a criança e as suas experiências de aprendizagem e favorecer o seu desenvolvimento. Assim, esta tradição pode favorecer o desenvolvimento de uma visão construtivista de ensino reflexivo que favoreça o envolvimento e participação das crianças na sua própria aprendizagem (Parente, 2004).

Pressupõe-se, então, que a formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo, ao longo da vida, que inclui a formação inicial, a iniciação à prática docente e a formação ao longo da carreira docente. Desta forma, não se pode desejar “que a formação inicial ofereça produtos acabados, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional” (Garcia, 1999, p. 27).

Pressupõe-se, também, que a formação de educadores deverá permitir o desenvolvimento de capacidades e atitudes que facilitem o recurso à teoria, de forma a ajudar o questionamento sobre ela, adoptando-a ou rejeitando-a de forma consciente e de acordo com a reflexão sobre situações contextuais (Miguéis, 2003).

Neste sentido, a formação deve assumir um papel global e globalizante, que oriente o desenvolvimento pessoal e profissional numa perspectiva construtivista e ecológica do desenvolvimento humano, e de acordo com Altet (2000, citada por Severino, 2007, p. 40) “deverá a formação ser pessoal e profissional, permanente e integrativa, configurando-se simultaneamente como auto-formação e co-formação”.

De acordo com esta posição, entendem-se os formandos como intervenientes activos no seu processo de desenvolvimento e formação em oposição a simples consumidores do conhecimento.

Neste sentido, o educador deve-se “auto-percepcionar e, por isso, é capaz de orientar especificamente o seu desenvolvimento profissional, em termos cognitivos e pessoais e de orientar o desenvolvimento dos outros” (Damião, 1991, p. 82).

1. Formação inicial

No que respeita concretamente à educação de infância, até 1936, a formação era feita em conjunto com os professores do 1º ciclo, não se reconhecendo, assim, a especificidade do trabalho com crianças dos zero aos seis anos (Miguéis, 2003). Durante muitos anos, os educadores de infância ingressavam nos cursos de formação inicial apenas com o 5º ano do liceu (actual 9ºano de escolaridade), realizando três anos de estudos em Escolas de Formação de Educadores de Infância. Esta formação foi inicialmente realizada em escolas privadas, até 1973, sendo reconhecida posteriormente pelo Ministério da Educação.

Na década de 80, inicia-se o processo de passagem da formação de educadores de infância como formação de nível médio para formação de nível superior.

Com a viragem efectuada nos finais desta década, produzida por influência das novas teorias de racionalidade prática e crítica, a formação inicial de educadores de infância pressupõe ajudar os formandos a fazer face aos problemas que os diferentes contextos colocam.

Cró (1998, citada por Ludovico, 2007) considera que a formação inicial dos educadores deverá ser a que esperam os sistemas educativos actuais. Para esta autora torna-se de capital importância formar educadores colocando a tónica nas competências de ordem cognitiva, afectiva, de colaboração, de cooperação e de trabalho em equipa, sem esquecer o reforço nas qualidades de organização, de estruturação, de invenção e criatividade. Deste modo torna-se imperioso promover a formação humana científica, pluridimensional, realista e prática.

2. Desenvolvimento profissional e formação contínua

O desenvolvimento profissional do educador de infância constrói-se a partir da relação entre “factores de ordem pessoal e profissional, como a história de vida, as oportunidades de formação e factores contextuais. É fundamental que não se conceba o desenvolvimento do educador de forma descontextualizada” (Miguéis, 2003).

Oliveira-Formosinho (1998, p. 17) define o conceito de desenvolvimento profissional como um “processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interacção, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades.” O desenvolvimento profissional é perspectivado, neste sentido, como um processo evolutivo e contínuo, que pressupõe um enfoque valorativo do carácter contextual e organizativo, orientado para a mudança, não só para a melhoria dos contextos, mas também da qualidade da educação.

O conceito de desenvolvimento profissional assenta num processo dinâmico, realizado ao longo do tempo, o que sugere a ideia de fases de desenvolvimento na carreira dos educadores e professores. Tendo em conta as contribuições da sociologia da educação, vários investigadores abordaram as vidas dos professores, partindo do pressuposto que as diferentes experiências, atitudes, percepções, expectativas, satisfações, frustrações e preocupações parecem estar relacionadas com as diferentes fases da sua vida profissional e pessoal.

Admite-se, contudo, que cada uma destas fases não é de passagem obrigatória, e que existem aspectos ou situações pessoais, profissionais e contextuais que influenciam os professores. Aceita-se que a vida dos professores, como escreve Huberman (2000), é um processo, não uma

sucessão de acontecimentos. Este processo não é linear, mas está repleto de oscilações ou regressões. Também parece ser certo que a forma como a profissão é vivida desde o início, não é igual em todos os professores, aspecto que será decisivo no modo como se chega, depois, ao fim da carreira. Uns permanecem ainda entusiastas pelo ensino, mas outros estão já completamente desalentados, por anos e anos de frustrações.

Têm sido várias as contribuições que lançaram alguma luz sobre estes percursos, constituídas segundo os três períodos tradicionais do ciclo de vida: início da carreira, meio da carreira e final da carreira.

Huberman (2000) caracteriza os primeiros anos, o **início**, como de sobrevivência e descoberta, apontando, desde logo, para a formação de duas atitudes face à profissão: os docentes que se situam mais na sobrevivência sofrem, de modo particular, o choque com a realidade, centrando-se em si próprios e nas diferenças entre os ideais e a realidade; outros, que assumem uma atitude de descoberta, manifestam de forma viva o entusiasmo pela experimentação, o orgulho de ter a sua classe, os seus alunos, e de fazerem parte de uma corpo profissional. Em síntese, segundo este autor, a entrada na profissão não é vivida por todos da mesma forma.

A **meio** da carreira, devido a uma idade mais avançada, compromissos familiares, e outros factores, o professor passa a estabelecer relações mais formais ou paternalistas com os alunos. Huberman afirma que quatro a seis anos depois do início da profissão, os professores entram numa fase de estabilidade. De uma forma geral, esta fase é caracterizada pela atitude revelada pelos professores, que se manifestam plenamente integrados nas escolas, mas também revelam um grande independência e domínio nos conteúdos, nos métodos e técnicas pedagógicas.

O mesmo autor revela ainda que, após sete anos de ensino, os professores estão longe de encararem a profissão todos da mesma maneira. Uns canalizam as suas energias, na chamada divergência positiva para melhorar a sua capacidade como docentes, enquanto que outros centram a sua acção na promoção profissional, investindo, por exemplo, no desempenho de funções de direcção ou cargos administrativos, outros ainda, entram numa fase de verdadeira angústia existencial, submergidos pelo peso da rotina e as frustrações quotidianas, divergência negativa.

Quando os professores atingem maior maturidade nas escolas recai muitas vezes sobre eles, responsabilidade pelo seu funcionamento e, nem todos os professores encaram a situação da mesma forma, pois uns aceitam estas responsabilidades com naturalidade, outros reagem angustiados e críticos relativamente ao sistema.

Neste período, e de acordo com Huberman, o professor está sobretudo concentrado na procura de uma situação profissional estável, é um período de serenidade, de reflexão e satisfação

peçoal, em que os professores se interrogam sobre a sua pr3pria efic3cia como docentes. Desta forma e uma vez mais, uns assumem a actividade profissional de maneira mais descontra3da e menos emocional, desvalorizando a preocupa3o com a promo3o profissional, para se centrarem na vida da escola e na pr3pria actividade docente, procurando desta forma desfrutar o melhor poss3vel a sua profiss3o; outros, pelo contr3rio, sentem-se como nunca, angustiados com a sua vida profissional, estagnam e n3o se revelam interessados na sua promo3o profissional. Estes professores queixam-se de tudo, dos colegas, dos alunos, do sistema.

Pr3ximo do **fim da carreira**, ainda segundo Huberman, surge a fase em que 3 poss3vel encontrar tr3s tipos de atitudes, concretizando tr3s tipos de percursos profissionais anteriores: os positivos, que apresentam uma renova3o de interesses e que prosseguem o seu caminho de aperfei3amento pessoal e profissional; os defensivos, que face 3s experi3ncia passadas se mostram, mais do que nunca, pouco optimistas e generosos; e os que est3o cansados e prontos a reprovar todos os que encontram pela frente, apresentam um desencanto, saturados e desinvestindo da carreira.

Em suma, s3o diversas as formas de iniciar, viver e terminar a profiss3o, tudo parece depender do projecto de vida de cada um.

Em jeito de s3ntese, poderemos concluir que a partir da sua investiga3o, Huberman identificou sete fases na carreira docente: entrada na carreira, estabiliza3o, diversifica3o, p3r-se em quest3o, serenidade e distanciamento afectivo, conservadorismo, lamenta3es e desinvestimento, ao longo das tr3s grandes etapas da sua vida, que recordando se trata do in3cio, meio e final de carreira.

Suportamos esta an3lise com um quadro s3ntese, apresentado pelo autor:

Quadro 2 – Anos, fases e etapas da carreira docente (Huberman, 2000 p. 47)

Anos de serv. na carreira	Fases / Temas da Carreira
1 – 3	Entrada, Tacteamto
4– 6	Estabiliza3o, Consolida3o de um report3rio pedag3gico
7 – 25	Diversifica3o, “Activismo” → Questionamento
25 – 35	Serenidade, Distanciamento afectivo → Conservantismo
35 – 40	Desinvestimento (sereno ou amargo)

O desenvolvimento da carreira docente configura-se, assim, neste quadro conceptual, como um processo contínuo, composto por períodos de equilíbrio e desequilíbrio, formando fases ou estádios de vida distintos, cuja sequência depende de vários factores. Nessas etapas, os professores possuem características próprias, verificando-se diferenças nas suas atitudes, no empenho e no modo de perceber a prática educativa.

Embora como já foi referido, exista diversa literatura procedente de diferentes campos disciplinares sobre o desenvolvimento profissional dos professores; relativamente aos educadores, esta continua a ser escassa, sendo como nos indica Pereira (2007) as perspectivas mais influentes, a de Katz (1993) e a de Vander Ven (1988).

Em ambos os casos o desenvolvimento profissional é abordado em termos de análise das fases da carreira profissional.

O modelo proposto por Katz (1993) centra-se fundamentalmente nas preocupações reveladas pelos educadores em cada uma das fases. A autora propõe um modelo de desenvolvimento profissional delineado numa sequência de quatro estádios: sobrevivência, consolidação, renovação e maturidade, com durações temporais diferentes de sujeito para sujeito, mantendo, todavia, uma certa regularidade. As dinâmicas dos estádios são influenciadas por diversos factores, tais como, o individual, o organizacional e o ciclo da carreira, sendo apresentadas em cada estádio as tarefas desenvolvimentais que o educador deverá cumprir e as necessidades centrais de formação específicas.

No primeiro estádio – Sobrevivência – que corresponde fundamentalmente ao primeiro ano na profissão, as preocupações do educador centram-se na ideia de sobrevivência. O exercício profissional é pautado por ansiedade e inseguranças sentidas relativamente às suas competências e formação pedagógica. É uma etapa em que é fundamental o apoio de pares mais experientes

O segundo estádio – Consolidação – geralmente situa-se entre o final do primeiro ano de trabalho e o terceiro/quarto anos. É marcado pela consubstanciação das competências adquiridas e pela identificação das novas aquisições a realizar. As necessidades de formação permanecem localizadas no contexto imediato, e podem ser fornecidas através de consultoria de formadores e especialistas de diferentes áreas, ou ainda, pelo apoio dos pares.

O terceiro estádio – Renovação – situa-se durante o terceiro ou quarto ano de trabalho, quando o educador começa a cansar-se de fazer sempre as mesmas coisas. Emerge, por consequente, a preocupação com o aprofundamento do valor educacional da sua acção, e as necessidades de formação que se lhe associam levam o educador a procurar mais apoio fora do seu contexto

imediatamente, nomeadamente através de conferências ou da troca de experiências em grupos profissionais.

O quarto estágio e último – Maturidade – é vivido por alguns educadores ao fim de três anos, por outros ao fim de cinco anos e corresponde ao momento em que os profissionais se assumem verdadeiramente como educadores. As suas perspectivas sobre a profissão consolidam-se e ampliam-se, o educador tende a questionar as bases e o enquadramento das práticas que desenvolve, bem como a colocar questões menos centradas na situação concreta em que actua e mais orientadas para a reflexão sobre o valor ético e social da profissão. Para além dos eventos científicos ou profissionais, procura, nesta fase, aprofundar a sua formação, nomeadamente através da frequência de um curso de pós-graduação.

Katz (1993) salienta ainda que os conteúdos de formação devem ser diferenciados de acordo com as necessidades sentidas nas diferentes etapas da carreira. Referindo que para alguns educadores a formação inicial teve uma influência mínima nas suas práticas educativas, defende uma maior aposta nas respostas formativas dadas aos profissionais.

Já o modelo proposto por Vander Ven (1988) assenta no pressuposto que, tendo em conta a extensão dos conhecimentos e das competências que são requeridos ao educador, em função das diferentes necessidades das crianças, das suas famílias e dos sistemas sociais que as abrangem, apenas alguns educadores alcançam os níveis de profissionalismo exigidos por esta complexidade. Daí que o seu modelo, diferenciando cinco estádios, defina para cada um deles um nível de profissionalismo, os papéis e as funções assumidos pelo educador, o seu estágio de desenvolvimento como adulto e na carreira, as necessidades em termos de orientação/supervisão da prática e o nível de habilitação académica.

No primeiro estágio – Noviço – o nível de profissionalismo corresponde, usando a expressão empregue pela autora, aos docentes que ocupam posições “subprofissionais” no campo da educação de infância, independentemente do tempo de serviço.

No segundo estágio – Prática inicial – a diferença, do ponto de vista do profissionalismo, refere-se a algum comprometimento com o desenvolvimento de uma carreira, que se exprime pela procura de formação. Os papéis e funções situam-se ainda a um nível microssistémico, restringindo-se ao trabalho directo com as crianças, sendo que a qualidade do seu trabalho depende da qualidade e estilo de supervisão de que beneficiam.

No estágio seguinte – Prática informada – inclui os educadores que, tendo investido numa carreira, concluíram pelo menos um bacharelato. Integrando, neste sentido, educadores de infância profissionalizados, e ao contrário das fases anteriores, as práticas desenvolvidas neste

estádios são orientadas por princípios de adequação desenvolvimental e mais definidas ao nível educacional.

O quarto estágio – Prática complexa – integra os educadores que, para além de possuírem habilitações académicas, têm também alguns anos de experiência, que ao contrário do que sucede nos estádios iniciais, é perspectivada como uma mais valia. Neste estágio de desenvolvimento profissional, tornam-se possíveis outras opções profissionais, dado que além da acção directa com as crianças, os educadores poderão exercer funções relacionadas com a supervisão, administração e investigação. Em termos de desenvolvimento do adulto e da carreira, observa-se neste estágio grande variabilidade, mas como impressão comum é apontada a maturidade profissional e pessoal, reveladora de uma autonomia profissional.

O último estágio – Prática influente – nem todos os profissionais o atingem, Vander Ven (1988) considera que o nível de profissionalismo deste estágio é claramente diferenciado e aprofundado em função da diversidade de experiências, funções e papéis desempenhados, bem como de uma compreensão mais integrada e fundamentada do âmbito multifacetado da educação de infância. Em termos de desenvolvimento pessoal e da carreira, encontram-se aqui pessoas de meia-idade e mais velhas, que mesmo em situação de pré-reforma ou pós-reforma podem continuar a exercer uma actividade influente no domínio da educação de infância.

Os modelos de Katz (1993) e Vander Ven (1988) devem ser considerados como um contributo de interesse no estudo do desenvolvimento profissional dos educadores de infância, dado que chamam a atenção para a lentidão do desenvolvimento profissional e para os problemas, ansiedades e necessidades de formação que surgem em momentos diferenciados desse mesmo desenvolvimento.

A abordagem desenvolvida nestes estudos confere-nos a possibilidade de pensar na formação contínua e no modo como as necessidades de formação podem ser sentidas, de acordo com o estágio em que os educadores se situam e o seu percurso de desenvolvimento.

A formação contínua não deve ser entendida como um fim em si mesmo mas, antes, como um recurso ao serviço da inovação e da melhoria da qualidade do ensino e da educação.

Os processos de formação contínua compreendem um programa de formação planeada, envolvendo um conjunto de acções acreditadas e não acreditadas. Promove-se a formação contínua com o objectivo de propiciar uma aprendizagem intensiva, durante um determinado período limitado, normalmente, coordenada por um formador que tem por função facilitar e estimular a aprendizagem de forma activa, ainda que possa ser planeada em conjunto. Existe, em relação à formação contínua, a expectativa que resulte num crescimento acelerado que pode ser aditivo (aquisição de conhecimentos, destrezas e compreensão aprofundada de alguns

aspectos), ou transformativo (que resulte em formação em contexto para o desenvolvimento profissional das educadoras de infância mudanças significativas nas crenças, conhecimento, destrezas e modos de compreensão dos professores) (Day, 2001).

Outra característica evidente em muitas das acções de formação contínua, prende-se com a oposição entre a teoria e a prática. Esta relação entre a teoria e a prática apresenta-se como um ponto crítico da formação inicial e contínua (Estrela, 2001). Dificuldades em articular a teoria e a prática e a falta de participação dos formandos na concepção e orientação da formação contribuem para a acentuação de uma racionalidade técnica, na qual a prática é entendida como uma concretização da teoria com conseqüente desvalorização da experiência e dos conhecimentos práticos que os professores transportam para a formação e, ainda, para a separação dos tempos e espaços de formação.

A formação de professores, enquanto um caso particular da formação de adultos, não tem ficado imune às transformações que o mundo atravessa. Neste sentido, a educação permanente afigura-se como um conceito importante no estudo da formação contínua de professores, pois permite valorizar o potencial de desenvolvimento pessoal e profissional de todos os processos formativos – formais ou informais, iniciais ou contínuos em que os docentes se envolvem ao longo das suas vidas.

Nóvoa (1992), sustentado por diversos autores, fundamenta uma formação contínua alicerçada na experiência profissional e na necessidade da criação de redes de (auto)formação participada, de modo a compreender a globalidade do sujeito. A formação é, neste sentido, assumida como um processo interactivo e dinâmico, onde a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada educador é chamado a desempenhar simultaneamente o papel de formador e formando.



PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 5

METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO

Segundo refere Neves (1996), as investigações na área da observação de situações educativas, do pensamento e das concepções dos professores, assumem uma importância crucial para os estudos interpretativos sobre o ensino. Contudo, a mesma autora refere que se trata de investigações que envolvem um objecto de estudo difícil, implicando por parte do investigador algumas metodologias que vão no sentido de uma mesma abordagem interpretativa.

A investigação qualitativa coloca em relevo os processos e os significados atribuídos aos fenómenos pelos indivíduos que os vivenciam (Vieira, 1995). Assim, tendo em conta a natureza do seu objecto e os objectivos a atingir, o nosso estudo assume-se de natureza qualitativa, centrando-se em procedimentos interpretativos de análise de dados.

Neste capítulo, configuramos a investigação que nos propusemos realizar e que tem por finalidades: conhecer as representações relativas ao processo de observação de um grupo de seis educadoras de um Agrupamento de Escolas do Distrito de Coimbra, no ano lectivo de 2008/2009; conhecer a sua representação das práticas usadas no âmbito da observação de crianças; conhecer a sua percepção da utilização da prática pedagógica reflexiva num conceito de auto-supervisão.

Seguidamente, apresentando o enquadramento conceptual do processo de investigação, explicamos as questões de pesquisa que nos orientaram, definimos os objectivos a atingir, caracterizamos os sujeitos do estudo e apresentamos as opções e procedimentos metodológicos adoptados.

1. Problema e finalidades

Segundo Parente (2002), a observação é uma componente inseparável de toda a actividade de conhecimento, é um processo básico da ciência e pode assumir diferentes formatos, desde uma observação (mais) estruturada e controlada a uma observação não estruturada e naturalista. São estes diferentes formatos que proporcionam diferentes leituras dos fenómenos observados. No campo específico da educação pré-escolar, a observação apresenta-se como uma componente fundamental da avaliação educacional.

Neste sentido, revestiu-se de particular interesse conhecer as práticas de observação de crianças e perceber quais os constrangimentos, a este nível, vividos pelas educadoras de infância.

Sendo nosso propósito conhecer como se procede à observação de crianças em situações educativas na educação pré-escolar, interessou-nos saber quais as percepções das educadoras sobre este tema, como procedem e que práticas utilizam.

Para além destes aspectos, importou-nos, também, compreender como se processa o desenvolvimento profissional das educadoras que participam no estudo, assim como saber em que medida a formação inicial contribuiu para desempenhar uma actividade tão complexa como é a observação.

Ainda, partindo das respostas dadas, foi feita uma caracterização do Agrupamento, para a qual recorreremos ainda à análise documental (projecto educativo), tentando assim perceber os modelos organizacionais. Também caracterizamos os contextos em que cada sujeito desenvolve a sua acção (meio e grupo). Para além destes aspectos, caracterizamos simultaneamente os sujeitos ao nível do tempo de serviço e da formação inicial realizada, no sentido de compreender como é que a sua formação e a experiência contribuem, ou não, para enfrentar as dificuldades que a observação coloca, no âmbito da actividade educativa.

2. Metodologia

Este estudo desenvolve-se no contexto da educação pré-escolar, mais especificamente no âmbito das práticas de observação de crianças por parte das educadoras. Para a definição do objecto da investigação foi importante o facto de desempenharmos funções docentes na área da educação especial.

