

Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar

Gabriela Portugal

Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação

Actualmente, assiste-se no nosso país a uma preocupação com a avaliação e o desenvolvimento do currículo na educação pré-escolar. O desenvolvimento de técnicas e instrumentos de documentação e avaliação que possibilitem dar conta das especificidades e diversidades das infâncias, observáveis nos diferentes contextos educativos, sem deixar de responder ao carácter mais genérico das orientações oficiais e aos consensos científicos sobre a qualidade educativa, é preocupação actual de diferentes especialistas em educação pré-escolar.

Neste contexto, é propósito desta comunicação dar a conhecer um instrumento de apoio à prática pedagógica – sistema de acompanhamento das crianças, inspirado no trabalho de Laevers et al. (1997), que agiliza a relação entre as práticas de registo, de avaliação e de edificação curricular, em desenvolvimento pela equipa de Prática Pedagógica da Licenciatura em Educação de Infância, na Universidade de Aveiro.

Introdução

As orientações curriculares para a educação pré-escolar definem-se como um quadro de referência comum a todos os educadores possibilitando diferentes currículos e opções. Neste contexto, o educador concebe e desenvolve o currículo tendo como linhas orientadoras os documentos oficiais mas possui grande margem para a contextualização da acção. O plano curricular traduz uma intencionalidade (“onde é que se quer chegar”) mediada pelas orientações oficiais e pelo contexto da intervenção.

Trabalhar de forma qualitativamente superior em educação de infância pressupõe que o educador seja capaz de responder adequadamente não só à diversidade das infâncias, observável nos diferentes contextos educativos, mas também que o educador seja um profundo conhecedor das áreas de conteúdos que aborda e que utilize estratégias de documentação e avaliação que fundamentem o desenvolvimento do currículo, os processos de ensino e de aprendizagem.

Actualmente, assiste-se no nosso país, à semelhança do que acontece internacionalmente, a uma preocupação com a avaliação e o desenvolvimento do currículo da educação pré-escolar, sobretudo procurando formas de regulação do sistema. O desenvolvimento de técnicas e instrumentos de documentação e avaliação que possibilitem dar conta das especificidades sem deixar de responder ao carácter mais genérico das orientações oficiais e aos consensos científicos sobre a qualidade educativa, é preocupação actual dos diferentes especialistas em educação pré-escolar.

Neste contexto, a equipa de prática pedagógica da Licenciatura em Educação de Infância da Universidade de Aveiro tem investido na construção de instrumentos de apoio à intervenção educativa, que agilizem a relação entre as práticas de documentação, de avaliação e de edificação curricular. O desenvolvimento destes instrumentos estrutura-se em torno do princípio de que a avaliação deve ter um carácter construtivo e dinâmico e possibilitar o desenvolvimento de práticas que se orientem não só pelos efeitos e benefícios futuros (valorizando o desenvolvimento de competências), como pela garantia da actual qualidade de vida das crianças, assegurando-lhes condições facilitadoras de bons níveis de implicação e bem-estar emocional.

Objectivos educacionais em educação pré-escolar

Pensar educacionalmente em contexto de jardim-de-infância significa que na intervenção não basta garantir que a criança esteja bem mas é, sobretudo, necessário assegurar que objectivos educacionais são alcançados (e por isso a intervenção é educacional). O facto de uma criança poder partilhar um espaço construído a pensar nas crianças, em contacto com outras crianças e profissionais especializados, durante determinado período de tempo, que mais valias traz para o seu desenvolvimento? Naturalmente este processo de avaliação das mais valias da educação pré-escolar é importante, não só do ponto de vista educacional mas também social, conferindo visibilidade e legitimação do papel do educador de infância. Neste sentido, é importante promover um quadro clarificador do que se faz e porquê. Que aprendizagens são essenciais em educação de infância? Que objectivos ou competências se pretende alcançar?

Em consonância com o sugerido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p.90) (OCEPE) consideramos que a promoção do desenvolvimento e do sucesso educativo implica a necessidade de algumas referências sobre as expectativas sociais quanto ao que as crianças devem saber num determinado momento da sua evolução.

