

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

ÁREA DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL

TESE DE MESTRADO

APNF

ANÁLISE DE PROCEDIMENTOS E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

Sofia Homem Cristo – N° 5743

ORIENTADORA: Professora Doutora Glória Ramalho

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

2008

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Doutora Glória Ramalho por uma orientação dedicada e paciente, que implicou apoio e motivação quando parecia que todos os caminhos se fechavam.

Agradeço ao meu querido marido, pelas intermináveis revisões que fez deste trabalho, pela paciência nos momentos de tensão e pela preciosa ajuda na construção da grelha em sistema informático.

Agradeço à minha boa e leal amiga Rita Martinho pelas críticas e reflexões, mas acima de tudo pela amizade e compreensão com que aguentou “as pontas” durante este último ano, que foi tão trabalhosos e eu estive tão pouco disponível.

Agradeço à minha boa e leal amiga Anabela do Carmo, pela sua prontidão absoluta para ajudar no que fosse preciso, sempre com um sorriso doce.

Agradeço à Carla Rodrigues e Mónica Azenha pelas revisões, sugestões e críticas que tanto ajudaram a melhorar o trabalho que agora se apresenta.

Agradeço a todas as educadores de infância que amavelmente contribuíram com a sua experiência e sabedoria, para o melhoramento substancial de cada um e todos os itens.

I -	INTRODUÇÃO	3
II -	MÉTODO	4
III -	PEDAGOGIA DE PARTICIPAÇÃO vs PEDAGOGIA DE TRANSMISSÃO	8
IV -	ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DIRECTIVO VS ACTIVO	10
V -	DIFERENTES CURRÍCULOS, DIFERENTES INTERACÇÕES ADULTO-CRIANÇA	13
VI -	VALIDADE DE UM MODELO DE APRENDIZAGEM ACTIVA - ABORDAGEM HIGH SCOPE	15
VII -	COMPONENTES PRESENTES NUM PROGRAMA DE APRENDIZAGEM ACTIVA	18
VIII -	NÍVEIS DE PARTICIPAÇÃO ESPERADA DE CRIANÇAS E ADULTOS	19
	1- AUTONOMIA	19
	2- MATERIAIS	19
	3- MANIPULAÇÃO	20
	4- LINGUAGEM	20
	5- APOIO	21
IX -	APRENDIZAGEM ACTIVA E DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES SOCIAIS	22
	1- CONFIANÇA	22
	2- AUTONOMIA	22
	3- INICIATIVA	23
	4- EMPATIA	23
	5- AUTO-ESTIMA	23

X -	BLOCOS E CATEGORIA AVALIADOS PELA APNF	24
	I - AMBIENTE DE APRENDIZAGEM	24
	II – PROGRAMA EDUCACIONAL	28
	III – INTERACÇÃO ADULTO-CRIANÇA	32
	IV – AVALIAÇÃO	35
XI –	ANÁLISE DAS QUESTÕES DE CONTEÚDO RESULTANTES DA PRIMEIRA APLICAÇÃO	37
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	38
	ANEXO I – GRELHA APNF EM SUPORTE DE PAPEL	
	ANEXO II – GRELHA APNF EM SUPORTE INFORMÁTICO	
	ANEXO III – ANÁLISES CRÍTICAS DO PAINEL DE JÚRIS	
	ANEXO IV – ALTERAÇÕES FEITAS COM BASE NAS CRÍTICAS	

## I - INTRODUÇÃO

A APNF - Avaliação de Procedimentos e Necessidades de Formação - é uma proposta de instrumento de análise dos procedimentos dos adultos que trabalham em Jardim-de-Infância com currículo de aprendizagem activa, a ser usada pelos educadores de salas de pré-escolar (3 - 5 anos). Pretende analisar, igualmente, as necessidades de formação dos funcionários que lidam com essas crianças, podendo ainda ser utilizado como um instrumento de auto-avaliação. Tem por objectivo funcionar como um suporte para uma observação mais sistemática. Os pressupostos apresentados na APNF baseiam-se nas premissas dos currículos de orientação construtivista – como o High Scope – ou sócio-construtivista – como o Movimento da Escola Moderna, e no que esses currículos apresentam como um bom funcionamento de sala que conduz a boas aquisições das crianças.

A necessidade de construção desta grelha surge da dificuldade em encontrar uma forma de avaliação dos procedimentos, sistemática e comum, da equipa de uma Instituição. Verificava-se que a avaliação era relativamente informal, com observações sustentadas em aspectos relativamente subjectivos, com retalhos de materiais publicados, uns mais fiáveis do que outros, revistos todos os anos e com um cunho pessoal e individual que impossibilitava generalizações ao resto da equipa e aos anos seguintes.

Decidimos assim, ano longo destes anos, reunir informação credível sobre procedimentos a ter pelos adultos com base nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) Baseámo-nos igualmente na literatura científica e na discussão conjunta dos itens agora apresentados, até que chegámos a esta proposta de instrumento.

Temos, então, um trabalho que resulta de uma pesquisa dos pressupostos teóricos dos modelos pedagógicos de uma pedagogia activa – nas palavras da Fundação High Scope – ou participativa – segundo autores como Formosinho (2007). Note-se que, pela análise da literatura, assumimos que o uso dos termos “participativo” ou “activo” aparecem como sinónimos de um mesmo modo de fazer pedagogia. Da mesma forma, os termos “directivo” ou “transmissivo” refere-se a um modo pedagógico similar, que na literatura surgem como o contraponto do modelo participativo/activo.

O conceito de aprendizagem activa baseia-se no pressuposto de que as experiências da criança em idade pré-escolar podem, se bem estruturadas, ajudar a desenvolver na criança o interesse pela aprendizagem, a vontade de experimentar novas actividades, a confiança

nos adultos, um forte sentido de independência bem como uma melhor preparação para a escolaridade formal.

Para ajudar a desenvolver tais atitudes e comportamentos, é fundamental que os adultos responsáveis assumam uma postura condicente, encorajando as crianças a tornarem-se “aprendizes activos”, aprendendo através de actividades que elas próprias planeiam e levam a cabo. Para tal, estas crianças precisam que lhes sejam dadas oportunidades diárias de decidir o que querem fazer. Apoiadas por adultos treinados, estas crianças gradualmente serão capazes de transformar as intenções – expressas por pensamentos antes das acções – em planos bem estruturados, em que a criança já é capaz de definir uma sequência de passos.

O plano da criança constitui sempre o ponto de partida; a partir daí se podem desenvolver outras questões, investigações ou resoluções de problemas. O adulto ajuda a criança a pensar sobre aquilo que está a fazer, faz observações e constata inter-relações.

Uma rotina consistente e uma abordagem positiva à criança da parte do adulto ajudam a desenvolver um sentido de segurança e auto-estima, bem como apoiam a criança no exercitar da sua iniciativa.

## II - MÉTODO

Se recuarmos aos primórdios deste estudo, teríamos de caminhar até ao ano 2000, quando se planeou a instituição que serve agora de palco deste estudo. O projecto de arquitectura e futura construção foram pensados para obedecer aos critérios sugeridos pela Fundação High-Scope. Obedeceram-se a exigências físicas que facilitarão a implementação de um currículo de aprendizagem activa, como se verá mais adiante. A concretização do espaço físico finalizou em Setembro de 2002, com o início de funcionamento do Jardim-de-Infância Belourinha.

Quanto à construção da grelha de observação aqui apresentada, passou por várias fases, ao longo de seis anos, que passamos a relatar a seguir.

Em Setembro de 2002 dá-se início ao Jardim-de-Infância Belourinha. Rejeitamos que este primeiro ano tenha tido um outro contributo na construção desta grelha que não o contacto com a realidade e, talvez, a consciencialização do que não se deve fazer. Foi um ano de adaptações, todas valiosas, mas mais no campo da interiorização de rotinas básicas.

Durante os anos lectivos seguintes procedemos, então, ao levantamento exaustivo dos procedimentos a desenvolver numa Instituição. Constatámos que as práticas dos educadores reflectem uma mistura de diversos métodos e que dificilmente se respeita uma só corrente teórica, e que as avaliações dos procedimentos, quer em hetero ou auto-avaliação, eram praticamente inexistente.

Seguidamente, procedemos ao levantamento teórico das grandes correntes que defendem uma prática participada e activa, que passaremos a descrever mais adiante. Procedemos igualmente à pesquisa e análise das escalas existentes que avaliassem os procedimentos e qualidade de funcionamento em Jardim-de-infância.

Embora não reflecta exactamente o que pretendemos, baseámo-nos no COR – Child Observation Record, da Fundação High Scope, para tentar reconstruir o caminho das práticas dos educadores até ao que se pretende verificar em termos de aquisições das crianças. Assim, partindo do que o COR oferece como um mapa para examinar o desenvolvimento de crianças de 2,6 aos 6 anos nas categorias iniciativa, relações pessoais, representação criativa, música e movimento, linguagem e alfabetização, lógica e matemática, fizemos uma reflexão do que seriam as condições necessárias – em termos humanos, de estruturas e rotinas – que conduziriam às aquisições esperadas. O COR fornece um perfil desenvolvimental geral da criança. Há que referir que tentámos saber junto da Fundação High Scope, via e-mail, se haveria uma tradução portuguesa deste instrumento, para o qual não obtivemos resposta. Pedimos ainda que nos fosse permitido fazer uma tradução segundo as regras de tradução internacionais, para o qual também não obtivemos resposta. Assim sendo, limitámo-nos a adquirir a versão americana para estudo e análise mas cuja aplicação e/ou tradução não foi possível por respeito com os direitos autorais.

Baseámo-nos também no estudo da PQA – Preschool Program Quality Assessment, segunda edição, produzido pela High Scope Educational Research Foundation (2003). Trata-se de um instrumento que avalia a qualidade de um programa pré-escolar – não é obrigatório que esse programa funcione com um currículo High-Scope. Esta escala identifica as medidas estruturais e dinâmicas que promovem o desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar, o envolvimento de famílias e comunidades na vida escolar e as condições de trabalho da equipa.

Recorremos também à Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS), procurando obter dados sobre a qualidade do ambiente proporcionado às crianças integradas em contextos educativos formais.

Numa fase seguinte, procedemos à adequação dos pressupostos teóricos defendidos nos modelos participativos às nossas práticas, uma vez que foi este tipo de currículos que elegemos. Nesta fase foram observadas três salas de Jardim-de-Infância em cada ano ao longo de 5 anos, o que fez quinze grupos. Contámos com a colaboração das equipas responsáveis pelas respectivas salas em cada ano lectivo, bem como com a colaboração dos outros educadores que se encontravam a trabalhar na valência da creche (dos 4 meses aos 2 anos) pois tratava-se de uma equipa com experiência de pré-escolar (dos 3 anos aos 5 anos), faixa etária a que se refere o estudo, embora não estivessem a trabalhar directamente com estas idades no momento do estudo.

Durante o ano lectivo 2007-2008 procedeu-se à análise e discussão dos itens propostos na APNF, integrando-se as sugestões feitas, no que diz respeito a:

- a) Pertinência do item, que se refere à importância que o item apresenta na expectativa de avaliar a concordância dos procedimentos com um currículo de aprendizagem activa;
- b) Clareza de linguagem, que se refere à facilidade/dificuldade que sente em compreender o que é pedido analisar em cada item;
- c) Adequação da graduação estabelecida, que se refere à forma como foi considerado que determinado comportamento corresponderia ao nível 1, 2 ou 3, na suposição de que o nível 3 corresponde um comportamento mais aproximado ao que é suposto encontrar num Jardim-de-Infância de aprendizagem activa.
- d) Adequação à faixa etária, que se refere à conformidade que se espera entre os comportamentos avaliados e o grupo de criança a que se destina – dos 3 aos 5 anos.

Esta discussão contou com a colaboração de seis educadoras, uma psicóloga clínica e uma psicóloga educacional. Foram realizadas 29 sessões de análise e discussão, à média de uma por semana, durante o ano lectivo 2007-2008. Nestas sessões foram analisados cada um dos itens propostos, e corrigidos os que apresentavam alguma linguagem dúbia ou pouco clara, acrescentados alguns itens propostos pelas educadoras e eliminados outros considerados desnecessários.

Posteriormente, já com uma versão mais consistente do instrumento, pedimos a um painel de júris que procedesse à análise crítica da grelha, sem fazer qualquer referência a critérios. Era nosso intuito beneficiar de uma análise livre de todos os elementos do painel, de forma a recolhermos sugestões pertinentes que permitissem melhorias futuras do instrumento. Devido à vasta experiência e conhecimentos de todos os elementos que conosco

colaboraram nesta análise, podemos considerar o seu contributo muito relevante para uma validação do instrumento agora apresentado.

Colaboraram nesta análise crítica as Exmas. Sr<sup>as</sup>:

- Dr.<sup>a</sup> Cecília Aguiar, Cecília Aguiar, Investigadora Doutorada (UIPCDE, ISPA) em Qualidade da participação social de crianças com incapacidades em contextos pré-escolares inclusivos

- Dr.<sup>a</sup> Rita Cambra, Coordenadora das creches e jardins-de-infância da Santa Casa da Misericórdia de Sintra,

- Dr.<sup>a</sup> Cristina Cardoso, educadora de infância com mais de 20 anos de experiência, a leccionar na Santa Casa da Misericórdia de Cascais nos últimos 10 anos. Desenvolve as funções de Coordenadora pedagógica na ausência da Directora escolar.

É de referir que ambas as Misericórdias desenvolvem um currículo do Movimento da Escola Moderna.

As análises críticas constam do Anexo II. As suas sugestões foram lidas e consideradas, mas não foram incluídas no trabalho final que aqui apresentamos, para não desvirtuar os conteúdos das análises. Tencionamos fazer algumas das alterações sugeridas, que muito agradecemos, na primeira revisão deste trabalho.

De referir que, devido ao reduzido número de profissionais que colaboraram na elaboração desta grelha e ao tempo reduzido de que dispúnhamos, não se procedeu à aferição, como um todo ou de cada um dos seus itens. A versão agora apresentada assume-se como uma proposta de grelha para análise dos procedimentos e necessidades de formação em Jardim-de-Infância, pois está por comprovar o seu valor científico ou mesmo a sua adequação.

### III - PEDAGOGIA DE PARTICIPAÇÃO vs PEDAGOGIA DE TRANSMISSÃO

“Em actividades totalmente dirigidas pelos professores,  
tudo o que os adultos podem descobrir é  
a competência das crianças para seguirem instruções”  
(Tompkins)

Este trabalho apoia-se nos pressupostos defendidos por três modelos pedagógicos todos da família construtivista “que apoiam a construção, no quotidiano, de uma pedagogia da participação e que permitem clarificar concepções, tomar decisões, sentir pertenças e, com isso, desenvolver um sentir, pensar e fazer pedagógico fortalecido, rico, texturado, menos dependente do aqui e agora, de um presentismo redutor e limitado” (Formosinho, 2007).

Esta pedagogia da infância convida à participação dos vários actores do plano educativo e integra as vivências, crenças e valores de todos como uma forma de construir o saber, em interacção com os contextos. Esta é uma das razões apontadas por Formosinho (2007, op. cit.) para considerar este modo de fazer pedagogia mais complexo do que o modo transmissivo (pág. 17, op.cit.).

Os procedimentos defendidos na grelha de observação sugerida neste estudo seguem os pressupostos da aprendizagem pela acção, que consideramos de grande valor e suporte às aprendizagens das crianças nos moldes que aqui defendemos. De qualquer forma, cabe-nos dizer que, mais importante do que os bons currículos ou os bons materiais ao serviço dos bons currículos, o sucesso de uma educação, de qualquer valência ou nível de ensino, se deve aos bons profissionais que o executam e exercem.

Após o domínio do modo tradicional de fazer pedagogia, baseada no lema *as crianças devem ser vistas mas não ouvidas* do código educativo tradicional das classes altas inglesas (Formosinho, 2007), os métodos participativos tiveram um longo caminho a percorrer, a nosso ver, ainda por concluir. Aceitar a participação criança na sua própria educação como um ser competente e reservar-lhe um espaço relevante é ainda difícil, embora não por falta de propostas teóricas consistentes e credíveis. Um pouco por todo o mundo há vozes de pedagogos que se levantam pela defesa desta forma alternativa de fazer pedagogia: Dewey (EUA), Freinet (França), Malaguzzi (Itália), Paulo Freire (Brasil), Sérgio Niza (Portugal).

No seu artigo “Aprendizagem activa, como incorporar no seu programa” (in Supporting Young Learners), Mark Tompkins (1991) descreve um currículo directivo (ou de instruções directas) como sendo aquele em que os adultos estipulam a actividade do dia e distribuem a

cada criança o material necessário à realização da actividade, devida e previamente preparado. Os adultos dão instruções para que cada criança, normalmente sentadas numa grande roda e seguindo o modelo do adulto, realize os procedimento que são demonstrados passo a passo. Reconhecem quem acerta, corrigem quem errou. As instruções são dadas sequencialmente e todos devem realizar o trabalho ao mesmo tempo, acompanhando o adulto e aguardando que todos completem a tarefa. No final, os adultos elogiam o trabalho de todos, em tudo idêntico ao modelo original, reconhecendo os pontos comuns de todos os trabalhos.

A diferença essencial na forma de trabalhar daquele currículo para o de aprendizagem activa é que neste último valoriza-se a necessidade das crianças fazerem escolhas, terem acesso a vários materiais estimulantes, manuseá-los de acordo com os seus interesses, trabalharem e comunicarem com os seus colegas durante a actividade. Este estilo de trabalho apoia mais os esforços das crianças e favorece mais o envolvimento activo (Tompkins, 1991). Numa pedagogia de transmissão, encontramos uma lógica que uni direcciona e centraliza no professor a diversidade dos saberes a transmitir, no tempo e na forma de os transmitir (Formosinho, 2007), procurando neutralizar os contextos ou experiências individuais. Aqui o professor tem um papel central e da criança não se espera que contribua com as suas vivências para o processo ensino-aprendizagem. Este continua a ser o método que resiste e persiste na generalidade das escolas, o que se compreende pela fórmula simplificada, previsível e securizante que oferece ao professor, garantindo-lhe o controlo e a regulação das práticas pedagógicas. Formosinho e Machado (2007), citados por Formosinho (2007), defendem que este é o modo pedagógico congruente com a burocracia por se basear numa “simplificação do juízo que fundamenta a acção, na pré-decisão no centro da acção a desenvolver pela periferia” (pág. 20, op. cit).

Uma pedagogia de participação tem por objectivo, que cumpre, a integração de crenças e saberes, de teorias e práticas, das acções e dos valores. Aceitando os alunos como competentes, activos e reconhecendo-lhes o direito à participação na construção do seu próprio itinerário educativo, o tipo de participação que se espera e fomenta é o de explorar, questionar, investigar, integrando as suas próprias experiências, crenças e saberes numa acção que se quer conjunta e que envolve todos os actores do processo (Formosinho, 2007). Esta acção conjunta e participada implica que todos tenham o seu tempo e o seu espaço para falar e para ouvir, para negociar soluções e explorar materiais e ideias. Implica a existência de determinadas características materiais e humanas no contexto educativo. O contexto quer-se complexo, plural, à mercê do imprevisto que surge de uma curiosidade ou

da análise de um evento do quotidiano, partindo para novas construções que integram as contribuições de todos.

#### IV - ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DIRECTIVO VS ACTIVO

A análise comparativa das pedagogias directiva vs activa justifica-se pela necessidade de explicarmos as opções que estiveram na base da construção desta proposta de grelha, que baseia todas as suas premissas nos modelos participativos. Estas opções condicionam todo o processo educativo, desde a forma de organização de sala, os conteúdos programáticos, a estruturação dos planos de actividade ou mesmo o nível de participação que se espera dos alunos e do educador. Assim, com base no exposto por Formosinho (2007), passamos a assinalar as características distintivas entre ambos os modelos em diversos campos.

Os **objectivos educativos** dos modelos de pedagogia da transmissão são distintos dos da pedagogia de participação. Enquanto os primeiros se centram em adquirir capacidades pré-académicas, acelerar aprendizagens ou compensar os *deficits* que as crianças apresentem, na óptica do que é esperado que saibam quando ingressarem no ensino escolar formal, os segundos ambicionam promover o desenvolvimento geral, estruturando a experiência e envolvendo as crianças no processo de aprendizagem. De referir ainda que estes modelos defendem como objectivos a construção das próprias aprendizagens, a atribuição de significado às aprendizagens e a actuação com confiança.

No que diz respeito aos modelos transmissivos, defendem **conteúdos** que reflectem a preocupação de capacitar as crianças para as exigências pré-académicas e desenvolver a persistência, através de uma linguagem adulta. Os modelos participativos colocam a sua ênfase nos conteúdos que promovem a emergência da literacia, o conhecimento físico, matemático e social, preocupando-se com o desenvolvimento da metacognição, através de instrumentos culturais.

Como o próprio nome indica, os métodos transmissivos defendem **métodos** centrados na transmissão de conhecimentos por parte do professor, enquanto nos métodos participativos a aprendizagem é feita pela descoberta, pela resolução de problemas e pela investigação.

Os **materiais** usados nos métodos transmissivos são estruturados, obedecem a uma utilização regulada por normas ditadas pelo professor. Por outro lado, os materiais nos métodos participativos são variados e de uso flexível, muitos de “resposta aberta”, permitindo a exploração livre e a descoberta.

Também no que diz respeito aos **processos de aprendizagem** os métodos são distintos, pois enquanto os métodos de transmissão procuram, em última análise, uma mudança dos comportamentos observáveis, realizada através do ensino, os métodos com pedagogia de participação recorrem ao jogo livre e às actividades espontâneas, ao jogo educacional e à construção activa da realidade física e social.