A completar este critério, foi também decisivo o facto de nos defrontarmos, de forma quotidiana, com aspectos directamente relacionados com esta temática, quer ao nível das práticas de observação de crianças (dos seus contextos e desenvolvimento) por nós desenvolvidas, quer por, simultaneamente, sentirmos necessidade de momentos de reflexão conjunta com as educadoras sobre as práticas de observação usadas.

Nesse sentido, trata-se de um estudo que se assume como um trabalho de pesquisa baseado na descrição e interpretação. É um trabalho de natureza qualitativa, dado que a proposta que fazemos vai no sentido de apresentar os resultados obtidos, centrando-nos nos processos e nos significados atribuídos aos fenómenos pelos indivíduos que os vivenciam (Vieira, 1995), em oposição aos métodos quantitativos, que orientam os estudos no sentido de testar e validar teorias.

Efectivamente, a expressão “investigação qualitativa”, de uma forma genérica, agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, mas são formuladas com a intenção de investigar os fenómenos com toda a sua complexidade e em contexto natural. A abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses, sendo privilegiada a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, sendo os dados recolhidos em função de um contacto profundo com os indivíduos nos seus contextos e na busca dos respectivos significados (Vieira, 1995).

Alguns autores têm colocado em causa a credibilidade dos estudos qualitativos. Silverman (1993) e Punch (1994), citados por Vieira (1999, p. 90) “acusam os estudos não quantitativos de traduzirem, mais um “voyeurismo” e turismo intelectuais, do que descrições e análises precisas da realidade.”

Os investigadores qualitativos têm dois tipos de atitude, como resposta a estes autores. Se para alguns, a natureza do paradigma qualitativo não sustenta qualquer critério de validação do trabalho desenvolvido, para outros, é necessário defender e respeitar os critérios gerais de validade e fidelidade pressupostos, considerando que esses critérios são diferentes dos usados na investigação quantitativa (Vieira, 1999).

No processo de pesquisa, as estratégias de verificação que asseguram, ao mesmo tempo, a fiabilidade e validade dos processos de recolha de dados são as seguintes:

- Coerência metodológica
- Adequação da amostragem teórica
- Processo interactivo de recolha e análise de dados

-
- Pensar de forma teórica
 - Desenvolvimento de teoria

O objectivo da coerência metodológica, enquanto estratégia de verificação, é assegurar uma articulação correcta entre a questão de investigação e a metodologia. Em relação à amostra, esta tem de ser apropriada, composta pelos participantes que melhor representam ou melhor conhecem o tópico sobre o qual incide a pesquisa. No que concerne ao terceiro aspecto, só recolhendo, analisando e confrontando dados concorrentes é possível conseguir uma interacção mútua entre o que é conhecido e o que precisa de se conhecer. Esta interacção entre os dados e a análise é a essência para se atingir a fiabilidade e validade dos resultados de uma pesquisa qualitativa.

O quarto aspecto a considerar é a capacidade de se pensar de forma teórica.

As ideias emergem dos dados e são reconfirmadas por novos dados; isto dá origem a novas ideias que, por sua vez, tem de ser verificadas em dados já recolhidos.

Por último, desenvolver teoria, implica progredir com sensatez entre a perspectiva micro dos dados e uma compreensão macro de tipo conceptual/teórica.

As estratégias de verificação devem acompanhar de forma cumulativa e interactiva o desenrolar de um estudo qualitativo no sentido de assegurarem o seu rigor e qualidade científica.

Nos estudos quantitativos, a fidelidade garante a *replicabilidade* dos resultados, isto é, se outros investigadores utilizarem os mesmos procedimentos, podem chegar a resultados semelhantes, sobre o assunto em análise. Nos estudos qualitativos, a fidelidade é alcançada de maneira diferente. O importante não são os instrumentos utilizados na recolha de dados, mas sim, a capacidade do investigador descrever o que observa (Vieira, 1999). Apesar de ser notória a dificuldade em repetir os estudos qualitativos, não se deve abandonar a questão da fidelidade de um estudo qualitativo, a qual é essencial para assegurar o rigor científico da investigação.

Assim, para aumentarmos a fidelidade de um estudo qualitativo, e segundo Shimahara (1990, citado por Vieira, 1999, p. 96), os investigadores devem ser “o mais completos possível na descrição do processo de investigação, de modo a que investigadores independentes possam repetir os mesmos procedimentos em contextos comparáveis”.

A validade dos estudos qualitativos depende do investigador e do relato que faz da realidade. Quanto à validade interna, o que se pretende saber é até que ponto as observações e descrições efectuadas constituem representações “autênticas” da mesma realidade. A validade externa

pretende saber em que medida as descrições efectuadas são legitimamente comparáveis entre diferentes contextos (Vieira, 1999).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.11), a investigação qualitativa, ao enfatizar a “descrição, indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”, permite-nos investigar um fenómeno em toda a sua complexidade e em contexto natural, com o objectivo de conhecer os pontos de vista e o comportamento dos protagonistas do estudo, a partir da sua própria perspectiva. Neste sentido, e de acordo com Amado (2009), nas investigações de teor qualitativo é essencial a compreensão das intenções e significações (crenças, opiniões, percepções, representações, perspectivas, concepções, etc.) que os seres humanos atribuem às suas próprias acções, na relação com os outros e com os contextos *em que* e *com que* interagem. Procura-se *o que*, na realidade faz sentido e, *como* faz sentido para os sujeitos investigados. Assim, analisam-se os fenómenos tal como são percebidos e manifestados pela linguagem; e, ao mesmo tempo, reconhece-se que essa significação é contextual, isto é, estabelece-se em relação com outros significantes.

Recorrendo, ainda, às palavras de Amado (2009, pp. 23-24), “ a investigação qualitativa assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto «natural» (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua «compreensão» através de processos inferenciais e indutivos (construindo hipóteses durante e depois da análise dos dados). Pode dizer-se que este é o aspecto central e nuclear da investigação qualitativa, que aqui encontra a sua unidade, para além da diversidade de objectos e de objectivos (investigação das experiências de vida, dinâmicas subjectivas da sociedade e da cultura, linguagem e comunicação), estratégias e de métodos usados, como teremos oportunidade de verificar”.

3. Objectivos

Tal como já referimos anteriormente, este trabalho incide na caracterização das concepções¹ e as práticas de observação de seis educadoras de infância de três Jardins-de-infância pertencentes a um mesmo Agrupamento de Escolas.

¹ Adoptamos a definição de Zabalza (1994, p.39) ao referir-se às concepções dos professores: concepção é «aquilo que um professor, num dado momento, dá por assente e que orienta a sua acção, explícita ou explicitamente». Pode dizer-se que as concepções constituem uma estrutura mental geral (que em certa medida abrange os conceitos de crença, opinião, percepção, representação e perspectiva) e que proporciona uma compreensão coerente dos fenómenos quotidianos (Amado, 2009).

Tendo em consideração o objecto deste estudo e a sua natureza, formulamos as seguintes finalidades gerais:

- Caracterizar as concepções e práticas de observação e registo desenvolvidas pelas educadoras de Jardins-de-infância de um Agrupamento de Escolas do Distrito de Coimbra.
- Conhecer a percepção das educadoras relativamente à utilização da prática pedagógica reflexiva.

Os objectivos que se seguem representam as dimensões específicas das finalidades gerais do estudo:

- » Conhecer as concepções e as práticas das educadoras relativamente à observação de crianças em situações educativas.
- » Descrever as estratégias usadas pelas educadoras para proceder à observação.
- » Identificar factores que, na opinião das educadoras dificultam as práticas de observação.
- » Caracterizar a perspectiva das educadoras no que respeita às práticas reflexivas enquanto forma de auto-supervisão / autoformação.

4. Estratégia – estudo de caso

Face aos objectivos propostos, a opção por uma investigação no âmbito de um “estudo de caso”, revela-se a estratégia mais indicada.

O “estudo de caso”, na definição de Bogdan e Biklen (1994, p.89), “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

Trata-se, assim de uma estratégia que nos permite a aproximação a um contexto específico e delimitado, neste caso um Agrupamento de Escolas que gere um conjunto de educadoras distribuídas por três Jardins-de-infância, e nos permite também conhecer, através das entrevistas realizadas, a sua postura relativamente às orientações que emana, bem como a respectiva acção de acompanhamento/monitorização dos processos/instrumentos de observação nas diferentes dimensões da educação pré-escolar.

5. Caracterização do contexto da investigação

As investigações de natureza qualitativa e os estudos de caso implicam uma contextualização da instituição. Assim, de seguida será apresentada uma breve caracterização sócio-económica e cultural do meio em que se insere a Instituição, que se passará a identificar apenas como Agrupamento de Escolas, a fim de se garantir o anonimato, tal como foi acordado.

A – Caracterização socioeconómica, cultural e geográfica

O Agrupamento de Escolas fica situado numa cidade, sede de concelho da zona centro.

O concelho ocupa uma área de cerca de 380 Km², distribuída por 18 freguesias, indiciando uma densidade populacional de 165 hab./Km².

Constata-se que na estrutura da população activa, há um predomínio do sector terciário (comércio e serviços), que ocupa mais de 50% da população residente. Na zona não há muitas indústrias e o comércio aqui existente não tem grande qualidade, incidindo em cafés, pastelarias e supermercados.

Actualmente, a freguesia onde se insere o Agrupamento de Escolas é uma zona urbana moderna, com Agências Bancárias, uma Repartição de Finanças, uma Estação de Correios, um Centro de Saúde, um Mercado Municipal, Supermercados, Discotecas, Bares e vários Restaurantes, que fazem dela uma freguesia urbana, com boas condições para residir ou visitar. A nível cultural e recreativo, existem dois Grupos Corais, Associações Desportivas, Colectividades que promovem exposições e teatros, salas de Cinema, Casino, Centro de Artes e Espectáculos, Grupos Etnográficos, Ranchos Folclóricos, Museus, Biblioteca, Filarmónicas, Praça de Touros, Pistas de Remo, Campos de Ténis, Pavilhões Polivalentes, Piscinas, diversos Clubes privados e Parques Infantis. Há um Pólo Universitário de ensino privado, três Escolas Secundárias, quatro Agrupamentos de Escolas, um centro de Formação Profissional, um Conservatório de Música e uma Universidade Sénior.

Grande parte da sua população trabalha diariamente na cidade, outra vive da indústria ali sedeadada e a restante, em menor número, dedica-se à agricultura e pecuária.

B – Caracterização do Agrupamento de Escolas

O Agrupamento de Escolas recebe os alunos das freguesias a que pertencem as Escolas que o constituem. Assim, a maioria dos alunos reside na área de abrangência do estabelecimento de ensino que frequentam, deslocando-se a pé ou de automóvel particular para a Escola. A Escola sede do Agrupamento recebe os alunos das várias escolas que o compõem. Os alunos deslocam-se a pé ou em transportes públicos/escolares, da responsabilidade da Câmara Municipal, sendo que alguns se deslocam, ainda, em automóvel particular.

As transformações sociais dos últimos anos conduziram a mudanças profundas no seio das famílias. Por um lado, verifica-se uma crescente procura do mercado de trabalho por parte das mães, por outro lado, a idade cada vez mais avançada dos avós impossibilita-os de substituir os pais junto das crianças. Em termos práticos, esta realidade leva-nos a vivenciar o mesmo problema dos grandes centros urbanos, estando os pais das crianças inseridos no mercado de trabalho e não acompanhando devidamente os seus educandos. Os horários praticados nas Escolas do 1º ciclo e nos Jardins-de-infância têm vindo a ser adaptados às necessidades da maioria das famílias, quer fornecendo almoços, quer prolongando o horário de funcionamento com actividades de enriquecimento curricular

A Escola Básica do 2º e 3º Ciclo é a sede do Agrupamento de Escolas, que foi formalizado em Junho de 2003. Começaram por integrar este Agrupamento nove Escolas do 1º ciclo e três Jardins-de-infância, mas no ano lectivo de 2005/2006, encerrou uma das Escolas por apresentar uma frequência de alunos inferior a dez. Assim, actualmente, fazem parte do Agrupamento três Jardins-de-infância e oito Escolas do 1º ciclo. No quadro seguinte podemos verificar a distribuição dos alunos por níveis de escolaridade.

Quadro 3 – Distribuição de Alunos

Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo-3º Ciclo	Total de alunos
122	464	303	889

Na maioria das Escolas, a diminuição no número de alunos tem vindo a acentuar-se, no entanto, apesar da diminuição notória da natalidade, o Agrupamento mantém a frequência e comporta cerca de novecentos alunos, com idades compreendidas entre os três e os dezasseis anos.

Os alunos são provenientes de tipos diversificados de famílias, alguns de etnia cigana. Para além desta especificidade, uma parte significativa da totalidade dos alunos, ou são filhos de

casais cujos membros se encontram empregados, o que se reflecte por vezes na falta de acompanhamento adequado, ou são filhos de famílias monoparentais, com os problemas inerentes à situação.

Em relação aos professores, devemos referir que estes apresentam as mais diversificadas formações, desde Bacharelatos a Mestrados, e que as suas motivações são completamente díspares, variando consoante o contexto da escola em que leccionam e, também, em função da proximidade ou afastamento do local da sua residência. No seguinte quadro, apresenta-se a distribuição de docentes pelos diferentes sectores.

Quadro 4 – Corpo docente

Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Apoios educativos	Total
6	30	23	25	11	95

O pessoal não docente, fundamental para o bom funcionamento das escolas do Agrupamento, escasseia. Na Escola sede, o pessoal não docente pertence a várias categorias: serviços administrativos, auxiliares de acção educativa, cozinheiros/ajudantes de cozinha, manutenção e vigilância, num total que ronda os vinte e cinco, entre pessoal do quadro, com contratos de provimento ou a termo certo, e ainda, em regime de tarefa.

Quadro 5 – Corpo não docente

Pré – escolar	1º Ciclo	Escola Sede	
		Pessoal auxiliar	Pessoal administrativo
5	7	17	8

C – Caracterização dos edifícios/recursos dos Jardins-de-infância

Dos três Jardins-de-infância pertencentes ao Agrupamento de Escolas, um encontra-se na sede da freguesia, geograficamente próximo da Escola sede, estando os outros dois situados em

aldeias limítrofes. No Quadro 6, podemos analisar as características dos recursos físicos e humanos de cada Jardim-de-infância.

Quadro 6 – Caracterização do espaço físico dos Jardins-de-infância

Jardins-de-infância	Características particulares	Funcionários
A (Na sede de freguesia)	4 Salas de actividades, 1 Sala de Ensino Estruturado (U.A), 1 refeitório com cozinha; Salão polivalente; Gabinete Administrativo; Rampa de acesso para cadeiras de rodas; Pavilhão anexo para prolongamento de horário; Espaço exterior de recreio. Casas de banho adaptadas.	1 Auxiliares; 1 Assistente de acção educativa; 2 Tarefeiras
B Aldeia a 4 km da sede	1 Sala de actividades, 1 sala polivalente, Espaço exterior de recreio, Casas de banho adaptadas. Encontra-se a funcionar em salas devolutas de Escolas do 1º CEB.	1 Auxiliar; 1 Assistente de acção educativa
C Aldeia a 10 km da sede	1 Sala de actividades, 1 sala polivalente, Espaço exterior de recreio, Casas de banho adaptadas. Encontra-se a funcionar em salas devolutas de Escolas do 1º CEB.	1 Auxiliar; 1 Tarefeira

D – Caracterização dos sujeitos da investigação

De acordo com Amado (2008), o tamanho de uma “amostra” ou número de sujeitos a estudar tem a ver com o tipo de estudo que se pretende realizar, com o que se pretende saber, com os objectivos da investigação, com o que poderá ser feito tendo em conta o tempo disponível e os recursos.

Na investigação a realizar no âmbito do paradigma hipotético-dedutivo, importa seleccionar uma “amostra” típica do universo populacional a estudar com determinados critérios de representatividade estatística.

Na investigação interpretativo-fenomenológica, a preocupação surge no sentido de seleccionar as unidades de investigação (instituições ou sujeitos) em função de critérios de «compreensão» e «pertinência», e a representatividade destes estudos é apenas uma representatividade sociológica, casuística. Como Vieira (1995, p. 79) refere “a selecção dos participantes nos estudos qualitativos não tem como objectivo primordial garantir a representatividade para possibilitar, posteriormente, a generalização das conclusões”.

De acordo com as referências anteriormente expostas, o grupo de participantes no estudo é composta pelas seis educadoras de infância a exercer funções docentes nos Jardins-de-infância pertencentes ao Agrupamento de Escolas escolhido.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a obtenção da autorização de um estudo, passa por percorrer um caminho que permite estabelecer uma relação com os sujeitos-alvo, de molde a que o aceitem o investigador e o que se pretende fazer.

O projecto deste estudo foi apresentado no início do ano lectivo (Setembro de 2008), em reunião de Conselho de Docentes, após autorização dada superiormente, a fim de analisar o acolhimento do mesmo junto das futuras participantes.

Na identificação dos sujeitos do estudo, foi acordado atribuir nomes fictícios para garantir o anonimato.

Trata-se, então, de seis educadoras a exercerem as suas funções docentes no mesmo Agrupamento de Escolas, com idades situadas entre os trinta e cinco e os cinquenta e cinco anos, com uma experiência profissional entre os dez e os trinta anos de serviço, com formação inicial realizada, na maioria dos casos em Escolas Públicas, sendo que apenas uma das entrevistadas realizou a sua formação inicial em Escola Privada.

De referir, também, que todas as educadoras participantes possuem actualmente formação superior, as mais jovens iniciaram a carreira com licenciatura (três), e as restantes fizeram Complemento de Formação ou Curso de Estudos Superiores Especializados, em Escolas Superiores de Educação, tal como se pode observar no quadro seguinte.

Quadro 7 – Tempo de serviço e formação dos sujeitos da investigação

Educadoras	Anos de serviço	Formação	Outras
	Docente	Inicial	Habilitações académicas
Ana	26	Bacharelato	D.E.S.E.
Luísa	12	Licenciatura	D.E.S.E. / Mestrado
Mara	10	Licenciatura	–
Joana	14	Licenciatura	–
Sara	21	Bacharelato	Complemento de formação
Xana	30	Bacharelato	Complemento de formação

6. Recolha de dados – entrevista

Após a definição do que se pretende estudar, o âmbito de estudo e a metodologia a utilizar, impõe-se a procura de técnicas e procedimentos que permitam a recolha e tratamento dos dados. Neste ponto, o nosso objectivo é explicar o modo com procedemos à recolha de dados.

A entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento do seres humanos e para a obtenção de informações no mais diversos campos (Amado, 2009).

Deste modo, para a recolha de dados recorreremos à entrevista semi-estruturada, dado tratar-se de uma técnica que possibilita “a recolha de dados de opinião que permitem não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo” (Estrela, 1994, p.342).

Também Bogdan e Biklen (1994, p. 134) nos serviram de referente, ao salientarem que “ a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem própria do sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Optamos, então, por esta técnica, por se considerar ser a forma mais viável (quando a observação directa se torna impraticável), para atingir um conhecimento possível sobre, como os educadores observam, qual a sua atitude face à observação, que uso fazem dos dados obtidos como processo de regulação das práticas pedagógicas, assim como, qual o respectivo impacto no processo de auto-supervisão/ formação.

Acrescentamos ainda que, como técnica de investigação, a entrevista deve servir três pressupostos (Amado, 2009):

- Pode ser usada como principal meio de recolha de informação que tem o seu mais directo apoio nos objectivos da investigação. É uma técnica que permite um acesso ao que está na cabeça das pessoas, ao não-observável: opiniões, representações, recordações, afectos, intenções, ideais e valores. No essencial, consiste numa técnica capaz de provocar uma espécie de introspecção.
- Pode ser usada para testar ou sugerir hipóteses, podendo, ainda, servir para explorar ou identificar variáveis e relações.
- Pode ser usada em conjugação com outros métodos.

Dadas as características e objectivos deste estudo, optou-se por uma forma semi-estruturada que, permitindo uma abertura às ideias e formas de expor dos inquiridos, fosse ao mesmo tempo, orientada para os aspectos a serem abordados.

As questões procedem de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interacção se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado (Amado, 2009).

Nesse sentido, construiu-se um guião da entrevista² composto por questões orientadoras que incluem temas a aprofundar, (de acordo com a temática que pretendemos analisar). Assim, o guião da entrevista inclui a expressão do problema, os objectivos que se desejam atingir, as questões numa ordem lógica ou prática, e as perguntas de recurso, a utilizar apenas, quando o entrevistado não avançar no desenvolvimento do tema proposto (Amado, 2009).

O guião é constituído por sete blocos temáticos. No primeiro bloco, considerado como bloco de apresentação e legitimação, procurámos explicar ao entrevistado os objectivos da entrevista, agradecendo a sua colaboração e garantindo a confidencialidade dos dados gravados. Os restantes blocos serviram para guiar a entrevista.

A elaboração deste guião seguiu o modelo proposto por Amado (2009) e baseou-se em diversas fontes, a saber, a nossa experiência profissional, os contactos informais estabelecidos diariamente com pares e a revisão da literatura feita para o efeito.

Todas as entrevistadas foram contactadas individual e pessoalmente, no sentido de verificar o grau de disponibilidade e interesse em participar no estudo.

Tal como já referimos anteriormente, de modo a garantir o anonimato das entrevistadas, foi-lhes atribuído um nome fictício.

