

Mestrado em Educação Pré-Escolar

De 1983 a 2013

**Mudanças e Desafios no percurso profissional
de uma
Educadora de Infância**

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de
Educação de Paula Frassinetti
Para a obtenção do grau de
Mestre em Educação Pré-Escolar

Por **Célia Maria Almeida Matos Serra**

Sob a Orientação da Doutora Maria Clara Craveiro

Junho de 2013

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE
PAULA FRASSINETTI

RESUMO

Este relatório pretende fazer uma reflexão sobre o percurso profissional de uma Educadora de Infância ao longo de trinta anos de serviço.

Nesse percurso cruzaram-se opções educativas diversas tendo em consideração as características das crianças com as quais trabalhamos. A formação contínua, associada à reflexão sobre as práticas educativas, foram a base para encontrar respostas adequadas às exigências com as quais nos confrontamos, dia-a-dia, no Jardim-de-infância, independentemente das características das crianças com as quais trabalhamos. Neste sentido, este relatório materializa-se como sendo a parte visível de um processo de reflexão sobre trinta anos ao serviço da educação de infância.

ABSTRACT

This report consists in a personal reflection about a Childhood Educator's career, for over thirty years of service.

During this time, several educational options were taken into account reflecting the characteristics of the children with whom we worked. The continued education and the careful reflection on educational practices were the basis for the active search of answers to the demands we face every day, in the kindergarten, despite the children characteristics. AS a result, this report is the visible part of a reflection process during the past thirty years absolutely dedicated to early childhood education.

Agradecimentos:

A realização deste relatório só foi possível graças à dedicação, disponibilidade e empatia de um conjunto de docentes da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Assim, agradeço à Doutora Clara Craveiro: em primeiro lugar pelo incentivo que me deu ao nível da formação profissional e, mais tarde, pela dedicação com que orientou este relatório.

À Doutora Paula Pequito pelo empenho, empatia e dedicação com que lidou com a minha situação profissional.

Por fim, a todas as docentes que, com sentido de justiça e imparcialidade, procederam à avaliação do meu currículo, o que permitiu o meu acesso a este Mestrado.

Para todas, a minha gratidão!

Índice

Resumo

Abstract

Agradecimentos

INTRODUÇÃO	6
1. DIMENSÃO PESSOAL SOCIAL E ÉTICA	11
1.1.O papel dos valores e da ética profissional na docência (enquadramento teórico).....	11
1.2.Percurso profissional como educadora de infância: importância dos saberes, das crenças e dos valores na profissionalidade	12
1.3.Dilemas, confrontos e desafiosdo “fazer diário”	14
2. DIMENSÃO DO DESENVOLVIMENTO ENSINO- APRENDIZAGEM	16
2.1.Pedagogia ou pedagogias? O que mudou na prática pedagógica e o papel da reflexividade na docência.....	16
2.2. O papel da avaliação na qualidade da aprendizagem	20
2.2.1. Avaliar o quê e para quê	21
2.2.2. Modalidades de avaliação em educação pré-escolar.....	24
2.3. Da avaliação empírica à avaliação burocrática: o que mudou e qual o seu impacto na prática docente.....	27
3. DIMENSÃO DA PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E DA RELAÇÃO COM A COMUNIDADE	29
3.1. Do jardim-de-infância como instituição isolada ao seu reconhecimento como fazendo parte da Educação Básica: do isolamento institucional à sua integração em Agrupamentos de Escola: o que se ganhou e o que se perdeu.....	29

3.2. A importância do Projeto Educativo de Agrupamento, Plano Anual de Atividades e Projeto Curricular de Agrupamento e de Turma na prática docente.....	31
3.3. As relações institucionais do JI: a comunidade como parceira na educação.....	34
4. DIMENSÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFSSIONAL AO LONGO DA VIDA.....	37
4.1.O que se entende por desenvolvimento profissional docente	37
4.2. Percurso formativo: onde a vida pessoal se cruza com as opções profissionais.....	38
4.3. Lacunas e dificuldades sentidas no fazer diário: como se ultrapassam as vicissitudes do dia-a-dia no jardim-de-infância.	40
CONCLUSÃO	42
BIBLIOGRAFIA	44

INTRODUÇÃO

O presente relatório pretende dar a conhecer um pouco das vivências profissionais de uma Educadora de Infância, com 30 anos de serviço. Esta viagem profissional iniciou-se em 1983, após a conclusão do Curso Normal de Educadores de Infância, na Escola do Magistério Infantil de Coimbra. Nessa época, este curso era considerado um curso médio, de três anos, que conferia o grau de bacharelato, sendo o terceiro ano do curso reservado ao estágio profissional. Tratou-se de um curso muito prático, tendo contudo uma componente teórica ligada à pedagogia, psicologia do desenvolvimento e da infância, matemática e desenvolvimento da língua portuguesa.

Em 1983, a educação pré-escolar pública dava os primeiros passos. Este foi o ano em que abriram muitos jardins-de infância, afetos às autarquias mas pertencentes ao Ministério da Educação, tendo havido algum investimento na divulgação dos benefícios da educação pré-escolar.

Na época, e relativamente às práticas pedagógicas, era dada grande importância aos interesses manifestados pelas crianças e tentava-se seguir esses interesses através da Pedagogia de Projeto e Pedagogia de Centros de Interesse estruturando-se as salas de atividades por cantinhos (casinha de bonecas, dos jogos, dos carrinhos ou da dramatização, por exemplo). A vertente lúdica era considerada essencial.

Hoje, são as vertentes curricular e da avaliação das aprendizagens das crianças, que estão no centro do desenvolvimento de atividades em contexto da educação pré-escolar: a brincadeira livre e o aproveitamento dos interesses das crianças para atividades orientadas pelo educador deram lugar a uma componente curricular expressa não só nas Orientações Curriculares para a Educação de Infância como em diversos documentos legais que lhe seguiram como a Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007 (Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar) ou o Decreto-lei nº241/2001, de 30 de agosto (Perfis específicos

de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico).

O meu percurso profissional não tem sido linear e, direi mesmo, que se interligou com o meu percurso pessoal. Logo no primeiro ano de serviço, fui educadora de infância de um grupo de vinte crianças das quais uma era portadora de Síndrome de Down. Esta situação, normal nos dias de hoje, era uma novidade na altura. Para estas crianças existiam instituições próprias e no curso de educadora não existia qualquer disciplina que nos alertasse para a especificidade do trabalho com crianças com Necessidades Educativas Especiais. Olhando hoje para trás, posso dizer que, logo desde o início da minha profissão, estava escrito que haveria de dar o meu contributo no âmbito do trabalho com esta população, muito mais intensamente do que, na altura, poderia imaginar. No segundo ano, para além dessa menina integrou o grupo um menino surdo profundo. Fruto do trabalho realizado com estas duas crianças fui convidada para trabalhar na então Equipa de Educação Especial da Lousã, sem qualquer formação que não fosse o meu empenho por dar o meu melhor com estas duas crianças. Aliás, na época, a formação era escassa, sobretudo na área da educação pré-escolar e do ensino especial, e os cursos que existiam na altura localizavam-se sobretudo em Lisboa e no Porto. Na época estava já casada e esperava o meu primeiro filho e, apesar de ter já essa ambição, os deveres familiares sobrepuseram-se aos desejos de formação. Contudo, sem formação mas com muita dedicação ao trabalho com estas crianças “especiais”, começou o meu percurso de treze anos em educação especial. Durante este período, fui fazendo formação em serviço na área da educação especial e em 1997 ingressei no Curso de Estudos Superiores Especializados em Educação Especial que terminei em Setembro de 1998. Quando o terminei, já era mãe de dois filhos e, à mais nova, foi diagnosticada surdez severa.

O meu percurso pela educação especial começou a fazer sentido, agora também ao nível pessoal e familiar. Ao curso de educação especial seguiu-se o trabalho, durante três anos, no Instituto de Surdos de Bencanta (onde trabalhei com crianças surdas profundas com e sem outras deficiências associadas) e o

Curso de Especialização na área da Comunicação e Surdez. Ao trabalho com as crianças vinha agora sobrepor-se o trabalho na família, tendo tido os estudos académicos e a prática pedagógica com crianças com necessidades educativas especiais um papel fundamental nos progressos quer da minha filha quer dos meus alunos. Nos dois anos seguintes coordenei a Equipa de Apoios Educativos do distrito de Coimbra, acrescentando à vertente teórica e prática uma vertente administrativa de apoio às escolas e famílias que foi também uma mais-valia para ter uma visão mais alargada da educação de crianças com necessidades educativas especiais e dos problemas com que se debatem diariamente professores e diretores de estabelecimento para responder cabalmente a esta população.

Em 2004 resolvi regressar ao ensino regular. Os anos que passei fora desta realidade tinham trazido grandes mudanças: curriculares, administrativas e sobretudo na visão que se tem da educação pré-escolar. As escolas encontravam-se na fase dos agrupamentos e a educação pré-escolar era vista como um nível de ensino com as mesmas responsabilidades e importância dos restantes níveis do sistema educativo, sobretudo ao nível burocrático e à perda de autonomia. Neste contexto, resolvi responder às minhas inseguranças com um Mestrado na área da Gestão Curricular que, durante dois anos, frequentei na Universidade de Aveiro. Do trabalho de pesquisa inerente à realização da tese final, resultou a publicação de um livro¹, a publicação de vários artigos em revistas de educação e vários convites para fazer formações diversas em variados centros de formação e escolas. Estes foram anos de partilhar conhecimentos...