A forma de **avaliar** também é distinta nos dois métodos, pois enquanto uns – métodos transmissivos – se centram nos produtos e nas comparações das realizações individuais com a norma, outros – métodos participativos – centram-se nos processos, interessando-se tantos pelos produtos como pelos erros (como forma de perceber o pensamento que subjaz ao erro, de forma a “desconstruí-lo”). Estes métodos defendem ainda uma avaliação que se centra na criança individualmente, tanto como no grupo, e que reflecte as suas aquisições e realizações.

Para além das características acima referidas, torna-se pertinente referir que há diferenças claras no que respeita a **motivação** demonstrada pelas crianças em processo de ensino-aprendizagem de ambos os métodos (Formosinho, 2007). Numa pedagogia de transmissão os reforços são selectivos e vindos do exterior, normalmente do professor, enquanto numa pedagogia participativa há um interesse intrínseco da criança pela tarefa. Neste método a criança é convidada a questionar, planificar, experimentar e confirmar hipóteses, investigar e cooperar na resolução de problemas, radicalmente diferente do que é pedido às crianças frequentadoras dos métodos transmissivos, onde é esperado que discriminem estímulos exteriores, evitem erros, corrijam os erros ou que respondam ao questionamento feito pelo professor.

Detenhamo-nos um pouco sobre a questão da motivação na escolaridade, pois talvez seja a característica mais gritante que se destaca quando analisamos uma ou outra sala, precursoras de um ou outro método. Se dissessemos que as pessoas aprendem mais quando estão motivadas, não constituía uma novidade ou surpresa, mesmo para os leigos na matéria. Todos nós já experimentámos situações em que era forçoso aprender qualquer coisa pela qual não nutríamos qualquer interesse e sabemos o monumental esforço que esse exercício exigiu. A motivação é tão crucial para a aprendizagem que, como refere Sprinthall & Sprinthall (1993), “parece uma afirmação óbvia” (pág. 503). Mas a evidência desta afirmação só é reconhecida formalmente no século XX, quando o prestigiado psicólogo Thorndike formula a sua lei do efeito, defendendo que “por um estado de coisas satisfatório quer dizer-se um estado em que um animal não faz nada para o evitar, muitas vezes fazendo coisas para o manter e renovar” (Thorndike, E. L. 1913, citado por Sprinthall, 1993, pág. 504). Thorndike documenta experimentalmente o elo entre aprendizagem e

motivação e cria uma plataforma para um melhor entendimento das razões que levam os aprendizes a rejeitarem actividades lúgubres e maçadoras. Em 1920 este conceito está firmemente implementado na Educação e na Psicologia indicando o caminho da aprendizagem motivada e na década de 80 o estudo aprofundado de conceitos como crescimento, desenvolvimento, aprendizagem ou realização pessoal já não dispensavam a inclusão do conceito de motivação (Sprinthall, 1993). Muito antes destes anos já os professores reconheciam que seria preciso algo mais do que factores intelectuais para o sucesso das aquisições académicas, implícito na literatura sobre rendimento escolar (Sprinthall, op. cit.). A pressão da sociedade que exige sucesso académico a qualquer custo faz pensar nos resultados finais e dispensar menos atenção nas capacidades e aptidões dos alunos. Como diz Sprinthall, 1993, “a criança chega a ver todo o mundo dos adultos com se estivesse numa conspiração para a instigar, persuadir, adular ou ameaçar e fazê-la acreditar que o sucesso escolar é a coisa mais importante de mundo” (pág. 504).

O **papel do professor** também é bastante diferente num ou noutro método. Enquanto nos métodos transmissivos é esperado do professor que diagnostique competências ou a falta delas, prescreva objectivos e tarefas, forneça informação, molde, reforce e avalie produtos, nos métodos participativos espera-se que o professor estruture o ambiente de aprendizagem, saiba escutar e observar, planificar, avaliar, formular perguntas, estender os interesses e conhecimentos individuais dos alunos e do grupo em direcção à cultura, bem como se espera que investigue. Os tipos de **interacção** dentro da sala de aula são altas em ambos os métodos no sentido professor-aluno, embora só nos métodos participativos se registre elevados níveis de interacção entre crianças ou entre crianças e materiais. Em ambos os métodos se observam **tipos de agrupamentos** de grande grupo, mas somente os métodos participativos permitem igualmente os agrupamentos em pequenos grupos ou mesmo individualmente. Os **teóricos** que estão na génese da pedagogia de participação são Piaget, Mead, Vygotsky, Bruner e Malaguzzi, enquanto na génese da pedagogia de transmissão encontramos as perspectivas comportamentalistas, segundo Formosinho (2007).

Concordando ou não com o destaque dado à escolarização como garante das aquisições importantes e relevantes, a sociedade actual assenta neste modelo de aculturação, pelo que a nossa preocupação é pensar como é que este modelo pode funcionar o melhor possível, levando em conta o que a investigação científica nos oferece.

## V - DIFERENTES CURRÍCULOS, DIFERENTES INTERACÇÕES ADULTO-CRIANÇA

De seguida descreveremos o que Hohman (1991) caracteriza como os três tipos de ambientes de aprendizagem. Num extremo podemos encontrar aqueles ambientes em que a criança controla largamente (intitulados de ambientes **laissez-faire** por Hohman), nos quais os adultos propositadamente deixam as crianças livres para interagirem com as outras e com os materiais como entenderem. Os adultos só intervêm quando solicitado, quando lhes pedem informação ou quando é necessário repor a ordem. Segundo Hohman (1991), este pode ser um modelo que funciona com crianças muito fortes, independentes, com capacidades de liderança. No entanto, a sua falta de estrutura e falta de envolvimento dos adultos pode ser frustrante para algumas crianças, que têm dificuldades em saber o que fazer, podem desistir face ao acumular de problemas, e sentirem-se ansiosos e confusos.

No extremo oposto poderemos encontrar os ambientes **directivos**, nos quais o adulto assume o controlo de quase todas as tarefas na sala: é o adulto que fala, das crianças espera-se que ouçam e sigam instruções. Idealmente, as crianças mantêm-se tranquilas, quietas e atentas, enquanto o adulto mostra o que fazer e ensina o que estabeleceu que deve ser ensinado, de acordo com objectivos educacionais estipulados para uma faixa etária. As crianças devem posteriormente praticar as vezes necessárias até estarem aptas a passar num teste ou pontuarem bem num determinado instrumento de avaliação. Esta abordagem pode funcionar bem com crianças que consigam estar quietas, caladas e seguir instruções. O sentimento de sucesso advém das interacções que estabelecem com os adultos e das suas expectativas. No entanto, Hohman (1991) defende que o leque de comportamentos aceitáveis em tais ambientes é tão estrito que a maior parte das crianças acabam por ser vítimas de criticismo, vergonha e punição.

A meio caminho destes dois encontramos os ambientes **apoiantes** ou de **partilha de controlo** entre crianças e adultos. Esta partilha de controlo é entendida como o balanço entre a liberdade e a estrutura. Os adultos estabelecem rotinas relativamente estruturadas e ordenadas, dentro das quais há a possibilidade das crianças fazerem escolhas que representem os seus interesses e desenvolverem actividades de acordo com as suas competências. O adulto funciona como parceiro das actividades, podendo tomar a iniciativa, tal como as crianças. Algumas actividades são dirigidas e orientadas pelos adultos – por exemplo, o tempo de grande grupo – e outras actividades estão estruturadas de modo a que a criança possa tomar decisões acerca dos materiais a usar, como usar, e como estender uma actividade. Durante as rotinas, os adultos partilham o controlo com as crianças. Uma desvantagem apontada a esta abordagem é a sua dificuldade de implementação, especialmente numa fase inicial. Normalmente é necessário que os adultos que desejem

implementar esta abordagem se submetam a um treino especializado, apoio constante e o esforço de uma equipa coesa na obtenção dos mesmos objectivos. Em Portugal, o Movimento da Escola Moderna promove grupos cooperativos, cujo objectivo é precisamente manter os seus seguidores acompanhados e orientados nas suas pretensões. Os grupos encontram-se semanalmente, em horário pós-laboral e são constituídos por pessoas que estejam a leccionar o mesmo ano ou a mesma valência.

## VI - VALIDADE DE UM MODELO DE APRENDIZAGEM ACTIVA - ABORDAGEM HIGH SCOPE

Desconhecemos se foram efectuados estudos tão exaustivos sobre o Movimento da Escola Moderna como o que apresentamos sobre a abordagem High Scope, cuja validade foi comprovada através de diversas investigações longitudinais, que demonstraram benefícios prolongados nas crianças, nas suas famílias e na sociedade.

Foi realizada uma investigação comparando os efeitos a longo prazo de tipos de abordagem, que concluíram que uma abordagem directiva não é tão promotora de um desenvolvimento social como as abordagens nas quais as crianças detêm um maior grau de controlo sobre as suas actividades de aprendizagens. Neste estudo longitudinal de comparação de currículos, verificou-se a menor frequência de actos de delinquência nos jovens que haviam frequentado currículos de pré-escolares que dessem a possibilidade às crianças de iniciar e desenvolver as suas próprias actividades, comparando com jovens que frequentaram currículos directivos no pré-escolar. Em 1986 Schweinhart, Weikart e Lerner, referidos por Hohman (1997) publicaram este estudo comparativo entre os três modelos curriculares para a educação pré-escolar. A última entrevista foi feita quando os indivíduos tinham 15 anos. A comparação foi feita entre três abordagens particulares: o programa High Scope, o Nursery School e o Direct Instructions. Os dois primeiros enfatizam o desenvolvimento da iniciativa da criança na realização das suas actividades, perseguindo os seus objectivos com o apoio dos adultos, embora o segundo se centre mais nos aspectos académicos, esperando das crianças respostas precisas às perguntas colocadas pelos educadores. Os resultados mais relevantes deste estudo relacionam-se com a área da responsabilidade social, pois nos currículos que fomentam a iniciativa, encontram-se, aos 15 anos, metade das acções delinquentes. Parece, assim, que este tipo de currículo pode contribuir para o aumento da responsabilidade pessoal e social. Outro estudo realizado em 1993 por Epstein (referido por Hohman, 1997) evidenciara melhorias nas crianças envolvidas na abordagem High Scope nas áreas: **iniciativa e relações pessoais** – revelavam maior espírito de iniciativa, maior envolvimento em actividades lúdicas mais complexas, melhores relações interpessoais, envolvimento em mais actividades cooperativas e maior apetência para a resolução de problemas interpessoais – **representação, linguagem e lógica** – maior desenvolvimento cognitivo, nomeadamente representação, classificação (selecção e emparelhamento) e linguagem – e **movimento** – maior capacidade de coordenação da audição com a motricidade e de concentração das suas energias físicas durante uma actividade.

Scheinart, Barnes e Weikart (1993) revelam os dados e conclusões de um estudo que realizaram e que decorreu entre 1962 e 1967. Da recolha de dados constavam entrevistas realizadas ao longo de vários anos – os sujeitos tinham 27 anos à data da última entrevista – bem como o registo do seu percurso escolar, dados dos serviços de segurança social e registos criminais. As conclusões foram:

- Responsabilidade social: aos 27 anos o número de indivíduos que haviam sido presos era de 7% entre os que frequentaram o programa pré-escolar contra 35% dos não frequentaram (grupo de controlo). Quando a razão da apreensão era venda de droga, a diferença era de 7% (grupo experimental) para 25% (grupo de controlo).
- Ordenados e estatuto social: aos 27 anos, havia quatro vezes mais indivíduos do grupo experimental a ganhar mais de 2000 dólares por mês (29% vs. 7%). No grupo experimental havia três vezes mais sujeitos que possuíam habitação própria (36% vs. 13%). Dentro do grupo que beneficiou do programa pré-escolar 59% tinham alguma vez precisado de recorrer à assistência social ou outro tipo de serviços ou programas de apoio, enquanto este número eleva-se a 80% no grupo sem programa pré-escolar.
- Rendimento escolar: do grupo experimental, um terço dos indivíduos haviam completado o ensino secundário – em regime normal ou enquanto estudantes trabalhadores, em adultos – sendo a diferença entre os dois grupos de 71% para 54%. Aos 14 anos as notas escolares eram superiores no grupo experimental e aos 19 anos a média de resultados em literacia eram igualmente significativamente superiores.
- Comprometimento no casamento: embora o número de indivíduos do sexo masculino casados aos 27 anos fosse idêntico nos dois grupos, diferiam no tempo de casamento (média de 6.2 anos no grupo experimental vs. 3.3 anos no grupo de controlo). Quanto ao sexo feminino, aos 27 anos havia cinco vezes mais elementos casados no grupo experimental (40% vs. 8%). Para além disso, o número de mulheres com filhos fora do casamento diferia de 57% no grupo experimental para 83% no grupo de controlo.

Estes dados parecem indicar que este tipo de programa pré-escolar pode aumentar significativamente o sucesso futuro da criança e a qualidade das suas contribuições para a família e sociedade (Hohman, 1997).

**Conclusão:**

Considerando os estudos comparativos realizados entre a abordagem High Scope e outros currículos pré-escolares, parece que as razões de maior eficácia do primeiro se ficam a dever à estimulação da iniciativa da criança e das relações interpessoais positivas num contexto de aprendizagem activa, que resultam determinantes para o desenvolvimento da criança mas também para as suas realizações enquanto adultos.

## VII - COMPONENTES PRESENTES NUM PROGRAMA DE APRENDIZAGEM ACTIVA

*“Numa palavra, a própria educação é precisamente o trabalho de fornecer as condições que permitem às funções psíquicas, conforme vão surgindo em sucessão, amadurecer e avançar para funções mais elevadas da forma mais livre e completa”*

(John Dewey e James Mclellan)

Há algumas características que devem estar presentes num programa escolar para que se possa considerar que desenvolve um currículo de aprendizagem activa. Embora os termos possam variar entre escolas que defendem a aprendizagem activa – nomeadamente Movimento Escola Moderna (MEM) e High-Scope – podemos constatar que os objectivos são idênticos.

Tompkins (1991) defende que é fácil de concordar que uma criança aprende mais se for encorajada a explorar, a interagir, a ser criativa, a seguir os seus próprios interesses e a brincar. Contudo, nem sempre é fácil manter estes princípios em mente e o adulto tende a conduzir as actividades, deixando pouco espaço à iniciativa da criança. Não basta que a criança esteja a manusear materiais para se poder considerar que está a realizar uma aprendizagem activa. Há algo mais que faz variar o grau e a qualidade de aprendizagem de que uma criança pode beneficiar. Os adultos integrados num currículo de aprendizagem activa devem pedir às crianças que façam escolhas diversas ao longo do seu dia de trabalho, desde os materiais, parceiros de actividade ou área de trabalho. Os adultos devem aderir com frequência às iniciativas das crianças, aproveitando as experiências e encorajando o resto do grupo a aderir à experiência. A maior parte do trabalho desenvolvido na sala pelas crianças é autónomo, funcionando o adulto como apoiante, mais do que como modelo a imitar. É importante que a comunicação seja uma constante, quer entre crianças que partilham entre si o que fazem, quer entre crianças e adultos, numa relação tutorial de nível diferente que exige à criança uma maior elaboração e articulação nas suas comunicações. Por vezes é o adulto que segue as crianças, imitando-as, repetindo o que dizem, conversando, ocasionalmente fazendo perguntas. No final da actividade cada criança fez um objecto que é único, diferente dos outros. As crianças vivem as actividades com entusiasmo e não raramente toda a sala se transforma para adaptar uma nova experiência iniciada por uns, desenvolvida por todos. As áreas estão repletas de trabalhos elaborados pelas crianças, as paredes forradas de produções que elas próprias desenvolvem, com ou sem ajuda dos adultos, mas todas reflectindo os seus interesses e motivações (Tompkins, 1991).

## VIII - NÍVEIS DE PARTICIPAÇÃO ESPERADA DE CRIANÇAS E ADULTOS

Há cinco áreas principais em que as diferenças curriculares entre currículos activos ou directivos podem ser identificadas facilmente, às quais faremos referência, colocando a tónica nas diferenças de participação dos adultos e das participações que estes esperam das crianças. São elas a autonomia, os materiais, a manipulação, a linguagem e o apoio.

### 1- AUTONOMIA

Num currículo de aprendizagem activa, os educadores fornecem às crianças muitas possibilidades de escolha. Baseiam os projectos de actividades nos interesses mais recentes das crianças e permitem que estas desenvolvam os seus planos, em pequenos grupos, como entenderem. Neste caso, o adulto não tem um modelo para mostrar, não faz referência a um resultado final desejável nem sequer apresenta um plano de procedimentos a seguir – em vez disso, encoraja a que cada criança desenvolva o seu próprio trabalho, com a sua própria estratégia, reflectindo quando encontra dificuldades e daí tomando as suas próprias decisões. Este método é radicalmente diferente daquele – directivo – em que as crianças têm poucas ou nenhuma hipóteses de escolha, uma vez que é o educador que decide o que se vai fazer, com que material e seguindo um plano de trabalho. Nestes modelos, as crianças seguem as instruções e os passos do adulto, que apresenta um modelo esperado como resultado final e se apresenta ele próprio como um modelo de actuação a seguir. As crianças devem acompanhar o ritmo de trabalho que o adulto estabelece e, quando surgem dúvidas ou dificuldades, não são encorajadas a encontrar as suas próprias soluções, antes a seguir a orientação do adulto. Os projectos estão pré-definidos e levam pouco em consideração as motivações das crianças.

### 2- MATERIAIS

Em currículos de aprendizagem activa os adultos disponibilizam materiais múltiplos e variados, que permitem uma *resposta aberta* – diversas aplicações – e em alguns casos são escolhidos à medida que o projecto individual avança. Os adultos disponibilizam uma grande variedade e quantidade de materiais e não apresentam uma forma “certa” de serem utilizados. Por contraste, nos modelos directivos encontramos padrões claros sobre como usar os materiais, que estão dispostos por conjuntos com um propósito específico e muitas vezes estão pré-preparados – como no caso de papel já recortado com determinadas formas para ser colado pelas crianças.

### 3- MANIPULAÇÃO

A forma como o material é manipulado pelas crianças é radicalmente diferente num ou noutro modelo curricular. Um modelo activo convida à exploração, deixa que as crianças utilizem o material de diversas formas, consoante os seus interesses e o desenvolvimento do seu projecto. Os adultos dão liberdade para as crianças criarem as coisas que mais lhes interessem. Pela manipulação e livre exploração, é frequente que as crianças em idade pré-escolar acabem por descobrir muitas propriedades dos materiais (pesado, leve, flexível, mole, rígido, frio, quente, escorregadio, ajustável, macio, áspero) e é através dessas descobertas que vão surgindo as ideias sobre como os materiais poderão ser utilizados num determinado projecto. Desenvolvem aptidões vastas (colar, juntar, separar, dobrar), bem como as relações entre as coisas (cima/baixo; mais alto/mais baixo; maior/menor; igual/diferente). Estas descobertas estão presentes numa exploração e experimentação livre. Num modelo directivo, a forma como o material vai ser utilizado está definida pelo educador, que diz quando e como essa utilização será feita. Se o educador se oferece como aquele que já conhece as propriedades do material – sabe, por exemplo, que um material não se molda porque é rígido – impede a exploração da criança e inibe explorações futuras.

### 4- LINGUAGEM

Uma vez que um currículo activo incentiva o desenvolvimento de projectos absolutamente únicos por parte das crianças e a sua posterior apresentação aos colegas e adultos de sala, as conversas dominam as interações durante a realização dos trabalhos, quando partilham dúvidas ou descobertas. As conversas podem ser sobre o trabalho ou podem variar para assuntos completamente diferentes. Os diferentes estilos de comunicação encorajam à aprendizagem de novas formas de comunicar e levam à extensão do vocabulário. No final, quando se faz uma reflexão sobre os planos desenvolvidos, materiais utilizados ou dificuldades encontradas, envolvem-se mais uma vez em comunicações ricas em relatos, reflexões e descrições. Nos currículos directivos, os adultos são quem mais fala. Na verdade, supõe-se que eles expliquem o que deve ser feito, como, com que materiais e quando. As crianças falam pouco porque têm de estar concentradas nas instruções do adulto e seguir as suas orientações. Verifica-se que quando as crianças consideram uma tarefa demasiado árdua (“fazer bem feito”) tornam-se apáticas e desmotivadas, distraídas ou impacientes, enquanto os colegas continuam a trabalhar concentrados e silenciosos (Tompkins, 1991).

## 5- APOIO

Num currículo de aprendizagem activa os adultos apresentam-se como apoiantes do trabalho das crianças. Visam promover o envolvimento activo e para tal permitem que as crianças façam vários tipos de escolhas. Por vezes seguem as estratégias propostas pelas crianças, tornando-se parceiros de jogo, ou usam os materiais consoante as crianças o fazem e no contexto em que o fazem. Frequentemente falam sobre o que fazem e no contexto em que é feito, ouvem as crianças e observam-nas atentamente. O adulto tem o objectivo de ajudar a desenvolver a linguagem, a representação, a classificação, o desenvolvimento pessoal e o movimento (expressões do High-Scope, embora as outras correntes tenham objectivos semelhantes) à medida que as crianças se envolvem na exploração dos materiais e actividades. Estas capacidades não são “ensinadas”, como diz Tompkins (1991), antes são promovidos os palcos para o seu desenvolvimento, quando o adulto as reconhece pelo aparecimento espontâneo num jogo, orientando a criança no sentido da complexificação da actividade. Nos modelos directivos o papel do adulto é um pouco diferente. O adulto apresenta-se mais como quem instrui e avalia as produções do que um parceiro de jogo que apoia as actividades. Ele direcciona (talvez daí o nome do modelo, “directivo”) as actividades, mais do que deixar espaço para a liberdade de exploração e descoberta. Estes adultos não têm uma postura de parceiros pois não empregam algumas estratégias como observar o que a criança faz ou repetir o que ela diz, como forma de reconhecer ou mostrar interesse; questionar, como forma de levar a reflectir; promover a inter-ajuda das crianças, como forma de desenvolver relações tutoriais e a autonomia, em vez de corrigir.