As entrevistas foram realizadas durante o mês de Março de 2009, havendo a preocupação de escolher um ambiente adequado e não susceptível de interferências para a sua realização e gravadas em áudio, com a autorização das entrevistadas.

Após a sua realização, as entrevistas, foram, uma por uma, transcritas para o computador, com a respectiva identificação codificada da educadora, tal como exemplificamos no Anexo 3.

² Ver Anexo 1

7. Análise de dados – análise de conteúdo

A análise de dados é fulcral na investigação. Não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los (Amado, 2009).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 225) “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros”.

A técnica de análise de conteúdo foi a opção no presente trabalho, por se tratar de uma técnica que permite fazer inferências a partir dos conteúdos para as “condições de produção” desses mesmos conteúdos (Amado, 2009).

O conceito de análise de conteúdo tem sofrido uma evolução ao longo dos tempos, caminhando de um sentido mais descritivo e quantitativo, numa primeira fase, para um sentido mais interpretativo e inferencial, em fases posteriores.

De acordo com Vala (1986, citado por Amado, 2009), a análise de conteúdo tem sido o método adoptado para trabalhar o material proveniente das entrevistas, e tem como finalidade efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas.

Assim, depois de realizadas as entrevistas, procedeu-se à redacção dos respectivos protocolos, com a passagem a escrito, na íntegra, dos registos áudio obtidos. Seguidamente, recorreremos à técnica da análise de conteúdo para o tratamento dos dados recolhidos, a qual se traduz, de acordo com Bardin (1995, p. 31), num “conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens”.

A primeira intenção da análise de conteúdo é o de organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias. A este processo dá-se o nome de categorização ou mapa conceptual³. Para isso, há que começar por espartilhar os textos nas unidades de sentido que se consideram pertinentes, em função das características do material a estudar e dos objectivos do estudo. De seguida, atribui-se um código a cada uma dessas unidades, correspondente ao sentido que se lhe atribuiu e que, ao mesmo tempo, traduz cada uma das categorias (ou subcategorias) do sistema (Amado, 2009).

³ Ver Anexo 2

Organizámos um sistema de oito categorias, baseado na análise de dados. Com este plano, procurámos comparar a perspectiva das educadoras que trabalham no mesmo Agrupamento, mas que têm diferente formação, idade e experiência profissional.

Como se pode observar no quadro da página seguinte, foram definidas diversas sub-categorias para cada uma das categorias estabelecidas e identificados os respectivos indicadores, de acordo com as unidades de registo, obtidos através do significado das representações verbalizadas pelas entrevistadas.

As três primeiras categorias visam caracterizar o contexto da investigação. As restantes cinco categorias visam interpretar as concepções e as práticas de observação expressas pelas educadoras entrevistadas.

Quadro 8 – Síntese organizativa da informação

Categorias	Sub – Categorias	Indicadores
Caracterização dos sujeitos da investigação	Formação inicial	>Licenciatura >Bacharelato
	Formação contínua	>Complemento de Formação >Mestrado > D.E.SE. (Diploma de estudos superiores especializados) >Acções de Formação >Colóquios /Congressos
	Percurso profissional	>Responsável de Sala >Coordenação de J.I. >Coordenação no Ensino Privado >Coordenação de Conselho de Docentes >Conselheiro no Conselho Pedagógico >Formadora >Ausência de Cargos
	Tempo de serviço	>Fases na Carreira: (10 /30 anos) -Questionamento - Serenidade
	Dificuldades actuais	>Grupos mais difíceis >Falta de Tempo >Sobrecarga de tarefas >Falta de estabilidade profissional >Rede de transportes insuficiente
Caracterização da instituição	Agrupamento	>Situação Geográfica – Zona litoral >Agrupamento Vertical >Directrizes semelhantes às dos Agrupamentos próximos. >Boa relação com representante da Educação Pré – Escolar >Deficiente articulação entre pré-escolar e outros níveis de ensino >Falta de apoio por parte do Órgão de Gestão >Clima de conflito
	Jardins-de-infância	>Espaço Físico Diferenciado >Recursos Humanos – escassos >Necessidade de gestão de conflitos >Falta de regras no seio das famílias >Colaboração por parte das famílias >Meio com incidência de famílias de risco
Caracterização do grupo de crianças	Faixa etária	>Grupos heterogéneos
	Origem social	>Grupos sócio – económicos diferenciados >Predominância de Classe Média
	Características psicossociais	>Diferentes etapas de Desenvolvimento >Grupos com um bom nível de desenvolvimento >Integração de crianças com NEEP >Grupos com dificuldades generalizadas ao nível do Desenv. Global
Concepções de observação	Conceito	>Planificação >Acção >Avaliação
	Objectivos	>Conhecimento >Recolha de dados/Diagnostico

		<ul style="list-style-type: none"> >Planificação/Intervenção >Actuação em conformidade
Percepções das práticas de observação	Directrizes do Agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> >Uniformização de Instrumentos >Possibilidade de complementar as práticas com outros instrumentos >Fomenta o trabalho de Equipa >Aperfeiçoamento
	Reuniões do grupo de docentes	<ul style="list-style-type: none"> >Construção e adaptação de instrumentos >Necessidade de reuniões mais circunscritas
	Experiência pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> >Influência da Formação Inicial >Importância de trabalho colegial >Importância dos dados recolhidos no envolvimento com os pais >Regulação das práticas em função da experiência
	Estratégias de registo	<ul style="list-style-type: none"> >Portefólios >Diários >Registos descritivos >Incidentes críticos >Grelhas de desenvolvimento por faixas etárias >Registos fotográficos
	Factores de constrangimento	<ul style="list-style-type: none"> >Estratégias inadequadas >Falta de hábitos >Insuficiência de recursos humanos >Grupos grandes >Dispersão com outras tarefas (gestão)
Observação como forma de auto-supervisão	Prática pedagógica reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> >Reflexão sobre a prática >Questionamento >Aperfeiçoamento das práticas >Formação como factor facilitador
	Partilha de experiências	<ul style="list-style-type: none"> >Importância na resolução de problemas >Diferentes níveis de partilha
Análise crítica da formação sobre observação	Formação inicial	<ul style="list-style-type: none"> >Tema pouco abordado >Difícil transposição >Base para aprofundamento
	Formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> >Escassa oferta formativa >Falta de divulgação >Formação repetitiva >Critérios de selecção inviabilizam a frequência >Exigências da tutela, levam à opção por formação de acordo com a creditação
	Propostas de formação	<ul style="list-style-type: none"> >Práticas Pedagógicas Reflexivas >Formação sobre Portefólios >Formação entre pares do mesmo Agrupamento >Formação Prática >Auto – formação
Apreciação do estudo	Tema	<ul style="list-style-type: none"> >Tema Pertinente
	Efeitos na prática	<ul style="list-style-type: none"> >Fomenta a reflexão >Contributo para a melhoria >Promove a divulgação/ reflexão de boas práticas e dificuldades
	Valorização da educação pré-escolar	<ul style="list-style-type: none"> >Ao nível do Agrupamento >Ao nível da comunidade em geral

Como se pode perceber, a estruturação e reestruturação do sistema de categorias não é um processo fácil, daí a necessidade de recorrer a um conjunto de subcategorias que serviu para esclarecer melhor todo o sentido da categoria.

A configuração dos indicadores pretendeu interpretar e simplificar a informação presente nas unidades de registo, seguindo as orientações de Amado (2009). Só a partir desse momento, se pôde avançar para a realização do segundo grande objectivo da análise de conteúdo, que é o da elaboração de um texto que traduza os traços comuns e divergentes das diversas mensagens analisadas e que, a partir daí, permita uma interpretação e uma eventual teorização (Amado, 2009).

A análise e interpretação dos dados foram feitas a partir dos quadros de síntese da informação das entrevistas e apresentados numa matriz no Anexo 4.

Capítulo 6

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

A apresentação e análise dos dados obtidos foram realizadas de acordo com a sequência da estrutura da matriz, que como já referimos anteriormente, se encontra no Anexo 4, e se estrutura ao nível de oito áreas temáticas, denominadas categorias, respectivas subcategorias e indicadores.

A análise e interpretação dos dados obtidos serão feitas, para uma melhor leitura, categoria a categoria e subcategoria a subcategoria.

Deste modo, com base nos objectivos do estudo e na problemática da observação de crianças em contexto educativo, passaremos a analisar e interpretar os aspectos comuns e específicos que emergem ao nível das tendências gerais das respostas das educadoras.

Na categoria **Contexto da investigação** são consideradas duas vertentes relativas aos percursos profissionais e percepções do contexto. Embora alguns dos aspectos já tenham sido referidos no ponto quatro do capítulo anterior, existem dados subjectivos que se analisarão de forma interpretativa.

Relativamente às **Concepções e práticas de observação**, serão considerados aspectos como: concepções de observação, práticas de observação, observação como forma de auto-supervisão, análise crítica da formação sobre observação, contributo do estudo.

1. Contexto da investigação

1. 1 Percursos profissionais

No que concerne a este aspecto, tal como podemos observar no quadro 9, verificamos que ao nível da **formação inicial**, três educadoras têm bacharelato e três têm licenciatura. Ao nível da **formação complementar**, para além do Complemento de Formação (realizado por duas educadoras), Curso de Estudos Superiores Especializados (realizado por duas educadoras) e Mestrado (realizado por uma educadora), todas as educadoras referem que frequentam Acções de Formação, Colóquios e Congressos relacionadas com temas de Educação de Infância, Pedagogia e Avaliação.

Quadro 9 – Formação dos sujeitos da investigação

Educadoras	Formação Inicial		Formação Complementar			
	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Curso Estudos Sup. Especialz.	Complemento de Formação	Ações de Formação
Ana	X			X		X
Luísa		X	X	X		X
Mara		X				X
Joana		X				X
Sara	X				X	X
Xana	X				X	X

Quanto a cargos desempenhados e experiências profissionais, as entrevistadas referem como cargo mais comum o de Responsável de Sala e o de Coordenadora de Jardim-de-infância; também algumas educadoras referem que durante o período em que trabalharam no Ensino Privado, tiveram a Coordenação Pedagógica da Instituição. Verifica-se ainda que três das educadoras já tiveram a experiência de Coordenação de Conselho de Docentes e de Conselheiro no Conselho Pedagógico. Uma educadora refere que já teve experiência de Formadora. Em geral, as entrevistadas referem que dificilmente lhes é atribuído algum cargo, dado que na maioria das situações, os Jardins-de-infância da rede pública são compostos por uma só sala, em Jardim-de-infância de lugar único. Constata-se, também, a situação de ausência de cargos, dado que as educadoras contratadas não desempenham cargos, como refere uma das entrevistadas.

Quadro 10 – Percursos profissionais

Educadoras	Cargos desempenhados				
	Coord. sala/ J.I	Coord. Cons. Doc.	Conselheiro Cons. Pedag.	Coord Pedg. Ens. Priv.:	Ausência de cargos
Ana	X	X	X	X	
Luísa	X				
Mara					X
Joana	X				
Sara	X	X	X	X	
Xana	X	X	X	X	

Relativamente ao **tempo de serviço** e **fases de desenvolvimento da carreira**, e tendo como referência o modelo de Huberman (2000), observa-se no Quadro 11, que as educadoras se situam nas etapas do questionamento (três) e da serenidade (três), correspondentes ao meio e final de carreira, tal como podemos constatar no Quadro 7⁴. Se seguirmos o modelo proposto por Katz (1993) sobre o desenvolvimento profissional dos educadores, observamos que todas as educadoras se encontram no estágio da maturidade. Esta autora defende que nesta fase, as perspectivas sobre a profissão se consolidam e ampliam, e o educador tende a questionar as bases e o enquadramento das práticas que desenvolve.

Quadro 11 – Fases de desenvolvimento da carreira

Educadoras	Etapas da Carreira Docente (Huberman)	
	Questionamento	Serenidade
Ana		X
Luísa	X	
Mara	X	
Joana	X	
Sara		X
Xana		X

Como factores de insatisfação e **dificuldades** de desempenho **actuais**, identificam-se problemáticas relacionadas com a constituição dos grupos de crianças, a falta de tempo, devido sobretudo a sobrecarga de tarefas relacionadas com aspectos administrativos e a falta de estabilidade profissional, que motiva apreensão.

1. 2 Percepções do contexto

Quanto aos elementos e dinâmicas do **Agrupamento**, é referida uma boa relação com a representante da educação pré-escolar, mas é sentida pelas educadoras Joana, Sara e Mara, uma deficiente articulação entre este nível de ensino e os restantes, sendo igualmente referida a falta de apoio por parte do Órgão de Gestão.

Joana e Sara revelam uma opinião positiva em relação à representante, mas alguma insatisfação em relação ao Órgão de Gestão:

⁴ Ver Capítulo 5, ponto 5, D – Caracterização dos sujeitos do estudo.

“...com a nossa representante, não tenho razão de queixa, é uma pessoa atenta e interessada, que nos trata como colegas, tem-nos apoiado sempre que necessário. Agora no que respeita ao topo, considero que não têm muita sensibilidade para com o nosso sector”. (J)

“...a representante do pré está sempre atenta e é uma ponte bastante importante entre os J.I. e o Executivo. Mas é uma luta... temos de estar sempre a chamar a atenção de que o pré existe, porque o próprio Presidente e restantes elementos do Executivo muitas vezes, esquecem-se ... que é um sector que está ao mesmo nível dos outros ciclos”. (S)

Mara, por sua vez, refere que

“...a gestão efectuada neste Agrupamento difere de forma considerável da gestão de outros Agrupamentos.”

Também é manifestada alguma apreensão relativamente aos assuntos relacionados com o actual modelo avaliação de docentes, que interfere na relação institucional, chegando a ser referido por uma das educadoras um certo clima de conflito:

“...devido à situação que actualmente vivemos no que se refere à avaliação dos docentes, creio que se vive aqui algum clima de conflito, no que se refere à entrega ou não de objectivos individuais... enfim esses assuntos acabam por interferir no clima profissional e influenciar o nosso trabalho”. (M)

Relativamente aos elementos e dinâmicas dos **Jardins-de-infância**, trata-se de espaços físicos diferenciados. Como aspectos comuns, é manifestada a necessidade de gestão de conflitos, sendo considerado que os recursos humanos, sobretudo ao nível de pessoal auxiliar, escasseiam. Também é referido, por algumas educadoras, a falta de regras no seio das famílias, como factor determinante na caracterização do grupo de crianças. A existência de colaboração por parte das famílias é mencionada por duas educadoras.

No que concerne à **faixa etária**, recorde-se que os grupos são compostos por crianças dos três aos seis anos, apresentando-se como grupos heterogéneos.

Ao nível da **origem social**, verifica-se que há uma predominância da classe média, embora também seja referida alguma diferenciação socioeconómica.

Quanto às **características psicossociais**, é referido que os grupos integram crianças em diferentes etapas de desenvolvimento, sendo que algumas referem que o seu grupo tem um bom nível de desenvolvimento

Verifica-se em todos os Jardins-de-infância a integração de crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente, sendo referido que esta prática implica constante reorganização de actividades:

“É um grupo com um bom desenvolvimento..., estão no entanto integradas duas crianças com necessidades educativas especiais (Espectro de Autismo), é que este J.I. é escola de referência e tem uma unidade de Ensino Estruturado, estando duas crianças integradas a tempo parcial por sala, e muitas vezes destabilizam as actividades desenvolvidas.” (L)

“Relativamente às crianças posso dizer que é um grupo, com um bom ritmo de trabalho, embora estejam integradas duas crianças com necessidades educativas especiais que por vezes perturbam as actividades.” (J)

Podemos assim considerar que as educadoras estão conscientes das dificuldades que muitas vezes a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente, implica. Isto é, em nossa opinião, uma vantagem, dado que esta consciencialização permite planear e prever algumas situações, minimizando o risco do fracasso da inclusão.

2. Concepções e práticas de observação

Este tema compreende as categorias “Concepções de observação”, “Percepção das práticas de observação”, “Observação forma de auto-supervisão”, “Análise crítica da formação sobre observação” e “Apreciação do Estudo”, constituídas, cada uma delas, por um número variável de sub-categorias.

2.1 Concepções de observação

Esta categoria está dividida em duas sub-categorias e foca questões relacionadas com as finalidades da observação.

A primeira sub-categoria diz respeito a aspectos relacionados com o **conceito** e tem como indicadores, a planificação e justificação de diferentes actividades, tal como nos apontam Mara e Sara:

“...temos que observar para concretizar alguma coisa” (M)

“Eu considero de grande importância a observação, dado que eu tenho extrema necessidade de conhecer as crianças para delinear o meu trabalho..., pois não tem lógica nenhuma estarmos a trabalhar em determinada actividade sem saber se a criança tem possibilidades ou capacidades para a concretizar” (S)

Ressalta, também, da análise deste aspecto, que as educadoras entrevistadas representam a observação, fundamentalmente, como forma de conhecimento das possibilidades ou capacidades das crianças, remetendo, assim, para a evidência da acção e avaliação. Salientamos, neste sentido, as opiniões manifestadas por Ana: “... só através da observação poderemos saber se uma criança está a evoluir, se tem dificuldades...”. E por Mara: “...a observação é algo muito importante e fundamental no decorrer da nossa acção”.

Quanto aos aspectos relacionados com os **objectivos** da observação, emerge, do discurso das entrevistadas, a tendência para remeter a observação para questões relacionadas com o conhecimento das crianças. Os registos são efectuados com a intenção de diagnóstico, o qual serve para posterior planificação, intervenção e actuação em conformidade, tal como se pode ver pelas seguintes afirmações:

“...precisamos de observar e registar o que vimos para depois sabermos como actuar e como agir.” (L)

“... a base do meu trabalho tem que partir sempre de uma observação do grupo..., para elaborar o meu plano de actividades. Porque eu não posso elaborar um plano sem conhecer o grupo...” (S)

“... Muitas vezes só conseguimos, detectar algum problema através da observação...” (X)

“...sem observarmos, não conseguimos traçar metas nem definir estratégias para trabalhar com as crianças e, no caso concreto do meu grupo, essencialmente com as crianças mais problemáticas eu tenho extrema necessidade de as observar para depois poder agir”.(J)

Outro aspecto que merece a nossa atenção, prende-se com a importância que é atribuída à observação, no sentido de permitir delinear estratégias de trabalho com as diferentes crianças.

A este respeito, prestemos atenção às palavras de Mara:

“...é fundamental observar não só o grupo das crianças, como o contexto e os pais. Para saber até que ponto eles vão colaborar nos projectos que eu me proponho desenvolver de acordo com os objectivos gerais que pretendo trabalhar. ...e é importante observar pois pretendo saber o que as crianças já sabem ou o que tenho que trabalhar mais, para melhorar alguns aspectos em que têm mais dificuldade... a observação sob o ponto de vista pedagógico é uma mais valia.” (M)

Os dados obtidos evidenciam que a observação é concebida de muito forma positiva, por parte das educadoras entrevistadas, sendo considerada uma estratégia que permite detectar dificuldades manifestadas pelas crianças e delinear a intervenção.

Recordando as palavras de Zabalza (1987), a especificidade da observação está particularmente relacionada com a idade das crianças que abrange e surge num sentido “iluminador”.

2. 2 Percepção das práticas de observação

Esta categoria divide-se em sub-categorias que focam aspectos relacionados com as vivências das educadoras ao nível de orientações, experiências, estratégias de registo utilizadas e dificuldades sentidas.

Ao nível das **Directrizes do Agrupamento**, é referido que são dadas orientações no sentido da uniformização de instrumentos, como se pode ver pelas seguintes afirmações:

“...nós usamos instrumentos uniformizados em todos os J. I. As fichas de auto – avaliação e fichas de observação diagnóstica...” (L)

“...vem sendo uma preocupação do Agrupamento. Como já pertença a este Agrupamento há cinco anos, verifico que tem sido uma preocupação crescente!...De há uns três quatro anos para cá vem-se sentido essa preocupação, sobretudo no que respeita à uniformização dos instrumentos.” (S)

O facto de se verificar uma evolução em termos de operacionalização aliada ao trabalho de equipa, é um dos aspectos mais referidos. Este aspecto, associado com a possibilidade de considerar outros instrumentos complementares de registo, parece-nos de extrema importância, na medida em que, através dessa flexibilidade, se fomenta o aperfeiçoamento dos instrumentos, como se pode ver pelas afirmações:

“...usamos instrumentos uniformizados em todos os J. I mas também temos liberdade de usarmos outras formas de registo pessoais, não estamos obrigatoriamente limitadas, em exclusividade, apenas aos instrumentos aprovados pelo Órgão de Gestão.” (J)

“...sobretudo desde há 5 anos para cá, começa a haver uma maior preocupação, é um trabalho que desenvolvemos em reunião de conselho de docentes, com a colaboração e supervisão da responsável da educação pré-escolar.” (A)

Verifica-se, pelo testemunho das educadoras, a tendência generalizada para a construção e adaptação de instrumentos ser feita nas **Reuniões de Grupo de Docentes**, sobretudo no início do ano lectivo. Nesta altura, é feita uma apreciação e por vezes alguma alteração de acordo com as sugestões apresentadas. Como as palavras de Luísa ilustram:

“...no princípio do ano lectivo. Nessa altura, reflectimos sobre algumas alterações a fazer. Durante o ano, se alguma colega quiser apresentar alguma proposta....”