Desde 2005 estou no ensino regular, no Agrupamento de Escolas de Coimbra Centro. A vida continuou a dar voltas e algumas têm sido difíceis de superar. Em 2010, e após a morte de um filho, desliguei-me de tudo o que implicasse pensar, refletir, escrever... O trabalho como educadora e o contacto diário com as crianças foram a minha “tábua de salvação” porque elas são

¹ Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

implacáveis e, independentemente da minha tristeza, pouca motivação ou mesmo alguma apatia, exigiram sempre as canções de roda, histórias, dramatizações e a alegria e despreocupação inerente à infância.

E foi ainda bastante deprimida, mas já mais otimista, que um dia abri um correio electrónico da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti que continha um convite feito pela Doutora Clara Craveiro (que não conhecia na altura), a convidar-me para orientar um seminário para as alunas do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Renitente, respondi ao correio electrónico, e o seminário realizou-se alguns meses depois. No final do mesmo, houve tempo para uma breve troca de palavras com a Doutora Clara que, julgo sem se aperceber, me deu alento e força para continuar o meu percurso formativo. Poderia ter seguido para um doutoramento (seria o percurso mais plausível) mas a realidade é que, tendo um currículo com uma formação contínua de qualidade em áreas diversas, faltava-me a formação académica na área da educação pré-escolar que complementasse, de algum modo, a minha formação inicial e me permitisse concorrer em igualdade de circunstâncias com as colegas de saem agora com mestrado integrado na educação pré-escolar. Aceitei o desafio e a Escola Superior de Educação Paula Frassinetti aceitou-me como aluna deste mestrado, acolhendo-me e fazendo-me sentir muito bem-vinda nesta instituição.

Tendo consciência que esta não será talvez a introdução desejável para este tipo de trabalho, porque bastante extensa, não poderia começar este relatório sem explicar, de algum modo, o meu percurso pessoal e profissional, ainda que tenha consciência que muito ficou por dizer sobretudo ao nível da formação que tenho lecionado ao longo destes anos, quer como formadora quer como docente da Escola Superior de Educação de Coimbra. Não quis fazer uma explanação extensiva do meu percurso, mas entendo que era necessária alguma explicação para se entender o porquê da minha decisão em fazer este mestrado. Assim, passo a apresentar este relatório, que pretende ser uma visão do que foi e do que é a minha vida profissional, estando dividido em

quatro capítulos, conforme documento orientador da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

No capítulo 1 - DIMENSÃO PESSOAL SOCIAL E ÉTICA- pretendeu-se fazer um ligeiro enquadramento teórico da temática assim como o meu posicionamento face às questões da ética na docência.

No capítulo 2 - DIMENSÃO DO DESENVOLVIMENTO ENSINO-APRENDIZAGEM – faz-se um retrato das pedagogias consideradas mais importantes na década de 80, e que influenciaram o Plano Curricular do meu Curso de Educadora assim como as minhas práticas pedagógicas da época. Depois, faz-se uma reflexão sobre as pedagogias que se defendem atualmente e em que medidas as práticas pedagógicas atuais refletem essas mudanças.

No capítulo 3 - DIMENSÃO DA PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E DA RELAÇÃO COM A COMUNIDADE – procurou-se dar a conhecer a importância do reconhecimento da educação pré-escolar como fazendo parte da Educação Básica e dos Agrupamentos de Escolas e que impacto trouxe esta mudança nas relações com as famílias e com a comunidade mais alargada.

Por último, o capítulo 4 - DIMENSÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL AO LONGO DA VIDA – faz uma breve referência aos estudos recentes sobre o desenvolvimento profissional dos docentes e às etapas desse desenvolvimento. Pretendeu-se ainda, perceber o papel da formação no desenvolvimento profissional, assim como refletir sobre o meu percurso profissional nomeadamente sobre as lacunas, dificuldades e mais – valias desse percurso.

1. DIMENSÃO PESSOAL SOCIAL E ÉTICA

1.1. O papel dos valores e da ética profissional na docência (enquadramento teórico)

O termo *ética* deriva do grego *ethos* que designa o caráter ou maneira de ser de uma pessoa. A generalização do termo *ética* reporta-nos para um conjunto de valores morais e princípios que norteiam a conduta humana na sociedade, associando-se geralmente a noções como o bem, o mal ou a sentimentos de justiça social. Neste sentido, a Moral articula-se com a ética e dela não pode ser dissociada, implicando uma formalização de normas de conduta que terão de estar de acordo com o que entendemos por valores éticos.

Quando transportamos este conceito para o desempenho profissional aparece-nos o conceito de ética como um conjunto de normas que formam a consciência profissional e representam os imperativos de conduta que norteiam o desempenho de uma profissão, relacionam-se ainda com a forma como se olha para a profissão, porque o professor/educador não é um mero funcionário/especialista/ensinante na perspectiva da escola tradicional.

O professor é hoje entendido também como um educador, e isso implica que ele seja um decisor que tem de agir diariamente com situações complexas, que podem e geram dilemas que necessitam de resoluções que implicam um ponto de vista ético. Neste sentido, o quotidiano dos profissionais de educação é feito de escolhas problemáticas, de alternativas que muitas vezes não se harmonizam e que envolvem forças que se opõem, dilemas que originam tensões, situações de ambivalência e conflito (Fernandes, 2000), apresentando-se como desafios ao desenvolvimento curricular, ontem como hoje, o desenvolvimento pessoal e profissional, e claramente a própria

formação de professores e educadores, que continua a carecer de um ensino implícita da ética e da deontologia profissional.

1.2. Percurso profissional como educadora de infância: importância dos saberes, das crenças e dos valores na profissionalidade

Em 1983 a ética profissional do educador de infância não fazia parte do rol das matérias a ensinar. Contudo, esteve sempre implícita em todas as disciplinas e, ainda que não fosse explicitamente ensinada foi, implicitamente, aprendida. A infância, enquanto fase determinante da vida do ser humano, a importância das primeiras aprendizagens, as questões ligadas à segurança infantil, ao valor dos afetos e dos conteúdos veiculados às crianças, o trabalho com as famílias e os valores morais ligados à amizade, ao aprender a lidar com a diferença e ao trabalho cooperativo, fizeram sempre parte do meu trabalho enquanto educadora. A este facto, não é alheio o carácter eminentemente formador da profissão, tal como diz Paulo Freire (1996, pp. 17-19):

“ (...) não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela.(...) É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu carácter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar.”

A estes valores vieram posteriormente juntar-se outros. Como já dissemos anteriormente, estava destinado que, logo nos primeiros anos de trabalho, estivesse integradas no grupo crianças com necessidades educativas especiais e esta realidade, na altura nova para mim, viria a fazer parte integrante do meu percurso profissional (e pessoal), incutindo no meu ser outros valores como os da interajuda, valorização das pequenas conquistas, aceitação incondicional do outro, aceitação da diferença e profundo amor por quem, desde o nascimento, não possui as mesmas capacidades de adaptação social, entre outras.

Hoje, 30 anos após os primeiros passos na profissão, poderei dizer que, a minha experiência profissional acumulada leva-me a ter uma visão mais lata da ética e do papel dos valores na docência, permitindo-me valorizar na minha prática pedagógica aspetos como:

- A reflexão pessoal antes e sobre os atos, porque entendo que as aprendizagens construídas pelo próprio sujeito são as que se tornam realmente eficientes, duradouras e potenciadoras da autonomia pessoal e do auto-conceito positivo.

- O respeito e valorização das diferenças culturais, étnicas, raciais e desenvolvimentais como uma mais-valia para a construção da *Pessoa* enquanto ser solidário, afetivo, multicultural e aberto à diversidade.

- Uma cultura humanista promotora do sucesso, com base num conjunto de atitudes e valores socialmente relevantes.

- A partilha de responsabilidades e estreitar de laços afetivos com as famílias e comunidades envolventes ao jardim-de-infância, de modo a criar grupos socialmente coesos promotores de uma Escola de Qualidade. Tal como Tavares (1996: 65), acredito que só tocando o *self* chegamos à *Pessoa*, de modo a fazer a diferença no seu desenvolvimento, na construção e formação da sua personalidade porque,

“ (...) quando dizemos aos outros que o aceitamos de modo positivo e incondicional (...) temos de fazê-lo com verdade e autenticidade (...) no face-a-face do rosto em que essa linguagem atinge a sua maior força de expressão. Então a nossa relação tornar-se-á verdadeiramente empática e autêntica, será interpessoal estabelecendo o contacto ao nível da pessoalidade, tocando o outro no seu próprio “self”.”