## IX - A APRENDIZAGEM ACTIVA E O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES SOCIAIS

Como se compreende, num contexto de aprendizagem activa o desenvolvimento das capacidades sociais é um objectivo educacional, a par com capacidades cognitivas. Mary Hohman (1991), defende que as aprendizagens sociais ocorrem por experimentação directa – observação, modelagem, tentativa e erro e resolução de problemas – e não através de lições didácticas, ou esquemas de recompensas e punições. Seguidamente passaremos a descrever algumas das capacidades sociais e emocionais que são reforçadas com este tipo de aprendizagem. São elas a confiança, a autonomia, a iniciativa, a empatia e a auto-estima.

### 1- CONFIANÇA

Para que uma criança tenha a confiança para se aventurar nas suas explorações, é fundamental que se tenha estabelecido uma relação de confiança com os adultos da sala. Só assim e depois disso a criança poderá sentir que o adulto do qual depende para algumas tarefas lhe dará o apoio e encorajamento, se assim for necessário. De cada vez que a criança se aventura a desenvolver um projecto e sente que o adulto a acompanha, incentiva, valoriza os seus esforço – em vez de desvalorizar tentativas ou criticar produtos finais – a criança estende não só o leque das actividades que está disposta a tentar realizar, mas também o leque das relações de confiança que está disposta a criar, para além dos seus prestadores de cuidados primários.

### 2- AUTONOMIA

A autonomia aqui é entendida como a capacidade da criança se ver como um ser independente e separado dos outros – prestadores de cuidados primários ou educadores – capaz de fazer as suas próprias escolhas e tomar as suas decisões. Ajuda-se no desenvolvimento da autonomia de todas as vezes que um adulto permite e encoraja que a criança faça as coisas sozinha, com supervisão do adulto, mas com uma intervenção restrita ao necessário e indispensável. O adulto precisa de evitar assumir o controlo da situação, mesmo que ache – sem dúvida que assim será – que faria melhor ou mais rápido. Quando uma criança se veste sozinha, se serve de comida ou ensaboa as suas mãos, pode não ficar tão bem feita mas é fundamental que o adulto valorize estas experiências, de forma a fomentar a autonomia.

### 3- INICIATIVA

Iniciativa, entendida como a capacidade de uma criança dar início e persistir numa determinada tarefa ou plano, é altamente valorizada e promovida nos modelos de aprendizagem activa. Os adultos podem apoiar as iniciativas das crianças encorajando-as a levar a cabo os seus planos, descrever as suas intenções pormenorizadamente e a resolver os problemas que enfrentam ao tentar executar os seus planos. Quando uma criança consegue fazer evoluir um processo que inicia, apoiada pelo adulto, está a construir a confiança nas suas próprias capacidades, o que promove a vontade de tomar novas iniciativas de futuro.

### 4- EMPATIA

Empatia é a capacidade que permite à criança compreender os sentimentos dos outros e relaciona-los com os seus próprios. A empatia ajuda a criança a construir laços de amizade e o sentimento de pertença ao grupo (Hohman, 1991). O processo de desenvolvimento de empatia é demorado, pois nos anos pré-escolares predomina o egocentrismo, em que a criança está fundamentalmente centrada em si própria. É preciso a colaboração atenta de um adulto, que valoriza quando uma criança conforta o amigo que está a chorar, ou que reflecte sobre o que os seus actos podem provocar no outro. Os adultos podem reforçar o desenvolvimento da empatia quando reconhecem e nomeiam um determinado sentimento e depois encorajam a criança a fazer o mesmo (Hohman, 1991).

### 5- AUTO-ESTIMA

A auto-estima desenvolve-se quando a confiança, a iniciativa individual, a autonomia e a empatia encontram as suas raízes nas experiências de sucesso que a criança teve oportunidade de vivenciar (Hohman, 1991). Quando um modelo de aprendizagem activa promove situações em que se diz e mostra à criança que acredita nas suas capacidades individuais e que as reconhece como um bom contributo para as construções do grupo, está a dar uma preciosa ajuda ao desenvolvimento da auto-estima. Quando promove o orgulho pelas características individuais está a contribuir sustentadamente para o desenvolver de um sentimento da capacidade individual para encarar as dificuldades e os desafios. As capacidades sociais acima referidas podem encontrar um palco para o seu desenvolvimento num ambiente de aprendizagem que seja apoiante para as crianças.

## X - BLOCOS E CATEGORIA AVALIADOS PELA APNF

De seguida faremos uma análise dos blocos que elegemos para constituir a grelha aqui proposta – APNF.

### I - AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

É sabido o impacto que o espaço físico pode exercer no comportamento quer de adultos quer de crianças. Quando se pretende desenvolver um estilo de aprendizagem activo, é da maior importância planear o ambiente físico de trabalho de forma a não limitar, antes favorecer, as potencialidades de acção sobre o ambiente, as possibilidades de criança fazer escolhas e tomar decisões.

Apoio ao nível de ambiente significa que podemos estabelecer e manter o ambiente de forma a encorajar as crianças a envolverem-se no processo de aprendizagem. Uma vez que um dos maiores objectivos deste tipo de programa é desenvolver as capacidades de decisão das crianças, o espaço deve estar dividido em diferentes áreas, para facilitar o acesso às crianças a uma vasta gama de materiais interessantes. Esta disposição de espaço e materiais facilita a possibilidade das crianças tomarem decisões com sentido e bem pensadas. Deverá haver espaço suficiente, dentro ou fora das áreas, para que as crianças se possam movimentar e trabalhar, em conjunto ou sozinhas. O ambiente físico estabelece o patamar para o apoio verbal e/ou não verbal que oferecemos às crianças durante o dia.

Considera-se igualmente primordial que a criança possa alcançar os materiais sem depender constantemente dos adultos, movimentando-se pelas diversas áreas de trabalho, consoante os interesses de cada um. Os materiais deverão ser guardados em prateleiras baixas, para um fácil acesso, e colocados em caixas transparentes identificadas com “rótulos” bem visíveis e perceptíveis de modo que qualquer criança possa encontrar, utilizar e arrumar sozinha os materiais de que necessita. Dependendo da idade das crianças presente na sala, os rótulos poderão ser um exemplar do conteúdo da caixa ou prateleira que é colado por fora, juntamente com o seu nome escrito ou, em idade superiores, apenas a palavra escrita. A criança deve ter acesso fácil ao interior das caixas ou gavetas onde se encontram os materiais, quer pela sua etiquetagem adequada ao nível de desenvolvimento da criança, quer pela transparência das mesmas. A etiquetagem é também uma excelente forma de facilitar a aquisição da linguagem e de desenvolvimento da consciência da linguagem escrita, que também é fomentada pela existência de várias oportunidades de escrita e desenho – cadernos, folhas, jornais de sala, livros, lápis, canetas, tintas, etc. Mais

uma vez, a intenção é que a criança não dependa de um adulto ou de outra criança para ter acesso aos materiais. Assim, uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) poderá facilmente saber qual é a caixa que contém os objectos que pretende, pois basta passar a mão nos “rótulos” para a identificar.

Como forma de favorecer a liberdade de acção, sentimentos de segurança e de controlo da situação, a sala deve ter os materiais arrumados sempre no mesmo sítio. Devem evitar-se as alterações de localização constantes e ter o cuidado de fazer as crianças participarem sempre que as alterações são feitas, com especial cuidado com as crianças com NEE.

O contexto da aprendizagem activa implica que se respeitem algumas regras quando se opta pela forma como a sala de actividades está arranjada e organizada ou quando se faz a escolha dos materiais e equipamentos. O espaço deve proporcionar um ambiente agradável e favorecer a livre exploração dos materiais, criar e resolver problemas, mover-se livremente, falar sobre o que estão a fazer, o que fizeram ou sobre o que planeiam fazer, guardar as suas coisas, exhibir as suas invenções. O espaço deve também possibilitar que os adultos se juntem às crianças para apoiar os seus objectivos e interesses (Hohman, 1997).

Estas actividades comportam brincadeiras com água, com areia, construção, faz-de-conta e dramatização, desenho, pintura, “leitura” e “escrita”, enumeração, classificação, subida ao topo de objectos, canção e dança. Os materiais podem ser naturais, encontrados, comprados ou trazidos de casa, desde que variados e em número suficiente.

Um contexto ambiental propício à aprendizagem pela acção deve levar em consideração uma selecção adequada de objectos e materiais, deve proporcionar oportunidades de livre manipulação de matérias e dos materiais, permitir situações de tomada de decisão por parte das crianças, permitir oportunidades de comunicação por parte das crianças e favorecer situações em que os adultos apoiam o trabalho das crianças (Brickman, 1991).

As crianças devem ter ao seu dispor objectos e materiais que as motivem em variedade e quantidade suficientes, para que os possam explorar, transformar e combinar. Estes materiais devem estar à disposição da criança para a sua livre manipulação e não com o intuito de seguir um modelo pré-construído – normalmente pelo adulto – ou destinados à exposição dos mesmos – o que normalmente envolve uma preocupação de seguir uma estética pré-estabelecida. O espaço deve ser alargado para que se favoreça a livre movimentação de crianças e adultos.

Um ambiente motivador estimula a linguagem expressiva da criança, pois torna-se interessante descrever aos adultos e outras crianças as actividades desenvolvidas, a

desenvolver ou em desenvolvimento. O adulto deve ter a preocupação de destinar momentos do dia que envolvam a partilha de experiências entre todos os elementos da sala – adultos e crianças. O apoio dos adultos à brincadeira das crianças requer condições para que os adultos possam observar e participar nas actividades das crianças.

É fundamental que o espaço se encontre limpo, seguro e acolhedor. No entanto, nos momentos de maior actividade, a arrumação não deve ser uma prioridade dada a intensidade das actividades lúdicas, incompatível com a preocupação exagerada com a arrumação. Nesses momentos, a arrumação será a necessária para evitar perigos. No final das actividades há um momento de arrumação e limpeza, a desenvolver por todos os elementos da sala, independentemente de se tratar de adultos ou crianças, meninos ou meninas, desempenhando o adulto um papel de parceiro, sem assumir a responsabilidade exclusiva pela arrumação e valorizando os níveis de arrumação conseguidos pelas crianças.

A arrumação dos materiais deve obedecer a uma lógica de organização, consoante a área – objectos de construção na área dos blocos, objectos para pintar e desenhar na área da pintura, objectos de escrever na área da escrita. Dentro de cada área, devem ser guardados em conjunto os que têm funções idênticas. Por exemplo, dentro da área da escrita, deve juntar-se: os que colam (cola, íman), os que juntam (elásticos, clips), os que escrevem (lápis, canetas), os suportes da escrita (computador, papel, cadernos), etc (Brickman, 1991).

Representatividade cultural de materiais deve ser garantida, com especial cuidado no caso de existirem crianças de diferentes raças, credos, culturas, origens ou religiões. Os valores das minorias devem ser igualmente valorizados e, sempre que possível, é desejável a participação dos pais para apresentarem os seus rituais distintos. Recomenda-se especial cuidado com as exigências das religiões das minorias e com o tipo de participação que essas crianças têm nas festas religiosas da maioria, de forma a não ferir susceptibilidades. Recomenda-se também actividades que ajudem a contrariar os estereótipos culturais, tais como os papeis sociais tradicionalmente assumidos pelas mulheres ou por homens, ou pelas maiorias e minorias étnicas. Neste sentido, as tarefas de arrumar, pôr a mesa, ou construir com blocos devem ser igualmente desempenhados por meninos e meninas. Esta preocupação deve estender-se aos materiais expostos na sala, com especial atenção para a área da representação, que devem integrar roupas e acessórios que reflectam o maior leque de culturas e situações sociais possível.

A sala deve ser decorada quase na totalidade com os materiais realizados pelas crianças e que reflectam os seus interesses e motivações. No caso de haver necessidade dos adultos fazerem alguns materiais (como mapas de presenças, redacção de textos, etc), estes não

devem oferecer dúvidas do seu autor, evitando-se ao máximo situações em que o cunho dos adultos se sobrepõe ao cunho das crianças – como acontece nos casos em que o adulto faz um esboço que a criança pinta.

## II – PROGRAMA EDUCACIONAL

Os adultos devem elaborar um programa educacional que apoie a aprendizagem pela acção, através de uma sequência consistente de actividades que proporcionem às crianças as experiências necessárias ao seu desenvolvimento. A estabilidade e previsibilidade da sequência de actividades ajudam a criança a antecipar o seu dia-a-dia, o que lhes dá um sentimento de controlo sobre o que fazem (Hohman, 1997). Este programa deve contemplar uma rotina diária na qual as crianças possam planear actividades, realizá-las, rever o que fizeram. Deve ainda incluir momentos de actividades em grande e em pequeno grupo, recreio exterior, momentos de transição, refeições e (eventualmente) sesta. Normalmente, o tempo de trabalho ou de recreio exterior são caracterizados pelas actividades iniciadas pelas crianças, o que significa que são elas que decidem o que fazer para desenvolver os seus planos ou que materiais usar, dentro das possibilidades que estiverem à sua disposição. Por outro lado, os momentos de grande grupo e momentos de transição são desenhados e iniciados pelos adultos.

Os **momentos de grande grupo** são particularmente propícios a envolverem todo o grupo de crianças no jogo cooperativo, nas reflexões colectivas e nos projectos de actividades sugeridos pelos adultos. Aqui podem trabalhar o sentimento de comunidade, reflectir sobre o seu papel e o papel do outro. Nestes momentos, todas as crianças da sala se reúnem com os adultos e aí desenvolvem actividades como contar histórias, cantar, dançar ou quaisquer outras actividades de grupo. É também uma boa oportunidade para introduzir algo de novo. Estes momentos são também importantes para oferecer oportunidades de convivência social, especialmente para aquelas crianças que preferem trabalhar isoladamente, para quem um jogo ou uma canção pode representar uma oportunidade de interacção segura, de baixo risco de exposição.

Estes momentos são também muito importantes para que um dos adultos da sala possa observar as crianças em interacção, uma vez que um dos elementos pode não estar tão envolvido nas actividades.

Quando planeia o tempo de grande grupo, o adulto deve levar em consideração os interesses das crianças, sugerindo-se que os temas em discussão partam das crianças ou que lhes interessem. Pode acontecer, por exemplo, que o adulto tenha a intenção de conversar sobre o Natal mas as crianças estejam mais interessadas numa ninhada de cachorros que nasceu na escola. O adulto deve ter flexibilidade de mudar o tema, se lhe parecer aconselhável. Actividades que sejam demasiado difíceis ou demasiado fáceis, que

não se enquadram no seu nível de desenvolvimento, devem ser evitadas por criarem frustração ou aborrecimento nas crianças e problemas de gestão de sala para os adultos.

Embora o planeamento das actividades de grande grupo esteja a cargo do adulto, recomenda-se que partilhe o controlo das actividades de tempos a tempos, de forma a dar às crianças a oportunidade de direccionarem a actividade consoante os seus interesses. Assim também ajuda a avaliar o interesse que a actividade desperta nas crianças e o nível de envolvimento que estão a ter com determinada actividade.

Quando o adulto está a preparar as **actividades de pequeno grupo**, poderá apoiar a criança a fazer os seus planos, perguntando-lhe directamente o que pretende fazer e depois ajudá-la a indicar os seus planos e a concretizá-los. Em actividades que surgem sem planeamento prévio, como poderá acontecer com a dramatização ou o desenho, poderá ajudar a criança a reflectir sobre o que está a fazer. Durante o tempo de trabalho, a criança realiza actividades do seu interesse, trabalhando em pequenos grupos. A formação dos pequenos grupos deve manter-se durante alguns meses, proporcionando a convivência prolongada entre crianças.

Nos momentos de trabalho em pequeno grupo o adulto pode salientar algumas situações que tenha observado e que considere importante valorizar – por exemplo, dizer à criança que a observou em dificuldades e que a viu resolver o problema ou que pode pedir ajuda. Este período pode fornecer excelentes oportunidades para criança sentir que o seu trabalho tem valor e que esse valor é reconhecido pelos colegas e pelos adultos, sentir que tem competências próprias que são valorizadas, contribuindo assim para o desenvolvimento da auto-estima. É igualmente um período muito rico em oportunidades para o desenvolvimento da linguagem, pois a criança fala, expressa-se livremente, esforça-se por explicar aos outros o que fez e como fez, ouve os colegas e o professor. A escrita tem também aqui um terreno fértil para o seu desenvolvimento, especialmente em currículos como o MEM, pois no final das actividades todos reflectem sobre o que fizeram e o adulto escreve o que as crianças vão relatando. Esta atitude devolve à criança o sentimento de que o que diz é importante e digno de registo. Fomenta também a evidência de que o que se diz é traduzível em escrita, o que desperta a curiosidade para esta forma abstracta de comunicação.

O tempo despendido em pequenos grupos é particularmente útil para explorar materiais novos que são do interesse da criança. Este é o momento em que os adultos apoiam as aprendizagens e as descobertas individuais. Segundo Hohman (1996), os pequenos grupos têm uma dimensão aproximada de 6 a 10 crianças e reúnem-se durante 15 a 20 minutos para explorar materiais, conversar sobre as observações que fizeram, resolver problemas

que encontraram e pensar nos processos de forma a desenvolverem novas competências. As actividades realizadas em pequeno grupo devem ser previamente idealizadas e geradas pelo adulto, que se preocupou em observar quais seriam os interesses das crianças e organizou a exploração de oportunidade e materiais, de forma a desenvolver as competências adequadas ao seu nível de desenvolvimento. Mesmo que seja a criança a iniciar espontaneamente uma determinada actividade, é o estilo de interacção que se estabelece entre crianças ou entre crianças e adultos e a riqueza de aquisições que daí advêm que torna este momento rico do ponto de vista das aprendizagens activas.

Normalmente, o trabalho de pequeno grupo inicia-se após uma selecção de um conjunto de materiais que o adulto separou para cada uma das crianças do grupo. Desta forma também se promove a concentração na sua tarefa, evitando a dispersão, pois é altamente provável que a criança comece por explorar os materiais que tem à frente. O adulto pode lançar um desafio (ex: “o que podemos fazer com cola, papel, tesouras, lápis e canetas?”) ou pode orientar a actividade (“com este material vamos fazer um postal para oferecer ao pai”).

Enquanto as crianças trabalham, os adultos mantêm-se por perto a observar, a dialogar, a apoiar as experiências, sempre ao seu nível. Mantendo-se ao nível das crianças, o adulto dá indicações claras que está disponível para ajudar se for necessário e que está profundamente interessado em tudo o que se passa. Observando as crianças e conversando sobre o que está a acontecer, o adulto pode valorizar algumas aquisições ou competências, incentivar nas dificuldades ou sugerir estratégias de solução. Deve ouvir atentamente o que a criança diz e interagir de acordo com os interesses que manifesta. Movimentando-se de uma criança para a outra, o adulto pode oferecer atenção individualizada. Este gesto também dá a indicação, às crianças, que não precisam de lutar pela atenção do adulto, pois ele chegará até si.

Outro papel fundamental do adulto nestes momentos de trabalho em pequeno grupo é o de dinamizar as interacções entre as crianças, que por vezes se focam e concentram tanto no que estão a fazer que deixam de interagir. Se a criança tem tendência a isolar-se no seu trabalho, o adulto pode utilizar estratégias como imitar as suas acções, com o seu próprio conjunto de materiais que transporta para junto da criança, numa atitude de convite à parceria, sem interferir com as suas intenções.

Quanto mais os adultos encorajarem a criança a explorar ela própria as acções, mais está a ajudar a criança a vivenciar oportunidades de aprendizagem. Se a criança precisa de ajuda, o adulto deve procurar entre as outras crianças quem pode ajudar, desenvolvendo relações tutoriais entre crianças de diferentes níveis de desenvolvimento. Desta forma está a

promover as competências das crianças, as relações entre elas e a promover as crianças como recursos válidos, tal como os adultos.

As questões que o adulto coloca devem estar directamente relacionadas com o que a criança está a fazer ou pensar, com a actividade que se está a desenrolar ou com as conversações que estão a acontecer. É particularmente importante que o adulto faça perguntas sobre os procedimentos concretos que observa.

Há um momento em que é preciso terminar a actividade, que muitas vezes está ao rubro e deve ser encaminhada suavemente à sua conclusão. Hohman (1996) sugere algumas estratégias, que passamos a referir. É importante ter noção de que as crianças terminam as suas actividades a ritmos diferentes, o que implica ter atenção para nem apressar algumas crianças a acabar nem obrigar a continuar a trabalhar quem efectivamente já terminou a sua actividade. À medida que uma criança termina, pode guardar o seu material – com cuidado para não incomodar os colegas – e juntar-se ao adulto, que já se encontra sentado em outra área a conversar com as crianças que já acabaram sobre o decorrer das suas actividades. Assim, há uma nova actividade a decorrer em paralelo, permitindo a todos continuar em actividade.

Quando uma actividade tem de acabar a determinada hora – porque vem outro grupo a seguir, porque o almoço está servido – é importante que o adulto avise com alguns minutos de antecedência, a que hora se prevê o término da actividade (ex: “vamos começar a arrumar dentro de 10 minutos”). Desta forma dá-se-lhes a oportunidade que terminem tranquilamente, embora com prazo. O adulto pode lembrar as crianças que, para aqueles que não tiverem tempo de terminar, podem retomar os seus trabalhos no dia a seguir.

### III – INTERACÇÃO ADULTO-CRIANÇA

Em currículos de aprendizagem activa, o adulto está comprometido com uma filosofia de parceria, mais do que com o seu papel de autoridade da sala. É numa posição de parceria que interage com a criança, participa nas suas brincadeiras e as ajuda a superar dificuldades ou a resolver um conflito com um colega. Não se apresentam como gestores de sala de aula ou supervisores das acções das crianças. Assumem uma postura de companheiros em quem as crianças podem confiar e a quem podem recorrer na procura de experiência e aconselhamento, assistência e orientação quando são as crianças a desempenhar o papel de líder numa actividade.