O desenvolvimento de competências constitui a meta a alcançar pelo currículo. A ideia de competências é, portanto, uma referência (organizador referencial do currículo) para o que se deve ensinar e aprender. Assume-se que as crianças necessitam de utilizar saberes e capacidades para agir, para pensar, para progredirem na sociedade em que se inserem (saber em uso). De acordo com Roldão (2003), a capacidade de mobilizar conhecimentos e capacidades várias, articulá-los e usá-los adequadamente face a uma situação (interpretando e adequando esse conjunto de elementos mobilizados e integrados à especificidade do contexto – não sendo, portanto, uma simples aplicação mas uma construção) é o que constitui a essência da competência.

É finalidade da educação pré-escolar organizar um conjunto de experiências a partir das quais as crianças aprendem, desenvolvendo competências pessoais e sociais. Este conjunto de experiências constitui o currículo, englobando princípios e valores, processos e práticas.

O **desenvolvimento pessoal e social** enquanto área integradora do processo educativo tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando as áreas de expressão e comunicação e de conhecimento do mundo.

Segundo as OCEPE, “distinguem-se 3 tipos de condições favoráveis para que cada criança possa iniciar o 1º ciclo com possibilidades de sucesso: as que dizem respeito ao comportamento da criança no grupo, as

que implicam determinadas aquisições indispensáveis para aprendizagem formal da leitura, escrita e matemática e as que se relacionam com atitudes” (p.90).

Comportamento da criança no grupo – é necessário que a criança seja capaz de se integrar no quotidiano do grupo, o que tem a ver com a capacidade de ligação a outros, baseada no sentimento de respeito e compreensão mútua, conjugando-se necessidades individuais com as de outros, o que está na base dos comportamentos de cooperação. A criança “terá, por exemplo, que ser capaz de aceitar e seguir as regras de convivência e de vida social, colaborando na organização do grupo; saber escutar e esperar pela sua vez para falar; compreender e seguir orientações e ordens, tomando também as suas próprias iniciativas sem perturbar o grupo; ser capaz de terminar tarefas” (p.91).

Aprendizagens – Ao mediar a introdução da criança na cultura, o educador não pode ignorar as intenções, conhecimentos e compreensão da criança mas, por outro lado, deve providenciar actividades e aprendizagens cultural e socialmente úteis. Hoje em dia a **literacia**, a **numeracia** e **proficiência tecnológica** são consideradas indispensáveis na sociedade moderna. A inclusão destes aspectos da cultura contemporânea no currículo do jardim-de-infância é um desafio que pede a desconstrução das representações antinómicas acerca do brincar ou actividades de livre iniciativa e aprendizagem, importando ultrapassar a preconceção de que aprender, em terrenos como a numeracia e literacia, pressupõe participar em actividades dirigidas/obrigatórias. De acordo com as OCEPE, é suposto que as crianças evoluam no domínio da compreensão e comunicação oral e tomem consciência das diferentes funções da escrita, da correspondência entre o código oral e escrito (perceber que o que se diz também se pode escrever e ler) e que cada um destes códigos tem normas próprias. Também devem realizar aprendizagens básicas ao nível da matemática, adquirindo noções de espaço, tempo e quantidade. Sem dúvida, devem ainda desenvolver proficiência tecnológica e conhecimentos vários relativos ao mundo que as rodeia.

Atitudes – a educação deve favorecer atitudes positivas que estão na base de toda a aprendizagem, nomeadamente, **curiosidade e desejo de aprender, criatividade, auto-estima positiva e sentimento de ligação ao mundo**. Segundo Laevers (2004a), investir na curiosidade e desejo de aprender é investir na preservação ou no fortalecimento do ímpeto exploratório e garante a disposição para aprender ao longo da vida. Uma atitude exploratória, caracterizada por curiosidade e abertura ao mundo circundante disponibiliza a pessoa para formas mais intensas de concentração e envolvimento. O desafio da educação não é apenas o de manter viva esta fonte de motivação intrínseca, mas o de fazer com que se expanda a todos os domínios da realidade. A criatividade, incluindo a imaginação remete também para a fluência ideacional e disposição para produzir ideias originais em resposta a um determinado problema. É comumente reconhecida como tendência para olhar as situações de diferentes ângulos, flexibilidade na análise. Auto-estima positiva desenvolve-se a partir de processos cognitivos e afectivos que permitem sentirmo-nos bem relativamente a características pessoais, sentirmo-nos amáveis, únicos, valiosos, merecedores de respeito e com sentido de controlo sobre a própria vida. Constitui-se como uma dimensão básica para a plena realização de cada um e tem muito a ver com sentido de segurança, de identidade, de pertença, de objectivos, de competência. A atitude básica de ligação ao mundo relaciona-se com o desenvolvimento de uma orientação positiva relativamente a si próprio, aos outros, à comunidade e