Neste sentido, entendo que os valores éticos fundamentais subjacentes à educação pré-escolar baseiam-se na proximidade e na responsabilidade. O reconhecimento de que cada pessoa é “fruto da sua circunstância” e que pode e deve ter um percurso de aperfeiçoamento e realização pessoal é, a meu ver, a base do exercício profissional de qualquer professor/educador. Acreditar que é possível educar o outro, independente das dificuldades sentidas, ajudando as

crianças a evoluir positivamente através da nossa intervenção, é também um aspeto fundamental. Por último, perceber que a educação do outro não pode ser conseguida a qualquer custo, só porque eu quero ou acho que é muito importante para o seu percurso. O outro tem voz e o educador tem de saber ouvi-la e compreendê-la. Paralelamente a estas questões, a gestão escolar tem também nas questões da ética um papel importante, uma vez que representa a forma como os educadores estão na escola, enquanto espaço para estar entre pares, para estabelecer relações interpessoais, porque as escolas têm de ser lugares humanos, e isso ainda está, a meu ver, longe de se conseguir.

1.3. Dilemas, confrontos e desafios do “fazer diário”

Ser educador implica ser ator num palco onde se entrecruzam interesses, modos de encarar a vida, saberes, opiniões e valores muito diferentes. Se, a este facto, juntarmos o fator “educar os filhos de outros”, percebemos que, necessariamente, a educação pré-escolar é um espaço onde têm de ser mediados conflitos e onde se colocam desafios diários que implicam tomadas de decisão, nem sempre fáceis, nem pacíficas.

Ao educador de infância é hoje pedido que, para além de ser educador de um grupo de crianças com as responsabilidades inerentes a essa função, seja também, coordenador de um serviço (dirigindo Assistentes Operacionais muitas vezes sem formação), seja o elo de ligação entre a escola, os pais e as famílias, com as instituições do meio e com as chefias intermédias e de topo dos agrupamentos. Face a esta situação, só poderemos minorar os possíveis conflitos através do diálogo com todas as partes envolvidas. Por isso, recorro a Tavares (1996) quando diz que, na Escola as relações pessoais

“ terão de ser necessariamente positivas [para se tornarem] verdadeiras relações interpessoais. Estas relações (...) terão de ser recíprocas,

assimétricas, dialéticas, triádicas, autênticas, verdadeiras, de pessoas para pessoa, ao mesmo nível” (pg. 54, 55).

Para tal, os educadores têm de encontrar em si qualidades de diálogo, coesão do grupo de trabalho, compreensão pelos outros, empatia, liderança, e gestão das relações, dos afetos, e dos incidentes diários inerentes ao trabalho com crianças, famílias e instituições entre outros. No meu caso pessoal, nem sempre é fácil e posso mesmo dizer que talvez seja o meu ponto mais fraco enquanto profissional de educação, porque toda a minha formação foi virada para o trabalho com as crianças e as minhas capacidade de gestão de recursos humanos e criação de climas institucionais que respondam às necessidades de todos tem sido, no meu caso pessoal, um handicap que tenho, diariamente de superar.

2. DIMENSÃO DO DESENVOLVIMENTO ENSINO-APRENDIZAGEM

2.1. Pedagogia ou pedagogias? O que mudou na prática pedagógica e o papel da reflexividade na docência

Ainda que considere a formação básica essencial à prática pedagógica, o mundo em que vivemos muda de forma tão rápida e tão profundamente, que se torna essencial a formação contínua, de modo a que os docentes se adaptem e desenvolvam continuamente, para poderem responder aos desafios que lhes são colocados diariamente.

Ao longo de trinta anos, a minha prática pedagógica mudou radicalmente, não só para poder responder a públicos com características muito diversas, como para poder responder às exigências veiculadas superiormente, sobretudo por influência das políticas educativas que, nos últimos anos, têm proposto, a um ritmo quase anual, mudanças sobre mudanças, muitas vezes sem que haja tempo de avaliar o impacto que estas têm no dia-a-dia das escolas e jardins-de-infância.

Assim, começarei por dizer que, no início da minha carreira, vigoraram as pedagogias centradas na criança, nos seus gostos e interesses, que tinham por base os ideais de Rousseau e as pedagogias de Pestalozzi, Herbart, Froebel e Maria Montessori. A Pestalozzi deve-se o conceito de “educação do homem do povo” o que trouxe para a educação o respeito pelo educando independentemente da sua origem social. Herbart e Froebel foram decisivos para a concretização daquilo a que atualmente se designa por “Jardim-de-infância”, cujo objetivo se centra na educação das crianças fora do ambiente familiar. Quanto a Maria Montessori deve-se a criação das “Casa dei Bambini”, onde se dava importância à forma como se tratavam as crianças, através do afeto, estimulando-lhes a curiosidade pelas formas e cores, e manipulação de objetos num ambiente calmo.

Nos anos 80, valorizava-se o facto de as crianças gostarem de vir brincar ao jardim-de-infância e, aos educadores cabia retirar dessas brincadeiras conteúdos que fossem considerados interessantes para o desenvolvimento cognitivo, social e motor das crianças. Esta divisão da criança por áreas de desenvolvimento, tinha por referente teórico os estudos de Piaget e Wallon² muito valorizados na componente teórica do curso inicial. As correntes desenvolvimentistas (Piaget e sucessores) e psicossociais/emocionais (Wallon), eram as bases da educação. No fundo, pedia-se que o educador fosse “atrás” do que as crianças gostavam de fazer e aproveitasse esses momentos para ampliar e aprofundar os seus conhecimentos, promovendo o seu desenvolvimento global. Foi o tempo dos centros de interesse e dos projetos educativos, alguns dos quais a durar várias semanas, dependendo do interesse que as crianças iam manifestando e do empenhamento do educador ao ir alimentando o imaginário infantil.

Posteriormente, ao integrar a equipa de educação especial, todos estes pressupostos pedagógicos tiveram de ser ajustados a essa realidade. Nesta área específica de intervenção educativa, o educador tem como missão ajudar crianças com necessidades educativas especiais a ultrapassar as suas limitações. Como o tempo geralmente corre contra o desenvolvimento, isto é, quanto mais cedo as aquisições aparecerem mais provável será que estas

² Entre 1940 e 1945 Piaget impulsionou a Teoria Cognitiva propondo a existência de quatro estágios de desenvolvimento cognitivo no ser humano: o estágio sensório-motor, pré-operacional (pré-operatório), operatório concreto e operatório formal. Piaget influenciou a educação de maneira profunda e a ele se devem publicações importantes na área do desenvolvimento infantil como: *A Construção do Real na Criança*. (1970). Rio de Janeiro: Zahar; *A Formação do Símbolo na Criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. (1971). Rio de Janeiro: Zahar; *A Linguagem e o Pensamento na Criança*. (1959). Rio de Janeiro: Fundo de Cultura e *Seis Estudos de Psicologia*. (1967). Rio de Janeiro: Forense, entre muitas outras publicações.

A Wallon deve-se a valorização das emoções no desenvolvimento infantil. Fundamentou as suas ideias em quatro elementos básicos que comunicam entre si: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa. O desenvolvimento não foi não como um fenómeno suave e contínuo mas antes cheio de conflitos internos e externos. Para Wallon é natural que, no desenvolvimento, ocorram ruturas, retrocessos e reviravoltas e que os estágios se sucedem de maneira que momentos predominantemente afetivos sejam sucedidos por momentos predominantemente cognitivos, ainda que a emoção se sobreponha à razão quando o indivíduo se depara com o desconhecido. Da sua obra salientamos: *Evolução psicológica da criança (s/d)*. Rio de Janeiro: Andes; *Psicologia e educação da infância* (1975). Estampa, Lisboa; *Objetivos e métodos da psicologia* (1975). Lisboa: Estampa e *Origens do pensamento na criança* (1989). S. Paulo: Manole.

sejam intrinsecamente adquiridas pelas crianças, o currículo e a avaliação do desenvolvimento têm um papel preponderante. Na área da educação especial, as intervenções fazem-se geralmente, de um para um (mesmo quando a criança está inserida num contexto mais alargado, como é o seu grupo/turma). Partem de uma avaliação rigorosa do desenvolvimento da criança nas suas várias áreas, sobretudo as mais afetadas e, com base nessa avaliação, faz-se um programa educativo, geralmente complexo, desenhado para determinado período de tempo. Para a sua concretização é pedida a colaboração das famílias e de outros profissionais na intervenção em algumas áreas (como a da autonomia, ou a terapia da fala, por exemplo). Todo este processo é supervisionado e monitorizado periodicamente sendo alterado sempre que necessário. As pedagogias que maior influencia têm nos apoios educativos são as que assentam em pressupostos behavioristas e comportamentalistas sendo que, quanto mais graves são os casos, maior será a sua influência.