Também Joana acrescenta que

“...no início do ano lectivo, reflectimos sobre algumas modificações”. Confirmando Sara que “...no início do ano discutimos e apreciamos diferentes grelhas de registo”

Salientamos que Mara referiu a necessidade de reuniões mais circunscritas, transparecendo a opinião de que as Reuniões de Grupo de Docentes deverão ser repensadas, pois, para além das reuniões gerais, deverão implementar-se reuniões por JI, dada a especificidade de cada um.

“...eu penso que à parte das reuniões gerais, de todas as Educadoras do Agrupamento..., deveriam haver reuniões por J.I., pois cada realidade tem a sua especificidade. Falha um bocado aí. É uma questão de organização, as reuniões são sempre muito informativas, muito gerais e pouco de trocas e de organização de trabalho. Há assuntos que dizem respeito ao J.I. que não são devidamente tratados e organizados ...”(M)

No fundo, esta educadora evidencia que as reuniões de Grupo de Docentes, para além de aspectos de carácter organizativo, deverão ter também um carácter de troca de experiências e de cooperação entre todas as educadoras, promovendo a análise e a reflexão sobre as práticas educativas no contexto.

Nos aspectos relacionados com a **Experiência pedagógica**, constata-se que no início da carreira as práticas de observação são influenciadas pela formação inicial, *“Inicialmente quando acabamos a Formação Inicial vimos com a tendência de usar as grelhas de observação do estágio e registamos todos os dias”* (J).

“...na Escola onde tirei o curso eram muito rigorosos a este nível, tínhamos que fazer uma observação diária individual através de descrições” (X).

No entanto há também testemunhos que podem levar a supor que a abordagem a esta temática na formação inicial, foi de certa forma, pouco relevante. Neste sentido vai a afirmação de Luísa “...eu quando comecei a trabalhar não tinha por hábito registar...”.

A partir da análise das entrevistas, podemos ainda verificar que é efectuada uma regulação das práticas em função da experiência, sendo referido pelas educadoras que adoptam práticas, que consideram mais eficazes, e abandonam outras, que consideram inúteis, como podemos constatar através dos testemunhos:

“Eu vou abandonando ou modificando as práticas que considero menos positivas e adopto outras que considero melhores.” (S)

“Ao longo dos tempos, tenho realizado práticas diferentes de observação, sinto que é um caminho a percorrer, acho que tenho adiado um pouco este percurso, embora ache que tenho evoluído.” (A)

“...desde que comecei a trabalhar até agora sinto que tenho melhorado em termos de trabalho de ano para ano, é lógico que o que vou fazendo, o vou pensando, no sentido de poder modificar e melhorar a minha actuação. Também, às vezes, vimos algumas práticas que não gostamos por não serem as mais adequadas e evitamos fazer igual. Faço umas coisas bem, outras que não.” (M)

Deste modo, talvez possamos inferir, a este respeito, que a experiência é uma fonte de conhecimento e uma valorização de saberes.

Relativamente às **Estratégias de registo**, evidencia-se o facto de que o acompanhamento das actividades planificadas exige o registo das situações observadas. Neste aspecto, constata-se que todas as educadoras indicaram diferentes estratégias. Sendo que as mais jovens evidenciam o uso de portefólios, diários, incidentes críticos e registos fotográficos.

“Eu num ano lectivo, realizei com as crianças um portefólio – conjunto de trabalhos das crianças separados pelas diferentes áreas de conteúdo” (L).

Por seu lado, Joana afirma: *“Opto por registar de imediato algo deveras significativo, ou então registo no final do dia.”.*

De salientar ainda o excerto de Mara: “Gosto muito de registar por fotografia, isso ajuda a melhorar, porque comparo e permite modificar ou fazer melhor...também me suporto de grelhas...e de registos de actividades”.

As educadoras com mais tempo de serviço, referem o uso de registos descritivos e de grelhas de observação por níveis de desenvolvimento de acordo com a faixa etária, como é bem patente nos excertos das entrevistas de Sara, Xana e Ana que passamos a apresentar:

“...antigamente optava por fazer registos semanais, actualmente isso é quase impossível e diário impraticável comigo. Então agora, optei por registar as situações individuais que considero importantes.” (S)

“Ao longo dos tempos, tenho abandonado essas observações de registar tudo o que fazem. Mas obviamente que continuo a registar o que observo. Diariamente acrescento as informações que me parecem relevantes no meu relatório pessoal.” (X)

“Uso grelhas e faço registos descritivos sobretudo no início do ano para diagnosticar, também recorro ao chamado portefólio.” (A)

Quadro 12 – Estratégias de registo

Educadoras	Formatos de observação					
	Portefólios	Diários	Registos descritivos	Incidentes críticos	Grelhas desenv.	Registos fotograf.
Ana	X		X		X	
Luísa	X					
Mara			X		X	X
Joana		X		X		
Sara			X	X		
Xana			X	X		

De acordo com o que se pode verificar na análise dos resultados expressos no Quadro 12, observamos alguma variedade no uso de instrumentos de registo de observação. Esta diversidade de práticas de observação pode estar relacionada com a influência das escolas de formação inicial e com o momento em que esta ocorreu, levando as educadoras a optarem por determinadas formas de registo, de acordo com a tradição.

No entanto, são também de salientar os depoimentos relacionados com a experiência pedagógica e partilha de experiências, que enfatizam o papel do trabalho colegial e as consequentes modificações que este implica, no percurso profissional e pessoal das educadoras.

No processo de observação, e segundo Parente (2002), é essencial que o observador seja capaz de construir um plano de observação, sendo que a construção desse plano implica considerar os objectivos da observação, bem como as características do próprio observador.

No que respeitante aos **Factores de constrangimento**, foram identificados aspectos como o uso de estratégias inadequadas e a falta de hábitos, referidos assim:

“Durante os onze anos em que estive no Ensino Particular, não era costume.... Fui perdendo um pouco, o hábito de registar o que observava”
(S).

Também Luísa reforça esta ideia:

“... antes nada se fazia, ou fazia-se um pouco de cor, de improviso... agora exagera-se em registos, em avaliações, em grelhas... quase que o nosso trabalho é observar, registar, escrever... já vi uma grelha de diagnóstico que chegava ao ponto de avaliar se a criança conhecia os dedos dos pés...e coisas assim...” (L)

Como se pode constatar, verifica-se a tendência das educadoras perderem os hábitos adquiridos na formação inicial, o que é ilustrado nas palavras de Ana:

” Os registos exaustivos do tempo de estágio deram lugar a quase ausência de práticas de registo das observações”.

Opinião partilhada por Sara:

“A formação inicial talvez nos tenha preparado, mas de uma forma tão exaustiva que rapidamente se abandonou. Pois tratava-se de registos diários de todas as crianças e em quase todas as situações, considero ser impensável praticar isso ao longo de uma vida inteira.” (S)

Relativamente a este aspecto, é referido ainda como problemas/dificuldades identificadas, a insuficiência de recursos humanos, aliada ao elevado número de crianças por grupo e à dispersão com outras tarefas, nomeadamente de gestão, como é bem claro nos seus discursos: *“Julgo que as dificuldades mais notórias e significativas passam sobretudo pela falta de pessoal auxiliar”* (Luísa). Deste modo, Xana salienta também que: *“A falta de Auxiliares dificulta a tarefa*

de observar, antes tínhamos uma auxiliar por sala e agora temos de a partilhar por duas salas. O elevado número de crianças também dificulta essa tarefa”.

No mesmo sentido, vai a intenção de Joana que refere:

“ Também sinto dificuldade em gerir o tempo com a tarefa de coordenação do J.I. por vezes estou preocupada a observar alguma criança e, sou interrompida para ir por exemplo ao telefone ou atender alguma situação relacionada com a coordenação. ” (J)

Com base nas respostas dadas, são evidentes as dificuldades sentidas pelas educadoras relativamente à aplicação de estratégias adequadas para observar, tal como se pode analisar no quadro seguinte.

Quadro 13 – Factores de constrangimento

Educadoras	Identificação de dificuldades				
	Estratégias inadequadas	Falta de hábitos	Insuficiência de recursos humanos	Grupos grandes	Dispersão c/ outras tarefas
Ana		X			
Luísa	X		X		
Mara					
Joana					X
Sara	X	X			
Xana			X	X	

De acordo com Parente (2002), torna-se evidente a importância da formação e do treino do observador no processo de observação. Para que a observação possa atingir os objectivos pretendidos, é necessário que o observador possua uma atitude de disponibilidade para observar e algumas competências básicas. Deste modo poderemos assumir como fundamental na condução de um processo de observação, a formação na observação e o treino como observador.

2. 3 Observação como forma de auto-supervisão

Esta categoria divide-se em duas sub-categorias, prática pedagógica reflexiva e partilha de experiências.

Da análise dos dados referentes às sub-categorias **prática pedagógica reflexiva**, emerge a tendência para as educadoras se questionam sobre o que observam.

A este propósito, Joana refere: *“Uso a informação recolhida ... para reflectir a minha prática pedagógica”*. Opinião partilhada por Sara: *“É através da reflexão dos registos de observação ..., que pondero a minha atitude”*, assim como por Luísa:

“Eu observo as crianças, vejo os seus pontos fortes e fracos e tento redireccionar o trabalho no sentido de melhorar as coisas que estão menos bem.... Às vezes quando os grupos são difíceis e não se consegue lidar muito bem com eles, questiono-me se a culpa é minha, do meu trabalho, da minha planificação, ou se eles é que são difíceis e nada os motiva.” (L)

Também se verifica que a observação é usada no sentido de aperfeiçoamento das suas práticas, tal como nos referem Mara e Ana:

“Já não faço as coisas com fazia inicialmente. Tenho procedido a uma reflexão individual, mas também acho que as reuniões do Conselho de Docente têm ajudado.” (A)

“Eu desde que comecei a trabalhar ...sinto que tenho melhorado...de ano para ano, é lógico que o que vou fazendo, o vou pensando no sentido de poder modificar e melhorar a minha actuação. Também às vezes vimos algumas práticas que não gostamos por não ser as mais adequadas e evitamos fazer igual.” (M)

Uma educadora refere também a importância do papel da formação como facilitadora das práticas reflexivas. A necessidade de uma atitude reflexiva insere-se no paradigma do “bom professor”, como maneira de estar na profissão, definido por Dewey (1933). Atitudes como a abertura de espírito, a responsabilidade e sinceridade, surgem na opinião deste autor, surgem como necessárias e centrais da vida do educador.

Na sub-categoria **partilha de experiências**, verificamos que as educadoras reconhecem a importância da partilha de experiências pedagógicas na resolução de situações complexas:

“A troca de experiências é fundamental ... quando trabalhava no particular trocávamos experiências, de situações mais complicadas e pedíamos a opinião às colegas.” (Luísa)

Verifica-se, ainda, a tendência para diferentes níveis de partilha, tal como é salientado nas seguintes afirmações:

“Por se tratar de um J. I. com várias colegas, é facilitada essa atitude de reflexão e partilha. É uma vantagem na partilha de saberes e de experiências e, muitas vezes, mudamos as nossas práticas de acordo com as vivências de outras colegas.” (Joana)

“O Grupo é constituído por vários elementos. Não posso dizer que todos os elementos do Grupo têm essa atitude de vontade e curiosidade de partilhar experiências. Mas há determinados elementos no grupo que, quando nos reunimos, demonstram curiosidade e vontade de partilha.” (Sara)

“Não posso dizer que é um hábito partilhamos com todas as colegas do grupo as nossas experiências. Esporadicamente falamos desses assuntos em reunião, mas não é uma prática.” (Mara)

“Não é uma prática extensível a todo o grupo, mas já se vai partilhando um pouco mais.” (Ana)

“Não há partilha de experiências com as minhas colegas, cada uma faz as coisas à sua maneira. Nos Conselhos de Docentes não partilhamos experiências.” (Xana)

A partir da análise dos resultados desta sub-categoria, destaca-se a divergência de opiniões relativamente à partilha de experiências pedagógicas. Enquanto que uma educadora considera que nos Jardins-de-infância onde há mais educadoras a trabalhar, é facilitada a partilha de experiências pedagógicas, as restantes asseguram que essa partilha se verifica apenas entre alguns elementos. Um aspecto relevante é também o facto de uma educadora referir a ausência da partilha de experiências.

Após esta análise, lembramos o que nos diz Alarcão (1996), quanto nos refere que é a reflectir, a partilhar, a errar e a aprender com os erros, que nos tornamos naquilo que somos enquanto educadores. A reflexão deve ter como pano de fundo o desenvolvimento pessoal e profissional e deve ser dirigida para acções futuras com vista a um progressivo aperfeiçoamento.

2. 4 Análise crítica da formação sobre observação

Nesta categoria, os indicadores distribuem-se por três sub-categorias, a saber: formação inicial, formação contínua e propostas de formação.

De acordo com as opiniões recolhidas ao nível da **formação inicial**, uma educadora considera que o tema da observação foi pouco abordado, como fica claro no seu discurso: “*Não me lembro de ter falado de observação na formação inicial. Penso que em termos de formação inicial foi muito fraca... porque não me lembro de nada...*” (Luísa).

Destaca-se igualmente o facto da formação recebida ser de difícil transposição, apesar de ser uma base para aprofundamento. “*Como estamos no início, não nos questionamos muito, qualquer prática experimentada é usada porque assim nos orientam. Tem sido a experiência e a partilha que me tem ajudado*” (Joana).

“*Considero que tive uma boa formação, fiz um bom estágio, mas é cá fora já na prática que temos de aprender, porque os contextos são diferentes uns dos outros*” (Mara).

Deste modo, evidencia-se que, apesar de na formação inicial se terem abordado as matérias relacionadas com a observação, o que é considerado uma base de trabalho, é sobretudo a experiência, que constitui a base de progressão das práticas.

No que diz respeito à **formação contínua**, verifica-se uma escassez de oferta, associada à falta de divulgação. Também emerge das opiniões expressas pelas entrevistadas uma tendência para a formação repetitiva, conforme podemos observar nas seguintes transcrições:

“*Não tem havido formação nesta área...*” (A)

“*...nunca mais tive formação específica neste campo.*” (S)

“*Há pouca oferta.*” (X)

“*...nem sempre há divulgação necessária, e nem sempre somos seleccionadas. A tendência dos últimos tempos tem sido as TIC, e as bibliotecas escolares... agora com a reformulação dos centros de formação está tudo um pouco parado.*” (L)

“Para além de não ter tido oportunidades, também sou de opinião que a agenda que nos oferecem em termos de formação é muito pobre e um bocado repetitivas, sempre na mesma área.” (M)

“Não tem havido formação nesta área...que se tem situado em redor de alguns temas e não se tem diversificado muito, embora sejam feitos levantamentos de necessidades formativas de acordo com as dificuldades que sentimos, no final o que surge é sempre muito limitado (TIC, Bibliotecas, Saúde...), para além de estarmos limitadas com o número de vagas dos Centros de Formação, ainda no ano passado me inscrevi, mas não fui seleccionada.” (J)

A imposição de formação creditada é também referida de forma negativa. Dado que as exigências da tutela levam à opção de formação de acordo com a creditação, é manifestado que por vezes frequentam acções por causa dos créditos, às vezes há formação mais interessante, mas optam pela formação creditada para efeitos de progressão na carreira, que nem sempre vem de acordo com os seus interesses /necessidades. Assim o exterioriza Mara:

“O facto de nos obrigarem a frequentar determinado número de horas de formação creditada e, se nos aparecer uma formação interessante mas que não é creditada, isso não conta para nada em termos de progressão, o que me parece errado.” (M)

Verifica-se relativamente a este aspecto, a tendência das educadoras demonstrarem interesse pela formação, embora manifestem a necessidade de reformulação da formação contínua, no sentido de dar resposta aos problemas da prática.

Relativamente a este aspecto, não podemos deixar de nos centrar e recordar as palavras de Gonçalves (2006), que refere, como ideia-chave, o papel que o educador deve desempenhar na promoção do seu desenvolvimento pessoal e profissional, apoiando-se em situações práticas que aglutinem, de modo produtivo, a tripla (mas em espiral) relação investigação – inovação – formação.

Ao nível das propostas de formação, a análise das respostas das entrevistadas, indica que é essencial uma oferta formativa que estimule a reflexão, sendo sugerida formação nas áreas de “práticas pedagógicas reflexivas” e “construção de portefólios”.

“ Acho que a ideia do portefólio é interessante, mas também penso que é preciso saber utiliza-lo.... eu sei que o que fiz na altura foi uma compilação de trabalhos separados pelas áreas de conteúdo ... e pouco mais...” (L).

Ana refere a necessidade de formação prática: “Gostava que houvesse alguma supervisão a nível de acompanhamento das actividades que desenvolvo, deveria haver mais momentos em que fosse possível

partilhar experiências pedagógicas”. Da mesma opinião é Sara:” ...é importante explorar, experimentar e poder discutir e aprender com outros, seria importante que isso se fizesse”.

A formação entre pares do mesmo Agrupamento com o objectivo de dinamizar o tempo de componente não lectiva de forma mais eficaz, é uma sugestão apresentada por Joana:

“Seria de todo o interesse que se começasse a dinamizar encontros para possibilitar a formação e a reflexão entre pares e otimizar assim o tempo e os saberes”.

Por sua vez, Mara faz referência à importância da auto-formação *“...eu também procuro saber, mesmo sem haver a formação que deveríamos ter”.*

Tendo em conta os testemunhos das educadoras, elaborámos o Quadro 14, onde se podem comparar as suas percepções acerca da formação sobre a observação, verificando-se algumas diferenças ao nível das propostas de formação.

Quadro 14 – Análise crítica da formação sobre observação

Educadoras	Análise crítica da formação		
	Formação inicial	Formação contínua	Propostas de formação
Ana		-Escassa oferta formativa	-Práticas Pedagógicas Reflexivas -Formação Prática
Luísa	-Tema pouco abordado	-Falta de divulgação -Formação repetitiva	-Práticas Pedagógicas Reflexivas -Portefólios
Mara	-Base para aprofundamento	-Formação repetitiva -Exigências da tutela, levam à opção por formação de acordo com a creditação	-Auto – formação
Joana	-Difícil transposição	-Formação repetitiva -Critérios de selecção inviabilizam a frequência	-Formação entre pares do mesmo Agrupamento
Sara	-Difícil transposição	-Escassa oferta formativa	-Formação Prática
Xana		-Escassa oferta formativa	

Estes testemunhos levam-nos a considerar que a formação é vista como algo que propicia a melhoria da qualidade da intervenção. A este propósito, deixamos como ilustração das palavras das entrevistadas, as ideias de Mialaret (1977), ao referir-se ao conceito de formação pedagógica como um conjunto de processos que conduz o indivíduo a exercer uma actividade profissional (a de educador), assim como o resultado desse conjunto de processos. Supõe, por um lado um conhecimento bem assimilado e, por outro lado, um desenvolvimento de atitudes críticas, devendo ser considerada como um dos elos da educação permanente e sempre voltada para o futuro.

2. 5 Apreciação do estudo

A propósito do impacto do estudo, as entrevistadas referem tratar-se de um **tema pertinente**, que tem **efeitos na prática pedagógica**, pois fomenta a reflexão e pode ser um contributo para a melhoria das práticas pedagógicas, dado o seu carácter de divulgação/reflexão. Também emerge a ideia devque pode revestir-se como elemento de **valorização da educação pré-escolar**, quer ao nível do Agrupamento, quer ao nível da comunidade em geral, tal como se pode verificar através das diferentes declarações das educadoras:

“Eu acho este tipo de estudo muito interessante, sobretudo pelo facto de nos obrigar a parar e pensar neste tema.” (S)

“Estes estudos levam-nos muitas vezes a situarmo-nos enquanto profissionais e a reflectir sobre os aspectos que devemos melhorar.” (J)

“É também dar reconhecimento ao nosso trabalho que é sério e muito profissional... se nos outros graus de ensino a avaliação é tão importante, porque não valorizar mais o nosso grau de ensino... Julgo até, que esta forma de agir se tornou numa mais valia para a nossa profissão.” (L)

“Este estudo pode ser uma via de melhorarmos algumas das nossas práticas.” (A)

Tendo em conta os objectivos gerais deste estudo relativamente às concepções e práticas de observação e registo levadas a cabo pelas educadoras, e às suas percepções ao nível da utilização da prática pedagógica reflexiva; parece-nos legítimo inferir, de acordo com os resultados obtidos e discutidos, que a abordagem ao tema veio contribuir para um aprofundamento/questionamento, por parte das educadoras, de vários aspectos relacionados com a problemática da observação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em conta os objectivos definidos na presente investigação, as questões que nos orientaram na sua realização e feita a análise interpretativa dos dados, chega o momento de tecer algumas considerações, que se organizam de forma sintetizada em torno de quatro aspectos fundamentais: resultados do estudo, limites e relevância do mesmo, pistas de trabalho futuro e contributos do estudo, em termos profissionais e pessoais.

O objectivo central do trabalho centrou-se no conhecimento e análise das representações sobre as concepções e as práticas de observação de crianças, em situações educativas, de seis educadoras, em diferentes etapas de desenvolvimento profissional.

Era igualmente nosso objectivo identificar, não só alguns dos factores identificados como constrangimentos ao processo de observação mas, também, perceber em que medida a informação obtida através dos registos de observação é objecto de reflexão, influenciando e regulando a prática pedagógica das educadoras.

Finalmente, foi também nosso objectivo conhecer o modo como as educadoras encaram a formação, no que respeita a motivações e necessidades.