Se tivéssemos de eleger a área mais difícil de concretizar dos currículos de aprendizagem activa, seguramente elegeríamos esta forma de interacção. Esta postura implica que o adulto doseie cuidadosamente o controlo e a liberdade, o que falam e o que ouvem, a gestão e a participação nas actividades ou, talvez a mais árdua de todas as tarefas, evitar resolver o conflito entre duas crianças mas sim dar-lhes a oportunidade de aprenderem a fazê-lo. Tradicionalmente, o adulto comanda e a criança obedece. A partilha do controlo das actividades que se desenvolvem na sala é difícil, mas é também o que faz desenvolver na criança as competências de liderança que se pretende e que são tão importantes nos dias de hoje.

Para que o adulto consiga prosseguir nos seus intentos, é muito importante que haja um sistema de treino/acompanhamento dentro da instituição em que trabalha – ou um grupo de apoio exterior como acontece com os “grupos cooperativos” do MEM – que faça um acompanhamento semanal do programa. Pode ser um modelo de reuniões pedagógicas, nas quais os adultos intervenientes tenham oportunidades de expor as suas dúvidas e relatar as suas experiências.

Certamente, as crianças podem e de facto brincam sem a ajuda de um adulto. Os adultos devem ajudar as crianças a pensar acerca das suas descobertas, o que por seu turno ajuda-as a tornarem-se conscientes do que fizeram e do que podem fazer. Existe uma linha muito ténue entre apoiar o trabalho das crianças e interferir nas suas brincadeiras ou forçá-las a chegarem a conclusões prematuras.

Os adultos desempenham um papel muito importante quando apoiam o trabalho das crianças na sala de aula. Ao organizar os ambientes e os materiais de diferentes formas, estão a dar um passo importante para ajudar as crianças a desenvolverem a sua capacidade para tomar decisões.

Os adultos sensíveis a estas questões prestam atenção à forma como se colocam em relação às crianças, observam as suas expressões faciais, preocupam-se em avaliar como estas técnicas os podem ajudar a conhecerem melhor cada criança; o que gostam e como resolvem os problemas com que se vão deparando. Observam como o apoio não verbal é usado, de forma a não interferir com a curiosidade natural da criança e a sua capacidade de inventar.

A aprendizagem pela acção depende das interacções positivas que se estabeleçam entre os adultos e as crianças. Assim, deverá existir um bom clima de aprendizagem, psicologicamente saudável, desempenhando os adultos um papel mais de apoiantes das actividades da criança, de partilha de controlo do que de detentores do controlo das actividades. A interacção deve basear-se numa relação verdadeira com a criança, num interesse genuíno pelas ideias, motivações e preocupações da criança. Este estilo de interacção ajuda a desenvolver o sentimento de confiança e liberdade para exprimir os seus pensamentos, sendo substancialmente diferente do sistema de controlo da criança através de elogios, punição e reforço.

É essencial que os adultos mantenham uma postura agradável e securizante, de apoio e colaboração, de partilha de controlo, de valorização dos pontos fortes da criança, para que a criança adquira a confiança de que ela própria possui as capacidades necessárias à resolução dos problemas com que se vai deparando. Este estilo de interacção permite que a criança expresse livremente e com confiança os seus pensamentos e sentimentos, e que se sinta um verdadeiro parceiro neste diálogo relacional. A postura do adulto deve ser mais de apoiar a criança nas suas estratégias de resolução de problemas do que de gestão dos conflitos e dificuldades, com base em punições e recompensas (Weikard, 1997).

Falemos sobre a importância da comunicação. Quanto mais as crianças tiverem oportunidade de expressarem o que fazem e o que pensam, mais desenvolvem a capacidade de pensar e interpretar o seu mundo (Hohman, 1996). Hohman (op.cit.) sugere algumas estratégias para ajudar as crianças a falar. A primeira de todas é aproveitar as oportunidades naturais de conversação. Se um adulto tenta interagir enquanto a criança está concentrada a brincar ou a experimentar os materiais, é provável que a criança sinta essa tentativa com uma intromissão. Mas haverá sempre um momento em que a criança faz um comentário ou observação, sendo essa a melhor altura para o adulto iniciar uma conversação. Também é importante levar em consideração o tipo de actividade que está em curso. Uma actividade exploratória, em que a criança explora as características ou propriedades dos materiais, talvez não seja tão propícia à conversação. É provável que a criança esteja muito concentrada no que está a fazer. Mas, devido à repetitividade por vezes

associada a este tipo de actividade, é provável que a criança relate um episódio da sua vida pessoal enquanto trabalha. Numa actividade de construção, por exemplo, uma vez que é orientada para um objectivo específico, pode proporcionar momentos em que a criança pára para observar a construção e a comenta ou tenta resolver um problema de encaixe de duas peças. Esse será o momento propício para interagir verbalmente. Nos jogos estruturados, surge a necessidade de definir regras ou fazer negociações. Os jogos de representação são os que mais fomentam a interacção verbal, pela natureza da actividade.

É muito importante que os adultos conversem com as crianças ao seu nível físico, o que pode implicar que se sentem, ajoelhem ou deitem, para que a criança não tenha de olhar para cima. A regra a reter é que as oportunidades de estabelecer ou manter uma conversação não devem significar uma interrupção na concentração da criança.

Depois de passar algum tempo a ouvir e compreender as ideias das crianças, bem como a observar a sua interacção com os diferentes materiais, os adultos estão melhor preparados para manter uma conversa baseada na aprendizagem activa. Observe-se que os adultos preocupados em desenvolver uma aprendizagem activa exprimem alguns cuidados especiais em utilizar uma série de técnicas verbais para facilitar as actividades sugeridas pelas crianças. Falam com as crianças acerca das suas ideias, repetem a linguagem das crianças de forma a mostrar que reconhecem e aceitam as escolhas e acções das crianças, fazem perguntas com sentido que directamente se relacionam com o que a criança está a fazer e encorajam as crianças a responderem às suas próprias perguntas. Com frequência fazem referência a outras crianças para resolver problemas e para conversar ou servem eles próprios de modelos na resolução de problemas.

Quando providenciamos um ambiente estimulante e bem organizado, bem como encorajamento verbal e/ou não verbal, estamos a dizer às crianças que acreditamos nas suas capacidades, que são respeitadas pela sua força, habilidade, interesses e talento. Ao fazer isto, estamos a apoiar as crianças como indivíduos e a modelar os comportamentos que elas poderão utilizar em situações futuras com outras crianças ou com outros adultos.

#### IV – AVALIAÇÃO

Se não avaliamos o que fazemos dificilmente poderemos saber se está a funcionar, como está a funcionar e o que poderá ser feito para melhorar o seu funcionamento. Os profissionais devem fazer culminar o seu trabalho de observação, interacção e planeamento numa avaliação cuidada do desenvolvimento das crianças. Para corresponder ao Bloco “Avaliação” devemos contemplar diversos campos, desde a avaliação do desenvolvimento das crianças até à avaliação dos procedimentos dos adultos. Uma avaliação coerente e eficaz deve permitir a análise dos processos em curso, mas não deve ser extenuante para os avaliadores. Por vezes os educadores sentem que é uma tarefa tão árdua que têm de optar entre avaliar e trabalhar com as crianças. A questão não é se se deve fazer avaliações, mas qual o método a utilizar, de modo a que não se torne uma “missão impossível”.

Recomendamos que a avaliação das crianças se faça por recurso a dois tipos de instrumento: 1) blocos/ dossiers de observações para uma utilização diária e 2) reunião dessas observações numa grelha que contemple todas as áreas de desenvolvimento das crianças, a preencher em três momentos anuais – preferencialmente em Setembro, Janeiro e Setembro. A periodicidade aqui sugerida justifica-se pela necessidade de avaliar a evolução do desenvolvimento da criança ao longo do ano lectivo e pela necessidade de observarmos alguns momentos críticos do decorrer do ano lectivo, desde a adaptação à escola, passando pela socialização, acabando na reflexão sobre todo o processo evolutivo. É frequente encontrarmos educadores que confiam na memória e não tomam notas ao longo do ano, o que resulta em avaliações vagas e subjectivas, sem a riqueza dos pormenores e sem a objectividade desejável. Uma avaliação nestes moldes oferece ainda a vantagem inegável do acompanhamento permanente da criança, podendo o educador detectar alguma necessidade de intervenção específica que justifique a elaboração de um Plano de Educação Individual (PEI).

Dada a riqueza de interacções que ocorrem frequente e diariamente, é muito importante que a equipa da sala tome notas de alguns momentos ou situações que, no seu entender, representam a aquisição de novas competências ou conceitos por parte da criança. Esses registos devem ser efectuados num momento diário próprio, num bloco de anotações próprio para o efeito, que deve ser preenchido com recurso a abreviaturas e em linguagem telegráfica, desempenhando esse bloco uma função de auxiliador de memória para o momento em que o educador tiver de fazer a avaliação propriamente dita. Podem optar por construir dossier para cada criança, com separadores para as diversas áreas a contemplar na avaliação, ou por ter um formulário para anotações rápidas junto de cada área. Esse

dossier deve estar bastante acessível para facilitar anotações que ocorram. A prática demonstra que é importante ter estratégias preparadas para auxiliar o registo das observações, que tem de ser rápida e eficaz. Seja qual for o método ou a nomenclatura utilizada, sugerimos que as observações versem sobre as diversas áreas de desenvolvimento das crianças.

O trabalho de equipa desempenha um papel fundamental neste processo, pois a cada dia os membros de equipa reúnem informação válida, através do registo diário das suas notas, com base naquilo que vêem e ouvem. Os membros da equipa podem encontrar-se em reuniões de planeamento diário, nos momentos de maior tranquilidade - como antes das crianças chegarem, depois de saírem ou durante a sesta - reuniões estas muito úteis para a partilha de informações resultantes das observações feitas ou para a planificação do dia seguinte.

Por fim, deixamos uma sugestão muito interessante de um formulário para tomar notas, apresentada por Schweinhart (pág. 281, op.cit.) que se reproduz a seguir.

Formulário para anotação das Experiências Chave High/Scope								
Criança _____								
Observador _____								
Lembre-se de datar todas as observações					Lógica e Matemática			
Relações sociais / Iniciativa	Representação Criativa	Música e Movimento	Linguagem e Literacia	Classificação	Seriação	Número	Espaço	Tempo

Adaptado de: Schweinhart (1996) *An Effective Tool for Developmentally Appropriate Assessment, In Supporting Young Learners 2*. Michigan: High School Educational Research Foundation

## XI – ANÁLISE DAS QUESTÕES DE CONTEÚDO RESULTANTES DA PRIMEIRA APLICAÇÃO E SUGESTÕES DE MELHORIAS FUTURAS

Seguidamente, apresentamos as reflexões feitas a partir das questões de conteúdo resultante das análises críticas que o painel de júris efectuou, a que correspondem, igualmente, as sugestões de melhorias futuras.

A primeira de todas as sugestões que apresentamos para melhorias futuras teria de ser, inevitavelmente, a aferição da escala. Desde sempre assumimos que o trabalho aqui apresentado é uma sugestão de um instrumento e que a sua aferição não tinha sido feita. Para reforçar esta necessidade, constatamos que há pontos comuns nas análises críticas do painel de júri, o que pode indiciar falhas concretas em determinados itens, que seria interessante identificar exaustivamente e corrigir.

Uma das dificuldades que sentimos, e que o júri identificou, foi conseguir um equilíbrio entre a exaustividade das diferentes dimensões passíveis de ser observadas em contexto de jardim-de-infância e a necessária síntese exigível de um instrumento que se quer aplicável. Este equilíbrio nem sempre foi conseguido, pois verifica-se que em muitos dos itens prevaleceu a preocupação com a síntese, em detrimento da clarificação dos termos ou conceitos.

Numa próxima revisão, importaria clarificar os termos qualitativos e quantitativos. Importaria também operacionalizar todas as referências a quantidades, bem como todas os termos que possam apresentar dúvidas de interpretação. A APNF agora apresentada não definiu critérios qualitativos ou quantitativos que facilitem a concordância inter observadores.

Em relação à terminologia utilizada, nota-se um grande contágio de termos da língua inglesa e a sua tradução directa ao português – exemplo disso é a utilização do termo “Programa”, traduzido do inglês “*Program*”, pouco utilizado em português. Verifica-se também um grande contágio da linguagem tipicamente utilizada nos jardins-de-infância privados, ou de termos tipicamente utilizados em 1º Ciclo.

Outra deficiência apontada, com a qual estamos em absoluto acordo, foi a representação relativamente diminuta de termos que evocassem a dimensão “qualidade de interacções” – como sejam o tom, a responsividade emocional, a capacidade de gestão de conflitos, o clima geral da sala, etc.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill. Portugal

Allport, G. W. (1967), Funcional Autonomy. In J. F. Perez e outros, *General Psychology: Selected Readings* (pág. 157-159). New York: Van Nostrand

Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Gulbenkian. Lisboa

Brickman, N.; Taylor, L. (Eds.). (1991). *Supporting Young Learners – ideas for pre-school and day care providers*. High Scope Educational Research Foundation. Michigan: High School Educational Research Foundation

Bruner, J. S. (1973) *Beyond the Information Given*. W. W. Norton. New York.

COR – Child Observation Record (2003), High Scope Educational Research Foundation. Ypsilanti.

Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)

Evans, B. (1996). Watch Your Language! In Taylor, L. & Brickman N. (Eds.) *Supporting Young Learners* (pp. 35-36). Michigan: High School Educational Research Foundation

Formosinho, J.; Lino, D.; Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora. Porto.

Formosinho, J. (org); Spodek, B.; Brown, P.; Lino, D.; Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares Para a Educação de Infância*. Porto Editora. Porto.

Formosinho, J.; Machado, J.(2007). Anónimo do Séc. XX: a construção da pedagogia burocrática. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto e M. Pinazza (orgs.), *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed Editora

Gardner, H.; Feldman, D.; Krechvsky, M. (2001) *Utilizando as Competências das Crianças*. Artmed. São Paulo. Brasil

Graves, M. (1996). Work Time: Teacher Habits That Are Hard to Break. In Brickman N. (Ed.) *Supporting Young Learners 2* (pp. 61-68). Michigan. High Scope Educational Research Foundation.

- Hohman (1995). *A Criança em Acção*. Gulbenkian. Lisboa
- Hohman, M. (1996). Let Them Speak. In Brickman N. (Ed.) *Supporting Young Learners 2* (pp. 7-14). Michigan: High Scope Educational Research Foundation
- Hohman, M. (1996). Small Group Time, Active Children, Active Adult. In Brickman, N. (Ed.) *Supporting Young Learners 2* (Pág-77-86). Michigan: High Scope Educational Research Foundation
- Hohman, M; Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa
- Hohmann, M. (1991). Social Development in The High/Scope Approach. In *Supporting Young Learners* (pp. 14-25). Michigan: High Scope Educational Research Foundation
- Hohmann, M., Banet, B, Weikart, D. (1995). *A Criança em Acção*, Gulbenkian, Lisboa
- Inhelder, B. e Piaget, J. (1972). *De la Lógica del Niño a la Lógica del Adolescente*. Padiós. Buenos Aires.
- Piaget, J. 1990). *Seis Estudos de Psicologia*. Publicações Dom Quixote. Lisboa
- PQA – Preschool Program Quality Assessment (2005). Second Edition. High Scope Educational Research Foundation. Ypsilanti.
- Schweinhart, L. (1996). An Effective Tool for Developmentally Appropriate Assessment. In Brickman, N. (Ed.) *Supporting Young Learners 2* (Pág.277-282). Michigan: High Scope Educational Research Foundation
- Shapiro, L. (1998). *Inteligência Emocional – Uma Nova Vida Para o Seu Filho*. Rio de Janeiro. CAMPUS.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, (1993). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Portugal. McGRAW-HILL.
- Tompkins, M. (1991). Active Learning: Making it Happen in Your Program. In Taylor, L. & Brickman N. (Eds.) *Supporting Young Learners* (pg. 5-7). Michigan: High Scope Educational Research Foundation
- Zabalza, A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre. ARTMED.
- Zabala, A. (1998). *A Prática Educativa – Como Ensinar*. Porto Alegre. ARTMED.

# Anexo I





## **INTRODUÇÃO**

A escala Avaliação de Procedimentos e Necessidades de Formação (APNF) é uma proposta de instrumento de análise dos procedimentos a ter pelos educadores que desejem ver implementado nas suas salas de Jardim-de-infância (3 - 5 anos) um currículo de aprendizagem activa. Pretende analisar, igualmente, as necessidades de formação dos funcionários que lidam com essas crianças, podendo ainda ser utilizado como um instrumento de auto-avaliação. Tem por objectivo funcionar como um suporte para uma observação mais sistemática.

Esta é uma grelha de observação dos procedimentos a ter num jardim-de-infância que desenvolva um currículo de aprendizagem activa. É composta por quatro blocos – AMBIENTE DE SALA, PROGRAMA EDUCACIONAL, INTERACÇÃO ADULTO/CRIANÇA, e AVALIAÇÃO – divididos em diversas categorias, identificadas numericamente. Cada uma destas categorias tem diversos itens observáveis, identificados por letras. Cada item apresenta-se com três níveis possíveis, de 1 a 3.

## **COTAÇÃO DA GRELHA**

### **PASSO 1**

Leia atentamente todos os itens da grelha antes de iniciar a sua aplicação. Alguns itens podem ser analisados por observação, enquanto outros podem precisar de esclarecimentos adicionais – por parte da coordenação ou direcção. Registe as observações que suportam as anotações no espaço destinado, no final de cada item.

### **PASSO 2**

Preencha a grelha, atribuindo um nível (1, 2 ou 3) a cada item. O que ouve, vê e escreve fornece evidências do nível de qualidade que vai seleccionar no Passo 2. Muitas das anotações advém de observação directa, embora por vezes seja necessário pedir informações adicionais à equipa (por exemplo, outro membro da equipa, educador de ensino especial, etc.) para completar as observações. Para sustentar o nível de classificação adoptado, podem ser usados os seguintes instrumentos, separadamente ou em conjunto:

- Anotações: notas breves sobre o que a criança e/ou equipa faz e/ou comunica
- Citações: o que a criança e/ou equipa diz de facto.
- Listas de materiais.
- Diagramas da sala, espaço, área, e/ou espaço exterior, esboços e anotações.

- Sequências de eventos diários ou rotinas.
- Planos semanais.
- Projectos.

### **PASSO 3**

Mesmo que já tenha decidido assinalar um determinado nível, leia os outros dois indicadores de nível. Com base nas evidências você reuniu no passo 1, coloque uma cruz (x) em uma e só uma caixa (1, 2, ou 3) de cada item. Peça a professores e/ou pessoal de programa informação adicional para complementar o que você observa, se necessário. Se um item não se aplica (por exemplo, avalia-se a sesta mas na sala não se fazem sextas), assinale uma cruz na observação *Número de itens que não se aplica* (NA) de forma a fazer-se uma correcção no final da categoria.

### **PASSO 4**

Transporte as classificações obtidas para a **folha de registos**. Na folha de registos pode encontrar espaços destinados aos valores numéricos dos níveis que atribuiu a cada item. Desta forma condensa os resultados numa folha só, facilitando a procura de informação para calcular as médias parciais - das categorias ou dos blocos – ou as médias das médias, obtendo o valor médio da grelha, conforme descrito no passo 5.

### **PASSO 5**

Determine a pontuação atribuída a cada categoria, usando os seguintes critérios:

- A pontuação de cada categoria é uma média aritmética: somatório das pontuações atribuídas aos itens, dividido pelo número de itens pontuados na categoria. Devem ser excluídos desta fórmula os itens NA observados em cada categoria.

Ex: numa categoria de 4 itens em que um é NA, deve ser somada a pontuação atribuída nos 3 itens pontuados (soma aritmética) e o resultado dividido por três (número de itens pontuados).

O resultado da média deve ser arredondado a duas casas decimais.

### **PASSO 6**

#### **Preenchimento da folha de pontuação**

- Transporte os resultados da média aritmética obtido em cada categoria.
- Calcule a soma destas médias.
- Calcule a média destas médias (soma das médias dividida pelo número de categorias).

- O resultado obtido significa a pontuação obtida para a categoria, em que o nível 5 equivale ao resultado máximo.

## **NECESSIDADES DE MELHORIAS FUTURAS**

Se precisar de informação adicional para completar os itens, registre as perguntas formuladas na área ***sugestões de melhorias futuras***, no final da escala, com a referência da área, categoria e item. Ex: 2.1 B: “Linguagem dúbia”

Deve proceder da mesma forma se tiver sugestões a fazer, quer sejam relativas a novos tópicos, clarificação da linguagem ou como forma de reflectir uma realidade muito particular da instituição.

Este procedimento ajuda-nos a perceber os itens que precisam de clarificação e a manter a escala em evolução permanente.

## PREENCHIMENTO DA ESCALA

### → POR UM OBSERVADOR INDEPENDENTE (OI)

Para pontuar os itens da escala, o OI deve certificar-se que está perfeitamente familiarizado com as rotinas da instituição e que observou todos os momentos da rotina da sala.

A escala pode ser preenchida em diversos momentos ao longo do mesmo ano lectivo, consoante as características dos itens (ex: adaptação das crianças a novo ano lectivo) e/ou a possibilidade de análise das rotinas.

Pressupõe-se a existência de uma observação contínua ou, se não for possível, observação em três momentos (Setembro, Janeiro e Junho) ao longo do mesmo ano lectivo.

Deve fazer anotações que suportem as suas avaliações na coluna “Exemplos que suportam a pontuação atribuída”.

Assinala um só item por cada linha.