De regresso ao ensino dito regular, e tendo por referência Bairrão et al. (1990), é meu sentir que, atualmente, os educadores de infância seguem modelos curriculares indiferenciados. É neste contexto que me situo: misturam-se práticas, sem existência de linhas condutoras bem diferenciadas, o que origina uma não consciência dos referenciais teóricos que implicitamente influenciam as práticas de cada educador. Relativamente aos referenciais pedagógicos que recebemos na formação inicial, a vida dos Jardins-de-infância enriqueceu-se e extravasou de algum modo as mensagens dos seus fundadores, apresentando-se como uma realidade educativa que tem profundo impacto na vida das crianças. Tornou-se mais viva e mais criadora e os Jardins-de-infância transparecem a personalidade das crianças que os frequentam. O conceito de socialização evoluiu e utiliza-se “numa ótica positiva de enriquecimento e desenvolvimento pessoal através de uma vivência comunitária na qual se participa com plena aceitação e de forma criadora.” (Mialaret e Vial, 1985: 373). Os estudos de Weikart e Katz, citados em Weikart, Hohmann e Banett (1995), trouxeram para este nível educativo a noção de que só a educação pré-escolar de qualidade tem impacto duradouro no decurso da

vida da criança e esta assunção, introduziu nas práticas dos educadores, a noção de eficácia. Esta consciencialização implicou objetivos melhor definidos, planificações metódicas e avaliação contínua do processo e das aprendizagens das crianças. Esta corrente, foi reforçada “pela vontade de transformar a educação pré-escolar” num fator de igualdade de oportunidades”, concedendo um mais amplo espaço aos ensinos de tipo cognitivo”. (Mialaret e Vial, 1985: 374).

É por isso que os Educadores se situam, pedagogicamente falando, perante este dilema: bastará apenas responder às necessidades lúdicas das crianças ou é hoje necessário tomar a iniciativa de apresentar atividades que as levem, passo a passo, a aprendizagens seguras ao longo de atividades cuidadosamente planeadas?

Sinto que nas escolas públicas se exige aos educadores cada vez mais a segunda opção. Contudo, entendo que têm de coexistir os dois tipos de atitude: atividades mais vocacionadas para as expressões (lúdicas, dramáticas, plásticas...) e que requerem uma completa liberdade da criança, e outras mais vocacionadas para as aquisições mais “académicas” que requerem uma intervenção do educador mais dirigista. Se assim não for, corremos o risco da educação pré-escolar de basear na antecipação de aprendizagens do 1º Ciclo do Ensino Básico e esta não é de todo uma das suas funções. Antes,

“o esforço pedagógico atual consiste em procurar fazer a síntese de dois requisitos e em introduzir na totalidade dos domínios experimentais uma intervenção pedagógica simultaneamente flexível e segura, que saiba respeitar os empreendimentos autónomos das crianças.” (idem: 375).

Por isso, entendo que o papel da reflexividade na docência é fundamental. O educador tem de saber refletir antes, durante e após a prática docente, no sentido de encontrar o equilíbrio entre aquilo que deseja, aquilo que as crianças querem, e aquilo que é possível ser feito. É isto que nos distingue doutros profissionais.

2.2. O papel da avaliação na qualidade da aprendizagem

Nem sempre a avaliação na educação pré-escolar teve o peso curricular que hoje apresenta. Inicialmente, e reportando-me aos anos oitenta quando iniciei a minha vida profissional, a avaliação das crianças era fundamentalmente entendida como um processo que se desenvolvia implicitamente, no sentido de se despistarem precocidades ou atrasos no desenvolvimento das crianças, com o objetivo de se tomarem decisões, em conjunto com os encarregados de educação, sobre possíveis opções face ao seu futuro encaminhamento. Refiro-me especificamente a encaminhamentos para a educação especial, para terapias de fala, médicos de família, entre outros. Este processo era feito de modo implícito mas, sempre que era necessário, fazia-se uma avaliação mais pormenorizada, recorria-se a grelhas de desenvolvimento (do âmbito da psicologia do desenvolvimento infantil) para posicionarmos uma criança num estágio de desenvolvimento face às características que apresentava.

Contudo, à consciência progressiva da importância deste nível educativo, vêm associar-se exigências sobre os processos de gestão curricular dos educadores de infância, apoiadas nas Orientações Curriculares para a Educação de Infância e à articulação com o 1º Ciclo do Ensino Básico. Neste processo, a avaliação toma um papel preponderante, assumindo-se como um aspeto essencial de todo o processo educativo.

A avaliação na educação pré-escolar pode ser hoje entendida como o processo de observar e registar (assim como outras formas de documentar) o trabalho que a criança faz e como o faz. Estes registos servirão de base para a variedade de decisões educacionais que afetam a criança, incluindo planear para grupos e crianças individuais e comunicar com os pais (Bredenkamp & Rosengrant, 1993, cit. por Parente, 2002). A avaliação é então um processo contínuo e não um acontecimento isolado (como acontece noutros graus de ensino que implica interromper a vida na sala de atividades).

2.2.1. Avaliar o quê e para quê

A avaliação, em contexto de jardim-de-infância, faz hoje parte de todo o processo educativo e abrange vários aspetos relativos a esse processo. O seu objetivo principal é o de facilitar a aprendizagem das crianças e melhorar o processo educativo. Quando se avalia recolhem-se informações que constituem a base que sustenta as decisões curriculares e o planeamento educativo feito pelos educadores ao longo do ano, nomeadamente no que diz respeito às decisões tomadas para todo o grupo mas também para objetivos de aprendizagem individualizados (quando tal é necessário). Neste sentido, a avaliação na educação pré-escolar não se restringe unicamente às questões relativas ao desenvolvimento das crianças.

Pegando na legislação em vigor³ podemos analisar a avaliação na educação pré-escolar à luz das suas diferentes dimensões: curricular, desenvolvimento profissional e comunicação. Relativamente à **Dimensão Curricular** da avaliação diremos que atualmente, e à semelhança do que se passa noutros níveis educativos, se exige aos educadores de infância uma particular atenção às questões ligadas à gestão do currículo, pelo que a criação de ambientes propícias à aprendizagem, em contextos significativos, se torna essencial. Esta questão implica que o educador não só tome decisões quanto à organização do ambiente educativo mas também quanto às estratégias de ensino e experiências de aprendizagem que julga mais adequadas ao grupo, assim como que se preocupe em encontrar estratégias de articulação e colaboração com as famílias e com outros níveis de ensino, nomeadamente com o 1º Ciclo do Ensino Básico, e ainda que equacione a necessidade da intervenção educativa doutros profissionais (docentes de educação especial,

³ Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da educação pré-escolar; Despacho nº 5220/97, de 4 de Agosto – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar; Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto – Perfil Geral de Competências dos Educadores e Professores do 1º CEB; Decreto – Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto – Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância; Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007 – Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar;

terapeutas ou assistentes sociais) no processo educativo de crianças que deles necessitem.

Destas decisões, não se podem alhear as crianças, porque entendemos que têm um papel ativo ao nível do seu desenvolvimento pessoal e social. Esta assunção, implica que lhes devemos dar espaço de decisão na tomada de algumas decisões. Esta perspetiva, “reconhece as competências das crianças de interpretação e de ação sobre o que as rodeia (Sarmiento, 2005), bem como de expressão de emoções, ideias, desejos e expetativas (Pinto, 1997), sustentando, assim, uma prática que “dá voz às crianças” (Cerisara, 2002; Ferreira, 2004) ”.

Assim, é com base numa avaliação inicial do grupo que se planifica o trabalho futuro. Esta avaliação inicial considera-se uma fase preliminar do processo e dá-nos informações sobre as preferências das crianças face às atividades e o seu estágio de desenvolvimento global. Desta recolha inicial de informações, é possível ter uma imagem do grupo enquanto um todo, nomeadamente as áreas mais fortes e mais fracas ao nível do desenvolvimento global. Esta imagem mental permite traçar uma linha de ação que responda às características gerais do grupo, de modo a começar a desenhar-se o projeto curricular de turma.

Posteriormente, serão feitas periodicamente avaliações, quer ao projeto curricular de turma, quer avaliações ao desenvolvimento individual das crianças, de modo a ir ajustando metodologias, objetivos educativos e estratégias de ensino às necessidades educativas, aos interesses expressos pelas crianças e ainda às oportunidades educativas que vão surgindo ao longo do ano. Neste sentido, consideramos que a avaliação é uma das componentes do processo pedagógico que garante a intencionalidade educativa do trabalho do educador assim como a consistência da aprendizagem das crianças.

Relativamente à avaliação na sua componente da **Dimensão de desenvolvimento profissional**, já anteriormente referimos que julgamos ser essencial, no contexto educativo atual, que o professor/educador seja um

profissional reflexivo no que respeita, nomeadamente, às suas práticas pedagógicas. Só avaliando e refletindo sobre as práticas se pode proceder à reformulação crítica das mesmas (Schon, 1983; Zeichner, 1993 citados em Sá-Chaves, 1997, 2000, 2002, 2005), aumentando progressivamente a sua qualidade. A este respeito, deixo aqui o meu testemunho. Sou a mesma educadora que saiu da Escola Normal de Educadores de Infância de Coimbra em 1983: sou a mesma nos ideais, no modo sério como encaro a profissão, no gosto que tenho em trabalhar com crianças, no prazer e orgulho que tenho em vê-las crescer. Mas sou muito diferente quanto às práticas educativas, às metodologias de ensino e à forma como avalio o meu trabalho e reflito sobre ele. Há alguns anos, a formação contínua era escassa e cara: só recorria a ela quem, como eu, sentia necessidade de obter certificados que a habilitassem para o desempenho de outras funções na área da educação pré-escolar (no meu caso na área da educação especial). Pouca mais formação havia e, quando havia, não era certificada. Atualmente, a formação centra-se nas escolas e é considerada como sendo uma parte integrante do desenvolvimento profissional dos docentes. A estes pede-se que, refletindo e avaliando a sua prática, proponham áreas de formação aos centros de formação, no sentido de que estes possam dar uma resposta cabal às suas lacunas formativas. No meu caso pessoal, e para dar resposta a imperativos curriculares veiculados nos últimos anos pelo Ministério da Educação no âmbito da Implementação dos Planos: Nacional de Leitura, Educação Sexual e Ciências Experimentais, senti necessidade de aprender, atualizar e aprofundar conhecimentos nessas áreas. Ainda nesta dimensão da avaliação, que implica a reflexão sobre as práticas que leva à autoformação, as crianças continuam a desempenhar um papel fundamental. Referimo-nos à sua participação, enquanto intervenientes, dando-lhes espaço para se pronunciarem sobre a qualidade dos contextos e processos que se vão co-construindo. Observar e avaliar o desempenho das crianças e a forma como se apropriam dos ambientes de aprendizagem, permite apreciar/avaliar a nossa intervenção enquanto educadores. Esta postura de profissionais reflexivos, leva-nos a compreender e melhorar a forma como estamos na educação (Zeichner, 1993).

