

Índice temático

	Introdução	7
CAPÍTULO 1	Desenvolvendo uma prática mais experiencial e inclusiva em educação pré-escolar	11
	1.1. Conceitos-chave em educação experiencial	12
	1.2. Educação experiencial e educação inclusiva	15
CAPÍTULO 2	Bem-estar emocional e implicação	17
	2.1. Avaliação do bem-estar emocional	18
	2.2. Avaliação da implicação	24
CAPÍTULO 3	Desenvolvimento do cidadão pré-escolar e avaliação	35
	3.1. Que cidadão pré-escolar?	36
	3.2. Que abordagem avaliativa?	40
	3.3. Áreas de conteúdo, domínios e indicadores de aprendizagem e desenvolvimento	42
	3.3.1. Área de formação pessoal e social	42
	3.3.2. Área de expressão e comunicação	53
	3.3.3. Área do conhecimento do mundo	79
CAPÍTULO 4	O Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)	91
	4.1. O que é o SAC	92
	4.2. Fase 1 – Observação e caracterização do contexto e do grupo	94
	4.2.1. Caracterização do contexto em que se situa o jardim de infância	94
	4.2.2. Observação e caracterização do grupo	95

Índice temático

4.3. Fase 2 – Análise e reflexão	99
4.3.1. Análise e reflexão – Abordagem dirigida ao grupo e contexto educativo em geral	99
4.3.2. Análise e reflexão – Abordagem dirigida a crianças individuais	110
4.4. Fase 3 – Definição de objetivos e iniciativas	117
4.4.1. Definição de objetivos e de iniciativas – Abordagem dirigida ao contexto educativo em geral	117
4.4.2. Definição de objetivos e de iniciativas – Abordagem dirigida a crianças individuais	133
4.5. Avaliação individual final	152
Conclusão	155
Referências bibliográficas	157
ANEXOS	
Fichas SAC	159

Introdução

Falar de avaliação é falar de um processo que deve ser continuado, participativo e democrático, fornecendo oportunidades para se debater aspetos concretos da realidade educativa e para se assumir responsabilidades conjuntas nas apreciações e juízos feitos. Isto requer documentação pedagógica que torne a prática visível, transparente e sujeita a reflexão, diálogo e interpretação (*Children in Europe*, Principle 7, 2016) e envolve um claro afastamento de uma suposta objetividade científica conferida por avaliações sumativas.

De acordo com a International Step by Step Association (ISSA), um trabalho pedagógico de qualidade assume o papel crucial da avaliação e planificação na promoção de aprendizagens que assegurem sucesso e desenvolvimento das crianças. Exige que o educador combine expectativas apropriadas em relação aos comportamentos e progressos das crianças, as orientações curriculares oficiais, liberdade para criatividade e exploração, e atenção aos interesses e necessidades de cada uma e de todas as crianças do grupo. O ciclo de avaliação e planificação não pode deixar de respeitar a curiosidade natural, conhecimentos e capacidades prévios, interesses e experiências das crianças. Também as crianças, as famílias e outros profissionais devem ser incluídos no processo de avaliação e planificação. Como tal, é importante que o educador acompanhe as crianças no seu processo de autoavaliação e de tomada de decisões acerca da sua aprendizagem, oriente as crianças na apreciação de trabalhos e comportamentos. Ainda, é indispensável que partilhe informação com as famílias relativamente aos progressos e interesses das crianças e, em conjunto, definam objetivos a curto e longo prazo. Além disso, sempre que apropriado, outros profissionais devem ser incluídos no processo de avaliação e planificação (ISSA, 2010).

Em Portugal, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, 2016) destinam-se a apoiar a reflexão dos educadores sobre a sua intencionalidade educativa, não se assumindo como um programa a cumprir, mas como uma referência para gerir e construir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo.

A construção deste currículo exige, então, conhecer o meio, conhecer as crianças, e uma atualização e reflexão permanentes em função das observações e informações que vão sendo obtidas (Ministério da Educação, 2016, p. 13).

À luz das OCEPE/2016, no respeito pelos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância (desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; criança como sujeito e agente do processo educativo; exigência de resposta a todas as crianças; construção articulada do saber), a intencionalidade do processo educativo (pp. 13-20) pressupõe:

– **Observar, registrar e documentar** – Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas particularidades, o que já sabem, os seus interesses, as suas dificuldades, a forma como se relacionam com os outros, etc. Envolve, também, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, com vista à adequação do processo educativo. Requer registos e documentação que organizem as observações e as informações obtidas e fundamentem o sentido da planificação e ação educativa, bem como a **avaliação**.