natureza. É o que confere sentido, valor à educação, estando na base de uma orientação pro-social e construtiva do mundo.

O desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar

Considerando que as Orientações Curriculares adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças, a organização do ambiente educativo, os objectivos ou competências a identificar e promover deverão necessariamente ser pensados em função das particularidades individuais, sociais e culturais de um determinado grupo de crianças.

Considerando a educação pré-escolar como um processo que deve partir do que as crianças já sabem, torna-se difícil definir com precisão o que devem aprender as crianças de 3, 4 ou 5 anos. O profissional de educação deve saber ajudar as crianças a desenvolverem competências, e não tanto trabalhar naquilo que abstractamente se espera que as crianças realizem com 3 ou 5 anos...

Bennett (2004) refere que vários autores consagrados na área da educação de infância tendem a conceber o currículo para crianças pequenas em termos muito “abertos”, apoiado em práticas desenvolvimentalmente adequadas, encorajando as crianças a escolher e a aprender através de experiências activas com pessoas, materiais, acontecimentos, ideias, dando espaço às cem linguagens da criança. O currículo pretende-se não determinado por normas externas mas atendendo às necessidades e identidades das crianças em presença no jardim-de-infância, focalizando-se no seu bem-estar e implicação em actividades que envolvem diversas áreas desenvolvimentais.

Nesta linha de pensamento, e como já anteriormente referimos (Portugal e Santos, 2004; Portugal, 2005), a principal tarefa dos centros de educação de infância será a de providenciar um espaço seguro e estimulante, onde as crianças possam construir a sua identidade, desenvolverem atitudes positivas para com os outros, para com a aprendizagem e para com a expressão de ideias e sentimentos. Assim, importa valorizar o processo de construção da identidade da criança (auto-estima positiva, confiança nas suas capacidades), a formação de atitudes (atitude positiva perante o desafio sem receio do fracasso, confiança nos outros, assertividade, resolução de conflitos) e as aprendizagens activas. Uma excessiva adesão à “agenda” do adulto, poderá conduzir à passividade e conformidade nas crianças. Syla e Wiltshire (1993, in Bennett, 2004) alertam para o facto de que se um programa se focaliza em demasia em competências formais, muito provavelmente, muitas crianças conhecerão situações de insucesso, desenvolverão dependência do adulto, construindo percepções negativas sobre as suas competências. “For these reasons, it seems unwise to change, without reflection and debate, the traditional good practices of kindergartens in favour of programmes that focus predominantly on achieving itemised cognitive skills that are defined independent of context” (Bennett, 2004, p.20).

Refere também Bennett (2004) que os dados colhidos pelos especialistas em educação e cuidados na infância, da OCDE, levam a concluir que os obstáculos a um trabalho pedagógico de qualidade não têm só a ver com insuficiências na estrutura de apoio ao desenvolvimento de práticas de qualidade (tamanho do grupo, ratio criança-adulto, condições de trabalho e de salário, espaços e equipamentos dos jardins de infância, etc.) mas também (e especialmente) com teorias e práticas pedagógicas inadequadas. Muitos exemplos de teorias e práticas pedagógicas inadequadas podem ser observados em contextos de educação de infância: insuficiente ou inadequada interacção com as crianças; pouca valorização das aprendizagens