Por último, a **Dimensão da comunicação**, que se interlaça com as duas últimas: divulgar os resultados da avaliação faz parte de todo o processo em causa. Importa, pois realçar as formas e os contextos em que a informação recolhida e analisada será divulgada, uma vez que esta divulgação será realizada a diferentes públicos e em diferentes contextos. Assim, é basilar a divulgação da avaliação às famílias, nomeadamente no que diz respeito à avaliação das crianças e do desenvolvimento do projeto curricular de turma, a comunicação com o 1º Ciclo do Ensino Básico e mesmo a divulgação de resultados de projetos educativos a outros âmbitos, nomeadamente os abertos a outros profissionais de educação. Para tal, torna-se necessário adequar a informação e o discurso às diferentes situações. Esta dimensão de produção de conhecimento, intrinsecamente ligada à avaliação das práticas (nomeadamente práticas de investigação-ação, por exemplo), tem vindo a ser destacada e valorizada por diferentes autores dos quais destacamos Alarcão (2001) e Roldão (1998 e 2000, 2003^a, 2003^b).

2.2.2. Modalidades de avaliação em educação pré-escolar

Tal como noutros níveis de ensino, na educação pré-escolar podemos encontrar diferentes tipos de avaliação, assim como instrumentos e modalidades de recolha de informação muito diversificados. Por outro lado, podemos também encontrar modalidades de avaliação mais específicas quer se trate do âmbito da educação dita regular ou educação especial. Neste último caso, a avaliação das crianças recorre a instrumentos que procuram encontrar áreas fortes e fracas do desenvolvimento da criança, com o objetivo de traçar Programas Educativos Individuais, o que implica instrumentos muitas vezes importados, geralmente aferidos à população portuguesa, muitos deles ligados a deficiências específicas. Estes instrumentos são exaustivos e alguns requerem várias sessões individualizadas para a sua implementação. Ainda que o meu percurso profissional abarque vários anos de educação especial,

não me irei alongar nesta área da avaliação, pois julgo não ser o propósito do presente relatório.

Assim, iremos sistematizar um conjunto de princípios gerais orientadores do processo avaliativo em contextos pré-escolares e, posteriormente, analisaremos, sumariamente, algumas modalidades de recolha de informação, passíveis de serem adotadas nos mesmos contextos. Salientaremos ainda, com base na nossa experiência, as que consideramos mais viáveis e porquê.

No que diz respeito aos princípios orientadores da avaliação, salientamos a participação das crianças enquanto elemento fundamental do processo de avaliação. Entendemos a criança e a aprendizagem de uma perspetiva holística e a avaliação como parte integrante do currículo. Por outro lado, a recolha de informações deve ser, sempre que possível, integrada e contextualizada nas tarefas do dia-a-dia e deve ter um carácter contínuo, sistemático e interpretativo. As informações recolhidas devem ser fruto do cruzamento, variedade e complementaridade de informações.

Posto isto, de que modalidades de recolha de informação nos podemos socorrer?

No meu dia-a-dia utilizo sobretudo os seguintes: observação da criança em contexto e registo posterior; análise de processos e produtos realizados pelas crianças (desenhos, preenchimento de quadros, construções, tentativas de escrita...) e comparação desses produtos com outros do mesmo tipo (anteriores a estes); diálogo com as crianças para perceber as suas formas de pensamento, registos escritos realizados no decorrer de uma atividade; reflexões em grande grupo (por exemplo fazer o sumário do dia e refletir sobre o que aprenderam). Estas modalidades são utilizadas diariamente e são formas de proceder a uma avaliação contínua não só do grupo como de cada criança.

Porém, há momentos em que é necessário recorrer a instrumentos de registo mais elaborados (construídos, adaptados ou retirados de livros, teses ou outras fontes), de modo a procedermos a avaliações de diagnóstico pontuais do desenvolvimento, geralmente realizadas no início do ano e

trimestralmente. Estes instrumentos são co construídos em reunião de departamento da educação pré-escolar e são sujeitos a aprovação do conselho pedagógico do agrupamento. Neles, regista-se o desenvolvimento e competências das crianças no início (avaliação diagnóstica) e a sua evolução ao longo do ano nas diferentes áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. No final de cada período, esta avaliação mais formal é entregue aos encarregados de educação e passa a constar do processo individual de cada criança.

Ainda relativamente à avaliação das crianças, durante algum tempo procedi à co construção de portefólios individuais, modalidade de avaliação que considero muito interessante, mas que, para ser realizado com rigor e seriedade se torna, a meu ver, impraticável quando trabalhamos com grupos de vinte ou mais crianças. Ultimamente, ⁴ recorro, pontualmente, a instrumentos de avaliação da implicação e bem estar das crianças retiradas de um Sistema de Acompanhamento de Crianças (conhecido por SAC) que tem por base “um ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação sobre o bem-estar, implicação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças.” (Portugal, 2013: 6). Este instrumento, foi construído na Universidade de Aveiro e tem por base o trabalho de Laevers et al. (1997). O Sistema de Acompanhamento de Crianças integra a realidade portuguesa e as orientações curriculares, indicadores de qualidade contextuais (meios), processuais (implicação e bem estar emocional), bem como a participação efetiva das crianças na avaliação e desenvolvimento do currículo (Portugal, 2013).

Ainda relativamente aos instrumentos de avaliação, poderia ainda mencionar outros, que utilizo pontualmente, tais como: listas de itens (observation checklists), registo de acontecimentos espontâneos (anecdotal reports), preenchimento de escalas de desenvolvimento (rating scales) que podem ser preenchidas na sua totalidade ou focarem-se num aspeto específico (comportamento, área cognitiva, etc), retirados de sítios da internet ou de livros da especialidade (e por mim adaptados à realidade em que trabalho) e análise

⁴ Na Universidade de Aveiro existe uma equipa de trabalho que se dedica à investigação no âmbito da avaliação e desenvolvimento curricular na Educação Pré-escolar sob orientação da Professora Gabriela Portugal.

de informações escritas sobretudo desenhos, tentativas de escrita ou trabalhos realizados no âmbito da língua portuguesa e da matemática, por exemplo.

2.3. Da avaliação empírica à avaliação burocrática: o que mudou e qual o seu impacto na prática docente

A avaliação em contexto de jardim-de-infância evoluiu muito nos últimos trinta anos. Ainda que sempre tenha estado presente nas práticas educativas dos educadores, fruto da formação inicial que lhe reservou um papel com algum destaque, o facto é que, no dia-a-dia dos jardins-de-infância, só se tinha consciência da sua importância quando algo de anormal era detetado no desenvolvimento de alguma criança e era necessário fazer o seu encaminhamento para outros serviços.

As orientações curriculares para a educação pré-escolar vieram dar, às práticas de avaliação, um lugar de destaque nas questões do desenvolvimento curricular. Hoje, o educador tem de responder adequadamente à diversidade dos contextos educativos, tem de ser um profundo conhecedor de todas as áreas de conteúdo e impõe-se que utilize vários métodos de registo e avaliação que fundamentem o desenvolvimento curricular, nomeadamente os processos de ensino e de aprendizagem.

Se fizermos uma breve pesquisa pela internet verificamos que as preocupações com a avaliação e desenvolvimento curricular na educação pré-escolar não são exclusivas do nosso país e que os instrumentos e técnicas de documentação da avaliação são uma preocupação atual dos diferentes especialistas em educação pré-escolar.

O peso que a avaliação tem nas práticas dos educadores faz-se sentir na forma como esta passou a ser encarada: por um lado entende-se como

necessária e fundamental na tomada das decisões curriculares mas por outro pesa na carga burocrática que progressivamente tem sido imposta aos docentes de todos os níveis de ensino. A avaliação deixou de ser uma prática sentida como necessária porque importante, para passar a ser vista como uma imposição do sistema cuja carga burocrática varia de agrupamento para agrupamento.