Quando necessário, o OI pode pedir a um membro da equipa (por exemplo, o educador/professor) informação adicional para pontuar o item, registando as perguntas feitas em OBSERVAÇÕES no final de Categoria. Este caso só se aplica se a informação não estiver acessível ao OI (ex: existência de um kit de 1ºs socorros guardado num armário da sala). Não se aplica por deficiência na clarificação dos itens.

### → AUTO-AVALIAÇÃO (AA)

A AA serve para ajudar a reflectir sobre as práticas e encontrar Necessidades de Formação.

Para preenchimento da escala em AA, o educador deve fazer anotações que suportem as suas avaliações no espaço próprio que se encontra no final de cada linha de itens

A escala pode ser preenchida em diversos momentos ao longo do mesmo ano lectivo, consoante as características dos itens (ex: adaptação das crianças a novo ano lectivo) e/ou a possibilidade de análise das rotinas.

Pressupõe-se a existência de uma observação contínua ou, se não for possível, observação em três momentos (Setembro, Janeiro e Junho) ao longo do mesmo ano lectivo.

Assinala-se um só item por cada linha.

## 1-AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

### 1.1. SAÚDE E SEGURANÇA

**Número de itens Não Aplicáveis:**

<b>A. ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	O espaço é organizado, permitindo a que crianças trabalhem livremente.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Algumas áreas da sala estão desorganizadas, não permitindo que as crianças trabalhem livremente.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	O espaço de sala de aula está desorganizado, dificultando a movimentação ou não permitindo que crianças trabalhem livremente.	
<b>B. PERIGOS</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	O espaço de sala de aula está isento de perigos para a saúde e segurança de adultos e crianças.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Algumas áreas da sala contêm perigos relativos para a segurança e saúde das crianças (brinquedos sujos, mobiliário degradado, etc.)	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	O espaço de sala de aula contém diversos perigos concretos para a segurança e saúde das crianças (brinquedos partidos, produtos tóxicos, etc.)	
<b>C. QUALIDADE DO AR</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	A ventilação e cheiro são adequados; a temperatura é consistente e confortável.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Por vezes, a ventilação, cheiro ou temperatura da sala não são adequadas.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	A sala não é ventilada, cheira mal, ou tem temperatura inadequada.	

<b>D. UTILIZAÇÃO DO MATERIAL DE SALA</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Os materiais que se encontram na sala são estritamente os que estão a uso, imediato ou em curto prazo, para o desenrolar do programa.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Estão arrumados na sala alguns materiais que não fazem parte do programa.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	A sala é usada para arrumar materiais que não fazem parte do programa (equipamento partido ou que não está a uso).	

<b>E. KIT 1ºS SOCORROS</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Há um Kit de 1ºs socorros na sala, acessível aos adultos e completo.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Há um Kit de 1ºs socorros na sala, mas encontra-se pouco acessível aos adultos ou incompleto.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	Não há nenhum Kit de 1ºs socorros na sala.	

<b>F. EXERCÍCIOS DE EVACUAÇÃO</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	A equipa de sala cumpre os exercícios de evacuação sempre que ouve o alarme, sem questionar.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	A equipa de sala questiona se deve reagir, quando ouve o alarme.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	A equipa ignora exercício de evacuação.	

**SOMATÓRIO:** \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ = (Σ) \_\_\_\_\_

**MÉDIA :** (Σ) \_\_\_\_\_ : (6 - NA) = \_\_\_\_\_

## 1.2. ORGANIZAÇÃO DA SALA POR ÁREAS DE CONTEÚDO QUE SE REFEREM A ASPECTOS ESPECÍFICOS DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Número de itens Não Aplicáveis:

<b>A. ORGANIZAÇÃO DA SALA POR ÁREAS</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	O espaço é dividido em áreas de actividades, suficientes, variadas e de acordo com os níveis de desenvolvimento das crianças.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	A sala de aula tem algumas áreas de actividades, mas não compreende todos os aspectos de desenvolvimento das crianças.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	A sala de aula não está dividida por áreas.	

<b>B. DELIMITAÇÃO DAS ÁREAS</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Todas as áreas de actividade têm os limites bem definidos (com placards, mobiliário próprio, tapetes, trabalhos afixados, etc.).	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Em algumas áreas de actividade, percebe-se os limites que as definem (por exemplo, mobiliário)	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	Aparentemente, as áreas de actividade não estão definidas.	

<b>C. IDENTIFICAÇÃO DAS ÁREAS</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Todas as áreas estão identificadas de uma forma fácil de compreender pelas crianças, consoante o seu nível de desenvolvimento (nomes simples escritos, desenhos, fotos, objectos, etc.).	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Algumas áreas estão identificadas de forma fácil de compreender pelas crianças.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	As áreas de interesse não estão identificadas ou estão identificadas de forma desadequada ao nível de desenvolvimento das crianças (escritos sem outro suporte mais concreto, nomes complexos, etc.).	

SOMATÓRIO: \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ = (Σ) \_\_\_\_\_

MÉDIA :  $(\Sigma) \text{ _____} : (3 - NA) = \text{ _____}$

### 1.3.A LOCALIZAÇÃO DAS ÁREAS DE INTERESSE

Número de itens Não Aplicáveis:

<b>A. LOCALIZAÇÃO DAS ÁREAS</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	A localização das áreas permite a livre movimentação de umas para outras.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	A localização de algumas áreas interfere com a movimentação livre de umas áreas para outras.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	A localização das áreas de interesse interfere com a livre circulação e brincadeira.	

<b>B. DISPOSIÇÃO DO MOBILIÁRIO</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	A arrumação do mobiliário permite a visualização do interior da área por crianças e adultos.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	A arrumação do mobiliário permite a visualização do interior da área por adultos.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	A arrumação do mobiliário não permite a visualização do interior da área por crianças ou adultos.	

<b>C. ESPAÇO DAS ÁREAS</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Cada uma das áreas tem espaço suficiente de forma a permitir que 4 a 6 crianças brinquem ao mesmo tempo.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Algumas áreas estão dimensionadas de forma a permitir que até 3 crianças brinquem ao mesmo tempo.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	O espaço reservado às áreas é reduzido, permitindo a permanência de, no máximo, 2 crianças ao mesmo tempo.	



<b>D. LOCALIZAÇÃO RELATIVA DAS ÁREAS</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Todas as áreas estão localizadas tendo em conta as actividades compatíveis comuns.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Algumas áreas têm uma proximidade incompatível com as áreas mais próximas.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	As áreas com actividades incompatíveis estão próximas umas das outras (ex: biblioteca está perto dos blocos) ou as áreas compatíveis estão longe umas das outras (ex: área das pinturas está longe de um ponto de água).	

**SOMATÓRIO:** \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ = ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_

**MÉDIA :** ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_ : (4 - NA) = \_\_\_\_\_

#### 1.4. USO DA ÁREA DE RECREIO EXTERIOR

Pressupõe-se a existência de espaço, equipamento e materiais, adequados aos vários tipos de brincadeira. (Nota: quando as condições meteorológicas ou de segurança não o permitirem, pode ser substituído por uma sala ampla, como um ginásio).

Número de itens Não Aplicáveis:

<b>A. USO FREQUENTE DO RECREIO EXTERIOR / ESPAÇO COBERTO</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	O recreio exterior é usado diariamente ou, caso as condições meteorológicas não o permitam, é usado um espaço coberto como alternativa.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	O recreio exterior (ou substituto) é usado semanalmente	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	O recreio exterior (ou substituto) raramente é usado.	

<b>B. VIGILÂNCIA NA DO RECREIO EXTERIOR / ESPAÇO COBERTO</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	A vigilância é adequada e permanente. Não há áreas sem vigilância no recreio exterior (ou substituto).	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Verificam-se algumas situações em que o adulto perde o contacto visual com as crianças. Há pelo menos uma área sem vigilância.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	A vigilância durante o recreio é reduzida. Há duas ou mais áreas sem vigilância.	

<b>C. RÁCIO ADULTO/CRIANÇA NO RECREIO EXTERIOR / ESPAÇO COBERTO</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	O rácio de adultos por crianças a vigiar o recreio é, no máximo, de 1/12.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	O rácio de adultos por crianças a vigiar o recreio situa-se entre 1/13 e 1/19.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	O rácio de adultos por crianças a vigiar o recreio é superior a 1/19.	

<b>D. ISENÇÃO DE PERIGOS NO RECREIO EXTERIOR / ESPAÇO COBERTO</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	A área de recreio exterior / espaço coberto oferece desafios para as crianças mas está isenta de perigos para a sua saúde e segurança.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Há alguns perigos menores para a segurança e saúde no recreio exterior / espaço coberto (pequenos degraus, instrumento e matérias que exigem mais perícia, etc.).	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	Há perigos para a segurança e saúde no recreio exterior / espaço coberto (brinquedos partidos, lixo, etc.).	

<b>E. LIMPEZA DO RECREIO EXTERIOR / ESPAÇO COBERTO</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	A área exterior oferece espaço, equipamento e material de exterior, transportável ou fixo, permanentemente limpo.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	O espaço, equipamento e material de exterior é limpo duas vezes por ano.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	O espaço, material ou equipamento de exterior é limpo uma vez por ano.	

SOMATÓRIO: \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ = (Σ) \_\_\_\_\_

MÉDIA : (Σ) \_\_\_\_\_ : (5 - NA) = \_\_\_\_\_

### 1.5. ÁREAS E MATERIAIS ETIQUETADOS, ARRANJADOS E ACESSÍVEIS.

Número de itens Não Aplicáveis:

<b>A. ARRUMAÇÃO DOS MATERIAIS DE ACORDO COM FUNÇÃO</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Em todas as áreas, os materiais estão agrupados pela sua função ou tipo (ex: coisas que juntam, como cola, agrafos, fita-cola, clips; coisas de construir, como blocos, legos, etc.)	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Em algumas áreas, os materiais semelhantes ou da mesma categoria estão organizados juntos	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	Os materiais da sala não estão organizados ou classificados segundo a sua função ou tipo.	

<b>B. ETIQUETAGEM COMPREENSÍVEL DAS ÁREAS E MATERIAIS</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Há etiquetas de diversos tipos, todos compreensíveis para uma criança (fotos, desenhos, objectos, palavras, etc.).	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Há etiquetas de dois tipos diferentes.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	As etiquetas são de um tipo só ou não há etiquetas.	

<b>C. ACESSO DAS CRIANÇAS AO MATERIAL DA SALA</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	As crianças podem alcançar sozinhas, sem ajuda do adulto, o material (não perigoso).	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	As crianças podem alcançar sozinhas, sem ajuda do adulto, algum material (não perigoso).	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	Os materiais estão fora do alcance das crianças, ou normalmente é o adulto que os vai buscar.	

SOMATÓRIO: \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ = (Σ) \_\_\_\_\_

MÉDIA :  $(\Sigma)$  \_\_\_\_\_ :  $(3 - NA) =$  \_\_\_\_\_

## 1.6. QUALIDADE E VARIEDADE DO MATERIAL DA SALA

Número de itens Não Aplicáveis:

<b>A. MATERIAIS QUE PROMOVEM A CRIATIVIDADE E IMAGINAÇÃO</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/> A maioria do material disponível nas áreas promove a criatividade (blocos, livros, areia, água, rolhas, bonecos, roupas, carros, chapéus, cordas, caixas, papel, tintas, etc.).	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/> Alguns materiais existentes nas áreas promovem a criatividade e imaginação.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/> A maior parte do material existente nas áreas induz uma brincadeira previsível (jogos e brinquedos comercializados, livros coloridos, figuras de histórias conhecidas, etc.)	
<b>B. EXISTÊNCIA DE MATERIAIS DE VIDA REAL</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/> Os materiais incluem muitos materiais da vida real, em vez de réplicas (ex: roupas de mulher, homem e criança, chapéus, telefone, computadores, etc.).	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/> Os materiais incluem algumas réplicas de materiais da vida real, em vez de materiais reais.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/> Os materiais incluem muitas réplicas de materiais da vida real, em vez de materiais reais (pratos e talheres de plástico em vez de pratos de loiça e talheres de metal).	
<b>C. OS MATERIAIS APELAM A TODOS OS SENTIDOS</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/> Muitos dos materiais apelam a todos os sentidos e incluem materiais naturais e manufacturados (texturas moles e duras, objectos feitos de madeira, tecido, metal, papel, líquidos, etc.)	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/> Alguns materiais apelam a todos os sentidos (plasticina, animais com pêlo, instrumentos musicais, etc.).	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/> Muitos dos materiais não apelam a todos os sentidos (visão, audição, paladar, tacto e olfacto).	

<b>D. MATERIAIS RECICLADOS</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Há uma quantidade suficiente de materiais encontrados, reciclados, reutilizados em todas as áreas.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Há uma quantidade moderada de materiais encontrados, reciclados, reutilizados em todas as áreas.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	Não há materiais encontrados, reciclados, reutilizados suficientes em algumas ou todas as áreas.	

SOMATÓRIO: \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ = ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_

MÉDIA : ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_ : (4 - NA) = \_\_\_\_\_

### 1.7. DIVERSIDADE CULTURAL DO MATERIAL

Número de itens Não Aplicáveis:

<b>A. DIVERSIDADE CULTURAL</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Os materiais reflectem a cultura de todas as crianças da sala (ex: fotos da família, utensílios, músicas, roupas, etc.).	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Os materiais reflectem a cultura de algumas crianças da sala.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	Os materiais não reflectem a cultura de todas as crianças da sala.	

<b>B. ESTERÉOTIPOS DE RAÇA OU GÉNERO</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Os materiais ou actividades de sala ajudam a quebrar os estereótipos de raça ou género (ex: há fotos de homens em actividades domésticas, mulheres em lugares de chefia, diferentes raças a desempenhar actividades idênticas) e é feita uma reflexão sobre essas questões.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Os materiais ou actividades de sala ajudam a quebrar os estereótipos de raça ou género (ex: há fotos de homens em actividades domésticas, mulheres em lugares de chefia, diferentes raças a desempenhar actividades idênticas) mas não é feita uma reflexão sobre essas questões.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	Os materiais ou actividades de sala ajudam a perpetuar os estereótipos de raça ou género.	

<b>C. OS MATERIAIS REFLECTEM DIFERENTES CULTURAS</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Os materiais da sala de aula reflectem diferentes culturas (ex: roupa de férias e de gala, comida de várias culturas, música, livros, e instrumentos de tempos e lugares diferentes, etc.).	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Há materiais que reflectem duas culturas dominantes, na sala ou na sociedade.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	Materiais reflectem apenas uma cultura dominante, na sala ou na sociedade.	

<b>D. REPRESENTAÇÃO DA VIDA FAMILIAR DA CRIANÇA NA SALA</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	A sala contém fotos, materiais e utensílios que reflectem a realidade familiar das crianças (ex: fotos da família, utensílios, músicas, roupas, etc.).	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	A sala contém alguns materiais (fotos, utensílios) que reflectem a realidade familiar das crianças.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	A sala não contém quaisquer alusões à vida familiar das crianças.	

**SOMATÓRIO:** \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ = ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_

**MÉDIA :** ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_ : (4 - NA) = \_\_\_\_\_

### 1.8. EXPOSIÇÃO DOS TRABALHOS DAS CRIANÇAS

**Nota:** Este item refere-se à exposição constante e contínua dos trabalhos. Não se refere a exposições temporárias, em épocas determinadas.

**Número de itens Não Aplicáveis:**

<b>A. EXPOSIÇÃO DOS TRABALHOS NA SALA</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	A grande maioria dos trabalhos das crianças é exposta nas paredes da sala (pinturas, tentativas de escrita, fotografias).	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Alguns trabalhos das crianças são expostos.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	Os trabalhos das crianças não são expostos.	

<b>B. PRODUÇÕES RESULTANTES DE INTERESSES DAS CRIANÇAS</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Todos os trabalhos das crianças expostos resultam de criações suas, com origem nos seus interesses e ideias.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Alguns dos trabalhos das crianças expostos resultam de criações suas, com origem nos seus interesses e ideias.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	Os trabalhos das crianças que estão expostos tiveram origem em ideias de adultos ou são reproduções de modelos realizados por adultos.	

<b>C. PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA CONSTRUÇÃO DO MATERIAL DE TRABALHO</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	A grande maioria do material de trabalho (ex: mapas de presenças, mapas de tarefas, regras da sala, mapas do tempo) teve a participação das crianças, reflecte os seus interesses, ideias e experiências.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Algun material de trabalho (ex: mapas de presenças, mapas de tarefas, regras da sala, mapas do tempo) teve a participação das crianças, reflecte os seus interesses, ideias e experiências.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	A maioria dos trabalhos expostos foi feita pelos adultos ou é comercial (ex: mapas de presenças, mapas de tarefas, regras da sala, mapas do tempo, calendários, quadros de dupla entrada, posters de informação, etc.).	

SOMATÓRIO: \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ = ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_

MÉDIA : ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_ : (3 - NA) = \_\_\_\_\_

**II – PROGRAMA EDUCACIONAL**

**2.1 - ADOÇÃO DE UM MODELO CURRICULAR DOCUMENTADO QUE JUSTIFIQUE AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS**

**Número de itens Não Aplicáveis:**

<b>A. MODELO EDUCACIONAL</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	A escola adopta um modelo educacional aceite pela comunidade científica e comum a todas as salas, sendo este utilizado de forma coerente e sistemática.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	A escola não adopta formalmente um só modelo educacional aceite pela comunidade científica e comum a todas as salas, sendo que cada educador desenvolve o seu modelo válido.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	Nem a escola recomenda nem os educadores desenvolvem um modelo educacional aceite pela comunidade científica.	

SOMATÓRIO: \_\_\_\_ = ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_

MÉDIA : ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_ : (1 - NA) = \_\_\_\_\_

## 2.2. OS ADULTOS ESTABELECEM UMA ROTINA ESTÁVEL. AS CRIANÇAS ESTÃO CONSCIENTES DA ROTINA.

<b>A. ROTINA CONSISTENTE</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Adultos e crianças seguem sempre uma rotina consistente e uma sequência de eventos (ex: acolhimento, planeamento, concretização do plano, reunião de reflexão, almoço, sesta, etc).	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Adultos e crianças seguem uma rotina e uma sequência de eventos pouco consistentes.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	Adultos e crianças não seguem uma rotina consistente e uma sequência de eventos.	

<b>B. INFORMAÇÃO SOBRE ALTERAÇÕES À ROTINA</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Os adultos informam as crianças, antecipadamente, quando vai haver uma mudança na rotina (ex: visitas de estudo, visita na sala, etc.).	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Por vezes, os adultos não informam as crianças sobre alterações na rotina ou sequência de eventos.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	Adultos não informam as crianças sobre alterações na rotina ou sequência de eventos.	

<b>C. NOMEAÇÃO DAS ROTINAS</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Adultos e crianças referem-se sempre às várias partes do dia pelo nome.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Adultos e crianças referem-se, às vezes, às várias partes do dia pelo nome.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	Adultos e crianças não se referem às várias partes do dia pelo nome.	

<b>D. PREVISIBILIDADE DAS ROTINAS POR PARTE DAS CRIANÇAS</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	As crianças têm plena noção de que existe uma rotina e podem prever o que se segue (ex: as crianças nomeiam as partes do dia, encaminham-se para as actividades seguintes, falam sobre a actividade seguinte, etc.).	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	As crianças têm alguma noção de uma sequência de actividades relativamente consistente (ex: as crianças sabem que vão ao recreio naquele dia).	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	As crianças não têm a noção da sequência ou da natureza das actividades e dependem dos adultos para saber o que vão fazer a seguir.	

**SOMATÓRIO:** \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ = ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_

**MÉDIA :** ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_ : (4 - NA) = \_\_\_\_\_

### 2.3. A ROTINA DIÁRIA INCLUI TODOS OS MOMENTOS PREVISTOS NO PROGRAMA

Número de itens Não Aplicáveis:

<b>A. VISUALIZAÇÃO DAS ROTINAS DIÁRIAS</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	A rotina diária está exposta de modo a que pais, professores e crianças possam ver (com desenhos, materiais ou fotos).	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	A rotina diária está exposta de modo a que pais e professores possam ver, mas está longe do alcance das crianças.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	A rotina diária não está exposta.	

<b>B. CUMPRIMENTO DAS ROTINAS AFIIXADAS</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	As rotinas previstas no plano são, na sua maioria, integralmente cumpridas. As alterações pontuais são claramente anunciadas e justificadas.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Algumas das rotinas previstas no plano sofrem alterações ou não são cumpridas, sem que as alterações sejam anunciadas ou justificadas.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	As rotinas previstas no plano só pontualmente são cumpridas.	

SOMATÓRIO: \_\_\_\_ + \_\_\_\_ = ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_

MÉDIA : ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_ : (2 - NA) = \_\_\_\_\_

#### 2.4. AS ACTIVIDADES PROGRAMADAS DISPÕEM DE UM PERÍODO DE TEMPO ADEQUADO PARA A SUA EXECUÇÃO

Número de itens Não Aplicáveis:

<b>A. TEMPO DE EXECUÇÃO DAS ACTIVIDADES</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	

As crianças dispõem do tempo necessário e suficiente para a execução das suas tarefas diárias.

Por vezes as crianças dispõem de demasiado tempo ou tempo insuficiente para a realização das actividades.

As crianças dispõem ora de pouco tempo ora de demasiado tempo para a realização de tarefas (ex: pouco tempo para terminar projectos próprios, demasiado tempo em brincadeira livre).

<b>B. GRAU DE DIFICULDADE DAS ACTIVIDADES PROGRAMADAS</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	

As crianças procuram resolver os problemas com que se deparam nas actividades programadas, demonstrando motivação na resolução dos problemas.

Algumas vezes, as crianças demonstram frustração, ansiedade ou impaciência face ao nível de dificuldade de algumas actividades programadas (demasiado baixo ou demasiado elevado).

A generalidade das crianças da sala demonstra frustração, ansiedade, ou impaciência devido ao nível de dificuldade de cada actividade (demasiado baixo ou demasiado elevado).