Relativamente ao primeiro aspecto, as educadoras definiram as especificidades dos seus contextos, tendo-se encontrado algumas diferenças sobretudo ao nível dos elementos e dinâmicas dos Jardins-de-infância e das características psicossociais dos grupos de crianças. Como aspectos comuns sobressaiu o facto de todas as educadoras trabalharem com grupos de crianças heterogéneos e terem uma formação académica similar.

Também constatámos que três das educadoras que participaram no presente estudo se encontram ao nível do seu desenvolvimento na carreira, na chamada fase de questionamento, denotando alguma estabilidade e revelando uma atitude de questionamento ao nível dos conteúdos e dos métodos e técnica pedagógicos, com vista a melhorarem a sua acção. Outras três educadoras encontram-se na fase da serenidade, correspondente ao meio/final da carreira. Duas delas encontram-se nitidamente numa etapa em que apresentam uma renovação de interesses, prosseguindo o seu caminho de aperfeiçoamento pessoal e profissional; enquanto que uma outra, manifesta notório desalento e uma atitude já de algum desinvestimento.

No que diz respeito ao segundo aspecto/às concepções e práticas de observação, as educadoras referem de forma concordante, a importância da observação, relacionando-a com diferentes componentes do processo educativo, nomeadamente a planificação/acção e o

conhecimento/intervenção. Também se encontram semelhanças de opiniões ao nível da uniformização de instrumentos, fomentadas superiormente, e divergências ao nível das estratégias de registo, que nos parecem reflectir a influência da formação inicial. Concordante, parece-nos também ser a opinião acerca dos constrangimentos às práticas de observação, pois de uma forma mais ou menos generalizada, todas as entrevistadas manifestam dificuldades, sobretudo ao nível da operacionalização.

Relativamente ao papel da auto-supervisão como atitude reflexiva e de melhoria de acção, verifica-se uma uniformidade de opiniões em relação à importância das práticas reflexivas, bem como da partilha de experiências. Contudo, observa-se uma disparidade de opiniões acerca dos níveis de partilha, o que nos leva a pensar que esta ainda não é uma prática eficaz.

Quanto à análise crítica da formação sobre a temática da observação, é generalizada a opinião de que a formação inicial não é, por si só, suficiente; tornando-se ainda evidente que a formação contínua não tem respondido a esta questão e sendo sugerida, como alternativa, a formação entre pares do mesmo Agrupamento e o conceito de auto-formação.

O facto de desenvolvermos o estudo, em paralelo com a nossa actividade profissional, constituiu uma grande barreira a esta investigação. Esta situação limitou-nos de forma considerável, no que respeita ao tempo que gostaríamos de ter dedicado a toda a investigação.

Pensamos, no entanto, que através deste estudo, foram estreitadas relações com os sujeitos do estudo, o que consideramos uma mais-valia de grande relevo, dada a importância que os diferentes agentes educativos devem ter na criação de comunidades de aprendizagem.

Julgamos também que este estudo veio de certa forma contribuir para um aprofundamento, por parte das educadoras e do órgão de gestão, envolvidos de aspectos relacionados com a problemática da observação, sobretudo ao nível da formação.

Considerando a escola como uma comunidade aprendente, somos de opinião que a presente investigação pode contribuir para que, de forma colaborativa, se aprofundem algumas dimensões da prática pedagógica, sobretudo ao nível das estratégias de observação e das práticas partilhadas. Não se nos afigura ser tarefa fácil, mas será, de certo, um desafio.

Neste sentido, seria importante que as educadoras encontrassem, como ponto de partida, espaço para se questionarem acerca da melhor forma de aproveitamento das reuniões institucionalizadas, transformando-as e rentabilizando-as no sentido de espaço formativo. Assim, as práticas de observação das educadoras poderiam ser significativamente enriquecidas por um lado, através da partilha de ideias, informações e recursos; por outro, poderiam levar ao

estabelecimento de parcerias entre instituições, no sentido de permitir um enriquecimento da formação.

Como intervenientes no processo educativo de crianças com necessidades educativas especiais, concebemos a observação como uma estratégia de diagnóstico importante, permitindo-nos identificar muitas das suas dificuldades.

A realização deste trabalho, que emergiu do nosso contexto laboral e da nossa permanente vontade de aprender, constituiu-se como grande desafio, fomentando a aprendizagem permanente, e a partilha de saberes e experiências com um grupo de docentes com que nos envolvemos diariamente em projectos comuns e significativas relações interpessoais.

Este desafio contribuiu, sem dúvida alguma, para melhorar a nossa prática, permitindo também uma (re)construção de saberes pelo aprofundamento dessa mesma prática.

Como sugestões para futuras investigações, relacionadas com os resultados deste estudo, gostaríamos de indicar:

- Uma investigação no sentido de verificar através das entrevistas e da observação das práticas de observação, se existe coerência ou não, entre os testemunhos das educadoras relativamente às suas representações de práticas de observação e as práticas desenvolvidas.
- Seria também importante desenvolver um estudo, que permitisse verificar através da observação das práticas, se existe ou não influência da formação sobre a melhoria das práticas. Poderia por exemplo desenvolver-se um plano de formação sobre alguns formatos de observação, acompanhando o desempenho das educadoras, antes e após o programa de formação.

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, I. (1995). Princípios de formação dos educadores reflexivos. *Cadernos de Educação de Infância*. 35, pp.12-15.

ALARCÃO, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

ALVES, F. C. (2004). *Diário: Um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas*. Millenium, Revista On-line, nº 29, I.P. Viseu. <http://www.ipv.pt/millenium/>

AMADO, J. (1996). Um estudo etnográfico da indisciplina na aula. In A. Estrela, J. Ferreira, (Eds). *Métodos e técnicas de investigação científica em educação*. Actas do VII Colóquio da AFIRSE, Lisboa: Universidade de Lisboa, pp.73-83.

AMADO, J. (2001). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Porto: Edições Asa.

AMADO, J. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação*. Coimbra: FPCE-Universidade de Coimbra (Texto não publicado).

BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BRITO, A. L. E.; FIGUEIRA, A. P. C.; FERREIRA, A. A. (2004). Literatura para a infância: estudo sobre as concepções e vivências, numa amostra de educadores de infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38, (1,2,3), pp.359-390.

CARMO, H.; FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

CARRASCO, J. F. (1985). *Como avaliar a aprendizagem*. Rio Tinto: Edições ASA.

DAMAS, M. J.; DE KETELE, J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.

DAMIÃO, M. H. (1991). *De aluno a professor*. Coimbra: Minerva.

DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

DELORS, J. et al (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Porto: Edições ASA.

DE KETELE, J. (1987). *Observer pour éduquer*. Berne: Editions Peter Lang, S.A.

ERIKSON, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In M. C. Wittrock, (comp.), *La investigación de la enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós Educador.

ESTRELA, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

ESTRELA, M. T. (1986). Novos paradigmas e velhos problemas: reflexões a propósito da investigação educacional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XX, pp.123-134.

ESTRELA, M. T. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente, In: M. Teixeira, (Org.) *Ser professor no limiar do sec. XXI*. Porto: ISET, pp.113-142.

ESTRELA, M. T., ESTRELA, A. (1977). *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Editorial Estampa.

FIGUEIRA, A.P.C. (1993) Observação e registo de expressões de crianças ao nível do Jardim-de-infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. XXVII, (2), pp.275-289.

GARCIA, C. M. (1999). *Formação de professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

GLIKMAN, C. (1985). *Supervision of instruction a developmental approach*. Boston: Allyn & Bacon, Vol.15.

GONÇALVES, F. R. (2006). *A auto – observação e análise da relação educativa: justificação e prática*. Porto: Porto Editora.

GONÇALVES, I. M. (2008). *A Avaliação em educação de infância: das concepções às práticas*. Penafiel: Editorial Novembro.

HUBERMAN, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp.31-61.

JACINTO, M. (2003). *Formação inicial de professores*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

KATZ, L. (1993). Estádios de desenvolvimento dos educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 27, pp.16-19.

LUDOVICO, O. (2007) *Educação pré-escolar : currículo e supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.

MESQUITA-PIRES, C. (2007). *Educador de infância: teorias e práticas*. Porto: Profedições, Lda.

MIALARET, G. (1977) *A Formação dos professores*. Coimbra: Livraria Almedina.

MIGUÉIS, M. R. (2003). *Os contextos de formação e de prática educativa e a construção do conhecimento profissional por educadores de infância: Um estudo transcultural Portugal – Brasil*. Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997). *Orientações curriculares para a educação de infância*. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Núcleo da Educação Pré-Escolar.

NEVES, A. C. (1996). A observação nas concepções e práticas dos professores do ensino básico: dois “estudos de caso. In A. Estrela, J. Ferreira, (Eds). *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação*. Actas do VII Colóquio da AFIRSE, Lisboa: Universidade de Lisboa, pp.561-574.

NÓVOA, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas*, Actas do I Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas, Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.15 – 38.

NÓVOA, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

OLIVEIRA, F., GASPAR, M. F. R. (2004). Olhares sobre a avaliação em educação pré-escolar: As opiniões e as práticas dos educadores de infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38, (1,2,3), pp.451-484.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Um estudo de caso*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança. *Infância e Educação. Investigação e Práticas, Revista do GEDEI*,1, pp.153-173.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002). A avaliação alternativa na educação de infância. In J. Oliveira-Formosino (org.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

PARENTE, C. (2004). A Construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>

PARENTE, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.) *A Supervisão na Formação de Professores I: Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

PEREIRA, M. C. (2007). *Identidade profissional dos educadores de infância em formação inicial e em actividade profissional*. Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

POSTIC, M. (1979). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.

POSTIC, M. (1988). Evolution des buts et des méthodes d'observation et d'évaluation en formation des enseignants. *Les Sciences de l'Education*, 4-5, pp.9-32.

POSTIC, M.; DE KETELE, J. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : Presses Universitaires de France.

SÁ-CHAVES, I. (1997). A formação dos professores numa perspectiva ecológica: que fazer com estas circunstâncias? Um estudo de caso. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

SEVERINO, M. (2007). *Supervisão em educação de infância: supervisores e estilos de supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.

SPODEK, B. & SARACHO, O. (1998). *Ensinando crianças dos 3 aos 8 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas.

VANDER VEN, K. (1988). Pathways to professional effectiveness for early childhood educators. In B. Spodek, O. Saracho, D. Peters (Eds.), *Professionalism and the early childhood practitioner*. New York: Teachers College Press, pp.137-160.

VASCONCELOS, T. (2000). *Das orientações curriculares à prática pessoal: o educador como gestor do currículo*. Cadernos de Educação de Infância, 55, pp.37-45.

VIEIRA, C. (1995). *Investigação quantitativa e investigação qualitativa: uma abordagem comparativa*. Relatório de uma aula teórico-prática realizado no âmbito das Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica, não publicado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

VIEIRA, C. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas à sua fidelidade e validade. *Revista Portuguesa De Pedagogia*. XXXIII, 1999, (2), pp.89-116.

VIEIRA, F. (1993). *Supervisão. uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

ZABALZA, M. (1987). *Áreas, médios y evaluación*. Madrid: Nárcia, S. A. Ediciones.

ZABALZA, M.A. (1994). *Diários de Aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

ZEICHNER, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34, (3), pp. 3-9.

ZEICHNER, K. M. (1993). *A Formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação consultada:

Decreto-Lei nº 542 de 31 de Dezembro de 1979: Estatuto dos Jardins-de-infância Lisboa: Imprensa Nacional.

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo. Lisboa: Imprensa Nacional.

Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro: Lei – Quadro da educação pré – escolar. Lisboa: Imprensa Nacional.

Despacho n.º 5220/ 97 de 20 de Dezembro: As Orientações Curriculares para a educação pré-escolar. Lisboa: Imprensa Nacional.

Lei n.º 241/2001: Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância. Lisboa: Imprensa Nacional.

Anexos

Anexo 1 – Guião da entrevista

A entrevista será suportada por um guião de natureza flexível, para que na sua realização, seja respeitada a liberdade dos entrevistados e, num ambiente adequado, seja possível atingir os objectivos definidos.

Blocos	Objectivos do Bloco	Questões Orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição/ Notas
Bloco 1 Legitimação de entrevista	Criação de ambiente para a entrevista	Agradecer a disponibilidade; informar sobre o uso do gravador; explicitar o problema, o objectivo e os benefícios do estudo; colocar o entrevistado na situação de colaborador; explicar o procedimento; informar sobre o uso do gravador; garantir a confidencialidade dos dados.	
Bloco 2 Perfil do entrevistado (percurso académico e profissional)	Caracterização do sujeito Percepção do próprio percurso académico e profissional	Fale-nos um pouco sobre o seu percurso académico: formação inicial, formação contínua e interesses académicos. Como vê o seu percurso profissional?	Qual a instituição de formação inicial que frequentou? Como tem gerido a sua formação contínua? Quanto tempo de serviço tem? Que cargos tem desempenhado?
Bloco3 A – Caracterização da instituição e meio circundante	Percepção do Agrupamento. Recolher a percepção do sujeito sobre a Instituição e o seu contexto.	Fale-nos sobre a Instituição em que trabalha.	Quais as características do Agrupamento de Escolas? Qual a situação/contexto do Agrupamento de Escolas? Que relações existem entre o J.I. e o Agrupamento?

<p>B – Caracterização contexto de trabalho específico (Grupo de crianças)</p>	<p>Percepção do J.I. e do grupo de crianças. Recolher a percepção do sujeito sobre o J.I. onde trabalha. Recolher a percepção do sujeito sobre o grupo crianças com que trabalh</p>	<p>Fale-nos do meio em que se insere o J.I. Caracterize o J. I. em que trabalha. Caracterize o grupo de crianças com que trabalha</p>	<p>Fale-nos do meio em que se insere o J.I.(urbano ou rural – litoral ou interior) Quais as principais características do grupo? (faixa etária, nível sócio económico) Com que dificuldades se depara no grupo?</p>
<p>Bloco 4 Concepções de observação</p>	<p><i>Crenças</i> Obter informação sobre o conceito de observação pedagógica do sujeito e as finalidades dessa observação.</p>	<p>O que entende por observação. Como entende a observação de crianças em contexto educativo – (finalidades /intencionalidades)? Que importância dá à observação, do ponto de vista pedagógico e conhecimento do desenvolvimento da criança?</p>	<p>(objectivos e modalidades)? Que características atribui à observação no âmbito conhecimento da criança?</p>
<p>Bloco 5 Práticas de observação</p>	<p><i>Práticas</i> Obter dados sobre directrizes emanadas pelo Agrupamento relativamente à observação. Obter dados sobre a prática pedagógica entrevistado, relativamente, estratégias usadas observação.</p>	<p>Existe alguma orientação ao nível do Agrupamento, no que concerne a formas e métodos de observação das crianças? Ao longo dos anos, deve ter experimentado na sala de actividades, diferentes modalidades de observação. Fale um pouco da sua prática, no que respeita ao acto de observar. Dê exemplos práticos se possível.</p>	<p>Há uma acção colectiva do Agrupamento, no sentido fomentar o uso de instrumentos de observação? É uma prática nas reuniões de Conselho de Docentes discutir/planifica as formas/registo de observação pedagógica? Como observa na prática do dia a dia? Com que objectivos observa as crianças? Como regista o que observa? Descreva por favor, algumas experiências e teça alguns comentários acerca de experiências vividas.</p>

<p>Bloco 6</p> <p>A</p> <p>observação como instrumento de Auto-Supervisão</p> <p>A- Auto – supervisão da prática pedagógica</p> <p>B-Reflexão sobre o processo de observação face à formação</p>	<p>Obter dados sobre a prática reflexiva do entrevistado enquanto forma de auto – formação</p> <p>Identificar formas de ligar a prática à formação</p> <p>Levantamento de possíveis necessidades formativas</p>	<p>Enquanto profissional de educação utiliza a informação obtida através da observação, para reflectir sobre a prática profissional, analisando-a e procurando aperfeiçoá-la?</p> <p>Considera que a sua formação inicial e contínua tem sido adequada para enfrentar possíveis dificuldades no que respeita à tarefa de observar?</p> <p>Considera importante aprofundar conhecimentos e competências de observação como forma de aperfeiçoamento profissional?</p>	<p>De que modo?</p> <p>Partilha com colegas experiências pedagógicas e respectiva análise /reflexão?</p> <p>Tendo como referência a sua formação inicial, pensa que a formação de educadores devia ser revista, de forma a preparar melhor os profissionais para esta vertente ?</p> <p>Que tipo de conhecimentos e competências?</p> <p>De que modo? (modalidades/estratégias /fontes).</p>
<p>Bloco 7</p> <p>Síntese e meta reflexão sobre a própria entrevista e o trabalho em curso/tema</p> <p>Finalização/ Agradecimentos</p>	<p>Agradecer a disponibilidade.</p> <p>Tentar captar o sentido que o entrevistado dá á própria entrevista e ao trabalho em curso / tema</p>	<p>Que opinião tem sobre os objectivos desta investigação, e como vê o contributo que pode dar à mesma?</p>	

Anexo 2 – Mapa conceptual

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO (CSI)

CSI – FI – Formação inicial
CSI – FC – Formação contínua
CSI – PP – Percurso Profissional
CSI – TS – Tempo de serviço
CSI – D – Dificuldades Actuais

CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO (CI)

CI – A – Agrupamento
CI – JI – Jardim-de-infância.

CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS (CGC)

CGC – FE – Faixa etária
CGC – OS – Origem social
CGC – CP – Características psicossociais do grupo

CONCEPÇÕES DE OBSERVAÇÃO (CO)

CO – C – Conceito
CO – O – Objectivos

PERCEPÇÃO DAS PRÁTICAS DE OBSERVAÇÃO (PPO)

PPO – DA – Directrizes do Agrupamento
PPO – R G – Reuniões de Grupo de Docência
PPO – E P – Experiências pedagógicas
PPO – ER – Estratégias de registo
PPO – FC – Factores de Constrangimento

OBSERVAÇÃO COMO FORMA DE AUTO – SUPERVISÃO (OAS)

OAS – PPR – Prática Pedagógica Reflexiva
OAS – PE – Partilha de Experiências

ANÁLISE CRÍTICA DA FORMAÇÃO SOBRE OBSERVAÇÃO (ACF)

ACF – FI – Formação Inicial
ACF – FC – Formação Contínua
ACF – P F – Propostas de Formação

APRECIÇÃO DO ESTUDO (AE)

AE-T – Tema
AE – CPP – Contributo para a prática pedagógica
AE – CVEPE – Contributo para a valorização da Educação Pré – Escolar

Anexo 3 – Entrevista

Sara

(19 / 03 / 2009 - 12 h)

Fernanda: Então boa tarde, queria desde já agradecer a tua disponibilidade de estares aqui comigo e explicar-te de uma forma breve o trabalho de investigação que estou a desenvolver no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores.

Este estudo está a ser feito neste Agrupamento de Escolas, a todas as Educadoras e pretende sobretudo, conhecer e compreender as práticas de observação pedagógica levadas a cabo pelas Educadoras de Infância.

Queria ainda informar-te de que esta entrevista vai ser gravada para facilitar a transcrição, que será anónima, depois no final combinaremos o código que será usado para a identificar e, quando finalizarmos ouviremos a gravação, podendo retirar ou adicionar o que considerares oportuno.

Podemos então começar?

Sara: Sim.

F: Gostava que falasses um pouco sobre o teu percurso académico, onde é que tiraste o teu curso, ao nível da formação inicial, se tens feito formação contínua ao longo da tua carreira, quanto tempo de serviço tens, que cargos tens desempenhado?

S: Então, tirei o meu curso na Escola Normal de Educadores de Infância de Coimbra, terminei em Junho de 1988, em Setembro comecei a trabalhar no Ensino Particular durante onze anos e, ao fim desses onze anos fui para a Função Pública onde me encontro agora. Portanto vinte anos ...vai fazer já vinte e um anos de serviço, que tenho.

F: E quanto a Formação Contínua tens feito?

S: Sim, fiz a formação complementar na Escola Superior de Educação em Coimbra e tenho feito algumas formações que se vão apresentando e, nada mais.

F: Em termos de cargos, para além de teres a responsabilidade actualmente do teu grupo?

S. Para além da responsabilidade do meu grupo, sou coordenadora do Conselho de Docentes, faço parte do Conselho Pedagógico do Agrupamento já exerço estas funções há dois anos

consecutivos neste Agrupamento, também já fui coordenadora do J. I. de XXX há quatro anos atrás.

F: E anteriormente tiveste mais algum cargo durante o tempo que estiveste no Ensino Particular?

S: Sim durante o tempo que estive no particular foi coordenadora da parte de Creche durante uns dois ou três anos e, mais nada. Cargos de coordenação mais nada porque depois trabalhei sempre em salas isoladas de lugar único, sozinha.

F: Está bem. E agora se fizesses uma retrospectiva do teu percurso profissional o que sublinharias? Estás satisfeita com que tens feito a nível profissional, sentes-te desapontada?

S: Bem já estive mais satisfeita do que agora. Noto que trabalhava mais com o grupo, os grupos também eram diferentes, rendiam mais digamos assim, as crianças também eram mais responsáveis, do que são hoje. O trabalho rendia mais. Além da diferença de características das crianças de agora, também sinto que tenho menos tempo para me dedicar só grupo. Tenho que dividir o meu tempo todo pelas diferentes tarefas que tenho. Portanto, neste momento, não me sinto tão satisfeita com aquilo que faço como Educadora, comparando com alguns anos atrás.

F: E agora falando no Agrupamento em que o teu J. I. se encontra inserido, como o caracterizas? O que consideras mais relevante, portanto para além de ser um Agrupamento situado numa zona do Litoral. Quais as relações existentes entre o Agrupamento e o teu J. I.? Como caracterizas essas relações?