3. DIMENSÃO DA PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E DA RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

3.1. Do jardim-de-infância como instituição isolada ao seu reconhecimento como fazendo parte da Educação Básica: do isolamento institucional à sua integração em Agrupamentos de Escola: o que se ganhou e o que se perdeu

Os jardins-de-infância começaram por ser considerados unidades institucionais (ligadas ao ministério da educação ou a entidades particulares de solidariedade social) que existiam em paralelo ou mesmo à parte do considerado sistema de ensino português. A este nível educativo reconhecia-se mais a função de guarda das crianças do que propriamente uma vertente pedagógica.

No que diz respeito aos jardins-de-infância públicos, apesar de já existirem em Portugal há muitos anos, sempre foram vistos como instituições um pouco à parte do sistema educativo (ainda que nele integrado) dado que não lhe eram reconhecidas as vertentes da obrigatoriedade, do currículo e da avaliação formal. Neste sentido, e durante alguns anos, as educadoras sentiam que nem o estatuto de docência lhes era reconhecido: havia os professores e os educadores. Esta situação provocava algum isolamento relativamente a outros níveis de ensino: não se falava em articulação com outros níveis e não havia reuniões conjuntas entre professores e educadores. Esta realidade proporcionou às educadoras uma certa liberdade de ação, durante alguns anos, acompanhada de um grande isolamento institucional.

Fruto das políticas educativas dos anos oitenta, começaram a propor-se os agrupamentos de escolas, no sentido de não só diminuir o isolamento dos Jardins-de-infância e de muitas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, como também para rentabilizar os recursos humanos e materiais das escolas. Falamos inicialmente das Escolas Básicas Integradas, depois dos Agrupamentos de Escolas horizontais e verticais e dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Este foi o tempo em que se descobriram afinidades e divergências, sobretudo entre educação pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, mas foi também um tempo em que as educadoras foram entendidas como fazendo parte integrante do sistema educativo português, de pleno direito, passando do estatuto de educadoras para o de docentes, no que diz respeito aos direitos e deveres inerentes a estes profissionais.

Posteriormente, apareceram os agrupamentos de escolas e, mais recentemente os chamados “Mega Agrupamentos” que agrupam vários agrupamentos.

Mas afinal o que ganhou e o que perdeu a educação pré-escolar?

Tenho consciência que muitos sentem que a educação pré-escolar só ganhou ao integrar os agrupamentos de escola. Ganhou em reconhecimento por parte dos outros níveis educativos do trabalho realizado no âmbito da educação de infância; foi reconhecido, aos educadores de infância, o seu papel de docentes, com todos os direitos e deveres que isto implica; foi reconhecida a importância da educação pré-escolar como sendo a primeira etapa da educação básica e, por tanto é-lhe reconhecido o seu lugar dentro das políticas educativas; os educadores ganharam um estatuto profissional semelhante aos dos seus colegas de outros níveis de ensino.

Nos agrupamentos de escola, a educação pré-escolar perdeu uma certa “liberdade” curricular, aumentou-se exponencialmente o trabalho burocrático dos educadores e o tempo para reuniões, formatando-se a educação pré-escolar à luz dos outros níveis educativos, sem se ter em consideração a sua especificidade.

Olhando para trás, reconheço que tenho saudade de passear com as crianças pelos arredores do Jardim-de-infância sem ter de pedir autorização com cinco dias de antecedência, de poder comprar materiais para uma atividade que surgiu espontaneamente sem ter de fazer uma requisição e aguardar aprovação superior. Tenho saudades da forma informal como se falava com os encarregados de educação aquando da hora de saída. Hoje as crianças ficam no Jardim-de-infância muito para além da hora de saída das educadoras e raramente há contactos informais com os pais. Contudo, sabe bem o reconhecimento do trabalho do educador, o ser considerado como igual nas reuniões do conselho pedagógico, o poder haver uma voz que defenda o direito da educação de infância no conjunto do sistema educativo (do pré-escolar até ao 12º ano). Como em tudo na vida, há pós e contras... Há que saber aproveitar os pós e aceitar os contras.

3.2. A importância do Projeto Educativo de Agrupamento, Plano Anual de Atividades e Projeto Curricular de Agrupamento e de Turma na prática docente

Quando pensamos em *Escola* pensamos numa instituição milenar onde se praticam currículos. O termo currículo é ambíguo e tem significados diversos consoante os autores. No entanto «ao termo (...) currículo associam-se sempre dois significados: aquilo que passa (...) e aquilo por onde se passa – o percurso» (Roldão, 1999:15). Sendo o currículo escolar essencialmente constituído por aquilo a que vulgarmente se chama Saber, associa-se muitas vezes currículo a plano de estudos, concebido a nível nacional, uniforme para todas as Escolas e que se esgota nos conteúdos programáticos ou, no caso dos Jardins-de-infância, às Orientações Curriculares e documentos curriculares emanados pelo Ministério da Educação (metas de aprendizagem, por exemplo)

Apesar de, cada vez mais aparecerem indicadores de que algo de menos bom se passa na instituição escolar (o insucesso e a indisciplina crescem e a Escola não consegue fazer passar o currículo pelo que não está a cumprir a função social para a qual foi criada), esta continua a desempenhar o papel para o qual continua a ter legitimidade social. Há que encontrar o equilíbrio entre passar o “*core currículo*” e as diferentes formas de o fazer passar isto é, de o gerir. Este equilíbrio só se poderá encontrar substituindo uma gestão central por uma outra mais próxima dos contextos educativos, isto é, através de uma gestão local, consubstanciada hoje nos Agrupamentos de Escolas.

Ao pensarmos currículo como um conjunto de saberes único que deve chegar a todos (mas de formas diferentes consoante o público alvo), estamos a pensar currículo em termos de projeto. Nesta nova lógica, o currículo nuclear organiza-se em projetos diferentes consoante os contextos e a interpretação que a própria escola/Jardim-de-infância lhe dá. O *core currículo* (ou corpo de aprendizagens) continuará a ser único, mas a sua operacionalização é que dará um “rosto” diferente a cada Escola.

Se a Escola muda, essa mudança tem de passar por dois fatores: a forma como ela se organiza e a prática profissional dos professores e educadores (Roldão,1999).

O “rosto” das Escolas passa então pela implementação de projetos curriculares de agrupamento, apostando os professores num novo paradigma, já não de centralização mas de contextualização. Aos professores caberá pôr este processo em marcha através das opções que tomam, das decisões e estratégias que implementam, da avaliação e ajustamento dos processos, na seleção de materiais escolares (Roldão 1999), isto é, os professores e educadores, partindo do que é entendido como prioritário para determinado Agrupamento, têm de desenhar os seus projetos curriculares de turma e planos anuais de atividades que vão ao encontro dos ideais expressos para todo o agrupamento.

Nesta nova lógica, faz-se a passagem de currículo a projeto curricular, isto é a sua apropriação por todo o corpo da Escola e da comunidade que a envolve. Por isso o projeto curricular abarca na sua construção níveis concêntricos desde uma dimensão macro (central) até a uma dimensão micro (turma) (Alonso,1995). «Nesta atividade os professores, outros adultos que exercem funções na escola e os próprios alunos são todos “produtores”, ainda que diferentemente qualificados e especializados, mas responsáveis» (Barroso, 1995:22).

Todo este processo é novo e requer dos docentes um forte empenhamento e uma mudança nas suas práticas através, uma vez mais e sobretudo da reflexão sobre elas. O professor tem de ser «decisor sobre os saberes relevantes e as opções curriculares que a escola atual exige, gestor de processos de fazer aprender todos (...)» (Roldão,1997:20). Para isso terá de enfrentar os medos inerentes á autonomia (que já ninguém questiona porque imprescindível), uma vez que parece ser este o caminho para a construção de aprendizagens significativas por todos os alunos (idem: 20). E esta é, verdadeiramente, a primeira função da Escola.

Entendendo que se pode definir Projeto Curricular como o conjunto de

«decisões articuladas, partilhadas pela equipa docente (...) tendentes a dotar de maior coerência a sua atuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógica – didática adequadas a um contexto específico» (Alonso et al., 1995:17).

É com este sentido que se constroem projetos curriculares de agrupamento e de turma. O projeto curricular de turma é construído com base na análise cuidada da realidade específica que cada Jardim-de- infância comporta.

Estes documentos orientadores das práticas pedagógicas dos docentes, dão alguma uniformidade às práticas dos educadores, dado que, por exemplo o plano anual de atividades é co construído em reuniões de departamento onde têm assento todas as educadoras que nele trabalham. Porém, e para

responder às especificidades locais, a este plano anual de atividades acrescentam-se as atividades realizadas só para determinado grupo de crianças, de modo a satisfazer as necessidades de cada grupo.

Apesar da construção de todos estes documentos ser um trabalho intensivo e, de certa forma, uma sobrecarga algo burocrática para todos os docentes, julgo que têm a vantagem de nos fazerem refletir mais profundamente sobre as características de cada grupo de crianças (as suas necessidades e expetativas) e sobre as atividades a desenvolver ao longo do ano, o que obriga a uma planificação e antecipação da ação educativa, ainda que esta possa, a todo o momento, ser alterada face ao decorrer do ano letivo.