<b>C. TRANSIÇÃO ENTRE ACTIVIDADES PROGRAMADAS</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	

Estão previstas, e realizam-se, actividades para os momentos de transição entre actividades.

Não há actividades previstas no plano para os momentos de transição mas o educador propõe sempre uma actividade.

Não se realizam actividades de transição, quer estejam previstas no plano ou não.

SOMATÓRIO: \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ = ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_

MÉDIA : ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_ : (3 - NA) = \_\_\_\_\_

## 2.5. A PROGRAMAÇÃO CONTEMPLA A POSSIBILIDADE DIÁRIA DAS CRIANÇAS FAZEREM PLANOS.

**Número de itens Não Aplicáveis:**

<b>A. PLANOS DE ACTIVIDADES REALIZADOS PELAS CRIANÇAS</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Existe um momento diário programado, que é cumprido, para as crianças fazerem os seus planos de actividade e partilhá-los com os colegas e adultos.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
<b>B. APOIO DOS ADULTOS ÀS ACTIVIDADES PLANEADAS PELAS CRIANÇAS</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Os adultos usam várias estratégias para apoiar os planos das crianças (programam experiências ou visitas de estudo, encontram materiais adicionais, colocam questões abertas).	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
<b>C. APOIO APROPRIADO AO NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Os adultos orientam as crianças a fazerem os seus planos com diversas estratégias, de acordo com o seu nível de desenvolvimento (ex: apontando, trazendo objectos, dirigindo-se à área, desenhando, escrevendo, gravando as vozes, juntando as crianças em pequenos grupos para discutir, etc).	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	Existe um momento diário programado para as crianças fazerem os seus planos, mas os adultos assumem o controlo na discussão dos planos.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	Não há tempo programado para as crianças fazerem planos e partilhá-los com os adultos, embora o possam fazer esporadicamente.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	Os adultos permitem que as crianças realizem os seus planos, mas não desenvolvem diversas estratégias para os dinamizar e ajudar a evoluir.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	Os adultos planeiam e dirigem as actividades do dia.	

	<p>NÍVEL 1 <input type="checkbox"/></p> <p>Os adultos utilizam sempre as mesmas estratégias de suporte à planificação, não levando em consideração o nível de desenvolvimento de cada criança.</p>	
D. AJUDA DOS ADULTOS ÀS CRIANÇAS NAS ÁREAS DE TRABALHO	<p>NÍVEL 3 <input type="checkbox"/></p> <p>Os adultos acompanham todas as crianças de forma a oferecer ajuda no desenvolvimento dos seus planos, circulando pela sala, observando, conversando ou questionando sobre a actividade.</p>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	<p>NÍVEL 2 <input type="checkbox"/></p> <p>Os adultos são inconsistentes na ajuda que oferecem às crianças no desenvolvimento dos planos (ajudam só algumas crianças ou ajudam só às vezes).</p>	
	<p>NÍVEL 1 <input type="checkbox"/></p> <p>Os adultos não observam as crianças de forma a verificarem quais as que necessitam de ajuda para dar continuidade às suas ideias e planos.</p>	

E. DISPONIBILIDADE DAS ÁREAS DE TRABALHO	<p>NÍVEL 3 <input type="checkbox"/></p> <p>Todas as áreas e materiais que se encontram na sala estão disponíveis para as crianças, que os podem incluir nos seus planos.</p>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	<p>NÍVEL 2 <input type="checkbox"/></p> <p>Algumas áreas e/ou materiais estão indisponíveis para algumas crianças fazerem os seus planos (ex: computador da sala só pode ser usado pelos adultos).</p>	
	<p>NÍVEL 1 <input type="checkbox"/></p> <p>Os adultos estabelecem as áreas e materiais que podem ser usados pelas crianças.</p>	

SOMATÓRIO: \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ = (Σ) \_\_\_\_\_

MÉDIA : (Σ) \_\_\_\_\_ : (5 - NA) = \_\_\_\_\_

**2.6 - O PROGRAMA CONTEMPLA UM MOMENTO DIÁRIO EM QUE AS CRIANÇAS REFLECTEM SOBRE AS SUAS ACTIVIDADES E/OU PARTILHAM COM OS COLEGAS E ADULTOS O QUE FIZERAM.**

**Número de itens Não Aplicáveis:**

<b>A. PLANEAMENTO DOS MOMENTOS DE REFLEXÃO</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/> Os planos de sala de aula definem os momentos e estratégias a utilizar para a reflexão ou partilha.	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/> O plano de sala de aula é confuso quanto aos objectivos / estratégias a desenvolver nos momentos para a reflexão ou partilha.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/> Os planos de sala de aula não prevêm nenhum momento para a reflexão ou partilha, independentemente de ser realizado.	
<b>B. CRIANÇAS FALAM DO PROCESSO</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/> Os adultos usam várias estratégias para encorajar as crianças a falarem sobre o processo seguido para a realização do trabalho (os esforços, os métodos, os materiais).	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/> Os adultos usam estratégias rotineiras para auxiliar a criança a falar sobre o processo seguido (“o que fizeste?”, “Para onde foste?” )	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/> O processo não é valorizado. Os adultos valorizam o produto final.	
<b>C. ESTRATÉGIAS DE REFLEXÃO ADEQUADAS AO GRAU DE DESENVOLVIMENTO</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/> Os adultos experimentam diversas estratégias de apoio à reflexão e partilha adequadas ao nível de desenvolvimento de cada grupo.	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/> Os adultos utilizam uma ou duas estratégias de apoio à reflexão e partilha das crianças com os colegas.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/> Os adultos não apoiam a reflexão por parte das crianças.	

SOMATÓRIO: \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ = ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_

MÉDIA : ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_ : (3 - NA) = \_\_\_\_\_

**2.7 - O PROGRAMA CONTEMPLA UM MOMENTO DIÁRIO PARA ACTIVIDADES EM PEQUENO GRUPO, QUE REFLECTE OS DIFERENTES INTERESSES E NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO.**

**Número de itens Não Aplicáveis:**

<b>A. FORMAÇÃO DOS PEQUENOS GRUPOS</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Os pequenos grupos incluem elementos de diferentes níveis, fomentando as relações tutorais.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Os pequenos grupos incluem elementos de diferentes níveis, mas não são desenvolvidas estratégias para o estabelecimento de relações tutorais.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	A constituição dos pequenos grupos não considerou os diferentes níveis de desenvolvimento.	

<b>B. UTILIZAÇÃO DE ESPAÇOS E MATERIAIS</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Os pequenos grupos de crianças desenvolvem activamente uma actividade programada, onde cada criança tem liberdade para trabalhar e utilizar os materiais à sua maneira.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Os pequenos grupos desenvolvem activamente uma actividade programada, onde as crianças dispõem de diversos materiais à escolha e os adultos orientam a forma de utilização dos materiais, oferecendo algumas opções.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	Os pequenos grupos de crianças desenvolvem uma actividade programada pelo adulto, e utilizam os materiais colocados à sua disposição pelo adulto, normalmente seguindo um modelo.	

<b>C. CONCLUSÕES COM SIGNIFICADO</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Os adultos conduzem o tempo de pequenos grupos a conclusões com significado, incentivando as crianças a partilharem as ideias umas com as outras.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Os adultos conduzem o tempo de pequenos grupos a conclusões com significado, mas não incentivam as crianças a partilharem as ideias umas com as outras.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	Os adultos não conduzem os pequenos grupos a conclusão com significado, não promovendo a reflexão.	

<b>D. INTERACÇÕES EM PEQUENOS GRUPOS</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Na realização de actividades de pequeno grupo, os adultos permitem que cada criança converse com o adulto ou com outras crianças sobre o que está a fazer, como está a utilizar os materiais e o que descobriu.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Na realização de actividades de pequeno grupo, os adultos permitem que cada criança converse com o adulto sobre o que está a fazer, como está a utilizar os materiais e o que descobriu, mas não permitem que converse com outras crianças.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	Os adultos não promovem a interacção com outras crianças ou com os adultos nas explicações sobre o que a criança está a fazer, como está a utilizar os materiais ou o que descobriu.	

SOMATÓRIO: \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ = ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_

MÉDIA : ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_ : (4 - NA) = \_\_\_\_\_

**2.8 - O PROGRAMA CONTEMPLA UM MOMENTO DIÁRIO PARA ACTIVIDADES EM GRANDE GRUPO QUE REFLECTEM OS DIFERENTES INTERESSES E NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO.**

**Número de itens Não Aplicáveis:**

<b>A. ESPAÇO SUFICIENTE PARA A REUNIÃO DE GRANDE GRUPO</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/> Os locais de reunião dos grandes grupos têm espaço suficiente para todos se movimentarem e se sentarem juntos.	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/> Os locais de reunião dos grandes grupos têm espaço suficiente para todos se sentarem juntos.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/> Não existe espaço suficiente para a reunião dos grandes grupos.	
<b>B. PARTICIPAÇÃO INDIVIDUAL NO GRANDE GRUPO</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/> Cada criança participa activamente nas actividades do grande grupo, contribuindo com as suas ideias e sugestões.	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/> Algumas crianças têm oportunidade de participar activamente das actividades do grande grupo, mas não todas.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/> As crianças não participam activamente nas actividades do grande grupo.	
<b>C. OBJECTIVOS PEDAGÓGICOS DO GRANDE GRUPO</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/> Os adultos relacionam as actividades do tempo de trabalho em grande grupo com os objectivos educacionais propostos no Projecto Pedagógico.	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/> No tempo de trabalho em grande grupo, com as coisas que as crianças estiveram a fazer, mas não aproveitam para implementar as experiências - chave.	

	<p style="text-align: center;">NÍVEL 1 <input type="checkbox"/></p> <p>Os adultos não relacionam as actividades do tempo de trabalho em grande grupo com as coisas que as crianças estiveram a fazer.</p>	
--	---	--

**SOMATÓRIO:** \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ = ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_

**MÉDIA :** ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_ : (3 - NA) = \_\_\_\_\_

## 2.9 - MOMENTOS DE TRANSIÇÃO ENTRE DUAS ACTIVIDADES PRINCIPAIS

Número de itens Não Aplicáveis:

<b>A. TRANSIÇÃO AUTÓNOMA E AUTOMÁTICA ENTRE ACTIVIDADES</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/> As crianças podem optar por uma das actividades planeadas para os momentos de transição (ler, desenhar, acabar outro trabalho, conversar com colegas), dando início a estas de forma autónoma.	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/> As crianças podem optar por uma das actividades planeadas para os momentos de transição, mas aguardam que seja o educador a sugerir / autorizar a transição.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/> Não há actividades planeadas para os momentos de transição, o que faz com as crianças por vezes se distraiam enquanto o educador não sugere / autoriza actividades de transição.	
<b>B. PRÉ-AVISO DE FIM DE ACTIVIDADE</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/> Os adultos anunciam a proximidade do fim de uma actividade com antecedência mínima de 10 minutos (“Daqui a 10 minutos começamos a arrumar”, “quando acabarmos de pintar vamos almoçar”), alternando os tempos activos com tempos mais calmos.	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/> Os adultos anunciam a proximidade do fim de uma actividade ou um momento de transição com uma antecedência inferior a 10 minutos.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/> Os adultos não anunciam a proximidade do fim de uma actividade ou um momento de transição.	
<b>C. ENCADEAMENTOS DAS ACTIVIDADES</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/> As partes do dia estão encadeadas; as crianças podem iniciar uma nova actividade depois de acabar a anterior, sem ter de esperar pelo grupo.	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/> Algumas partes do dia estão encadeadas. Por vezes, as crianças têm de esperar pelo grupo para dar início à nova actividade.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/> As partes do dia não estão encadeadas; as crianças não podem iniciar autonomamente uma nova actividade depois de acabar a anterior, tendo de esperar pelo grupo.	

SOMATÓRIO: \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ = ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_

MÉDIA : ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_ : (3 - NA) = \_\_\_\_\_

## 2.10 - MOMENTOS DE INTERACÇÃO SOCIAL DURANTE A REFEIÇÃO.

Número de itens Não Aplicáveis:

<b>A. ESCOLHA ENTRE ALIMENTOS IDÊNTICOS</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	As crianças podem seleccionar alguns alimentos que não comem dentro de uma determinada categoria (escolhe não comer tomate, mas come a alface e a cenoura).	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	Por vezes, o adulto obriga a criança a comer a qualidade e a quantidade que ele definiu, provocando momentos de tensão.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	O adulto obriga a criança a comer a qualidade e a quantidade que ele definiu, provocando momentos de tensão.	
<b>B. PARTICIPAÇÃO NAS TAREFAS</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	As crianças participam nas tarefas implicadas no momento da refeição (põem a mesa, servem-se, distribuem a fruta).	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	As crianças participam em tarefas implicadas no momento da refeição, tais como pôr a mesa ou distribuir a fruta, mas não servem o seu prato.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	As crianças não participam nas tarefas implicadas no momento da refeição.	
<b>C. ADULTOS SERVEM DE MODELO NAS REFEIÇÕES</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Os adultos servem de modelo de regras de conduta e de etiqueta no momento da refeição, comendo com as crianças pelo menos uma vez por semana.	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	Os adultos servem de modelo de regras de conduta e de etiqueta no momento da refeição, comendo com as crianças pelo menos uma vez por mês.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	Os adultos não comem com as crianças.	



<b>D. INTERACÇÃO DURANTE A REFEIÇÃO</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Os adultos permitem interacções criança/criança e criança/adulto nos momentos de refeição, participando activamente.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Os adultos permitem interacções criança/adulto nos momentos de refeição.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	Os adultos não interagem com as crianças nos momentos de refeição.	

<b>E. REGRAS DE ETIQUETA</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Os adultos ensinam regras de etiqueta às crianças nos momentos de refeição, como sentar direito, comer de boca fechada, limpar a boca antes de beber água, conversar com boca vazia, arrumar os talheres no final, pedir licença para sair da mesa.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Os adultos ensinam às crianças algumas regras de etiquetas básicas durante as refeições, como comer de boca fechada ou sentar direito.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	Os adultos não ensinam regras de etiquetas às crianças nos momentos de refeição.	

**SOMATÓRIO:** \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ = (Σ) \_\_\_\_\_

**MÉDIA :** (Σ) \_\_\_\_\_ : (5 - NA) = \_\_\_\_\_

### 2.11 - O PROGRAMA CONTEMPLA ACTIVIDADES FÍSICAS AO AR LIVRE OU NO GINÁSIO.

Número de itens Não Aplicáveis:

<b>A. O PLANEAMENTO SEMANAL CONTEMPLA ACTIVIDADE FÍSICA</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	O planeamento semanal contempla actividade física duas ou mais vezes por semana, a ser executada ao ar livre ou no ginásio.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	O planeamento semanal contempla actividade física uma vez por semana, a ser executada ao ar livre ou no ginásio.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	O planeamento semanal não contempla actividade física.	

<b>B. EXISTÊNCIA DE EQUIPAMENTOS PARA A MOTRICIDADE GROSSA</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Os adultos disponibilizam equipamento de ginástica diverso e em quantidades suficientes para o desenvolvimento da motricidade grossa, que permitem o funcionamento em simultâneo de todo o grupo de crianças.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Os adultos disponibilizam equipamento de ginástica diverso e em quantidades suficientes para o desenvolvimento da motricidade grossa, que permitem o funcionamento em simultâneo de metade do grupo de crianças.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	Os adultos disponibilizam pouco ou nenhum equipamento de ginástica para o desenvolvimento da motricidade grossa.	

SOMATÓRIO: \_\_\_\_ + \_\_\_\_ = (Σ) \_\_\_\_\_

MÉDIA : (Σ) \_\_\_\_\_ : (2 - NA) = \_\_\_\_\_

**III – INTERACÇÃO ADULTO-CRIANÇA**

**3.1 - AS NECESSIDADES FÍSICAS BÁSICAS DAS CRIANÇAS SÃO SUPRIDAS.**

**Número de itens Não Aplicáveis:**

<b>A. PERMISSÃO PARA USO DO WC</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Os adultos permitem que a criança use a casa de banho consoante as suas necessidades, sempre que necessita.	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	Por vezes, os adultos pedem à criança que espere para ir à casa de banho satisfazer as suas necessidades (por razões que se prendem com o funcionamento da escola ou da sala).	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	Há horários estipulados para ir à casa de banho e as crianças são só autorizadas a satisfazer as suas necessidades nesses horários.	
<b>B. TROCA DE ROUPA MOLHADA OU SUJA</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Os adultos mudam a roupa da criança sempre que se apresenta molhada ou suja. Há mudas de roupa da escola para disponibilizar, no caso da criança não ter uma muda própria.	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	Os adultos mudam a roupa molhada, mas a roupa suja nem sempre é mudada.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	A roupa molhada ou suja não é mudada.	
<b>C. ATENDIMENTO EM CASO DE DOENÇA OU ACIDENTE</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Casos de doença ou de acidente são atendidos prontamente.	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	Casos de acidente são atendidos prontamente.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	Casos de doença ou de acidente não são atendidos prontamente.	

SOMATÓRIO: \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ = ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_

MÉDIA : ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_ : (3 - NA) = \_\_\_\_\_

### 3.2 - A SEPARAÇÃO ENTRE CRIANÇAS E PAIS OCORRE DE FORMA SENSÍVEL E RESPEITOSA.

Número de itens Não Aplicáveis:

<b>A. TRANQUILIDADE DA SEPARAÇÃO</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/> Os adultos da Instituição ajudam pais e filhos na separação (As crianças vão à janela dizer adeus, levam fotografias de casa).	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/> Os adultos da Instituição por vezes ajudam na separação entre pais e filhos.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/> A separação entre pais e filhos é apressada.	
<b>B. ADULTOS RECONHECEM SENTIMENTOS DAS CRIANÇAS</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/> Os sentimentos da criança no momento da separação são respeitados e compreendidos (“Estás triste porque a mamã saiu”, “Eu sei. É difícil dizer adeus”).	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/> Às vezes os sentimentos da criança no momento da separação são respeitados e compreendidos.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/> As crianças são ridicularizadas ou envergonhadas por chorar no momento da separação (Dizem-lhe para ser um menino crescido, retiram-lhe os objectos de casa).	
<b>C. INÍCIO TRANQUILO</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/> No início do dia, os adultos permitem que a criança se recomponha tranquilamente até começar a trabalhar, convidando-a a interagir de tempos a tempos.	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/> No início do dia, os adultos permitem que a criança se recomponha tranquilamente até começar a trabalhar.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/> No início do dia, as crianças são apressadas a começar a trabalhar.	

SOMATÓRIO: \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ = ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_  
 MÉDIA : ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_ : (3 - NA) = \_\_\_\_\_

### 3.3 - OS ADULTOS PREOCUPAM-SE COM O ARRANJO E EQUIPAMENTO DA SALA DE AULAS.

#### Número de itens Não Aplicáveis:

<b>A. APRESENTAÇÃO DO ESPAÇO</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	No início do ano lectivo, os adultos ajudam as crianças a aprender quais os materiais e equipamento disponíveis e quais os nomes das áreas de trabalho.	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	No início do ano lectivo, os adultos apresentam as áreas de trabalho às crianças mas não os materiais e equipamento disponíveis.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	No início do ano lectivo, os adultos não ajudam as crianças a aprender quais os materiais e equipamento disponíveis, nem definem as áreas de trabalho.	
<b>B. CRIANÇA FAZ ESCOLHAS</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	No planeamento das actividades, o adulto fala com cada criança individualmente perguntando-lhe o que gostaria de fazer, aceitando a opção ou a ideia da criança.	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	No planeamento das actividades, o adulto fala com cada criança, perguntando-lhe como pretende desenvolver a actividade que está pré-definida.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	O adulto planeia as actividades, escolhe os materiais e define o seu uso nas actividades.	
<b>C. INTRODUÇÃO DE MATERIAIS</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Os materiais vão sendo introduzidos gradualmente nas áreas de trabalho e sempre em quantidades suficientes.	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	Os materiais vão sendo introduzidos gradualmente nas áreas de trabalho, mas nem sempre em quantidades suficientes.	

	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	Os materiais não são introduzidos gradualmente nas áreas de trabalho nem em quantidades suficientes.	

**SOMATÓRIO:** \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ = ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_

**MÉDIA :** ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_ : (4 - NA) = \_\_\_\_\_

### 3.4 - OS ADULTOS FAZEM PLANEAMENTO E SEGUEM-NO

Número de itens Não Aplicáveis:

<b>A. DEFINIÇÃO DE ACTIVIDADES</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	O adulto define no planeamento os momentos de trabalho em grande grupo, pequeno grupo, no recreio exterior, refeições, sesta, arrumação e momentos de transição.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	O adulto define no planeamento os momentos de trabalho, refeições e sesta.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	Os adultos não definem os diferentes momentos do dia de trabalho.	

<b>B. DEFINIÇÃO DE GRUPOS DE TRABALHO</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	O adulto define pequenos grupos de trabalho levando em consideração o nível de desenvolvimento das crianças.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	O adulto define pequenos grupos de trabalho, mas não leva em consideração o nível de desenvolvimento das crianças.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	O adulto não define pequenos grupos de trabalho, agrupando as crianças ao acaso.	

<b>C. AS NECESSIDADES INDIVIDUAIS DE CADA CRIANÇA SÃO CONTEMPLADAS NOS</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Levando em consideração as necessidades individuais de cada criança, o adulto ajuda a variar os planos de dia para dia, a fazer planos realistas e a elaborar planos relacionados entre si.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Por vezes, o adulto leva em consideração as necessidades individuais de cada criança quando sugere variar os planos de dia para dia.	

	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	O adulto não leva em consideração as necessidades individuais de cada criança quando estabelece os planos dia.	