S: É um Agrupamento Vertical que engloba Jardins-de-infância, Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e uma Escola de 2º 2 3º Ciclos.

Quanto a relações...bem, eu como estou no Conselho Pedagógico, como já referi, vejo que a Educação Pré - Escolar aos olhos do Agrupamento digamos assim, está um bocado ainda esquecida. Fala-se muito em actividades e em muita coisa em que a Pré fica esquecida. Agora em termos da relação das Educadoras com o Agrupamento, posso afirmar que é ótima. A representante do Pré está sempre atenta e é uma ponte bastante importante entre os J.I. e o Executivo. Mas é uma luta em que temos de estar sempre a chamar a atenção de que o Pré

existe, porque o próprio Presidente e restantes elementos do Executivo muitas vezes, esquecem – se da presença do Pré – Escolar e, que é um sector que está ao mesmo nível dos outros ciclos.

F: Parece-me entender, que consideras uma mais valia haver um elemento no Órgão de Gestão que represente a Educação Pré - Escolar.

S: Ai sim, sim porque senão, seríamos esquecidos completamente.

F: Agora falando um pouco do teu grupo, inserido neste J. I. Como caracterizas o meio e o teu grupo?

S: Bem o meu grupo, é constituído por crianças de várias faixas etárias: três, quatro e cinco anos, pertencentes a grupos sócio - económicos diferentes, o nível de desenvolvimento também muito diferente quer ao nível de Linguagem, Concentração, são crianças situadas a vários níveis; é um grupo que exige quase um trabalho individual, dado que cada criança tem o seu ritmo, maneira de estar e perceber...O meio, é um meio complexo!

F: Complexo, em que sentido?

S: Em que sentido? Portanto são pais que se preocupam com os filhos, mas de forma errada. Estás a perceber? É assim, preocupam-se, mas se chamarmos à atenção de que a criança necessita por exemplo, de se deitar cedo porque senão ao outro dia tem sono.... se chamarmos à atenção, de que para o lanche não devem trazer determinados alimentos.... Isso nunca é atendido, porque é a vontade da criança é que prevalece.

Olha por exemplo, hoje uma criança não veio ao J. I. porque trabalha no J. I. Uma criança que para o ano vai para o primeiro ciclo, fica em casa a dormir porque no J. I. trabalha muito! São assim preocupações erradas, que não vão no sentido errado. Não estão a preparar as crianças para o futuro escolar, em termos hábitos, de regras, de rotinas, aspectos importantes para a criança tenha sucesso.

F: Agora, mudando um pouco o rumo à nossa conversa, gostava de conhecer a tua opinião sobre a observação de crianças em situações educativas. O que consideras importante observar, com que finalidades ou intenções se observam as crianças? Que características atribuis à

observação no âmbito do conhecimento de pontos fortes, pontos fracos? Enfim o que pensas da observação de crianças em contexto educativo?

S: Bem, a base do meu trabalho tem que partir sempre de uma observação do grupo. Eu tenho que saber o que tenho nas mãos, para elaborar o meu plano de actividades. Porque eu não posso elaborar um plano sem conhecer o grupo. No início do ano, em Setembro as crianças começam por fazer uma auto – avaliação....

F: Então já estamos no campo das tuas práticas.

S: Sim ao nível da prática eu começo por fazer isso. Portanto ainda retomando a conversa anterior, eu considero de grande importância a observação, dado que eu tenho extrema necessidade de conhecer as crianças para delinear o meu trabalho. Assim, as crianças em Setembro, princípios de Outubro, como disse, começam por fazer a sua auto – avaliação, as crianças que conseguem!

F: E como é realizada essa auto -avaliação? Que tipo de instrumentos de registo utilizas?

S: Eu utilizo as cores como código, vermelho, amarelo e verde de acordo com o que são capazes ou não de fazerem. E, olha que eles têm bem a noção do que conseguem ou não fazer! E é engraçado, porque eles depois, vão por exemplo contar quantas bolas verdes, amarelas ou vermelhas têm em relação aos outros. Têm portanto a noção do que valem as cores. Também utilizo uma grelha de avaliação diagnóstica que me permite observar em que nível está cada criança. E a partir da análise e observação destes instrumentos é que eu começo por planear o trabalho.

F: Portanto utilizas grelhas de registo?

S: Sim utilizo grelhas de registo

F: Da parte do Agrupamento verificas que existe alguma preocupação no que respeita ao fomento do uso de instrumentos de registo da observação efectuada? Tem de facto sido uma prática usual no Agrupamento?

S: Sim vem sendo uma preocupação do Agrupamento. Como já pertenço a este Agrupamento há cinco anos, verifico que tem sido uma preocupação crescente! Pois quando cá iniciei as minhas funções recorde-me de que cada Educadora usava os instrumentos que queria e, de facto essa ainda não era uma preocupação do Agrupamento. De há uns três quatro anos para cá, vem-se sentido essa preocupação, sobretudo no que respeita à uniformização dos instrumentos. Posso dizer que desde há dois, três anos, é que se usam de forma uniformizada os instrumentos de observação e registo. No primeiro ano começamos por proceder a uma recolha do que cada uma tinha, para depois eleger, adaptar e elaborar os nossos próprios instrumentos de registo. Agora temos e usamos grelhas uniformizadas para todo o Agrupamento, todos os J. I. usam as mesmas formas de registo de observação, o que não invalida de que cada uma possa complementar as suas observações de formas diferentes às que estão estipuladas, com forma de adicionar informação.

F: Então pelo que percebi, é de facto já uma prática neste Agrupamento, o uso de formas de registo uniformizadas, no sector da Educação Pré- Escolar? Nas reuniões de Conselho de Docentes discutem esses temas?

S: Sim, exactamente. Logo no início do ano discutimos e apreciamos diferentes grelhas de registo, decidimos também quais os momentos em damos as informações aos pais, no que respeita a evolução das crianças, optamos por o fazer semestralmente, em Fevereiro e no final do ano lectivo, isto no que respeita a informações dadas aos pais. No entanto nós Educadoras fazemos trimestralmente, baseadas na análise dos registos de observações, um registo da evolução das crianças.

F: E esses registos, também são elaborados, recorrendo a instrumentos padronizados para todos os J. I.?

S: São uniformizados. Apesar de que cada Educadora poderá acrescentar outros tipos de registo pessoais. Eu pessoalmente tenho outras formas de registar pessoais.

F: Podes precisar?

S: São formas de registo descritivas. Por exemplo antigamente optava por fazer registos semanais, actualmente isso é quase impossível e diário impraticável comigo. Então agora, optei

por registar as situações individuais que considero importantes, assim poderá ocorrer que em determinada semana eu até tenha registado duas ou três situações relevantes de determinada criança e outra criança só tenha registado uma ou duas situações em quinze dias, depende das situações que estou a observar. Portanto é uma forma de registo pessoal, de suporte nos momentos em que tenho de fazer as informações quer para os pais, quer para a Escola do 1º CEB, quando as crianças transitam. É portanto, uma forma de me ajudar a completar e interpretar a informação recolhida com os outros tipos de instrumentos.

F: Então pelo que estou a perceber, ao longo destes teus vinte anos de prática pedagógica, tens modificado a tua forma de observar e registar. É a prática que te vai proporcionando e suportando essa mudança?

S: Exactamente. Eu vou abandonando ou modificando as práticas que considero menos positivas e adopto outras que considero melhores.

F: Então vamos abordar agora, exactamente a tua atitude reflexiva enquanto Educadora. Percebi que tu utilizas a informação que recolhes para reflectir a tua prática pedagógica.

S: Exactamente.

F: Já percebi que é através da reflexão dos registos de observação que vais fazendo, que ponderas a tua atitude.

S: Sim.

F: Tu consideras que é um hábito, no teu Grupo de Docência a partilha de experiências deste tipo?

S: Bem, o Grupo è constituído por vários elementos. Não posso dizer que todos os elementos do Grupo têm essa atitude de vontade e curiosidade de partilhar experiências. Mas há determinados elementos no grupo que quando nos reunimos, demonstram curiosidade e vontade de partilha.

F: E consideras que a tua formação inicial ou formação contínua que tenhas feito, te ajuda e tem sido adequada a enfrentar algumas dificuldades que tenhas encontrado neste âmbito de observação pedagógica de crianças?

S: A formação inicial talvez nos tenha preparado, mas de uma forma tão exaustiva que rapidamente se abandonou. Pois tratava-se de registos diários de todas as crianças e em quase todas as situações, que eu considero ser impensável praticar isso ao longo de uma vida inteira. Depois, também durante os onze anos em que estive no Ensino Particular, não era costume registar as observações efectuadas. Não se fazia avaliação das crianças, posso dizer que houve durante esse tempo um certo vazio, relativamente a esse campo.

Fui perdendo um pouco, o hábito de registar o que observava, era realizada uma observação diária e transmitida no dia a dia aos Encarregados de Educação.

Não havia a preocupação de enviar informação para o 1º CEB, nem os professores sequer a pediam, não havia a articulação que agora há entre J. I. e 1º CEB.

F: E actualmente verifica-se essa articulação?

S: Sim e isso já nos leva a preocuparmo-nos mais com o facto de que as coisas estejam registadas, escritas. Agora ...que tenho....

F: Sentes necessidade de informação / formação nesta área?

S: Sim eu sinto que estou muito aquém do que poderia fazer e de que se calhar estou a fazer muita coisa errada., porque também nunca mais tive formação específica neste campo.

F: Não tem havido oferta formativa?

S: Exactamente. E depois, também é assim, podemos falar de determinados instrumentos, por exemplo de uma grelha que se preenche de determinada maneira mas, depois a leitura dessa grelha não é discutida, como se preenche, como se analisa... fica a faltar essa parte, de explorar experimentar e poder discutir e aprender com outros, seria importante que isso se fizesse.

F: Olha Sara, agradeço a tua disponibilidade e partilha que tiveste comigo. Só gostava antes de terminarmos, de saber qual a tua opinião acerca deste estudo, se consideras de interesse, se

consideras pertinente que os resultados obtidos, sejam partilhados com os responsáveis da Gestão do Agrupamento, sobretudo no sentido de vos proporcionar alguma oferta formativa neste âmbito?

S: Eu acho este tipo de estudo muito interessante, sobretudo pelo facto de nos obrigar a parar e pensar neste tema. Pois trata-se da base no nosso trabalho. A observação é efectivamente a base do nosso trabalho, pois não tem lógica nenhuma estarmos a trabalhar em determinada actividade sem saber se a criança tem possibilidades ou capacidades para a concretizar.

Agora também acho que na maior parte das vezes, não se verificam grandes alterações, não há grandes resultados visíveis destes trabalhos. Agora fizemos esta entrevista, fazes o teu trabalho e, fica assim....

F: E o que é que achavas que deveria acontecer? Sabes que se trata de um trabalho de investigação académica?

Considerarias interessante que eu fizesse no final um relatório da análise dos dados obtidos.

S: Ai sim, eu de facto gostaria de conhecer o resultado, as conclusões a que chegaste com esta e as outras entrevistas que efectuaste.

F: Então por um lado gostavas de ter acesso aos resultados do estudo?

E por outro lado, achas interessante que reflectíssemos em grupo as vossas opiniões, obviamente não de uma forma individual mas, enquanto análise conjunta das diferentes questões e, caso assim o entendessem o disponibilizarmos posteriormente ao Órgão de Gestão?

S: Exactamente. E então neste Agrupamento isso faria todo o sentido, pois viriam que o Pré – Escolar tem a preocupação da observação para tornar possível a avaliação. Ainda agora, foram calendarizadas as datas das reuniões de avaliação do 1º, 2º e 3º Ciclos e, o Pré- Escolar foi esquecido, parece que neste sector ainda não é importante esse momento, pois ainda não lhe destinam dias para o fazer. Efectivamente, continua-se a não dar a importância devida a este sector.

Se este trabalho fosse primeiro apresentado a todos os docentes do Grupo, chamaria a atenção do que todos pensamos a este respeito e, depois apresentado ao Conselho Executivo, eles constatariam que esta é de facto uma preocupação nossa.

F: De facto, foi por mim já ponderada essa possibilidade, daí eu querer saber qual a vossa opinião a este respeito. Pois tal como no início do ano reunimos para vos pôr a par dos objectivos deste estudo e pedir a vossa colaboração, eu pensei, realizar uma reunião convosco no final, no sentido de percebermos quais as opiniões recolhidas e se considerassem oportuno elaborar um documento dando conta destas constatações ao Executivo.

S: Acho muito bem!

Anexo 4 – Matriz

Categorias	Sub - Categorias	Indicadores	Unidades de Registo
Caracterização dos sujeitos da investigação	Formação Inicial	Licenciatura Bacharelato	<p>F: ... gostava de saber em que Instituição fizeste a tua Formação Inicial</p> <p>L: Eu tirei o meu curso na Universidade na Universidade de trás os Montes a alto douro –Polo de Chaves em 1993.</p> <p>J: Eu tirei o meu curso na Universidade de Aveiro, terminei em 1992.</p> <p>S: Então, tirei o meu curso na Escola Normal de Educadores de Infância de Coimbra, terminei em Junho de 1988,</p> <p>M: Tirei o meu curso na Escola Superior de Educação de Santa Maria no Porto,</p> <p>X: ...tirei o meu curso na Escola de Educadoras da Maria Ulrich em Lisboa</p> <p>A: Fiz o meu curso na Escola Normal de Educadores de Infância de Coimbra</p>
	Formação Contínua	Complemento de Formação Mestrado Acções de Formação Colóquios /Congressos	<p>F: Tens feito Formação Contínua?</p> <p>L: ...fui fazendo alguma coisa pelos sindicatos... e a instituição onde trabalhava promovia muitas formações – na área das expressões, desenvolvimento pessoal e social, necessidades educativas, projecto educativo, ...tirei um curso de formação de formadores. Depois fiz um CESE em Administração Escolar, ... mestrado – supervisão pedagógica e frequentei uma acção de formação promovida pela DGIDC, sobre um modelo de avaliação para crianças no pré-escolar.</p> <p>J: Actualmente, não tenho feito muito, a última que fiz foi sobre a Avaliação de Desempenho e,... tenho um filhote, não tenho a quem recorrer para ficar com ele, tenho – me afastado um pouco da Formação Contínua.</p> <p>S: ... fiz a formação complementar na Escola Superior de Educação em Coimbra e tenho feito algumas formações que se vão apresentando e, nada mais.</p> <p>M: Bem eu prefiro frequentar em colóquios e congressos.</p> <p>X: ...já tirei o curso complementar de formação e já fiz várias acções de formação importantes.</p>

Caracterização dos sujeitos da investigação			A: Depois de ter tirado o curso tive a oportunidade de trabalhar com crianças com deficiências e, nesse sentido senti a necessidade de aprender mais nesta área, fiz uma especializada na área da educação da educação especial , na Escola Superior de Educação de Coimbra.	
	Percurso Profissional	Responsável de Sala	de	F: E que cargos tens desempenhado ao longo da tua carreira profissional? L: Para além de responsável de sala, fui directora de centro quando trabalhei no particular durante cinco anos. Fui formadora de um curso EFA.
		Coordenação J.I.	de	J: Para além de responsável de sala, só desempenhei o cargo actual de coordenadora deste J. I que tem quatro salas
		Coordenação de Ensino Privado	no	S: ...comecei a trabalhar no Ensino Particular durante onze anos e, ao fim desses onze anos fui para a Função Pública . F: ...em termos de cargos, para além de teres a responsabilidade actualmente do teu grupo? S. Para além da responsabilidade do meu grupo, sou coordenadora do Conselho de Docentes, faço parte do Conselho Pedagógico do Agrupamento já exerço estas funções há dois anos consecutivos neste Agrupamento, também já fui coordenadora do J. I. de XXX há quatro anos atrás. F: E anteriormente tiveste mais algum cargo durante o tempo que estiveste no Ensino Particular? S. Sim durante o tempo que estive no particular foi coordenadora da parte de Creche durante uns dois ou três anos e, mais nada.
		Coordenação de Conselho Docentes	de de	Cargos de coordenação mais nada porque depois trabalhei sempre em salas isoladas de lugar único, sozinha
	Conselheiro de Conselho Pedagógico	no	M: Eu sempre fui apenas Educadora, no que respeita ao ensino regular. Já desempenhei um cargo como coordenadora de um projecto de informática para crianças do pré-escolar mas foi numa instituição particular. Mas como ainda sou contratada, pois durante este período em que no ensino público, não tenho desempenhado cargos. Estive efectiva no Ensino Particular e pensei transitar para a Função Pública, mas escolhi uma má altura para o fazer. Dado que as coisas estavam mal paradas aqui, decidi concorrer à Madeira onde estive um ano em Porto Santo, depois regresssei e andei todo o ano a fazer substituições, este é o primeiro ano completo de trabalho aqui. X: Já pertenci ao Conselho Pedagógico, já fui Coordenadora do Conselho de Docentes e já fui directora de jardins de infância no tempo das Direcções Escolares. Comecei no ensino particular, mas é no ensino	

Caracterização dos sujeitos da investigação		Formadora	público que tenho feito a minha carreira. Trabalhei na zona de Estoril, de Ourém onde efectivei.
		Ausência de Cargos	A: Fui elemento da Direcção na..., fui directora pedagógica, depois de fazer a especialização fui convidada para directora do..., neste Agrupamento, já fui Coordenadora de Conselho de Docentes e Conselheira no Conselho Pedagógico e actualmente estou a representar o sector da educação pré-escolar no Conselho Geral.
	Tempo de Serviço	Fases na Carreira: - Questionamento - Serenidade	L: Tenho doze anos de serviço. J: Tenho catorze anos de serviço. S: Estou a fazer já vinte e um anos de serviço. M: ...dez anos. X: ...tenho 30 anos de serviço. A: Tenho neste momento, 26 anos de serviço.
	Dificuldades Actuais	Grupos mais difíceis Falta de Tempo Sobrecarga de tarefas Falta de estabilidade profissional Rede de transportes insuficiente	S: Já estive mais satisfeita do que agora. Noto que trabalhava mais com o grupo, os grupos também eram diferentes, rendiam mais digamos assim, as crianças também eram mais responsáveis, do que são hoje. O trabalho rendia mais. Além da diferença de características das crianças de agora, também sinto que tenho menos tempo para me dedicar só grupo. Tenho que dividir o meu tempo todo pelas diferentes tarefas que tenho. Portanto, neste momento, não me sinto tão satisfeita com aquilo que faço como Educadora, comparando com alguns anos atrás. F: Dado te encontrares actualmente, numa situação de contratada, com vês o teu percurso profissional? M: Vejo que já tive mais estabilidade do que nos dias de hoje. Sinto a minha vida a andar para trás a olhos vistos! A: A limitação dos transportes nesta localidade, condiciona a realização de algumas actividades.