horizontais realizadas entre as crianças; dificuldades na gestão de grupos; insucesso na provisão e renovação de ambientes de aprendizagem estimulantes; insuficiente trabalho de equipa e de práticas reflectidas; demasiada focalização em objectivos académicos ou, pelo contrário, excessiva relutância ou mesmo rejeição em atender a objectivos de aprendizagem que são, efectivamente, valorizados pelas famílias, escolas e sociedade. Muitas práticas pedagógicas não têm incorporado aquilo que a investigação e observação nos diz acerca das crianças: a sua enorme capacidade para aprender, em áreas e domínios vastos (sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, motores, etc.); a assumpção de que a aprendizagem assenta em domínios sociais, afectivos e experienciais; a importância das interacções com famílias, entre crianças, entre educadores; as janelas de oportunidade que existem para certos tipos de aprendizagens durante os primeiros anos de vida (controlo emocional, desenvolvimento da linguagem, competências sociais, curiosidade acerca do mundo...) (p.10 e 15).

Cabe ao educador a competência de identificar “the cognitive load” inerente às actividades, pensar e disponibilizar situações estimulantes e carregadas de potencial desenvolvimental, sem formalização de objectivos específicos por actividade mas antes, de acordo com Laevers (2004b), formulando “pontos de atenção” e atendendo ao bem-estar emocional e implicação das crianças. Cabe ainda ao educador (que é também observador/avaliador), e na linha do que refere Roldão (2003), “a competência de criar e conceber as situações que realmente servem para demonstrar se o aprendente se tornou ou não competente” (p.57), isto é, “se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante [uma] situação (ou problema, ou questão, ou objecto cognitivo ou estético, etc.)” (p.20).

A ideia é assegurar educadores capazes de trabalhar com vista ao desenvolvimento das crianças, sem “magoar” o bem-estar e a implicação das crianças e as finalidades amplas definidas para a educação de infância.

Avaliação em educação pré-escolar

A avaliação das aprendizagens e desenvolvimento de cada criança, sendo uma das tarefas mais difíceis, é seguramente uma das mais importantes, no processo educativo. A avaliação em contextos de educação de infância é particularmente desafiadora. Sabemos bem que as competências das crianças mais pequenas são dependentes da situação ou contexto não se coadunando com os constrangimentos impostos por um teste ou uma *checklist* estandardizada. Uma avaliação e monitorização contínua no decurso da experiência de jardim-de-infância configura-se como uma abordagem mais fidedigna e respeitosa do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Estando a observação e documentação no coração da avaliação, os educadores necessitam de saber observar e documentar, isto é, necessitam de saber o que observar e/ou o que e como documentar. Neste processo torna-se crucial utilizar sistemas de avaliação susceptíveis de identificarem as forças e as áreas que necessitam de atenção e intervenção diferenciada, permitindo a monitorização dos progressos/desenvolvimento de competências e a tomada de decisão sobre a intervenção.

Assegurando a qualidade de vida actual das crianças, dando particular atenção às dimensões bem-estar emocional e implicação, podemos considerar três grandes desafios com que se defrontam hoje em dia os educadores: responder aos desafios emergentes de uma população caracterizada por diversidade;

assegurar o desenvolvimento de áreas de conteúdo que permitam às crianças dominar conceitos básicos e propedêuticos a aprendizagens futuras; conectar avaliação e desenvolvimento curricular.

Tendo em vista a promoção de uma cultura de avaliação, no quadro de uma abordagem experiencial e inclusiva em educação pré-escolar, na Universidade de Aveiro está em curso um projecto de construção de um sistema de acompanhamento das crianças (SAC) com base num ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e acção sobre o bem-estar, implicação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Pretende-se munir os educadores de uma base conceptual e instrumental sólida, sustentadora de práticas de avaliação e de desenvolvimento do currículo na sua prática quotidiana. O SAC é, efectivamente, um instrumento de apoio à prática pedagógica que procura agilizar a relação entre práticas de observação, documentação, avaliação e de edificação curricular. Inspirado no trabalho de Laevers et al. (1997), o SAC integra a realidade e as orientações curriculares oficiais portuguesas para a educação pré-escolar (OCEPE), indicadores de qualidade contextuais (meios), processuais (implicação e bem-estar emocional) e desenvolvimentais (objectivos ou competências a desenvolver na educação pré-escolar), bem como a participação efectiva da criança na avaliação e desenvolvimento do currículo.