<b>D. REGISTO DOS PLANOS E CONCLUSÕES DE CADA CRIANÇA</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	O adulto regista os planos de trabalho de cada criança, as descobertas que fez e as conclusões a que chegou, ao longo do ano, utilizando esses registos para avaliar a sua evolução.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	O adulto regista os planos de trabalho de cada criança, as descobertas que fez e as conclusões a que chegou, ao longo do ano, mas não recorre aos registos para avaliar a sua evolução.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	O adulto não regista ou regista apenas as conclusões a que a criança chegou.	

SOMATÓRIO: \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ = ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_

MÉDIA : ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_ : (4 - NA) = \_\_\_\_\_

### 3.5 - OS ADULTOS APOIAM AS CRIANÇAS DURANTE O TEMPO DE TRABALHO.

#### Número de itens Não Aplicáveis:

<b>A. OS ADULTO COMO APOIANTES</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Os adultos movimentam-se pela sala de aula, ajudando as crianças que precisam de apoio, que pedem auxílio, que não conseguem resolver um conflito ou dificuldade, que estão desorientadas, que parecem não saber o que fazer, que estão prestes a dar um salto qualitativo nas suas reflexões ou as que estão a elaborar/complexificar os planos.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
<b>B. OS ADULTOS AJUDAM A PROGREDIR NO NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Os adultos trabalham com cada criança levando em consideração o seu nível de desenvolvimento, conversando com elas sobre o que estão a realizar e sugerindo estratégias ou reflexões para ajudar a criança a dar um salto no seu desenvolvimento.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
<b>B. OS ADULTOS AJUDAM A PROGREDIR NO NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO</b>	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Os adultos trabalham com cada criança levando em consideração o seu nível de desenvolvimento, conversando com elas sobre o que estão a realizar mas perdem oportunidades valiosas para sugerir estratégias ou reflexões para ajudariam a criança a dar um salto no seu desenvolvimento.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
<b>B. OS ADULTOS AJUDAM A PROGREDIR NO NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO</b>	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Os adultos não estão atentos ao que se passa na sala de aula, não ajudando as crianças.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	

<b>C. OS ADULTOS APOIAM NA ELABORAÇÃO DOS PLANOS</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	

Os adultos apoiam e reconhecem o trabalho realizado por cada criança, auxiliando-as a desenvolverem os seus próprios planos e ideias.

Os adultos apoiam e reconhecem o trabalho realizado por cada criança, mas não as auxiliam a desenvolver os seus próprios planos e ideias.

Os adultos apoiam e reconhecem o trabalho realizado por cada criança, mas são eles que desenvolvem os planos de trabalho.

<b>D. OS ADULTOS APOIAM A RESOLUÇÃO DE CONFLITOS</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	

Os adultos ajudam as crianças a resolverem entre si os conflitos ou as dificuldades encontradas, oferecendo ajuda para fazer uma reflexão quando as crianças não encontram soluções para os mesmos.

Os adultos ajudam as crianças a resolverem os conflitos surgidos durante o tempo de trabalho, oferecendo uma solução sem permitir tempo suficiente para uma reflexão por parte das crianças.

Os adultos resolvem os conflitos entre as crianças ou apresentam as sugestões de resolução sem permitir que as crianças façam uma reflexão ou utilizam os castigos quando há conflitos.

**SOMATÓRIO:** \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ = ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_

**MÉDIA :** ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_ : (4 - NA) = \_\_\_\_\_

### 3.6 - OS ADULTOS ESTABELECEM ROTINAS DIÁRIAS PARA O TEMPO DE ARRUMAR.

Número de itens Não Aplicáveis:

<b>A. PARCEIROS A ARRUMAR</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Os adultos e as crianças assumem a tarefa de arrumar a sala e repor os materiais nos lugares próprios. Os adultos aceitam o nível de contribuição que as crianças podem dar.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Os adultos responsabilizam as crianças pela tarefa de arrumar e repor os materiais nos lugares próprios, aceitando o nível de contribuição que as crianças podem dar.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	Os adultos não responsabilizam as crianças pela arrumação da sala ou dos materiais.	

<b>B. DEFINIÇÃO DOS LOCAIS</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Os adultos conversam com as crianças sobre as razões de arrumar e definem os locais apropriados para cada objecto ou material.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Os adultos conversam com as crianças sobre as razões de arrumar mas não definem os locais apropriados para cada objecto ou material.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	Os adultos não conversam com as crianças sobre as razões de arrumar ou os locais apropriados para guardar os materiais.	

<b>C. ARRUMAR COMO ACTIVIDADE PEDAGÓGICA</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Os adultos consideram o momento de arrumar como uma actividade, imaginando estratégias baseadas nas competências das crianças e nos conceitos que desejam ensinar (conceitos matemáticos como a orientação espacial, a seriação, a classificação, a contagem, etc.).	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Os adultos consideram o momento de arrumar como uma actividade, imaginando estratégias. Não utilizam esta actividade para fazer desenvolver as competências das crianças e os conceitos.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	Os adultos consideram o momento de arrumar como uma actividade necessária mas não utilizam as potencialidades da actividade.	

SOMATÓRIO: \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ (Σ) \_\_\_\_\_

MÉDIA : (Σ) \_\_\_\_\_ : (3 - NA) = \_\_\_\_\_

### 3.7 - OS ADULTOS ESTABELECEM ROTINAS DIÁRIAS PARA A APRENDIZAGEM ACTIVA.

Número de itens Não Aplicáveis:

<b>A. ADULTOS AJUDAM A EXPLORAR TODOS OS SENTIDOS</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Os adultos ajudam as crianças a explorar activamente todos os sentidos, fornecendo materiais, incentivando a exploração, formando pequenos grupos.	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	Os adultos ajudam as crianças a explorar activamente alguns dos sentidos, mas não fornecem materiais necessários ou em quantidades suficientes para incentivar a exploração.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	Os adultos não ajudam as crianças a explorar activamente todos os sentidos.	
<b>B. ADULTOS PROMOVEM JUNTO DAS CRIANÇAS A APRENDIZAGEM PELA ACÇÃO</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Os adultos conversam com as crianças sobre os benefícios de uma aprendizagem através da experiência, ajudando-as a escolher materiais, actividades e objectivos.	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	Os adultos ajudam a escolher materiais, actividades e objectivos mas não conversam com as crianças sobre os benefícios de uma aprendizagem através da experiência.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	Os adultos não conversam com as crianças sobre os benefícios de uma aprendizagem através da experiência nem ajudam a escolher os materiais e objectivos apropriados.	
<b>C. HÁBITOS DE TRABALHO</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Os adultos ajudam as crianças a adquirir hábitos de trabalho como a persistência e a concentração.	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	Por vezes, os adultos ajudam as crianças a adquirir hábitos de trabalho.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	Os adultos não ajudam as crianças a adquirir hábitos de trabalho.	

<b>D. PROMOVER A AUTONOMIA</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Os adultos planeiam actividades em que as crianças têm de fazer coisas por si próprias, concedendo-lhes o tempo necessário para a sua concretização.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Os adultos planeiam actividades em que as crianças têm de fazer coisas por si próprias, mas não lhes concedem o tempo necessário para a sua concretização.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	Os adultos não planeiam actividades em que as crianças têm de fazer coisas por si próprias.	

<b>E. DESCONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Os adultos utilizam a reflexão sobre o erro para apoiar a aquisição dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades das crianças.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Os adultos alternam a reflexão sobre o erro com a correcção do erro unilateral (da parte do adulto) como forma de transmitir os conhecimentos e desenvolver as capacidades das crianças.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	Os adultos não utilizam o erro no desenvolvimento das capacidades das crianças, corrigindo a criança e oferecendo a versão correcta.	

**SOMATÓRIO:** \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ = ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_

**MÉDIA :** ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_ : (5 - NA) = \_\_\_\_\_

### 3.8 - OS ADULTOS CRIAM OU APROVEITAM AS OPORTUNIDADES PARA DESENVOLVER A LINGUAGEM.

#### Número de itens Não Aplicáveis:

<b>A. OPORTUNIDADES DE CONVERSAÇÃO ENTRE CRIANÇAS</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/> Os adultos investem nas oportunidades de comunicação entre as crianças, incentivando a interação e a cooperação entre elas.	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/> Por vezes os adultos investem nas oportunidades de comunicação entre as crianças, incentivando a interação e a cooperação entre elas.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/> Os adultos não investem nas oportunidades de comunicação entre as crianças.	
<b>B. REFLEXÃO CONJUNTA</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/> Os adultos devolvem as perguntas ou problemas de uma criança para outra criança, fomentando a reflexão conjunta e encaminha-as para uma solução.	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/> Os adultos não utilizam frequentemente a devolução das perguntas ou problemas de uma criança para outra criança ou não encaminha as crianças para uma solução.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/> Os adultos não devolvem as perguntas ou problemas de uma criança para outra criança, oferecendo a resposta.	
<b>C. FOMENTAR A ESCUTA ACTIVA</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/> Os adultos reconhecem e respeitam o papel das crianças nas conversas, procurando incentivar o escutar activo.	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/> Por vezes, os adultos reconhecem e respeitam o papel das crianças nas conversas e incentivam o escutar activo.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/> Os adultos não reconhecem nem respeitam o papel das crianças nas conversas.	

<b>D. ADULTOS COMO PARCEIROS DAS INTERACÇÕES VERBAIS</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Os adultos mostram às crianças que estão disponíveis para conversar, procurando manter o equilíbrio entre as conversas das crianças e dos adultos quando estas ocorrem durante o dia.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Os adultos estão pouco disponíveis para conversar quando as oportunidades ocorrem durante o dia.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	Os adultos não estão disponíveis para conversar ao longo do dia.	

<b>E. QUESTÕES ABERTAS</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Os adultos colocam questões abertas para ajudarem as crianças a descrever o que se passa na vida real.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Os adultos colocam algumas questões semi-estruturadas para ajudarem as crianças a descrever o que se passa na vida real.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	Os adultos colocam questões fechadas para ajudarem as crianças a descrever o que se passa na vida real.	

<b>F. INTERACÇÃO ENTRE CRIANÇAS</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Os adultos incentivam as crianças a falarem sobre os assuntos que lhes interessam, procurando que sejam os colegas a responderem às suas perguntas.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Os adultos incentivam as crianças a falarem sobre os assuntos que lhes interessam, mas são eles que respondem às perguntas colocadas pelas crianças.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	Os adultos não incentivam as crianças a falarem sobre os assuntos que lhes interessam.	

**SOMATÓRIO:** \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ = ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_

**MÉDIA :** ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_ : (6 - NA) = \_\_\_\_\_

### 3.9 - OS ADULTOS ESTABELECEM ROTINAS DIÁRIAS PARA A EXPERIMENTAÇÃO E A REPRESENTAÇÃO.

Número de itens Não Aplicáveis:

<b>A. INVESTIMENTO NA REPRESENTAÇÃO E NA EXPERIMENTAÇÃO</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Os adultos investem na experimentação e na representação, colocando uma quantidade significativa de materiais à disposição das crianças para estas utilizarem nessas actividades.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Os adultos investem na experimentação e na representação, mas não dispõem materiais suficientes para as crianças utilizarem nessas actividades.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	Os adultos não investem na experimentação nem na representação.	

<b>B. ÁREA DA REPRESENTAÇÃO</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Os adultos disponibilizam uma área grande na sala de aulas, onde possam estar 6 ou mais crianças a representar livremente, criando as suas próprias representações.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Os adultos disponibilizam uma área média na sala de aulas, onde possam estar 4 a 5 crianças a representar livremente, criando as suas próprias representações.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	Os adultos disponibilizam uma área pequena na sala de aulas, onde possam estar 3 ou menos crianças a representar livremente, criando as suas próprias representações.	

SOMATÓRIO: \_\_\_\_ + \_\_\_\_ = ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_

MÉDIA : ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_ : (2 - NA) = \_\_\_\_\_

<b>IV – AVALIAÇÃO</b>
-----------------------

#### 4.1. DOCUMENTAÇÃO DE TODO O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

**Número de itens Não Aplicáveis:**

<b>A. DOCUMENTAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	As equipas de sala documentam todo o processo de aprendizagem das crianças.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	As equipas de sala documentam o processo de aprendizagem das crianças, mas de forma inconsistente.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	As equipas de sala não documentam o processo de aprendizagem das crianças.	

  

<b>B. COERÊNCIA DO PROJECTO PEDAGÓGICO / EDUCATIVO</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	O projecto pedagógico e as práticas educativas da sala são coerentes com o projecto educativo defendido pela instituição.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	As equipas de sala têm presentes os objectivos gerais do projecto educativo da escola, mas não apresentam uma definição coerente no projecto pedagógico ou nas práticas educativas.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	As equipas de sala não têm definido as práticas e nem os objectivos do currículo da escola.	

<b>C. MANUTENÇÃO DO FOCO NO PROGRAMA</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	A coordenação da instituição avalia o funcionamento das salas, num mínimo de duas vezes por ano, e a sua adequação aos objectivos do programa desenvolvido tais como: de trabalho das crianças, preenchimento de instrumentos, desenvolvimento de estratégias, corrigindo adaptações particulares ao programa.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	A coordenação da instituição avalia o funcionamento das salas anualmente, e a sua adequação aos objectivos do programa desenvolvido.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	A coordenação da instituição não observa o funcionamento das salas, permitindo adaptações particulares ao programa.	

**SOMATÓRIO:** \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ = ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_

**MÉDIA :** ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_ : (3 - NA) = \_\_\_\_\_

#### 4.2 - A EQUIPA DESENVOLVE UM MODELO DE TRABALHO QUE PERMITE A AUTO-AVALIAÇÃO, PARTILHA DE EXPERIÊNCIAS E INCLUSÃO DE DIVERSOS PONTOS DE VISTA NA PROGRAMAÇÃO DAS ACTIVIDADES

Número de itens Não Aplicáveis:

<b>A. REUNIÕES PEDAGÓGICAS SEMANAIS</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	A direcção pedagógica reúne semanalmente com as equipas de sala para verificar o funcionamento dos planos pedagógicos definidos no início do ano lectivo. São discutidos tópicos como: planeamento e avaliação das actividades, reflexão sobre estratégias, resolução de problemas, partilha e resolução de dificuldades, etc.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
<b>B. PARTICIPAÇÃO DA EQUIPA</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	A responsável pela equipa de sala inclui as contribuições de todos os elementos na construção do plano pedagógico e no planeamento das actividades diárias (auxiliar, professor de ensino especial, estagiária, etc).	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
<b>A. REUNIÕES PEDAGÓGICAS SEMANAIS</b>	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	A direcção pedagógica reúne mensalmente com as equipas de sala para verificar o funcionamento dos planos pedagógicos definidos no início do ano lectivo. São discutidos tópicos como: planeamento e avaliação das actividades, reflexão sobre estratégias, resolução de problemas, partilha e resolução de dificuldades, etc. .	
	A direcção pedagógica não reúne com as equipas de sala para verificar o funcionamento dos planos pedagógicos definidos no início do ano lectivo ou para discutir tópicos como: planeamento e avaliação das actividades, reflexão sobre estratégias, resolução de problemas, partilha e resolução de dificuldades, etc.	
<b>B. PARTICIPAÇÃO DA EQUIPA</b>	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	A responsável pela equipa de sala inclui as contribuições dos elementos residentes (auxiliares) na construção do plano pedagógico e no planeamento das actividades diárias, mas não dos elementos volantes (ensino especial e estagiárias).	
	A responsável pela equipa de sala não inclui a restante equipa na definição do plano pedagógico de sala e nem no planeamento das actividades diárias.	

<b>C. PARTILHA DE EXPERIÊNCIAS E SOLICITAÇÃO DE AJUDA</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	A responsável de sala partilha com as colegas, em sede de reunião pedagógica, as experiências boas e más e solicita ajuda para as dúvidas e dificuldades.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	A responsável de sala partilha com as colegas, em sede de reunião pedagógica, as experiências boas mas não partilha ou solicita ajuda nas dificuldades.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	A responsável de sala não partilha as experiências boas ou más com as colegas e não solicita ajuda para as dúvidas e dificuldades.	

SOMATÓRIO: \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ = (Σ) \_\_\_\_\_

MÉDIA : (Σ) \_\_\_\_\_ : ( 3 - NA) = \_\_\_\_\_

### 4.3 - A EQUIPA TEM REGISTO DE INFORMAÇÃO PARTICULAR DA CRIANÇA E SUA FAMÍLIA

Número de itens Não Aplicáveis:

<b>A. EDUCADOR POSSUI INFORMAÇÃO PERTINENTE SOBRE A CRIANÇA E SUA FAMÍLIA</b>	<b>NÍVEL 3</b> <input type="checkbox"/> Existe na sala um registo relativo a cada criança com toda a informação considerada pertinente, que é actualizada sempre que necessário (alergias alimentares ou medicamentosas, NEE, pessoas autorizadas a levar a criança, etc).	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	<b>NÍVEL 2</b> <input type="checkbox"/> Existe na sala um registo relativo a cada criança mas a informação considerada pertinente está incompleta ou não actualizada.	
	<b>NÍVEL 1</b> <input type="checkbox"/> Não existe na sala um registo relativo a cada criança com toda a informação considerada pertinente.	
<b>B. EDUCADOR POSSUI REGISTOS DOS MOMENTOS DE AVALIAÇÃO REALIZADOS</b>	<b>NÍVEL 3</b> <input type="checkbox"/> A equipa de sala tem registo dos diversos momentos de avaliação, com as respectivas anotações, feitas sobre cada criança.	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	<b>NÍVEL 2</b> <input type="checkbox"/> A equipa de sala tem avaliações esporádicas feitas a cada criança, ou a pasta da criança está incompleta.	
	<b>NÍVEL 1</b> <input type="checkbox"/> A equipa de sala não tem registo da avaliação feita a cada criança.	
<b>C. EQUIPA POSSUI ACTAS DAS REUNIÕES COM OS PAIS</b>	<b>NÍVEL 3</b> <input type="checkbox"/> A equipa de sala elabora e guarda actas das reuniões com os pais.	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	<b>NÍVEL 2</b> <input type="checkbox"/> A equipa de sala efectua reuniões com os pais, e elabora actas sucintas dessas mesmas reuniões.	
	<b>NÍVEL 1</b> <input type="checkbox"/> A equipa de sala não efectua reuniões com os pais.	

<b>D. PREENCHIMENTO DE FICHA DE ANAMNESE</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Cada criança dispõe de uma ficha de anamnese preenchida em reunião entre os pais e o psicólogo, guardada num local seguro e com acesso reservado ao psicólogo da instituição (ou educador, caso não exista psicólogo na instituição).	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
	Cada criança dispõe de uma ficha de anamnese preenchida exclusivamente pelos pais, guardada num local seguro e com acesso reservado ao psicólogo da instituição (ou educador, caso não exista psicólogo na instituição).	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	A escola não recolhe informação de anamnese das suas crianças.	

**SOMATÓRIO:** \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ = ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_

**MÉDIA :** ( $\Sigma$ ) \_\_\_\_\_ : (4 - NA) = \_\_\_\_\_

#### 4.4. OS EDUCADORES FAZEM UMA AVALIAÇÃO CONTÍNUA DO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Número de itens Não Aplicáveis:

<b>A. AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Os educadores avaliam o desenvolvimento das crianças com recurso a grelhas de observação ou procedimentos certificados e aprovados (Ex. COR)	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
<b>B. ANOTAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Os educadores tomam notas e registam observações que consideram pertinentes sobre o desenvolvimento das crianças.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
<b>C. MOMENTOS DE AVALIAÇÃO</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Os educadores avaliam, formalmente e registando as observações, o desenvolvimento das crianças em três momentos por ano (Setembro, Janeiro e Junho).	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
<b>C. MOMENTOS DE AVALIAÇÃO</b>	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Os educadores avaliam o desenvolvimento das crianças em Junho, recorrendo a registos e notas sobre o desenvolvimento da criança que tomaram durante o ano.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
<b>C. MOMENTOS DE AVALIAÇÃO</b>	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Os educadores avaliam o desenvolvimento das crianças em Junho, sem recurso a registos ou anotações de desenvolvimento da criança ao longo do ano.	
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	

SOMATÓRIO: \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ = (Σ) \_\_\_\_\_

MÉDIA : (Σ) \_\_\_\_\_ : (3 - NA) = \_\_\_\_\_

#### 4.5 - A EQUIPA DISCUTE COM OS COLEGAS O PLANEAMENTO DE PROGRAMAS EDUCATIVOS INDIVIDUAIS

Número de itens Não Aplicáveis:

<b>A. CONSTRUÇÃO DO PEI CONSOANTE NEE DA CRIANÇA</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	Em caso de necessidade, a responsável de sala desenvolve um Programa Educativo Individual (PEI) com base nas anotações que guarda da criança, actualizando-o pelo menos duas a três vezes por ano.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
<b>B. OBJECTIVIDADE DAS OBSERVAÇÕES E ANOTAÇÕES</b>	Em caso de necessidade, a responsável de sala desenvolve um Programa Educativo Individual (PEI) para as crianças, que é válido para o ano todo.	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	A responsável de sala não desenvolve um Programa Educativo Individual (PEI) para as crianças da sua sala que apresentem NEE.	
<b>C. OBSERVAÇÕES FOCAM-SE NOS PONTOS FORTES DA CRIANÇA</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	As observações e anotações sobre cada criança são objectivas e reflectem o que ela faz e diz durante o dia.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
<b>B. OBJECTIVIDADE DAS OBSERVAÇÕES E ANOTAÇÕES</b>	As observações e anotações sobre cada criança contêm algumas referências subjectivas.	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	As observações e anotações sobre cada criança são subjectivas, reflectem julgamentos pessoais, não se limitando à transcrição do que a criança diz e faz.	
<b>C. OBSERVAÇÕES FOCAM-SE NOS PONTOS FORTES DA CRIANÇA</b>	NÍVEL 3 <input type="checkbox"/>	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	As observações e anotações sobre cada criança focam-se no que ela é capaz de fazer.	
	NÍVEL 2 <input type="checkbox"/>	
<b>B. OBJECTIVIDADE DAS OBSERVAÇÕES E ANOTAÇÕES</b>	As observações e anotações sobre cada criança contêm algumas referências ao que ela não consegue fazer.	Exemplos que suportam a pontuação atribuída
	NÍVEL 1 <input type="checkbox"/>	
	As observações e anotações sobre cada criança focam-se nas áreas de comportamentos negativos ou nas aquisições não feitas.	