Categorias	Sub - Categorias	Indicadores	Unidades de Registo
<p align="center">Caracterização da Instituição</p>	<p align="center">Agrupamento</p>	<p>Situação Geográfica – Zona litoral</p> <p>Agrupamento Vertical</p> <p>Directrizes semelhantes às dos Agrupamentos próximos.</p> <p>Boa relação com representante da Educação Pré – Escolar</p> <p>Deficiente articulação entre pré-escolar e outros níveis de ensino</p> <p>Falta de apoio por parte do Órgão de Gestão</p>	<p>F: Então agora mudando de assunto, fala-me por favor, um pouco do Agrupamento de Escolas, como o caracterizas, que tipo de relação existe entre Órgão de Gestão e as Educadoras / J. I.?</p> <p>L: Está situado na zona litoral, acho que segue as regras superiores e, se situa de acordo com as directrizes dos Agrupamentos situados geograficamente próximos. Quanto à relação com nossa Representante, é boa, pois é uma pessoa afável e metódica, que nos trata como colegas, tem –nos apoiado sempre que surge algum problema.</p> <p>J: Está situado na zona litoral, acho que segue as regras superiores e, se situa de acordo com as directrizes dos Agrupamentos próximos. Em minha opinião e, no que respeita ao Pré – Escolar considero que não tem tido uma postura muito correcta. Relativamente à relação com nossa Representante, não tenho razão de queixa, é uma pessoa atenta e interessada, que nos trata como colega, tem –nos apoiado sempre que necessário. Agora no que respeita ao topo, considero que não têm muita sensibilidade para com o nosso sector.</p> <p>S: É um Agrupamento Vertical que engloba Jardins-de-infância, Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e uma Escola de 2º 2 3º Ciclos. ...vejo que a Educação Pré - Escolar aos olhos do Agrupamento digamos assim, está um bocado ainda esquecida. Fala-se muito em actividades conjuntas, entre todos os ciclos, e há muita coisa em que a Pré fica esquecida. Agora em termos da relação das Educadoras com o Agrupamento, posso afirmar que é óptima. A representante do Pré está sempre atenta e é uma ponte bastante importante entre os J.I. e o Executivo. Mas é uma luta em que temos de estar sempre a chamar a atenção de que o Pré existe, porque o próprio Presidente e restantes elementos do Executivo muitas vezes, esquecem –se da presença do Pré – Escolar e, que é um sector que está ao mesmo nível dos outros ciclos.</p> <p>F: Parece-me entender, que consideras uma mais valia haver um elemento no Órgão de Gestão que represente a Educação Pré. S: Ai sim, sim porque senão, seríamos esquecidos completamente.</p>

<p style="text-align: center;">Caracterização da Instituição</p>		<p style="text-align: center;">Clima de conflito</p>	<p>F: Como este ano tens estado sempre colocada neste Agrupamento de Escolas, julgo que já poderás emitir uma opinião acerca das suas características, podendo até fazer comparação com outras experiências por ti vividas .</p> <p>M: Quanto a mim, considero que se trata de um Agrupamento que se preocupa, esclarecedor, mas devido á situação que actualmente vivemos no que se refere à avaliação dos docentes, creio que se vive aqui algum clima de conflito, no que se refere a entrega ou não de objectivos individuais... enfim esses assuntos acabam por interferir no clima profissional e, influenciar o nosso trabalho</p> <p>.</p> <p>F: Consideras que em termos de funcionamento, este Agrupamento se assemelha ou difere muito de outros por onde tens trabalhado?</p> <p>M: Muito diferente. Se comparar por exemplo com a não tem comparação! É um contexto completamente diferente, estive eme é um ambiente totalmente isolado. Ali não há o conceito de Agrupamento, cada escola tem a sua autonomia, havendo uma Directora por cada escola. Tudo parte do... para a Escola. É uma organização muito diferente daqui. Eu sou um bocado suspeito no que se refere à gestão dos Agrupamentos, gostei muito de trabalhar na, que é uma realidade bem diferente.</p> <p>X: Sentia mais apoio no tempo das Delegações Escolares, em termos de autonomia , enfim tínhamos muito apoio, quer em visitas, quer em ideias não nos impunham tantas coisas. Agora com os Agrupamentos é muita burocracia, parece tudo muito fácil, mas quando chega a altura só temos que fazer o que o Agrupamento diz, sem haver a preocupação com as nossas opiniões dúvidas ou dificuldades.</p> <p>A: Não tenho experiências de outros Agrupamentos, mas sempre fui bem recebida e orientada, penso que a responsável da educação pré-escolar faz uma boa supervisão do trabalho das colegas. Há um bom apoio logístico</p>
---	--	--	---

	Jardins-de-infância	<p>Espaço Físico Diferenciado</p> <p>Recursos Humanos escassos –</p> <p>Necessidade de gestão de conflitos</p> <p>Falta de regras no seio das famílias</p> <p>Colaboração por parte das famílias</p> <p>Meio com incidência de famílias de risco</p>	<p>F: Em relação a este J. I., como o caracterizas?</p> <p>L: Este J. I., é composto por quatro salas, as rotinas são muito mais intensivas porque há falta de pessoal auxiliar, ao nível de pessoal docente por vezes também se sentem dificuldades quando se recorre a atestados... , por vezes surgem problemas diferentes do que quando se está em lugar único. É necessário saber gerir algumas situações problemáticas que vão surgindo.</p> <p>J: Este J. I., é mesmo muito específico, porque foge um bocado ao normal verificado na Rede Pública. È um espaço composto por quatro salas, as rotinas são muito intensivas porque há falta de auxiliares, ao nível de pessoal docente também se sentem dificuldades sobretudo quando são colocados atestados médicos. Não se trata de um ambiente de trabalho conflituoso, mas por vezes surgem problemas.</p> <p>S: O meio, é um meio complexo!</p> <p>F: Complexo, em que sentido?</p> <p>S: Em que sentido? Portanto são pais que se preocupam com os filhos, mas de forma errada. Estás a perceber? É assim, preocupam-se, mas se chamarmos à atenção de que a criança necessita por exemplo, de se deitar cedo porque senão ao outro dia tem sono.... se chamarmos à atenção, de que para o lanche não devem trazer determinados alimentos.... Isso nunca é atendido, porque é a vontade da criança é que prevalece. Olha por exemplo, hoje uma criança não veio ao J. I. porque trabalha no J. I. Uma criança que para o ano vai para o primeiro ciclo, fica em casa a dormir porque no J. I. trabalha muito! São assim preocupações erradas, que vão no sentido errado. Não estão a preparar as crianças para o futuro escolar, em termos hábitos, de regras, de rotinas, aspectos importantes para a criança tenha sucesso.</p> <p>M: Ao nível do meio trata-se de um meio urbano. M: Ao nível do meio trata-se de um meio urbano. ...pais, são muito receptivos às minhas propostas e solicitações.</p> <p>X: ...é um meio complicado onde é bastante difícil trabalhar, pois as crianças provêm de famílias com muitas problemáticas e de risco social.</p> <p>A: É um meio de características rurais, um pouco afastado da cidade mas conto com um bom apoio por parte das famílias.</p>
--	---------------------	--	---

Categorias	Sub - Categorias	Indicadores	Unidades de Registo
<p>Caracterização do grupo de crianças</p>	<p>Faixa etária</p>	<p>Grupos heterogéneos</p>	<p>F: Em relação ao teu grupo com o caracterizas?L: É um grupo heterogéneo, composto por crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos.</p> <p>J: É um grupo heterogéneo, composto por crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos.</p> <p>S: Bem o meu grupo, é constituído por crianças de várias faixas etárias: três, quatro e cinco anos</p> <p>M: São crianças idades compreendidas entre os 4 e 5 anos.</p> <p>X: ...tenho crianças com idades entre os três e os cinco anos</p> <p>A: Grupo heterogéneo (3, 4 e 5 anos)</p>
	<p>Origem Social</p>	<p>Grupos sócio – económicos diferenciados</p> <p>Predominância de Classe Média</p>	<p>L: Pertencem na sua maioria à classe média.</p> <p>J: Pertencem à chamada classe média.</p> <p>S: Pertencentes a grupos sócio - económicos diferentes,</p> <p>M: Diria que se trata de um grupo oriundo maioritariamente de uma classe média alguns média alta., com um caso ou outro de classe baixa, há uma mistura, mas prevalece a classe média alta.</p> <p>X: Tenho crianças oriundas de famílias muito complicas, onde chega a haver vários tipos de violência sobretudo psicológica.</p> <p>A: Na sua generalidade pertencem à classe média.</p>

<p>Caracterização do grupo de crianças</p>	<p>Características Psicossociais</p>	<p>Diferentes etapas de Desenvolvimento</p> <p>Grupos com um bom nível de desenvolvimento</p> <p>Integração de crianças com NEEP</p> <p>Grupos com dificuldades generalizadas ao nível do Desenvolvimento Global</p>	<p>L: É um grupo com um bom desenvolvimento, com um bom ritmo de trabalho, estão num entanto integradas duas crianças com necessidades educativas especiais (Espectro de Autismo), é que este J.I. é escola de referência e tem uma unidade de Ensino Estruturado, estando duas crianças integradas a tempo parcial por sala , e muitas vezes destabilizam as actividades desenvolvidas,</p> <p>J: Relativamente às crianças posso dizer que é um grupo com um bom desenvolvimento, com um bom ritmo de trabalho, embora estejam integradas duas crianças com necessidades educativas especiais que por vezes perturbam as actividades</p> <p>S: O nível de desenvolvimento é também muito diferente quer ao nível de linguagem, Concentração, são crianças situadas a vários níveis; é um grupo que exige quase um trabalho individual, dado que cada criança tem o seu ritmo, maneira de estar e perceber...</p> <p>M: É um grupo excelente, os pais são muito participativos, interagem muito na vida da escola. F: E com que dificuldades é que te deparas, no grupo M: Sinceramente, não identifico grandes dificuldades. Ao nível dos pais, são muito receptivos às minhas propostas e solicitações. Não encontro grandes barreiras.</p> <p>X: A nível de desenvolvimento é um grupo com grandes dificuldades de carácter geral, muitos não sabem ainda as cores, têm muitas dificuldades ao nível da Linguagem por vezes também têm surgido alguns problemas de higiene</p> <p>A: Cerca de 50% das crianças são oriundas desta localidade e cerca de outra 50% vêm das freguesias aqui à volta. Os pais è que têm de assegurar os transportes, e trata-se de um bom grupo de trabalho, em termos de desenvolvimento.</p>
---	--------------------------------------	--	--

Categorias	Sub - Categorias	Indicadores	Unidades de Registo
<p>Concepções de observação</p>	<p>Conceito</p>	<p>Planificação</p> <p>Acção</p> <p>Avaliação</p>	<p>F: Falando agora sobre observação de crianças e de situações educativas, diz-me qual a tua opinião acerca deste tema?</p> <p>L: Eu acho a observação fundamental para nós profissionais de educação...e também valorizo muito o diálogo com os pais. Pois muitas vezes através das conversas informais com os pais, percebemos muitas coisas os comportamentos que a criança pode manifestar., é uma informação que valorizo muito. É assim, no início quando comecei a trabalhar não estava muito sensibilizada para o tema da observação... Planeava-se o dia a dia um pouco de cor., depois quando a instituição contratou uma directora pedagógica as coisas começaram a mudar. e o trabalho não podia se basear no imprevisto...Tínhamos que planear, fundamentar os planos de actividades. Depois cada ano que passava as exigências foi sendo maiores.</p> <p>J: A observação é essencial na nossa prática.</p> <p>F: ...gostava de conhecer a tua opinião sobre a observação de crianças em situações educativas S: Eu considero de grande importância a observação, dado que eu tenho extrema necessidade de conhecer as crianças para delinear o meu trabalho. A observação é efectivamente a base do nosso trabalho, pois não tem lógica nenhuma estarmos a trabalhar em determinada actividade sem saber se a criança tem possibilidades ou capacidades para a concretizar.</p> <p>M: ...a observação é algo muito importante e fundamental no decorrer da nossa acção... em tudo na vida e aqui não é excepção, temos que observar para concretizar alguma coisa. E...</p> <p>X: É importante observar.</p> <p>A: ...é bastante importante, porque só através da observação poderemos saber se uma criança se está a evoluir, se tem dificuldades...</p>

<p>Concepções de observação</p>	<p>Objectivos</p>	<p>Conhecimento</p> <p>Recolha de dados/Diagnostico</p> <p>Planificação/Intervenção</p> <p>Actuação em conformidade</p>	<p>L: Nós precisamos de observar e registar o que vimos para depois sabermos como actuar, e como agir.</p> <p>J: Nós, sem observarmos não conseguimos traçar metas nem definir estratégias para trabalhar com as crianças e, no caso concreto do meu grupo, essencialmente com as crianças mais problemáticas eu tenho extrema necessidade de as observar para depois poder agir,</p> <p>F: ... com que finalidades ou intenções observas as crianças? S: Bem, a base do meu trabalho tem que partir sempre de uma observação do grupo. Eu tenho que saber o que tenho nas mãos, para elaborar o meu plano de actividades. Porque eu não posso elaborar um plano sem conhecer o grupo....não havia a preocupação de enviar informação para o 1º CEB, nem os professores sequer a pediam, não havia a articulação que agora há entre J. I. e 1º CEB.F: actualmente verifica-se essa articulação? S: Sim e isso já nos leva a preocuparmo-nos mais com o facto de que as coisas estejam registadas, escritas</p> <p>M :...no início do ano é fundamental observar não só o grupo das crianças, como o contexto e os pais. Para saber até que ponto eles vão colaborar nos projectos que eu me proponho desenvolver de acordo com os objectivos gerais que pretendo trabalhar. Se fosse um grupo de crianças só de 5 anos, eu sentava-me com eles e conversávamos sobre o que eles já tinham trabalhado, como o grupo é composto também por crianças mais pequenas, é difícil saber o que já trabalha e o que sabem. Assim que é importante observar pois pretendo saber o que as crianças já sabem ou o que tenho que trabalhar mais, para melhorar alguns aspectos em que têm mais dificuldade... a observação sob o ponto de vista pedagógico é . uma mais valia.</p> <p>X: ... muitas vezes só conseguimos através da observação, detectar um problema físico, por exemplo ao nível de audição, visão e todo o restante desenvolvimento como lateralidade...</p> <p>A: Actualmente começa-se a exigir mais a este nível o que eu vejo com bons olhos porque através do registo das observações que fazemos poderemos confirmar se as crianças estão com um bom desenvolvimento para ingressar no 1º CEB</p>
--	-------------------	---	---

Categorias	Sub - Categorias	Indicadores	Unidades de Registo
Percepção das práticas de observação	Directrizes do Agrupamento	<p>Uniformização de Instrumentos</p> <p>Possibilidade de complementar as práticas com outros instrumentos</p> <p>Fomenta o trabalho de Equipa</p> <p>Aperfeiçoamento</p>	<p>F: como analisas a postura do Agrupamento, no que respeita a orientações quanto a formas e métodos de observação das crianças?. ...gostava de saber se há alguma acção no sentido de usar ou uniformizar instrumentos de observação e registo.L: Sim, nós usamos instrumentos uniformizados em todos os J. I. As fichas de auto – avaliação e fichas de observação diagnóstica. No entanto cada um, pode utilizá-las da forma que considerar mais oportuna, assim como utilizar outras formas diferentes</p> <p>J: usamos instrumentos uniformizados em todos os J. Imãs também temos liberdade de usarmos outras formas de registo pessoais, não estamos obrigatoriamente limitadas em exclusividade apenas aos instrumentos aprovados pelo Órgão de Gestão</p> <p>S: Sim vem sendo uma preocupação do Agrupamento. Como já pertenço a este Agrupamento há cinco anos, verifico que tem sido uma preocupação crescente! Pois quando cá iniciei as minhas funções cada Educadora usava os instrumentos que queria e, de facto essa ainda não era uma preocupação do Agrupamento. De há uns três quatro anos para cá vem-se sentido essa preocupação, sobretudo no que respeita à uniformização dos instrumentos. Posso dizer que desde há dois, três anos, é que se usam de forma uniformizada os instrumentos de observação e registo. No primeiro ano começamos por proceder a uma recolha do que cada uma tinha, para depois eleger, adaptar e elaborar os nossos próprios instrumentos de registo. Agora temos e usamos grelhas uniformizadas para todo o Agrupamento, todos os J. I. usam as mesmas formas de registo de observação, o que não invalida de que cada uma possa complementar as suas observações de formas diferentes às que estão estipuladas, com forma de adicionar informação.</p> <p>F: Então agora entrando já no campo das práticas, gostava de saber se sentes que a nível do Agrupamento existe alguma orientação para que as educadoras usem de forma uniformizada instrumentos de observação, se vos é dada liberdade de escolha quanto a formas de registo das observações efectuadas..M: É assim de momento é-nos dada uma certa liberdade para registarmos o que observamos e avaliamos como melhor entendermos. Quando eu cheguei já existiam umas grelhas de observação que devemos todas usar. De forma uniformizada Poderemos dizer que é meio, meio, por um lado devemos usar os mesmos instrumentos mas também temos liberdade para improvisar e inovar....É assim, há sempre directrizes.</p>

			<p>X: O Agrupamento dá-nos directrizes para nós actuarmos através do uso de instrumentos próprios de observação.</p> <p>A: ...sobretudo desde há 5 anos para cá, começa a haver uma maior preocupação, é um trabalho que desenvolvemos em reunião de conselho de docentes com a colaboração e supervisão da responsável da educação pré-escolar.</p>
<p>Percepção das práticas de observação</p>	<p>Reuniões do Grupo de Docentes</p>	<p>Construção e adaptação de instrumentos</p> <p>Necessidade de reuniões mais circunscritas</p>	<p>F: É uma prática comum no vosso Concelho de Docentes discutir e planificar formas de registo da observação pedagógica? L: Mais no princípio do ano lectivo. Nessa altura reflectimos sobre algumas alterações a fazer. Durante o ano se alguma colega quiser apresentar alguma proposta....</p> <p>J: Essencialmente no início do ano lectivo, reflectimos sobre algumas modificações.</p> <p>F: Então pelo que percebi, é de facto já uma prática neste Agrupamento, o uso de formas de registo uniformizadas, no sector da Educação Pré- Escolar. Nas reuniões de Conselho de Docentes discutem esses temas?</p> <p>S: Sim, exactamente. Logo no início do ano discutimos e apreciamos diferentes grelhas de registo, decidimos também quais os momentos em damos as informações aos pais, no que respeita a evolução das crianças, optamos por o fazer semestralmente, em Fevereiro e no final do ano lectivo, isto no que respeita a informações dadas aos pais. No entanto nós Educadoras fazemos trimestralmente, baseadas na análise dos registos de observações, um registo da evolução das crianças.</p> <p>M: ...só que eu penso que à parte das reuniões gerais, de todas as Educadoras do Agrupamento, eu falo por mim, deveriam haver reuniões por J.I., pois cada realidade tem a sua especificidade. Falha um bocado aí. É uma questão de organização, as reuniões são sempre muito informativas, muito gerais e pouco de trocas e de organização de trabalho. Há assuntos que dizem respeito ao J.I. que não são devidamente tratados e organizados ...</p> <p>F: É uma prática comum nas vossas reuniões de departamento discutir e alterar instrumentos e planificar essas formas de registo M: É assim, como já disse quando cheguei as grelhas já estavam elaboradas. Durante o ano discutimos efectivamente os períodos em que procedemos à entrega das informações aos pais, se estamos a ter alguma dificuldade em</p>

			<p>relação ao tempo... agora não discutimos como estamos a fazer ao nível individual</p> <p>A: ...já fizemos grelhas para registar as observações efectuadas...</p>
<p>Percepção das práticas de observação</p>	<p>Experiência pedagógica</p>	<p>Influência da Formação Inicial</p> <p>Importância de trabalho colegial</p> <p>Importância dos dados recolhidos no envolvimento com os pais</p> <p>Regulação das práticas em função da experiência</p>	<p>F: Certamente que ao longo dos teus doze anos de experiência já adoptaste algumas formas diferentes de observar as crianças. Fala um pouco dessas tuas práticas de observação. L: Sim, como te disse eu quando comecei a trabalhar não tinha por hábito registar, avaliar... depois com o passar dos anos começou-se a tornar rotina. As observações para registar os comportamentos para depois informar os pais, daquilo que as crianças adquiriram ao longo do ano lectivo. começámos por criar uma ficha de avaliação para sabermos o que é que a criança tinha aprendido, que capacidades tinha adquirido Depois criámos uma caderneta de avaliação /observação onde registávamos os comportamentos das crianças nas várias competências (linguagem, socialização, autonomia...) trimestralmente e convocávamos os pais para haver uma troca de informação e aproximação. Essa caderneta (duas) – creche e jardim-de-infância foi feita por todas as técnicas da instituição. A instituição valorizava muito essa aproximação</p> <p>F: Certamente que ao longo dos teus catorze anos de experiência já adoptaste algumas formas diferentes de observar as crianças J: Inicialmente quando acabamos a Formação Inicial vimos com a tendência de usar as grelhas de observação do estágio e registamos todos os dias.</p> <p>F: pelo que estou a perceber, ao longo destes teus vinte anos de prática pedagógica, tens modificado a tua forma de observar e registar. É a prática que te vai proporcionando e suportando essa mudança? S: Exactamente. Eu vou abandonando ou modificando as práticas que considero menos positivas e adopto outras que considero melhores.</p> <p>M: Eu desde que comecei a trabalhar até agora sinto que tenho melhorado em termos de trabalho de ano para ano, é lógico que o que vou fazendo, o vou pensando, no sentido de poder modificar e melhorar a minha actuação. Também às vezes vimos algumas práticas que não gostamos por não ser as mais adequadas e evitamos fazer igual Faço umas coisas bem outras que não.</p> <p>X: ..na Escola onde tirei o curso, eram muito rigorosos a este nível, tínhamos que fazer uma</p>

Percepção das práticas de observação			<p>observação diária individual através de descrições e depois no final de cada mês fazíamos uma avaliação. ...quase como agora nos estão a pedir,... era muito trabalhoso! Depois abandonei um pouco essas práticas!</p> <p>A: Ao longo dos tempos tenho realizado práticas diferentes de observação, sinto que é um caminho a percorrer, acho que tenho adiado um pouco este percurso embora ache que tenho evoluído</p>
	Estratégias de registo	<p>Portefólios</p> <p>Diários</p> <p>Registos descritivos</p> <p>Incidentes críticos</p> <p>Grelhas de desenvolvimento de por faixas etárias</p> <p>Registos fotográficos</p>	<p>L: ...quando mudei para o público aí os agrupamentos já tinham as fichas de diagnóstico, de avaliação que nós usávamos... também começaram a valorizar o portefólio do aluno, como uma forma de avaliar. Eu num ano lectivo, realizei com as crianças um portefólio – conjunto de trabalhos das crianças separados pelas diferentes áreas de conteúdo.</p> <p>J: Com o passar dos tempos e com as dificuldades que vou sentindo, opto por registar de imediato algo deveras significativo, ou então registo no final do dia.</p> <p>S: Eu pessoalmente tenho outras formas de registar pessoais.</p> <p>F: Podes precisar? S: São formas de registo descritivas. Por exemplo antigamente optava por fazer registos semanais, actualmente isso é quase impossível e diário impraticável comigo. Então agora, optei por registar as situações individuais que considero importantes, assim poderá ocorrer que em determinada semana eu até tenha registado duas ou três situações relevantes de determinada criança e outra criança só tenha registado uma ou duas situações em quinze dias, depende das situações que estou a observar. Portanto é uma forma de registo pessoal, de suporte nos momentos em que tenho de fazer as informações quer para os pais, quer para a Escola do 1º CEB, quando as crianças transitam. É portanto, uma forma de me ajudar a completar e interpretar a informação recolhida com os outros tipos de instrumentos</p> <p>M: ... gosto muito de registar por fotografia, isso ajuda a melhorar porque comparo e permite modificar ou fazer melhor</p> <p>F: Diz-me por favor quais são as tuas formas mais usuais de observação e de registo do que observas M: Faço uma planificação mensal, faço uma anual com os projectos todos e depois dependendo da planificação, do plano curricular que é geral, efectuo todos os projectos tenho os projectos que são temporais e a partir daí elaboro as planificações mensais definindo as actividades que vou desenvolver para atingir os objectivos que pretendo alcançar de um mês para o outro vejo o que por algum motivo não foi possível</p>

**Percepção das
práticas de
observação**

trabalhar e torno a colocar alterando algum aspecto. Então eu tento ir ao plano global que desenhei para o ano todo e apanhar um bocadinho para ir recolhendo aspectos a nível mensal para atingir os objectivos que quero atingir. E vou vendo até que ponto vou estando a cumprir com o que tinha planeado

F: E em termos de observação, certamente se falarmos em determinada criança, tu sabes dizer em que é que ele é bom em que é que tem dificuldades. **M:** Ah, sim..sim obviamente.