O ciclo de observação e reflexão inerentes ao SAC comporta diferentes fases ou momentos: (1) observação e avaliação geral de todo o grupo de crianças – considerando níveis de bem-estar emocional, de implicação e desenvolvimento global das crianças; (2) análise e reflexão sobre a observação e avaliação geral e (3) definição de objectivos e de iniciativas para o grupo em geral e para algumas crianças em particular. A utilização adequada deste instrumento tem permitido uma melhor conceptualização e operacionalização do currículo pré-escolar, obtendo os estagiários de educação de infância uma visão clara sobre o funcionamento do grupo de crianças em geral. Tem permitido ainda quer a identificação de aspectos, direccionados ao grupo, que requerem intervenções específicas, quer a identificação de crianças que necessitam de atenção diferenciada, bem como o delineamento de um trajecto de iniciativas que levam à resolução de problemas e maximização da qualidade educativa, e a avaliação ao nível do desenvolvimento de competências das crianças.

Em linhas gerais, e porque não é nossa pretensão explanar aqui e agora o conteúdo integral do SAC (instrumento ainda em construção), optamos por referir de forma sumária algumas das componentes de reflexão e avaliação induzidas pelo SAC, em torno do funcionamento do grupo em geral. Assim, verificamos que a utilização do SAC pelos alunos estagiários de educação de infância tem induzido uma reflexão sobre o funcionamento do grupo que, basicamente, atende a cinco componentes curriculares:

1. A oferta: até que ponto o contexto educativo é “rico”, apelativo e diversificado? Aqui, olha-se, por exemplo, as infra-estruturas (organização dos espaços), os materiais lúdicos disponíveis ou actividades em oferta no decurso do dia.

2. O clima do grupo: até que ponto as crianças se sentem à vontade no contexto e no grupo? Procura-se olhar o espaço (qual a impressão que este dá? É agradável, aconchegante, interessante, caótico, demasiado organizado?) e perceber a qualidade das relações ali existentes (entre as crianças e com o adulto). Sente-se um sentimento de pertença?

3. Espaço para iniciativa: quanta iniciativa e autonomia se “respira” no contexto? Olham-se as oportunidades que existem para as crianças decidirem o que vão fazer, durante quanto tempo, com que frequência, com quem; procura-se perceber de que forma é escutada a opinião da criança acerca da

planificação, tipo e momento de oferta de actividades; procura-se perceber também o grau em que as crianças assumem responsabilidades em situações várias ou o grau em que as regras são explicadas e concertadas com as crianças.

4. A organização: a rotina diária está bem organizada e tem em consideração as necessidades de todas as crianças? São considerados os planos ou as rotinas do dia (são suficientemente claros, estruturadores e, simultaneamente, flexíveis, assegurando segurança em todas as crianças?) – comer, dormir, brincar no exterior, etc. são momentos de referência para as crianças e estruturam a passagem do tempo. Até que ponto o conteúdo, duração e ordem dos diferentes momentos do dia têm em consideração a idade da criança e as suas necessidades individuais? A boa divisão de tarefas entre os adultos assegura o melhor uso dos recursos humanos, facilitando as transições, limitando os momentos “mortos” e salvaguardando a necessidade de permanente supervisão?

5. Estilo do adulto: quanta empatia está presente na interacção com as crianças? As intervenções são estimulantes? Estimulam o pensamento, a acção, a comunicação da criança? O adulto percebe os interesses da criança e introduz elementos que aumentam a implicação da criança nas actividades? As relações do adulto com a criança caracterizam-se por sensibilidade? O adulto percebe os sentimentos das crianças e assegura a satisfação das suas necessidades (necessidade de atenção, de afecto, de clareza e de afirmação, de compreensão das suas emoções)? O adulto oferece autonomia às crianças? É dado espaço às crianças para se manifestarem, para prosseguirem os seus interesses, para experimentar e explorar, para decidir acerca do término de uma actividade, para participar no estabelecimento de acordos, de regras e para resolver conflitos?