3.3. As relações institucionais do JI: a comunidade como parceira na educação

Os jardins-de-infância da rede pública do Ministério da Educação sempre tiveram relações institucionais muito próximas com a comunidade. Por um lado, porque faz parte da filosofia educativa da educação pré-escolar estabelecer laços estreitos com as famílias e instituições do meio local. Por outro lado, porque dependem das instituições ligadas ao poder político local (juntas de freguesia e câmara municipal) em questões importantes para o seu dia-a-dia (transportes de crianças, verbas para materiais, componente de apoio à família, entre outras).

Relativamente à primeira assunção, saliento que as relações que se estabelecem com as famílias variam de Jardim-de-infância para Jardim-de-infância, sendo de primordial importância o facto destes se situarem dentro ou fora das cidades, por exemplo, se as famílias são maioritariamente constituídas por pessoas com empregos com horários rígidos ou flexíveis, se há mais ou menos recursos no meio envolvente. Estas questões determinam o tipo de articulação que se estabelece com as famílias e com a comunidade onde se

insere o Jardim-de-infância no sentido de se poderem promover parcerias (no caso das instituições locais) ou integrar nos projetos educativos as famílias como parceiros educativos. Relativamente a este aspeto, posso dizer que quem trabalha no centro da cidade de Coimbra, por exemplo, tem acesso facilitado a um conjunto de serviços e instituições com as quais se podem desenvolver parcerias: Universidade, Hospital Pediátrico, Museus, lojas de comércio, acesso a espetáculos e eventos, por exemplo. Contudo, o trabalho com as famílias é escasso uma vez que a grande maioria dos pais trabalha em serviços com horários alargados, o que é incompatível com uma articulação com os projetos educativos do Jardim-de-infância, com exceções pontuais dos momentos festivos. Já nos Jardins-de-infância dos arredores da cidade, torna-se difícil encontrar instituições e serviços com quem se possam articular sobretudo devido à sua não existência (várias empresas têm fechado portas nos últimos anos e muitas famílias dos arredores da cidade de Coimbra confrontam-se com o desemprego de pelo menos um dos seus membros). Contudo, existe uma maior disponibilidade das famílias, sobretudo dos avós, que trazem os netos diariamente ao Jardim-de-infância e participam em projetos educativos que incluem mostrar como se coze o pão tradicional, visitas a quintas de animais, explicar como se plantam couves na horta, etc.

Em resumo, para além das relações institucionais com as quais as educadoras devem, formalmente, estabelecer relações institucionais (junta de freguesia e câmara municipal), muitas outras se estabelecem tendo em consideração a riqueza institucional dos lugares onde os Jardins-de-infância estão implantados. Contudo, são as famílias as melhores parceiras na educação das crianças dado que, ao perceberem as dinâmicas dos Jardins-de-infância, o seu papel na educação e no desenvolvimento das crianças, aprendem a confiar e a dar valor, tomando um papel ativo na comunicação entre o Jardim-de-infância e as instituições do meio (suas conhecidas) procurando aumentar os recursos disponíveis para a educação das crianças. Julgo ainda que este contacto mais estreito com as famílias as leva a replicar modelos educativos, nomeadamente por exemplo ao nível dos problemas de comportamento ou formas de conversar assertivamente com as crianças,

questões que são cada vez mais pertinentes na educação e das quais as famílias nem sempre têm consciência.

4. DIMENSÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL AO LONGO DA VIDA

4.1. O que se entende por desenvolvimento profissional docente

A ideia de que os professores evoluem ao longo da sua carreira profissional é recente e prende-se com a necessidade que estes sentem em acompanhar as mudanças sociais que se processam a ritmos nunca antes experienciados. Este desenvolvimento profissional pode ser entendido como um processo individual e coletivo que se concretiza na escola/ Jardim-de-infância e que contribui para o desenvolvimento das competências profissionais dos docentes, através um conjunto de experiências, tanto formais como informais.

O conceito de desenvolvimento profissional tem vindo a modificar-se durante a última década, sendo essa mudança motivada pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. Nos últimos tempos, tem-se vindo a considerar o desenvolvimento profissional como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente (Marcelo, 2009). Entende-se assim como uma construção do eu profissional que vai evoluindo ao longo do tempo, sendo influenciada pela escola, pelas reformas educativas e contextos políticos, pela formação profissional, pela disponibilidade para o docente aprender e modificar as suas práticas, pelas suas experiências passadas, pelos valores e compromisso pessoal com a profissão, entre outros.

Neste sentido, ser professor no século XXI pressupõe que se assuma que o conhecimento e os alunos se transformam a ritmos a que não estávamos habituados, e que, para continuarmos a dar respostas adequadas ao direito

que os alunos têm em aprender, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender e a evoluir na profissão.

Muitos são os estudos que se interessaram por esta temática. Tendo por base a recolha feita por Marcelo (2009) seguem-se algumas características que considerámos mais relevantes no contexto da educação pré-escolar, no que se refere ao desenvolvimento profissional. Assim, o educador é um sujeito que aprende de forma ativa, implicando-se nas tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão em contexto. Este processo desenrola-se ao longo do tempo e permite que os educadores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios. O desenvolvimento profissional está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola, que o leva a implementar novas metodologias de modo a responder às exigências. O educador é um profissional reflexivo que tem na sua génese um conjunto de conhecimentos que lhe permitiram aceder à profissão e que vai adquirindo outros partir de uma reflexão acerca da sua experiência, construindo novas práticas pedagógicas.

4.2. Percurso formativo: onde a vida pessoal se cruza com as opções profissionais...

Ao longo deste relatório já, por várias vezes, foram sendo mencionadas algumas opções ao nível da formação contínua, quer para dar resposta às carências ao nível profissional quer pessoal. Não pretendo colocar neste contexto o meu *currículum vitae* mas antes destacar as formações que entendo terem sido mais importantes no meu percurso profissional.

Começo por destacar a formação inicial, base da profissionalidade, que tendo uma vertente eminentemente prática me preparou para os primeiros anos como educadora. Seguiu-se um curso muito rápido, ao nível da educação especial (50 horas), que me deu algum apoio teórico à intervenção com crianças com necessidades educativas especiais. Ainda que anualmente tenha

frequentado vários cursos, seminário e palestras sobre temáticas diversas, julgo que o marco que verdadeiramente mudou a minha forma de estar na profissão foi o Curso de Estudos Superiores Especializados, terminado em 1998, que frequentei a tempo inteiro durante dois anos, com dispensa total de serviço docente. Este curso, para além de ter uma vertente teórica muito forte, incluía um trabalho final com defesa pública, que integrava uma revisão bibliografia sobre um tema de educação especial e a implementação de um trabalho prático dentro do mesmo âmbito. No meu caso, estudei as dificuldades específicas das crianças com problemas auditivos e construí e apliquei alguns materiais de apoio ao ensino destas crianças. Este trabalho veio dar resposta não só às necessidades sentidas ao nível da docência como também ao nível familiar, dado que tenho uma filha com problemas auditivos, na época com quatro anos de idade, sem haver em Coimbra especialistas na área que lhe dessem uma resposta cabal.

Enquanto estive na Educação Especial, e porque trabalhei com crianças surdas profundas, fiz uma especialização (450 horas de formação) na área da comunicação e surdez e frequentei o Curso de Língua Gestual Portuguesa durante 3 anos. Antes de regressar ao ensino regular, frequentei e concluí em 2002 o Mestrado em Gestão Curricular, na Universidade de Aveiro, tendo prestado provas públicas com um trabalho no âmbito da articulação curricular entre a educação pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico (do qual veio a ser publicado posteriormente um livro pela Porto Editora).

Nos últimos anos, tenho feito formação acreditada nas áreas que entendo serem, para o meu trabalho docente, mais prioritárias, de modo a tentar colmatar algumas lacunas que vou sentido nas práticas diárias. Neste sentido, fiz formação acreditada na área das ciências experimentais, da língua portuguesa e desenvolvimento curricular nas artes.

Nos próximos anos, se tiver oportunidade, pretendo fazer formação na área das Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação Sexual na educação de infância. Todas estas áreas têm sido consideradas pelo Ministério da Educação como “novas áreas” a implementar na educação pré-escolar pelo

que, como ensinante, tenho de estar segura dos conhecimentos que tenho de modo a fazê-los chegar corretamente às crianças. Daí a importância da formação contínua.

4.3. Lacunas e dificuldades sentidas no fazer diário: como se ultrapassam as vicissitudes do dia-a-dia no jardim-de-infância.

A educação pré-escolar pública modificou-se bastante nos últimos anos, fruto das políticas educativas que, no meu entender, começaram a encarar este nível educativo à luz dos outros níveis, retirando-lhe gradualmente a sua especificidade e organizando-o na lógica da educação básica. Este facto, provocou, segundo a minha perspetiva, uma certa descaraterização da educação pré-escolar começando a criança a ser encarada mais como um aluno do que como um ser em desenvolvimento. Este facto, coloca-nos dificuldades e inquietudes no chamado “fazer diário” uma vez que, gradualmente, se diminui o tempo do brincar espontaneamente (fundamental no desenvolvimento infantil) e aumenta-se o tempo das “atividades dirigidas”, com objetivos pedagógicos bem definidos, no sentido de dar visibilidade a este sentimento de que é necessário provar que se “trabalha” no Jardim-de-infância. Entrámos assim, na época das evidências: evidências de que se implementou o plano nacional de leitura, evidências de que se trabalhou a área das ciências experimentais, evidências de que se trabalhou a área da matemática.... E para completar esta ideia aparece nos jardins-de-infância da rede pública, em 2010, o livro de sumários onde há que sumariar as áreas de conteúdo trabalhadas em cada dia e as respetivas atividades.