F. Então e como é que fazes para ir tendo essas informações **M:** Faço uma avaliação todos os meses. Através dos registos que realizo

F. Tens grelhas específicas? **M:** Sim tenho na planificação mensal um espaço de registo que preencho. Mas independentemente disso, em todas as vivências mais significativas também faço um registo das actividades, como decorreram, com colaboram os pais, o que fizeram as crianças e como reagiram... Também me suporto de umas grelhas próprias que aplico periodicamente de acordo com os níveis gerais do desenvolvimento por idades para avaliar os itens próprios da idade

F Então usas essas grelhas que preenches periodicamente para ver a sua evolução e usas como que um diário que apesar de não ser diário é um instrumento de registo e de reflexão

M: Exacto, depois recorro a isso trimestralmente, para fazer a avaliação da s crianças

F: Então as tuas praticas passam pelo uso de grelhas estandardizadas por faixas etárias e de desenvolvimento recorres muito a esse meio de escrita descritiva para reflectir o decorrer das actividades **M:** Eu neste momento estou também a utilizar algumas grelhas com sistema de cruces. Até para comparar. Mas eu particularmente gosto mais de escrever, porque acho que por sistemas de cruces há sempre alguma coisa que fica por registar. Gosto mais de registar através de narrativas ...eu registo alguns momentos em que me parece importante saber o que a criança já faz, como faz... o que aprendeu

X: Ao longo dos tempos, tenho abandonado essas observações de registar tudo o que fazem. Mas obviamente que continuo a registar o que observo. Diariamente acrescento as informações que me parecem relevantes no meu relatório pessoal.

A: Uso grelhas e faço registos descritivos sobretudo no início do ano para diagnosticar, também recorro ao chamado portefólio

	<p style="text-align: center;">Factores de constrangimento</p>	<p>Estratégias inadequadas</p> <p>Falta de hábitos</p> <p>Insuficiência de recursos humanos</p> <p>Grupos grandes</p> <p>Dispersão com outras tarefas (gestão)</p>	<p>L: Daí eu achar esses registos indispensáveis para a nossa prática. Mas, também acho que agora se passou para o extremo... antes nada se fazia, ou fazia-se um pouco de cor, de improviso... agora exagera-se em registos, em avaliações, em grelhas... quase que o nosso trabalho é observar, registar, escrever...olha que já vi uma grelha de diagnóstico que chegava ao ponto de se avaliar se a criança conhecia os dedos dos pés...e coisas assim...</p> <p>S: durante os onze anos em que estive no Ensino Particular, não era costume registar as observações efectuadas. Não se fazia avaliação das crianças, posso dizer que houve durante esse tempo um certo vazio, relativamente a esse campo. Fui perdendo um pouco, o hábito de registar o que observava, era realizada uma observação diária e transmitida no dia a dia aos Encarregados de Educação</p> <p>M: ..., agora o que eu não concordo é termos que estar constantemente a observar e registar tudo o que observamos. Eu acho que há pessoas que agem assim eu não actuo assim,</p> <p>L: julgo que as dificuldades mais notórias e significativas passam sobretudo pela falta de pessoal auxiliar</p> <p>J: nem sempre é fácil pelo facto de haver falta de recursos humanos, no caso do meu grupo, o facto de não ter o apoio de uma auxiliar a tempo inteiro, dificulta muito a tarefa de observar e registar as situações. F: Então consideras que a falta de auxiliares pode ser um constrangimento na tarefa de observar? J: Sim, porque por vezes necessito de observar mais detalhadamente alguma situação, mas o facto de não ter ninguém que me apoie, torna-se difícil fazê-lo de forma adequada. ...Portanto julgo que as dificuldades mais notórias e significativas passam sobretudo pela falta de pessoal auxiliar.</p> <p>X: A falta de Auxiliares dificulta a tarefa de observar, antes tínhamos uma auxiliar por sala e agora temos de a partilhar por duas salas. O elevado número de crianças também dificulta essa tarefa.</p> <p>A: Os registos exaustivos do tempo de estágio, deram lugar a quase ausências de práticas de registo das observações</p> <p>J: Também sinto dificuldade em gerir o tempo com a tarefa de coordenação do J.I. por vezes estou preocupada a observar alguma criança e, sou interrompida para ir por exemplo ao telefone ou atender alguma situação relacionada com a coordenação</p>
--	--	--	--

Categorias	Sub - Categorias	Indicadores	Unidades de Registo
<p>Observação forma de auto- supervisão</p>	<p>Prática pedagógica reflexiva</p>	<p>Reflexão sobre a prática</p> <p>Questionamento</p> <p>Aperfeiçoamento das práticas</p> <p>Formação como factor facilitador</p>	<p>F: Enquanto Educadora usas a informação que recolhes através das diferentes formas de registo da observação realizada, para reflectires a tua prática pedagógica?</p> <p>L: Sim , eu observo as crianças vejo os seus pontos fortes e fracos e tento redireccionar o trabalho no sentido de melhorar as coisas que estão menos bem, nas crianças. Às vezes quando os grupos são difíceis e não se consegue lidar muito bem com eles, questiono-me se a culpa é minha, do meu trabalho, da minha planificação, ou se eles é que são difíceis e nada os motiva...</p> <p>L:... como se fala cada vez mais na avaliação eu achei que devia tentar... mas não sabia muito bem para o que ia, até pensei que fosse avaliação de adultos... depois é que soube que a formação consistia num modelo de avaliação inglês, que está a ser trabalhado cá em Portugal nalgumas escolas –piloto. Avalia-se as crianças, os adultos, os pais , a escola, o director, as auxiliares através de escalas de empenhamento, envolvimento.... nós avaliávamos através de registos os níveis de empenhamento da criança e do adulto e conseguíamos ver os pontos altos e baixos de um dia de trabalho, conseguíamos fazer uma auto-avaliação...e reflectir sobre a nossa prática melhorando o que estava menos bem.Ah, porque este modelo não é para atacar os erros é para melhor a qualidade ...</p> <p>J: Uso a informação recolhida através das diferentes formas de registo da observação para reflectir a minha prática pedagógica</p> <p>S: Exactamente ...é através da reflexão dos registos de observação que faço, que pondero a minha atitude.</p> <p>F: Então diz-me... em termos de experiência profissional sentes que efectuas uma reflexão sobre a tua prática pedagógica e utilizas essa reflexão para orientar as tuas atitudes?</p> <p>M: Eu desde que comecei a trabalhar até agora sinto que tenho melhorado em termos de trabalho de ano para ano, é lógico que o que vou fazendo, o vou pensando, no sentido de poder modificar e melhorar a minha actuação. Também às vezes vimos algumas práticas que não gostamos por não ser as mais adequadas e evitamos fazer igual Faço umas coisas bem outras que não</p>

			<p>X: Verifico o que é que as crianças necessitam de trabalhar mais para desenvolver determinada área.... É uma forma de eu perceber quais são as suas dificuldades</p> <p>A: Sei que já não faço as coisas com fazia inicialmente. Tenho procedido a uma reflexão individual mas também acho que as reuniões do CD, têm ajudado</p>
<p>Observação forma de auto- supervisão</p>	<p>Partilha de experiências</p>	<p>Importância na resolução de problemas</p> <p>Diferentes níveis de partilha</p>	<p>F: Costumas partilhar experiências desta natureza? L: Sim a troca de experiências é fundamental. Por exemplo, quando trabalhava no particular trocávamos experiências, situações mais complicadas e pedíamos a opinião às colegas e algumas vezes a outros técnicos – psicólogos, assistentes sociais, que nos ajudavam a encaminhar os casos mais complicados para o hospital pediátrico, terapia da fala.</p> <p>J: Ora exactamente por se tratar de um J. I. com várias colegas, é facilitada essa atitude de reflexão e partilha. É uma vantagem na partilha de saberes e de experiências e muitas vezes mudamos as nossas práticas de acordo com as vivências de outras colegas.</p> <p>F: Tu consideras que é um hábito, no teu Grupo de Docência a partilha de experiências deste tipo? S: Bem, o Grupo è constituído por vários elementos. Não posso dizer que todos os elementos do Grupo têm essa atitude de vontade e curiosidade de partilhar experiências. Mas há determinados elementos no grupo que quando nos reunimos, demonstram curiosidade e vontade de partilha</p> <p>F: É hábito a partilha em grupo alargado das diferentes experiências individuais? M: Não! É assim esporadicamente e mais em conversa de café. Não posso dizer que è um hábito partilhar-mos com todas as colegas do grupo as nossas experiências. Esporadicamente falamos desses assuntos em reunião mas não é uma prática</p> <p>X: Não há partilha de experiências com as minhas colegas, cada uma faz as coisas à sua maneira. Nos conselhos de Docentes não partilhamos experiências</p> <p>A: Não é uma prática extensível a todo o grupo, mas já se vai partilhando um pouco mais</p>

Categorias	Sub - Categorias	Indicadores	Unidades de Registo
<p>Análise crítica da Formação sobre observação</p>	<p>Formação Inicial</p>	<p>Tema pouco abordado</p> <p>Difícil transposição</p> <p>Base para aprofundamento</p>	<p>F: Consideras que a formação inicial foi suficiente e adequada para enfrentar as dificuldades eventualmente sentidas?</p> <p>L: Não, de modo nenhum, eu não me lembro de ter falado de avaliação, observação na formação inicial. Penso que em termos de formação inicial foi muito fraca.. porque não me lembro de nada...</p> <p>J: Não, de modo nenhum, porque como estamos muito no início não nos questionamos muito, qualquer prática experimentada é usada porque assim nos orientam. Tem sido a experiência e a partilha que me tem ajudado.</p> <p>S: A formação inicial talvez nos tenha preparado, mas de uma forma tão exaustiva que rapidamente se abandonou. Pois tratava-se de registos diários de todas as crianças e em quase todas as situações, que eu considero ser insustentável praticar isso ao longo de uma vida inteira</p> <p>M:... depende de cada pessoa nós, podemos estudar durante a vida e se não estivermos dispostos a aprender, não vale a pena a maior parte do que eu aprendi, não foi na faculdade. Apesar de ter uma orientadora de estágio excelente mas depois as minhas experiências é que me têm ajudado. ...Não devemos estar à espera de que nos digam tudo. Agoraestão à espera de ter alguém que lhes diga tudo, ou então estar tudo escrito do que se deve fazer, tem haver papéis com objectivos, tem que haver enciclopédias para tudo, revistas e livros para dizer como e o que se deve fazer.... E quando surgem situações de imprevisto, ficam perdidas. Deve partir de nós sermos criativas ...ultimamente isso não se verifica e assustame. ...</p> <p>F: Consideras que durante a formação inicial te foi dada uma boa orientação.</p> <p>M: Sim considero que tive uma boa formação, fiz um bom estágio, mas é cá fora já na prática que temos de aprender, porque os contextos são diferentes uns dos outros</p> <p>X: Sem dúvida nenhuma que acho que fui muito bem preparada a vários níveis ...o que se está a exigir agora...já no meu tempo, nós tínhamos que fazer assim!</p> <p>A: Na altura da formação inicial fomos bem preparadas para o acto de observar</p>

<p>Análise crítica da Formação sobre observação</p>	<p>Formação Contínua</p>	<p>Escassa oferta formativa</p> <p>Falta de divulgação</p> <p>Formação repetitiva</p> <p>Critérios de selecção inviabilizam a frequência</p> <p>Exigências da tutela, levam à opção por formação de acordo com a creditação</p>	<p>F: E quanto a Formação Contínua?</p> <p>L: Não tem havido formação nesta área.</p> <p>F: Consideras importante que haja formação que no âmbito da observação e registo de crianças no contexto da Educação Pré – Escolar?</p> <p>L: Sim é muito necessária</p> <p>F: tem havido ofertas que te interessem ou não?</p> <p>L: É assim, existe alguma variedade, contudo nem sempre há divulgação necessária, e nem sempre somos seleccionadas. A tendência dos últimos tempos tem sido as TIC, e as bibliotecas escolares... agora com a reformulação dos centros de formação está tudo um pouco parado</p> <p>J: Não tem havido formação nesta área. é muito necessária...a Formação Contínua, se tem situado em redor de alguns temas e não se tem diversificado muito, embora sejam feitos levantamentos de necessidades formativas de acordo com as dificuldades que sentimos, no final o que surge é sempre muito limitado (TIC, Bibliotecas, Saúde...), para além de estarmos limitadas com o número de vagas dos Centros de Formação, ainda no ano passado me inscrevi, mas não fui seleccionada</p> <p>S: ...eu sinto que estou muito aquém do que poderia fazer e de que se calhar estou a fazer muita coisa errada., porque também nunca mais tive formação específica neste campo.</p> <p>F: Não tem havido oferta formativa?</p> <p>S: Exactamente.</p> <p>M: No que respeita a Formação Contínua parece-me que há falha a nível de oferta, por parte do Ministério.</p> <p>F: Portanto consideras, pelo que percebi no início da nossa conversa, de que em termos de formação contínua, não tens tido oportunidades de formação.</p>
--	--------------------------	---	---

			<p>M: Para além de não ter tido oportunidades, também sou de opinião que a agenda que nos oferecem em termos de formação é muito pobre e um bocado repetitivas, sempre na mesma área. Acho que também falha o facto de nos obrigarem a frequentar determinado número de horas de formação creditada e, se nos aparecer uma formação interessante mas que não é creditada. Isso não conta para nada em termos de progressão o que me parece errado.</p> <p>F: consideras que necessitas de formação para melhorar a tua prática profissional, sobretudo ao nível da observação?</p> <p>M. Um dos nossos objectivos é efectivamente fazer formação, o problema é que não temos muitas oportunidades, nem sabemos muitas vezes onde fazer, com quem, como, porque não há grande informação.</p> <p>X: Há Pouca oferta, ...nós estamos sempre disponíveis para aprender, mas aparece pouca coisa</p> <p>A: Não tem havido formação nesta área</p>
<p>Análise crítica da Formação sobre observação</p>	<p>Propostas de Formação</p>	<p>Práticas Pedagógicas Reflexivas</p> <p>Formação sobre Portefólios</p>	<p>F: qual é a tua opinião sobre as melhores estratégias de Formação.</p> <p>L: Olha eu gostei muito desta formação que realizei.... era a modalidade de projecto, teve algumas sessões de teoria , mas a maior parte foi no terreno. Nós nas nossas salas a avaliarmos as crianças, as educadoras, das outras salas. Deu para reflectir sobre o que fazemos mais em termos de actividades, normalmente as áreas de conteúdo que gostamos mais, ... foi muito interessante e essencialmente, ajudou-me a reflectir.....mas gostava de ter formação especializada para o efeito. Porque acho que a ideia do portefólio é interessante, mas também penso que é preciso saber utiliza-lo como ferramenta avaliativa. E eu sei que o que fiz na altura foi uma compilação de trabalhos separados pelas áreas de conteúdo ... e pouco mais...</p> <p>J: Muito pessoalmente, creio que actualmente dado que temos no nosso horário um tempo dedicado á componente não lectiva, eu julgo que seria de todo o interesse que se comesse a dinamizar encontros para possibilitar a formação e a reflexão entre pares e otimizar assim o tempo e os saberes. Julgo que deixamos estes aspectos e damos mais importância a</p>

<p>Análise crítica da Formação sobre observação</p>		<p>Formação entre pares do mesmo Agrupamento</p> <p>Formação Prática</p> <p>Importância da auto -formação</p>	<p>aspectos burocráticos, o que é uma pena, porque no fundo não nos ajuda a sermos melhor profissionais</p> <p>S: E depois, também é assim, podemos falar de determinados instrumentos, por exemplo de uma grelha que se preenche de determinada maneira mas, depois a leitura dessa grelha não é discutida, como se preenche, como se analisa... fica a faltar essa parte, de explorar experimentar e poder discutir e aprender com outros, seria importante que isso se fizesse</p> <p>M: É assim, é claro que preciso de melhorar, mas eu também procuro saber, mesmo sem haver a formação que deveríamos ter. Eu não estou à espera que me digam o que tenho que fazer. E a mim faz-me confusão chegar a um sítio e as pessoas esperarem que faça as coisas como elas, que tenhamos que fazer todos, as mesmas coisas nos mesmos dias e às mesmas horas. F: Então pelo que percebi, tu quando tens dificuldades procuras a informação e vais-te auto – formando? M: Exactamente e o que me parece é que isso é o que está a fazer falta nos dias de hoje</p> <p>X: Era importante era...haver formação nesta área.</p> <p>A: Gostava que houvesse alguma supervisão a nível de acompanhamento das actividades que desenvolvo, deveria haver mais momentos em que fosse possível partilhar experiências pedagógicas</p>
--	--	---	--

Categorias	Sub - Categorias	Indicadores	Unidades de Registo
Apreciação do Estudo	Tema	Tema Pertinente	<p>F: Para finalizar gostava de agradecer a tua disponibilidade e de saber qual a opinião que tens sobre este estudo</p> <p>.L: Eu acho muito interessante,</p> <p>J: É um estudo muito pertinente, até porque se sente cada vez mais que a escola tem um peso muito grande na resposta educativa das crianças.</p> <p>S: Eu acho este tipo de estudo muito interessante, sobretudo pelo facto de nos obrigar a parar e pensar neste tema.</p> <p>M: Eu acho que sim que é importante ...um estudo que abordasse esta temática da observação em contexto pré-escolar,</p>
	Efeitos na Prática Pedagógica	<p>Fomenta a reflexão</p> <p>Contributo para a melhoria</p> <p>Promove a divulgação/reflexão de boas práticas e dificuldades</p>	<p>L: ..primeiro é necessário pensar o que fazemos e se o fazemos de uma forma acertada</p> <p>J: cada vez mais devemos dar uma resposta de qualidade, sendo fundamental realizarmos uma prática pedagógica o mais completa possível e, estes estudos levam-nos muitas vezes a situarmo-nos enquanto profissionais e a reflectir sobre os aspectos que devemos melhorar</p> <p>S: ...de facto gostaria de conhecer o resultado, as conclusões a que chegaste com esta e as outras entrevistas que efectuaste .F: Então gostavas de ter acesso aos resultados do estudo? S: Sim, achasva interessante que reflectíssemos em grupo as nossas opiniões, obviamente não de uma forma individual mas, enquanto análise conjunta das diferentes questões e porque não elaborarmos um documento para dar conta das nossa opiniões junto do Conselho Executivo</p> <p>M: ...numa primeira abordagem, até parece que não nos merece grandes questões, que estamos a fazer as coisas sem problemas. Depois à medida que vamos falando e pensando damos conta de que há muitos aspectos a melhorar e outra formas provavelmente de fazer.</p>

			<p>A: ...acho mesmo, que este estudo pode ser uma via de melhorarmos algumas das nossas práticas, até com a tua ajuda, dado que estás a investigar neste contexto</p>
	<p>Valorização da educação pré - escolar</p>	<p>Ao nível do Agrupamento</p> <p>Ao nível da comunidade em geral</p>	<p>L: ...depois é também dar reconhecimento ao nosso trabalho que é sério e muito profissional... se nos outros graus de ensino a avaliação é tão importante, porque não valorizar mais o nosso grau de ensino... Julgo até, que esta forma de agir se tornou numa mais valia para a nossa profissão. Se dermos valor às coisas que fazemos os outros também acabam por valorizar o que fazemos. E o nosso objectivo com as cadernetas, foi também dizer aos pais nós estamos aqui como técnicas e não amas, há muito trabalho planeado com objectivos bem delineados.</p> <p>S: ...Exactamente. E então neste Agrupamento isso faria todo o sentido, pois viriam que o Pré – Escolar tem a preocupação da observação para tornar possível a avaliação. Ainda agora, foram calendarizadas as datas das reuniões de avaliação do 1º, 2º e 3º Ciclos e, o Pré- Escolar foi esquecido, parece que neste sector ainda não é importante esse momento, pois ainda não lhe destinam dias para o fazer. Efectivamente, continua-se a não dar a importância devida a este sector. Se este trabalho fosse primeiro apresentado a todos os docentes do Grupo, chamaria a atenção do que todos pensamos a este respeito e, depois apresentado ao Conselho Executivo, eles constatariam que esta é de facto uma preocupação nossa. F: De facto, foi por mim já ponderada essa possibilidade, daí eu querer saber qual a vossa opinião a este respeito. Pois tal como no início do ano reunimos para vos pôr a par dos objectivos deste estudo e pedir a vossa colaboração, eu pensei, realizar uma reunião convosco no final, no sentido de percebermos quais as opiniões recolhidas e se considerassem oportuno elaborar um documento dando conta destas opiniões ao Concelho Executivo</p> <p>X: Seria bom que o executivo conhecesse os resultados do Estudo até para eles próprios verem que não faz sentido, tanta burocracia.</p>