A reflexão em torno destas componentes curriculares, conseqüentemente, aponta para a concepção e concretização de iniciativas dirigidas ao grupo em geral e a algumas crianças em particular.

Do ponto de vista da avaliação do desenvolvimento de competências das crianças, o SAC permite obter uma perspectiva sobre a forma como a criança se está a desenvolver em diferentes áreas desenvolvimentais. Assume-se que não basta perceber o nível de implicação ou de envolvimento da criança em diferentes actividades mas, interessa perceber em que é que a criança está intrinsecamente implicada, em termos desenvolvimentais, quando realiza essas mesmas actividades. Uma actividade como “brincar com pequenos materiais de construção” pode envolver várias coisas, mobilizando competências de diferentes áreas desenvolvimentais: actividades motoras finas (p.ex. encaixar as pequenas peças), envolver orientação e representação espacial (organização das peças ou construção no espaço), jogo simbólico (fazer uma corrida com os bonecos), organização e seriação de materiais (os objectos quadrados ficam de um lado, os rectangulares do outro), partilhar pequenas peças com outras crianças, verbalizar a experiência de construção, etc.

Uma competência desenvolve-se enquanto integração no comportamento de capacidades, conhecimentos, *insights*, atitudes e praxis. Trabalhar em função do desenvolvimento de competências significa que o crucial não é a aprendizagem *de per se* (muitas vezes atomizada ou descontextualizada) mas o modo como o aprendido é mobilizado (o que se pode “fazer” com o que se aprende) nas situações significativas com que a criança se defronta, aplicando e amplificando os seus esquemas mentais. Dito de outro modo, podemos dizer que atender ao desenvolvimento de competências pressupõe investir em aprendizagens de nível profundo, dificilmente captáveis através de uma *checklist* de capacidades isoladas (exemplo, para a

área motora: copia uma linha na vertical; copia uma linha na horizontal; copia uma cruz; copia as 4 formas geométricas básicas; desenha a figura humana com cabeça, tronco e membros; chuta com ambos os pés; atira e agarra uma bola com as mãos; etc.). Muito diferente será uma avaliação desta mesma área motora (grossa) que, por exemplo, aprecie até que ponto a criança gosta de participar em diferentes situações que envolvem amplas movimentações; movimenta-se no espaço com eficácia e domina uma série de movimentos básicos de locomoção; controla e coordena diferentes movimentos básicos quando se envolve na exploração de diferentes estruturas físicas; utiliza adequadamente diferentes equipamentos em vários jogos físicos; realiza adequadamente todo o tipo de tarefas funcionais que envolvem o corpo; reconhece a importância da actividade física como um contributo para a saúde e bem-estar; tem conhecimento dos riscos associados à actividade física e utilização do corpo em várias situações, respeitando normas preventivas de acidentes... Do mesmo modo, o educador obterá *insights* muito mais significativos sobre o desenvolvimento de competências motoras fina da criança tendo em consideração a forma como a criança se sente ou não atraída e se desenvencilha em tarefas e actividades que requerem destreza, precisão e complexidade de movimentos, manipulando objectos e instrumentos (apreciação de evidência de destreza no uso de talheres, copos, tesoura, etc; de destreza na manipulação de materiais de jogo, como legos, bolas, enfiamentos, no folhear das páginas de um livro; etc; de domínio de capacidades manipulativas básicas numa variedade de tarefas como cuidar de si próprio, de objectos e do contexto (ex. apertar atacadores, abotoar casaco, regar as plantas...); de destreza no uso de instrumentos de trabalho como pincéis, canetas, lápis, etc.