– **Planear, agir e avaliar** – Planear de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, implicando reflexão sobre **intenções ou finalidades educativas** e formas de as concretizar e/ou adequar ao grupo e a cada criança, aceitando a imprevisibilidade, a escuta das crianças e perspetivas de outros profissionais e famílias. Agir, procurando concretizar as intenções educativas, e **avaliar essa ação educativa**, atendendo à **experiência das crianças** e aos seus desejáveis **efeitos** (o que as crianças experienciaram e aprenderam), iluminando o planeamento futuro. Neste processo, a consideração da perspetiva das crianças, de outros profissionais e das famílias denota respeito e abertura a outras possibilidades de enriquecimento da ação educativa.

– **Comunicar e articular** – Comunicar e articular com colegas, auxiliares, pais, agentes da comunidade, confiando no trabalho colaborativo e diversidade de olhares, e promovendo a continuidade educativa e transição para o 1.º ciclo do ensino básico.

No que remete para as competências de observação, avaliação e planificação, o *Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância* (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto) refere a importância de o educador conceber e desenvolver o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas. Aponta, assim, a **importância de o educador avaliar, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e aprendizagens de cada criança e do grupo**.

Neste quadro, torna-se pertinente o desenvolvimento de instrumentos de apoio ao processo de avaliação (transversal à observação, documentação, planeamento, ação e reflexão/avaliação) que possibilitem dar conta das

especificidades e diversidades das infâncias, observáveis nos diferentes contextos educativos, respeitando as orientações oficiais e os consensos pedagógicos sobre qualidade educativa.

Nessa linha, na Universidade de Aveiro, entre 2006 e 2009, à luz de uma abordagem experiencial em educação, uma equipa de investigadores¹ desenvolveu um projeto de construção de um Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)² (projeto financiado pela FCT – PTDC/CED/67633/2006), cujo resultado se apresentou na primeira edição deste livro *Avaliação em educação-pré-escolar* (Portugal & Laevers, 2010).

Em educação experiencial, assume-se que a avaliação deve tornar possível o desenvolvimento de práticas orientadas não apenas pelos futuros benefícios ou efeitos (aprendizagens e desenvolvimento das crianças), mas também pela atual qualidade de vida das crianças. No processo de observação e documentação torna-se crucial utilizar formas de registo suscetíveis de identificarem quer as forças quer as áreas de fragilidade que necessitam de atenção e intervenção prioritárias, atendendo aos processos de implicação e de bem-estar emocional experienciados pelas crianças, monitorizando progressos e fundamentando a tomada de decisão sobre a intervenção subsequente. Trata-se de uma visão que, plenamente, vai ao encontro do proposto quer nas OCEPE/2016, quer no *Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância* (2001).

Atendendo à homologação de novas OCEPE/2016, tornou-se clara a importância de atualização do sistema de acompanhamento das crianças (SAC) proposto em 2010. Por outro lado, a experiência dos últimos anos levou-nos a perceber a necessidade de uma maior simplificação do SAC.

Assim, este novo SAC, continuando fiel a uma abordagem experiencial da educação (Laevers & Van Sanden, 1997; Laevers, 2003, 2014), respeita e organiza-se em função do proposto nas OCEPE/2016, procurando ir melhor ao encontro das necessidades de muitos profissionais de educação de infância. Pretende ajudar os educadores na gestão da tarefa complexa que é a da avaliação e gestão do desenvolvimento curricular, numa progressão coerente, respondendo bem a todas as crianças, e permitindo a construção de uma cultura e linguagem comuns entre os profissionais de educação de infância.

Acresce referir que, na mesma linha de pensamento, entretanto, foi desenvolvida investigação sobre avaliação em creche, inspirada no SAC, da qual resultou a obra *Avaliação em Creche* (Carvalho & Portugal, 2017) inserida nesta

¹ Equipa de investigação: Gabriela Portugal (investigadora responsável), Paula Santos, Aida Figueiredo, Ofélia Libório, Natália Abrantes, Carlos Silva, Sónia Góis (bolseira de investigação) e Ana Coelho (consultora).

² O SAC inspirou-se em *A process-oriented child monitoring system for young children (POMS)* (Laevers et al., 1997).

mesma coleção Nova CIDInE. Essa obra e o presente livro são trabalhos que se complementam, nomeadamente considerando uma visão de educação de infância que abrange as crianças desde o seu nascimento até à idade de ingresso no ensino básico.