A esta realidade, há que somar a cada vez maior pressão das famílias para que “as crianças vão bem preparadas para a escola” associando a ideia

de preparação à da antecipação. E, neste aspeto, surgem os pedidos para introduzir na prática pedagógica os livros de fichas, por exemplo.

Estas questões têm de ser geridas com cautela e bom senso. Às vezes sinto-me como se fosse o fiel de uma balança: a minha prática pedagógica não pode pender muito nem para um prato nem para o outro... havendo necessidade de ir explicando as razões das escolhas a uns e a outros, nunca esquecendo que, o que importa verdadeiramente, é dar uma resposta cabal a cada criança do grupo.

Se estas questões são para mim uma constante preocupação não posso deixar de referir uma vez mais a necessidade de formação, sempre que aparece uma nova área curricular a implementar na educação pré-escolar (como a das ciências experimentais, por exemplo). Não bastam as brochuras do Ministério da Educação com algumas atividades e uma pequena introdução explicativa. Há que promover e dar oportunidades reais de formação aos educadores, não a pensar nos créditos e nas progressões de carreira, mas na transmissão correta de conteúdos às crianças. Ensinar atualmente matemática, língua portuguesa, ciências, motricidade, expressões... implica que os educadores tenham profundos conhecimentos dessas áreas que ultrapassam o "fazer empírico". Implica aprofundar conhecimentos teóricos e saber desconstruí-los em conhecimentos mais simples (mas cientificamente corretos) que consigam verdadeiramente interessar as crianças, levando-as a patamares de conhecimentos substancialmente diferentes dos que eram trabalhados há 30 anos.

As crianças de hoje estão emersas num mundo de conhecimento, ao qual têm acesso no sofá de casa através do comando da televisão. Elas chegam ao Jardim-de-infância com conhecimentos científicos sobre a extinção dos dinossauros, sobre o sistema solar, a vida na terra, o impacto da poluição. Os educadores têm de saber dar respostas, já não ao evidente, mas muitas vezes ao inexplicável....

CONCLUSÃO

“O desenvolvimento docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, directa ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes” (Day, 1999, cit. Marcelo, 2009).

Ser docente nos dias de hoje implica uma disponibilidade para aprender ao longo de todas as etapas da carreira docente. Seria de esperar que, após trinta anos de serviço, tudo estivesse aprendido: os currículos e as metodologias mais adequadas, os conhecimentos que fomos armazenando sobre o desenvolvimento das crianças, as formas mais eficazes de nos relacionarmos com as famílias e o meio ... Pura ilusão. O mundo que nos rodeia vive em acelerada mudança e transforma-se profunda e continuamente sem que disso dêmos diariamente conta. Porém, ao olhar para trás, muita coisa mudou na educação pré-escolar, desde o primeiro dia em que me sentei frente a um grupo de crianças.

O presente relatório representa mais um passo no meu processo formativo. Para o realizar tive de visitar o meu passado para compreender o meu presente, o que se traduziu numa reflexão sobre as minhas práticas docentes e a minha evolução enquanto profissional da educação. Partilho com Marcelo (2009), a opinião de que, nos últimos anos, temos assistido a uma situação de stress e desmotivação entre os docentes, verificando-se situações de erosão da profissão, diminuição do status, interferências externas, aumento da carga de trabalho e do número de anos para atingir a reforma, diminuição de salários... Esta situação, a meu ver lamentável, não pode ser impeditiva de nos desligarmos da profissão, desinvestindo na formação. Apesar da situação em que se encontra a classe docente, as crianças continuam à espera que dêmos o nosso melhor. Por isso, é necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento

fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem das crianças.

A formação ao longo da vida visa, aumentar as competências dos docentes em três domínios, de acordo com as dimensões referidas por Tavares (1997): competências científicas, competências pedagógicas e competências pessoais. Quanto às duas primeiras, penso que tenho tentado acompanhar as mudanças através de uma formação académica ao longo da vida. Quanto às competências pessoais, estas estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento intra e interpessoal do docente. Neste sentido, não posso terminar sem deixar de referir a importância que teve no meu desenvolvimento profissional o tempo que trabalhei com crianças com Necessidades Educativas Especiais. Apesar deste relatório só pontualmente conter referências a esse trabalho, considero que foi um tempo muitíssimo gratificante a vários níveis. A nível pessoal, porque aprendi a respeitar a diferença, a não julgar pelas aparências, a compreender a essência da Pessoa que ultrapassa grandemente o aspeto físico, as capacidades intelectuais, motoras ou sociais. A nível profissional, porque aprendi a valorizar as pequenas conquistas, a desconstruir o simples em mais simples, a necessidade do afeto quando tudo o mais falha, a não desistir, a aprender com os erros... Estas aprendizagens (e outras tão ou mais importantes que neste momento não consigo explicar), vieram enriquecer-me como pessoa e como educadora, não só porque hoje as classes dos Jardins-de-infância públicos são verdadeiramente inclusivas, mas porque aprendi a ver para além do exterior, isto é aprendi a conhecer aquilo a que Tavares (1996) chama o *Self*.

BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In Campos, B. (Org). *Formação Profissional de Professores no ensino superior* (vol.1, 21-31). Porto: Porto Editora.

Alonso, L. et al. (1995). *A construção do Currículo na Escola: Uma proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa. Porto Editora.

Bairrão et al. (1990). *Perfil nacional dos cuidados prestados às crianças com idade inferior a seis anos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Cadernos de organização e gestão escolar, nº1. Lisboa: IIE

Cerisana, A. (2002). Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais. Primeiras aproximações. In Sarmento, M. e Cerisara, A. (Org) *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições Asa.

Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na pós-modernidade*. Perspectivas curriculares. Porto: Porto Editora.

Ferreira, M. (2004). “A gente gosta é de brincar com os outros meninos.” *Relações sociais entre as crianças num jardim-de-infância*. Porto: Edições Afrontamento.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Os saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo: Editora Paz e Terra.

Costa e Silva, A. (2002). Formação Contínua de Professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional. In Moreira, A. E Macedo, E. (Org). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora.

Hohmann, M; Banett, B. e Weikart, D. (1995). *A criança em ação*. Lisboa: fundação Caloust Gulbenkian.

Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente. Passado e futuro*. in *Revista de Ciências de Educação*, nº8, direção de Canário, R.; Ramos J., Janeiro e Fevereiro, pp.12 a 30

Mialaret, G.; e Vial, J. (1985). *História Mundial da Educação*, vol II,. Edições: Rés. pp 370 e seguintes.

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

Parente, C. (2002). *A avaliação em Educação Pré-Escolar – Um percurso de transformações*. Região Centro Informação. 127, 21-22.

Pinto, M. (1997). *A infância como construção social*. In Pinto, M e Sarmiento, M. (Org). *As crianças: Contextos e Identidades*, 33-73. Braga. CESC, Universidade do Minho.

Portugal, G. (2013). *Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar*. (disponível em www.eb23-dr-ruy-andrade.rcts.pt/.../Aval_e_desenvolvimento_do_Curriculo, *acedido em 2 de maio de 2013*).

Roldão, M. C. (1998). *Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada*. Revista da ESES, 9, Nova Série, 79-87.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: M.E.-D.E.B.

Roldão, M.C. (2000). *Formar Professores. Os Desafios da profissionalidade e o Currículo*. Aveiro: CIFOP/Universidade de Aveiro.

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

Roldão, M.C. (2003b). Formar para a excelência profissional pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. In. I. Martins e G. Portugal (Org), *1º Simpósio Nacional de Educação Básica – Questões do presente e perspectivas futuras – Programa e Resumos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sarmiento, M. (2005). *Gerações e alteridade. Interrogações a partir da sociologia da infância*. Educação e Sociedade, 26 (91), 361-378.

Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve – Relações interpessoais*. Porto: Porto Editora: Coleção CIDIne, nº2

Sá – Chaves, I. (1997). *A qualidade da escola somos nós*. Revista da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, 2º Vol., pp19 – 29.

Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios Reflexivos. Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro (CIDTFF).

Sá- Chaves, I. (2002). *A A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia/Fundação Calouste Gulbenkian.

Sá-Chaves, I. (org.). (2005). *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem gente Dentro. Reflexões em Torno do seu Uso na Humanização dos Processos Educativos*. Porto: Porto Editora.

Zeichner, K. (1993). *A Formação reflexiva dos Professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação:

Decreto - Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da educação pré-escolar;

Decreto – Lei nº 240/2001 de 30 de agosto – Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância;

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto – Perfil Específico do educador de infância e professor do 1º CEB

Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007.- Gestão Curricular na Educação pré-escolar. ME.