A apreciação e reflexão acerca da desenvoltura da criança em actividades envolvendo outras dimensões desenvolvimentais (para além da “motricidade fina e grossa”, o SAC atende às áreas “social e emocional”, “expressão, linguagem e comunicação”, “raciocínio e compreensão do mundo físico e social” e “autonomia ou auto organização”), na linha de pensamento atrás descrita, tem permitido que os futuros educadores se apropriem do conceito de competência de uma forma significativa e construtiva, atendendo ao vivido total da criança, afastando-se da forma espartilhada com que normalmente são feitas as avaliações desenvolvimentais. Com efeito, a avaliação centrada no desenvolvimento de competências da criança permite considerar o processo de desenvolvimento das crianças, como algo que acontece de uma forma holística e contextualizada, investindo-se no desenvolvimento de uma pessoa “total”.

Verificamos que uma vez percorrido o ciclo contínuo de observação-avaliação-acção, as capacidades de empatia e de consideração das perspectivas das crianças são reforçadas, bem como a capacidade para problematizar e questionar uma série de hábitos e preconceitos, além de o educador (futuro) conhecer uma maior inspiração e orientação para tentar diferentes abordagens e inovar. Se o bem-estar e implicação das crianças aumentam, o educador sabe que está no caminho certo. Sabe que está a promover e fortalecer a auto confiança das crianças, a alimentar a sua curiosidade e ímpeto exploratório, a desenvolver os seus talentos e competências.

Comentários finais

Sendo o SAC um instrumento de monitorização, avaliação e desenvolvimento curricular, é também um instrumento de apoio ao desenvolvimento do aluno estagiário futuro educador de infância. Na nossa extensa interacção e diálogo com alunos em prática pedagógica supervisionada temos vindo a concluir, de

forma consistente, sobre a utilidade do instrumento. Na utilização do SAC, os alunos desenvolvem competências de avaliação do desenvolvimento das crianças, aprofundam a sua compreensão em torno de conceitos chave como implicação, bem-estar emocional, currículo e áreas de conteúdo, além de robustecerem práticas que integram a observação, escuta da criança, avaliação, reflexão e desenvolvimento curricular. Naturalmente não consideramos o SAC como um instrumento capaz de *de per se* responder cabalmente a todos os desafios da educação de infância mas cremos que poderá constituir um caminho viável para a consecução de uma prática pedagógica mais respeitadora e atenta ao vivido de todas e de cada criança presentes no jardim-de-infância.

Bibliografia

Bennet, J. (2004). Curriculum issues in national policy making, Paris, OECD // Conferência realizada em 14th Annual Conference on Quality in Early Childhood Education, subordinada ao tema Quality Curricula: the influence of research, policy and praxis. Malta, 1-4 de Setembro do 2004.

Laevers, F., Vandenbussche, E., Kog, M. & Depondt, L. (1997). A process-oriented child monitoring system for young children. Experiential Education Series, nº2, Leuven: Centre for Experiential Education.

Laevers, F. (2004a). Competences in teacher education. Implications of a process-oriented approach, Conferência realizada em International Conference Improving quality of education, Working on basic competences in teacher education, a process oriented approach (Socrates Project 2003-0200 001-002 SO2 61OBGE) Leuven, Belgium, 18-20 November 2004.

Laevers, F. (2004b). The curriculum as a means to raise the quality of ECE: a critical analysis of the impact of policy. Conferência realizada em 14th Annual Conference on Quality in Early Childhood Education, subordinada ao tema Quality Curricula: the influence of research, policy and praxis. Malta, 1-4 de Setembro do 2004.

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

Portugal, G. (2005). Dos princípios aos objectivos educativos, que currículo fica no meio? comunicação em V Simpósio Internacional “Educação de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico: os caminhos da aprendizagem”, Beja, Portugal, 13-15 Janeiro 2005. Aguarda publicação.

Portugal, G. & Santos, P. (2004). Das finalidades às práticas em educação de infância – uma abordagem experiencial, Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano 38, nº1,2,3, pp.127-144. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Portugal, G., Libório, O. & Santos, P. (2007). Combinando teoria, praxis e reflexão sobre o desenvolvimento de competências na formação de educadores, na Universidade de Aveiro. In Actas do

VIII Congresso da SPCE “Cenários de educação/formação: novos espaços, culturas e saberes. (org. CD: Ernesto Candeias Martins), ISBN 978-989-95390-0

Roldão, M.C. (2003). Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As Questões dos Professores. Lisboa. Editorial Presença.