Desenvolvendo uma prática mais experiential e inclusiva em educação pré-escolar

1.1. Conceitos-chave em educação experiential

1.2. Educação experiential e educação inclusiva

1.1. Conceitos-chave em educação experiencial

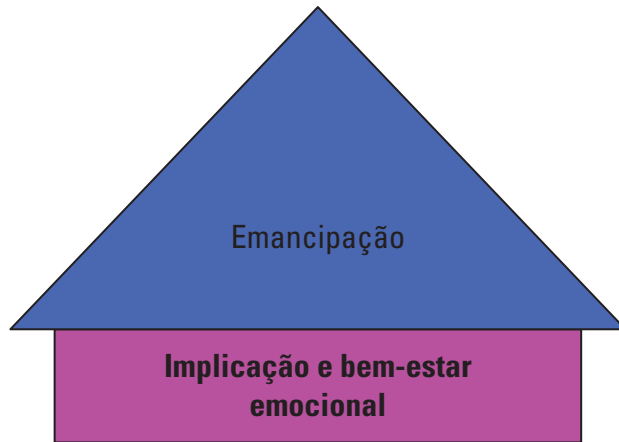
Falar de educação experiencial é falar de uma abordagem educativa que se organiza a partir de uma genuína atitude de atenção, respeito e confiança na criança. Ao atender-se ao vivido ou **experiência** interna das crianças, protagoniza-se uma **atitude experiencial**. Esta atitude experiencial está na **base** de um *edifício pedagógico*, arquitetado em torno de conceitos que se constituem como pontos de referência na ação do educador experiencial (Laevers & Van Sanden, 1997).

Assim, percorrendo esse edifício pedagógico, na sua base, temos a atitude experiencial:

BASE: ATITUDE EXPERIENCIAL

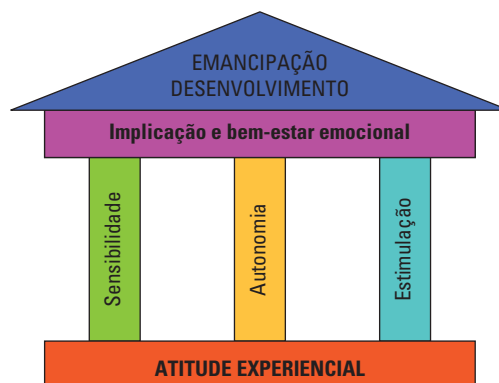
A atenção sensível a si próprio e aos outros subjaz à atitude experiencial. Trata-se da ligação à sua própria corrente de experiências, e à das crianças, onde sensações, emoções, ideias ganham forma e sentido. Numa abordagem que pretende ter em consideração as necessidades e interesses das crianças, a focalização do educador na sua própria corrente de experiências e na da criança está na essência da atitude experiencial. Esta permite sentir, ainda que sempre de uma forma incompleta, o vivido do outro e compreendê-lo melhor.

Neste processo de atenção ao vivido ou experiência da criança, duas dimensões ganharam amplo reconhecimento, quer por parte da comunidade científica quer por parte da comunidade profissional (educadores): **implicação e bem-estar emocional**. Se estas dimensões se apresentam em grau elevado, podemos considerar que o desenvolvimento decorre em boas condições. O seu interesse também reside no facto de fornecerem um *feedback* imediato ao educador sobre a qualidade da atividade ou da situação. Na presença de baixos níveis de implicação e/ou bem-estar torna-se clara a importância de intervir desde logo, não se esperando pelo fim da atividade, da sessão, do período ou do programa para avaliar a adequabilidade da prática pedagógica. Incrementar níveis elevados de implicação e de bem-estar nas crianças configura-se, assim, como finalidade do trabalho em educação de infância, enquanto via para aceder ao máximo desenvolvimento das crianças (ou, na terminologia de Laevers, para aceder à *emancipação*).



Entre a base (atitude experiencial), a trave-mestra (implicação e bem-estar emocional) e o frontão (emancipação) erguem-se os três pilares da prática experiencial (enriquecimento do meio/estimulação, livre iniciativa da criança/autonomia e diálogo experiencial/sensibilidade), permitindo estabelecer a ligação entre a atenção à *experiência* e a finalidade da educação: a emancipação ou **desenvolvimento pleno do cidadão pré-escolar**.

Na linha de pensamento de Laevers (1995; Laevers & Van Sanden, 1997), a grande finalidade da educação é o desenvolvimento do cidadão emancipado: alguém autêntico na interação que estabelece com o mundo, emocionalmente saudável, evidenciando vitalidade, com uma atitude fortemente exploratória, aberta ao mundo externo e interno, com um forte sentido de pertença e de ligação, e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida e o universal processo de criação, respeitando o ser humano e a natureza.



O pilar *diálogo experiencial/sensibilidade* enfatiza uma relação mais profunda e autêntica com as crianças e fundamenta-se nos princípios de aceitação, empatia e autenticidade. Protagonizar um diálogo experiencial é estabelecer uma comunicação, no plano verbal e não verbal, de maneira a que o outro se sinta verdadeiramente escutado, compreendido e aceite. A autenticidade

implica atenção ao comportamento e sentimentos pessoais em relação às crianças e congruência entre o que a pessoa sente ou pensa e o que ela mostra ao outro. Ter consciência dos seus sentimentos e fazer conhecer esses sentimentos de formas adequadas às crianças, equilibrando compreensão e aceitação do outro com compreensão e aceitação dos seus próprios sentimentos e valores é o desafio da autenticidade, da vida em convivência com os outros (e que está na base da necessidade de definição de limites – indispensáveis à criação de um ambiente bom para todos os que dele usufruem).

O efeito de tal diálogo experiencial é o de permitir à criança ser ela própria, genuína nos seus sentimentos, descobrindo-se a si própria com maior profundidade e, porque conhece limites, adquirir confiança e serenidade para o desenvolvimento das suas explorações pessoais. A sensibilidade, presente no diálogo experiencial, pressupõe atenção e consideração das necessidades da criança (e. g., afeto, segurança, reconhecimento, sentido de competência, clareza).

O pilar *autonomia/libre iniciativa das crianças* refere-se aos esforços para estimular a autonomia das crianças. Engloba um conjunto de regras, limites e acordos que garantem um desenrolar fácil das atividades na sala e um máximo de liberdade para cada criança. A oferta do máximo de possibilidades de escolha não significa optar por uma prática laxista, sem qualquer obrigação ou autoridade. Neste processo, limites ou regras estruturantes, conhecidos e explícitos, são necessários.

A observação das crianças revela bem que quando têm oportunidade de escolher, fazem-no, em princípio, optando por aquilo que é mais favorável ao seu desenvolvimento, no prolongamento das suas necessidades de exploração e de saber. A presença de níveis de implicação elevados e a observação da evolução do jogo ou atividade são pontos de referência que confirmam a boa escolha da criança. Pelo contrário, baixos níveis de implicação alertam o educador para a possibilidade de problemas de foro emocional ou para um meio pouco estimulante e desinteressante, norteados, então, a sua intervenção pedagógica num ou noutro sentido.

Finalmente, o pilar *estimulação/enriquecimento do meio* refere-se à oferta de materiais e de atividades estimulantes o mais diversificados possível, no sentido de incrementar a exploração ativa do contexto e de satisfazer interesses e necessidades desenvolvimentais diversos, tendo o/a educador/a, neste processo, um papel crucial enquanto mediador cultural. Pela sua experiência, conhecimento e sensibilidade, este pode atuar como *fertilizante* do terreno educativo, podendo ser o elemento mais rico, introduzindo o fascínio e entusiasmo na sua sala (e. g., oferecendo novos materiais ou atividades, dando informações, intervindo para estimular a ação, o pensamento, a comunicação). Neste processo, importa também destacar as interações que se estabelecem entre as crianças que, pelos diálogos, partilhas e desafios que estabelecem entre si, atuam como elementos determinantes ao nível do enriquecimento do contexto.

1.2. Educação experiencial e educação inclusiva

O esquema do templo permite a descrição da dinâmica conceptual que fundamenta a abordagem experiencial, tornando mais lúcida a prática do educador que pretende assegurar níveis mais elevados de implicação e de bem-estar nas suas crianças. O SAC adota este enquadramento conceptual e procura concretizá-lo nas práticas pedagógicas.

Uma educação inclusiva é aquela em que o educador cria um contexto educativo onde cada criança encontra a estimulação de que necessita para progredir, não perdendo de vista nenhuma criança e respondendo bem a todas elas. Pela sua focalização nas variáveis implicação e bem-estar, o SAC permite ao profissional perceber atempadamente quais as crianças em risco de desenvolvimento e organizar o seu trabalho com vista a assegurar que todas as crianças obtenham o que necessitam para o seu desenvolvimento.

Assim, a abordagem experiencial, promovendo os níveis de implicação e de bem-estar de cada criança, procura oferecer uma boa educação a todas as crianças. Como tal, é, intrinsecamente, uma abordagem inclusiva, atenta à diversidade e diferenciação curricular. Por isso, desenvolver práticas pedagógicas mais experienciais significa desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas.

Bem-estar emocional e implicação

2.1. Avaliação do bem-estar emocional

2.2. Avaliação da implicação

De acordo com uma abordagem experiencial, a maneira mais econômica e conclusiva para avaliar a qualidade em qualquer contexto educativo é atender a duas dimensões: **bem-estar emocional e implicação** experienciados pelas crianças. Esta abordagem oferece uma forma respeitadora de sentir, pensar e fazer em educação de infância, tendo o adulto como ponto de referência a experiência da criança, reconstruindo significados através das suas expressões, palavras e gestos.

Como refere Laevers (2003, p. 14), *quando queremos saber como cada criança está num contexto, primeiro temos de explorar o grau em que as crianças se sentem à-vontade, agem espontaneamente, mostram vitalidade e autoconfiança. Tudo isso indica que o seu bem-estar emocional está OK e que as suas necessidades físicas, a necessidade de ternura e afeto, a necessidade de segurança e clareza, a necessidade de reconhecimento social, a necessidade de se sentir competente e a necessidade de significado e de valores na vida estão satisfeitas. O segundo critério está relacionado com o processo de desenvolvimento e leva o adulto a criar um ambiente estimulante e que favorece o envolvimento.* Os níveis de bem-estar e implicação tornam-se pontos de referência para os profissionais que pretendem melhorar a qualidade do seu trabalho, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem.

Na procura de operacionalização destes conceitos, Laevers desenvolveu escalas quer para avaliação do bem-estar emocional quer para avaliação da implicação.

2.1. Avaliação do bem-estar emocional

Laevers define **bem-estar emocional** como um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia. Isto porque a situação conjuga-se com as suas necessidades, a pessoa tem um autoconceito positivo e está bem consigo própria. Em resultado: a sua saúde emocional está garantida (Laevers *et al.*, 1997, 2005b).

A satisfação de necessidades básicas, como descreve Laevers (*ibidem*), é determinante no nível do bem-estar emocional experienciado pelos indivíduos/crianças, sendo este indicador da qualidade de relação existente entre o sujeito e o seu contexto. Falar de necessidades básicas no desenvolvimento significa falar da importância de assegurar a satisfação adequada de:

- necessidades físicas (comer, beber, dormir, movimento, regulação da temperatura, descanso);

- da necessidade de afeto (de proximidade física, ser abraçado, de ligações afetivas, conhecer relações calorosas e atentas);
- da necessidade de segurança (de clareza, referências e limites claros, de um contexto previsível, saber o que se pode e o que não se pode fazer, de confiança, poder contar com os outros em caso de necessidade);
- da necessidade de reconhecimento e de afirmação (de se sentir aceito e apreciado, ser escutado, respeitado e ser tido em consideração, de ser parte de um grupo, sentimento de pertença);
- da necessidade de se sentir competente (de se sentir capaz e bem-sucedido, experienciar sucesso, alcançar objetivos, ultrapassar a fronteira das atuais possibilidades, procurar o desafio, o novo e/ou desconhecido, atualização de conhecimentos, capacidades);
- da necessidade de significados e de valores (de identificação de sentido e de objetivos na vida, de se sentir bem consigo próprio, em ligação com os outros e com o mundo).

O grau de bem-estar evidenciado pelas crianças num contexto educativo indicará o quanto a organização e dinâmica do contexto ajuda as crianças a “sentirem-se em casa”, a serem elas mesmas e a terem as suas necessidades satisfeitas.

Indicadores de bem-estar emocional

Abertura e recetividade – A criança está recetiva ao contexto e disponível para interagir e explorar; não evidencia comportamentos evitantes em relação ao adulto ou outras crianças, estímulos ou atividades em oferta.

Flexibilidade – Perante situações novas ou diferentes, a criança não evidencia perturbação significativa, adaptando-se rapidamente e desfrutando bem das novas oportunidades. As situações-problema ou frustrações não manietam a criança, apresentando uma orientação para considerar várias alternativas ou para fazer compromissos.

Autoconfiança e autoestima – A criança irradia autoconfiança. Expressa-se à-vontade e, quando confrontada com novos desafios, enfrenta-os, arriscando a possibilidade de insucesso. Se este acontece, a criança não fica “arrasada” nem atribui esse fracasso ao seu *falhanço* enquanto pessoa. Admite que há coisas que (ainda) não é capaz de fazer sem se sentir *um zero* enquanto pessoa.