SOMATÓRIO: \_\_\_\_ + \_\_\_\_ + \_\_\_\_ = (Σ) \_\_\_\_\_

MÉDIA : (Σ) \_\_\_\_\_ : (3 - NA) = \_\_\_\_\_

<b>FOLHA DE REGISTOS</b>
--------------------------

**REGISTO ELECTRÓNICO****PASSOS:**

- 1- Preencha os campos correspondentes à classificação do nível, atribuindo o valor “3” ao nível 3, valor “2” ao nível 2 ou “1” ao nível 1.
- 2- No caso de determinado item não se aplicar, coloque uma cruz no campo Itens Não Aplicáveis.
- 3- Proceda da mesma forma em todos os itens da grelha.
- 4- Não deixe nenhum item sem preenchimento.
- 5- A média do item, das categorias, dos blocos e da grelha são calculadas automaticamente nos seus respectivos campos.

**REGISTO MANUAL****PASSOS:**

1. Transporte os valores atribuídos para a FOLHA DE REGISTO DE VALORES ATRIBUÍDOS  
Exemplo: 4.3. A=3; 4.3. B=3; 4.3. C=2; 4.3. D=2
2. Some os valores dos itens e preencha a coluna SOMA.  
Exemplo:  $3+3+2+2=10$
3. Transporte os valores obtidos em SOMA para a FOLHA DE PONTUAÇÃO
4. Calcule a média, dividindo a soma obtida pelo número de itens.  
Exemplo:  $10/4= 2.5$
5. Para obter o valor médio de cada grupo “AMBIENTE DE APRENDIZAGEM”, “ROTINA DIÁRIA”, “INTERACÇÃO ADULTO-CRIANÇA” e “CURRÍCULO E AVALIAÇÃO” deverá somar as médias obtidas para cada item e dividir pelo número de médias.  
Exemplo:  $2.5 + 3.0 + 2.6 + 2.4 + 2.3 + 2.8 = 15.6$   
 $15.6 / 6 = 2.6$
6. Para obter o valor médio geral da escala, calcule a média das médias dos grandes grupos.  
Exemplo:  $2.6 + 2.8 + 3.0 + 2.7 = 11.1$   
 $11.1 / 4 = 2.775$

## FOLHAS DE REGISTO DOS VALORES ATRIBUÍDOS

1. AMBIENTE DE APRENDIZAGEM							
1.1.	A	B	C	D	E	F	Soma:
1.2.	A	B	C				Soma:
1.3.	A	B	C	D			Soma:
1.4.	A	B	C	D	E		Soma:
1.5.	A	B	C				Soma:
1.6.	A	B	C	D			Soma:
1.7.	A	B	C	D			Soma:
1.8.	A	B	C				Soma:

2. PROGRAMA EDUCACIONAL							
2.1.	A						Soma:
2.2.	A	B	C	D			Soma:
2.3.	A	B					Soma:
2.4.	A	B	C				Soma:
2.5.	A	B	C	D	E		Soma:
2.6.	A	B	C				Soma:
2.7.	A	B	C	D			Soma:
2.8.	A	B	C				Soma:
2.9.	A	B	C				Soma:
2.10.	A	B	C	D	E		Soma:
2.11.	A	B					Soma:

3. INTERACÇÃO ADULTO-CRIANÇA							
3.1.	A	B	C				Soma:
3.2.	A	B	C				Soma:
3.3.	A	B	C				Soma:
3.4.	A	B	C	D			Soma:
3.5.	A	B	C	D			Soma:
3.6.	A	B	C	D			Soma:
3.7.	A	B	C	D	E		Soma:
3.8.	A	B	C	D	E	F	Soma:
3.9.	A	B					Soma:

4. AVALIAÇÃO							
4.1.	A	B	C				Soma:
4.2.	A	B	C				Soma:
4.3.	A	B	C	D			Soma:
4.4.	A	B	C				Soma:
4.5.	A	B	C				Soma:

**FOLHA DE PONTUAÇÃO**

BLOCO 1	SOMA	BLOCO 2	SOMA	BLOCO 3	SOMA	BLOCO 4	SOMA
1.1		2.1		3.1		4.1	
1.2		2.2		3.2		4.2	
1.3		2.3		3.3		4.3	
1.4		2.4		3.4		4.4	
1.5		2.5		3.5		4.5	
1.6		2.6		3.6			
1.7		2.7		3.7			
1.8		2.8		3.8			
		2.9		3.9			
		2.10					
		2.11					
<b><math>\Sigma 1 =</math></b>		<b><math>\Sigma 2 =</math></b>		<b><math>\Sigma 3 =</math></b>		<b><math>\Sigma 4 =</math></b>	
<b>NA =</b>		<b>NA =</b>		<b>NA =</b>		<b>NA =</b>	
<b>MÉDIA =</b> <b><math>\Sigma 1 \div (8 - NA) =</math></b>		<b>MÉDIA =</b> <b><math>\Sigma 2 \div (11 - NA) =</math></b>		<b>MÉDIA =</b> <b><math>\Sigma 3 \div (9 - NA) =</math></b>		<b>MÉDIA =</b> <b><math>\Sigma 4 \div (5 - NA) =</math></b>	
<b>MÉDIA DAS MÉDIAS =</b> <b><math>(\Sigma \text{ DAS MÉDIAS}) \div 4 =</math></b> <b>ESTE É O VALOR MÉDIO DA GRELHA, QUE PODE VARIAR ENTRE 1 (MIN.) E 3 (MAX.)</b>							

<b>ITEM</b>	<b>SUGESTÕES DE MELHORIAS FUTURAS</b>

## GLOSSÁRIO

**Nível:** é o grau de qualidade ou de execução atribuído a cada item. Pode variar entre o nível 1, 2 ou 3.

**Item:** são as diversas situações observadas em cada categoria. Estão identificadas por letras de A a F.

**Categoria:** são as várias componentes dos blocos, numeradas de 1 a 8.

Ex: A numeração 1.8 indica que se trata da oitava categoria do primeiro bloco.

Ex: A numeração 2.5 indica que se trata da quinta categoria do segundo bloco.

**Blocos:** são as quatro grandes áreas em análise: AMBIENTE DE APRENDIZAGEM, PROGRAMA EDUCACIONAL, INTERACÇÃO ADULTO-CRIANÇA e AVALIAÇÃO

**NEE** – Necessidades Educativas Individuais

**PEI** – Plano Educativo Individual

**Projecto educativo** – Projecto de escola, normalmente aplicável durante dois ou três anos consecutivos, onde estão explicitados os objectivos educacionais e estratégias a seguir

**Projecto pedagógico** Projecto de sala anual, a ser elaborado pela equipa de sala e com base no Projecto Educativo, onde se explicitam os objectivos educacionais e estratégias para os atingir para determinado grupo etário.

**Projectos trimestrais** – Projecto trimestral de sala, onde constam as actividades previstas para o trimestre, a ser elaborado pela equipa de sala e com base no Projecto Educativo e no Projecto Pedagógico, onde se explicitam os objectivos educacionais e estratégias para os atingir para determinado grupo etário.

**Planeamentos semanais** Proposta de actividades para a semana, elaborada com base no Projecto trimestral, a ser elaborado pela equipa de sala e com as crianças às quais se destina, em discussão e negociação, sendo posteriormente avaliado.

# Anexo II

Ver ficheiro Excel em anexo para ter acesso à grelha em versão informática:

Grelha Excel.xls

# Anexo III



## ANÁLISE DE PROCEDIMENTOS E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO (APNF)

### PARECER CRÍTICO: ANÁLISE E COMENTÁRIOS

CECÍLIA AGUIAR

A APNF constitui uma proposta de grelha de observação dos procedimentos utilizados por educadores de infância em salas de educação pré-escolar, tendo como objectivo complementar permitir recolher informação sobre as necessidades de formação de docentes e outros elementos da equipa da sala.

De acordo com as informações fornecidas pela autora, pode ser utilizada por observadores externos à sala de jardim-de-infância bem como pela própria equipa da sala (para efeitos de auto-avaliação).

#### Apreciação global

A análise desta grelha sugere que se trata do produto de um trabalho sistemático de compilação de dimensões de qualidade em salas de educação pré-escolar bem como de uma reflexão cuidada acerca da forma como as diferentes dimensões de qualidade se podem operacionalizar em diferentes níveis de qualidade.

Os conteúdos estão redigidos de uma forma clara e são apresentados de uma forma simples e facilmente acessível ao observador. A estrutura proposta, organizada em diferentes blocos, categorias, itens e níveis de qualidade, é facilmente compreensível e utilizável.

Os diferentes blocos, categorias, itens e níveis de qualidade reúnem dimensões essenciais de uma definição de qualidade compatível com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997).

De uma maneira geral, os diferentes níveis de qualidade propostos para cada item reflectem, de facto, experiências diferenciadas das crianças em salas de educação pré-escolar.

A forma de pontuação adoptada e o processo de quantificação dos resultados afigura-se simples, adequado e facilmente acessível a observadores com diferentes níveis de competência em tratamento de dados.

Tendo em conta estas características, a APNF constitui um contributo relevante e válido para o campo da educação de infância, constituindo-se, por um lado, como um instrumento passível de suscitar discussões significativas em relação às opções assumidas em contexto de salas de educação pré-escolar e, por outro lado, como uma base empírica para a tomada de decisões em relação à implementação de mudanças efectivas no sentido de uma maior qualidade.

### Sugestões

Sem qualquer prejuízo dos aspectos claramente positivos previamente referidos, e tendo em conta a dimensão considerável da grelha, a análise da APNF suscita inevitavelmente algumas reflexões que merecem ser partilhadas com a autora (no sentido de contribuírem para um eventual processo de elaboração adicional da proposta submetida a apreciação).

1. Apesar do elevado grau de exaustividade da APNF em termos da inclusão de dimensões de qualidade relevantes, recomenda-se que uma futura reformulação da grelha inclua dimensões de qualidade adicionais como, por exemplo, os procedimentos de individualização dirigidos a crianças com NEE e a relação estabelecida entre os elementos da equipa da sala e as famílias bem como as estratégias de promoção da participação das famílias utilizadas pela referida equipa.
2. O “grau de dificuldade” dos três níveis é variável de item para item; ou seja, em alguns itens, será relativamente frequente a atribuição do nível 3 enquanto noutros itens, a atribuição do nível 3 será extremamente rara.
3. A distância qualitativa entre diferentes níveis de qualidade em diferentes itens nem sempre é idêntica.
4. Todas as descrições que implicam quantidades deveriam ser melhor operacionalizadas através da explicitação de um critério quantitativo que facilite a tomada de decisão e a possibilidade de acordo entre diferentes observadores.

5. Alguma terminologia utilizada remete para o contexto escolar (i.e., Ensino Básico), distinguindo-se da terminologia mais comum em educação pré-escolar (e.g., utilização dos termos “professor”, “sala de aula”, “escola”, etc.).
6. Alguma terminologia não é compatível com as designações utilizadas pelo Ministério da Educação relativamente aos jardins-de-infância da rede pública (e.g., “director escolar”, “d direcção pedagógica”, “plano pedagógico”).
7. Alguma terminologia, embora muito utilizada noutros países, não é facilmente identificada pelos profissionais de educação pré-escolar portugueses, podendo dar origem a dúvidas em relação ao seu significado concreto (e.g., “programa”).
8. Em termos de formatação, a grelha beneficiaria da inclusão de números de página. Sugere-se ainda que todos os itens sejam alinhados utilizando a opção “justificado” (verificaram-se algumas excepções).
9. “Etc.” deverá ser sempre seguido de um ponto final e todos os níveis deverão ser concluídos com um ponto final.
10. A designação dos quatro Blocos não é sempre a mesma (e.g., o segundo Bloco é, por vezes, designado como “ROTINA DIÁRIA” e, outras vezes, designado como “PROGRAMA EDUCACIONAL”; o quarto Bloco é, por vezes, designado como “CURRÍCULO E AVALIAÇÃO” e, por vezes, designado como “AVALIAÇÃO”).
11. A utilização do termo “anotações” nem sempre é clara (por vezes, parece ser utilizado assumindo o significado de “notas” e, outras vezes, parece ser utilizado no sentido de significar “classificação/pontuação”). Por exemplo, em cada item, no espaço reservado para “Exemplos que suportam as anotações”, talvez fosse mais adequado optar por “Exemplos que suportam a pontuação atribuída”.
12. Sem prejuízo da forma de utilização proposta pela autora, seria vantajoso admitir que, quer a forma, quer os conteúdos da APNF são susceptíveis de permitir a sua utilização num único momento no tempo (permitindo a obtenção de uma caracterização das salas de educação pré-escolar sem a necessidade de observações repetidas, o que, por exemplo, seria extremamente útil para a sua utilização para efeitos de supervisão e de investigação).
13. Na secção “PREENCHIMENTO DA ESCALA”, a frase “Assinala-se um só item por cada linha” (utilizada por duas vezes), deverá ser reformulada no sentido de ser redigida de uma forma coerente com as designações previamente propostas pela autora. “Assinala-se um só nível por cada item”, afigura-se uma solução mais compatível com a estrutura anteriormente proposta. Na mesma secção, o termo “deficiência”, deverá ser substituído por “defeito”.
14. A utilização das designações “programa”, “rotina diária”, “plano” e “planeamento” nem sempre é clara e coerente.
15. Na Folha de Registos (onde constam as instruções de preenchimento), para efeitos de standardização, recomenda-se a substituição de “grupos” por “blocos”.
16. Na Folha de Registo dos Valores Atribuídos, no cabeçalho, substituir “FOLHAS” por “FOLHA”. Na mesma FOLHA, rever a formatação da linha correspondente à categoria 3.6. no sentido de eliminar o espaço de registo para o item D (item inexistente).

## Sugestões específicas a cada bloco, categoria, item e nível

### BLOCO 1 (Ambiente de aprendizagem)

#### Categoria 1.1.

Tendo em consideração a impossibilidade de qualquer instrumento abranger todas as dimensões de qualidade inerentes ao funcionamento de uma sala de jardim-de-infância e reconhecendo que esta categoria inclui itens muito importantes, revela-se pertinente notar que há dimensões relacionadas com a saúde e segurança das crianças que não estão incluídas nesta categoria (nomeadamente dimensões relacionadas com a higiene e nutrição).

ITEM 1.1.A. – O nível 3 deverá ser descrito como “O espaço é organizado, permitindo que as crianças trabalhem livremente.” Ainda no que diz respeito a este item, os termos “organizado”, “desorganizadas” e “desorganizado” deveriam ser melhor operacionalizados, no sentido de facilitar a tomada de decisão por parte do observador e aumentar os níveis de acordo interobservadores. Note-se ainda que o facto de as crianças trabalharem livremente nem sempre depende exclusivamente da organização do espaço mas também das opções pedagógicas dos adultos da sala (circunstancia que poderá dificultar a tomada de decisão em relação ao nível de qualidade a seleccionar).

ITEM 1.1.E. – Para que o observador possa decidir o nível de qualidade mais adequado, seria útil dispor de informação em relação ao que deve constar num Kit de primeiros socorros (para que possa ser considerado completo).

ITEM 1.1.F. – No que diz respeito aos exercícios de evacuação, dada a sua baixa frequência, talvez fosse mais funcional (no sentido de discriminar salas de educação pré-escolar de diferentes níveis de qualidade neste item) determinar a frequência dos referidos exercícios e as instruções de que o pessoal dispõe em relação à sua forma de actuação nessas situações.

## Categoria 1.2.

ITEM 1.2.A. – Seria útil operacionalizar melhor a quantidade de áreas a considerar para atribuir a pontuação relativamente aos níveis. “Áreas de actividade” soa melhor que “áreas de actividades”. Considerar a utilização de “sala de actividade” ou simplesmente “sala”, em substituição de “sala de aula”.

ITEM 1.2.B. – Na descrição do nível 3, inserir “as” após “todas”. Na descrição do nível 2, inserir uma vírgula após “actividade” e eliminar “por”. Na descrição do nível 1, inserir uma vírgula após “aparentemente”.

ITEM 1.2.C. – Na descrição do nível 3, inserir “uma” após “identificadas de”.

## Categoria 1.3.

ITEM 1.3.A. – As descrições dos diferentes níveis deveriam ser mais operacionalizadas, beneficiando, por exemplo, da inclusão de algum exemplo. Considerar igualmente que a localização e organização das áreas deve diminuir a probabilidade de correrias pela sala.

ITEM 1.3.B. – Na descrição dos diferentes níveis, substituir “arrumação” por “disposição”.

ITEM 1.3.C. – A descrição dos diferentes níveis de qualidade não parece ter em conta que o espaço disponível para cada área bem como o número máximo de crianças a incluir em cada área deve depender do conteúdo e objectivos específicos da área bem como dos materiais disponíveis. A cumprir-se as determinações do nível 3, limita-se o número de áreas disponíveis, entrando em alguma contradição com as determinações do item 1.2.A. Note-se ainda que uma sala com áreas diversificadas deve também permitir o trabalho em grupos de diferentes dimensões. Para além disso, em algumas áreas poderá ser adequado que o espaço e materiais disponíveis permitam a participação de um menor número de crianças (por exemplo, a área do computador).

ITEM 1.3.D. – Eliminar “As”, antes de “áreas”, logo no início da descrição do nível 1.

#### Categoria 1.4.

ITEM 1.4.A. – A descrição do nível 1 beneficiaria de uma melhor operacionalização do termo “raramente”.

ITEM 1.4.C. – Na designação do item, substituir “RACIO” por “RÁCIO”. Rever a formulação dos três níveis de qualidade em termos do uso da língua portuguesa. Qual a base empírica e/ou legal para a diferenciação dos três níveis de qualidade?

ITEM 1.4.D. – Na descrição do nível 2, o que é que se entende por “instrumento”?

#### Categoria 1.5.

ITEM 1.5.C. – Este item considera apenas a disponibilidade física dos materiais? Por vezes, os materiais estão disponíveis do ponto de vista físico, mas as crianças não podem aceder a eles devido a uma regra instituída pelo pessoal da sala. De que forma é que o observador deverá atribuir a sua pontuação nestes casos?

#### Categoria 1.6.

ITEM 1.6.B. – Qual a base empírica que fundamenta a inclusão deste item? Em termos pedagógicos, qual a diferença entre a utilização de “materiais de vida real” e de “réplicas de materiais da vida real”?

ITEM 1.6.C. – A forma como os três níveis de qualidade estão formulados parece sugerir que cada tipo de material (considerado individualmente) deve apelar a todos os sentidos. Partindo do princípio que essa exigência não estava na mente da autora, talvez fosse útil reformular. As expressões que designam quantidades (e.g., “muitos” e “alguns”) deveriam ser melhor operacionalizadas (i.e., Quantos são “muitos” e quantos são “alguns”?).

ITEM 1.6.D. – Mais uma vez, as expressões que designam quantidades deveriam ser melhor operacionalizadas (e.g., qual a diferença entre “quantidade suficiente” e “quantidade moderada”?). A descrição do nível 3 parece demasiado exigente e provavelmente dificultará a atribuição deste nível.

#### Categoria 1.7.

ITEM 1.7.B. – Na designação do item, substituir “ESTEROTIPOS” por “ESTEREÓTIPOS”. Embora adequada, a descrição do nível 3 parece ser pouco susceptível da atribuição de uma pontuação positiva. Note-se igualmente, que a descrição dos diferentes níveis contempla apenas a possibilidade de os materiais ou actividades “perpetuarem” ou “ajudarem a quebrar” estereótipos de raça ou género, não considerando a possibilidade de os materiais ou actividades serem “neutros” e/ou nem sequer abordarem a questão.

ITEM 1.7.C. – Na descrição do nível 3, substituir os pontos e vírgulas por vírgulas e trocar a ordem “diferentes” e “lugares”.

ITEM 1.7.D. – Na descrição do nível 23, clarificar que tipo de utensílios, músicas e roupas são passíveis de serem considerados. Por exemplo, os utensílios da área da “casinha”, podem ser considerados? De que forma é que este item se integra na categoria “Diversidade Cultural do Material”?

#### Categoria 1.8.

ITEM 1.8.A. – Ao atribuir a pontuação a este item, os observadores poderão considerar materiais expostos noutra local que não a sala (por exemplo, num local mais facilmente acessível às famílias como, por exemplo, um corredor ou um *hall* de entrada)?

ITEM 1.8.C. – Na descrição do nível 1, substituir “maioria dos trabalhos expostos” por “maioria do material de trabalho”.

## BLOCO 2 (Programa Educacional)

### Categoria 2.1.

ITEM 2.1.A. – Na designação da categoria, substituir “PRÁTICA” por “PRÁTICAS”. Considerar a substituição do termo “escola” na descrição dos diferentes níveis. As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* são consideradas para efeitos da atribuição do nível 3? A descrição deste nível beneficiaria de uma melhor operacionalização do que se pretende por “utilizado de uma forma coerente e sistemática”. Na descrição do nível 2, substituir “se” por “seu”. A descrição deste segundo nível beneficiaria de uma maior operacionalização de “modelo válido”.

### Categoria 2.2.

ITEM 2.2.A. – A descrição dos níveis 1 e 2 beneficiariam de uma maior operacionalização no sentido de se clarificar a diferença entre os dois níveis de qualidade.

ITEM 2.2.C. – Na designação do item, substituir “DOS” por “DAS”. Note-se que nem sempre será fácil reunir evidências para atribuir uma pontuação a este item.

ITEM 2.2.D. – Na descrição do nível 3, substituir “a natureza” por “da natureza”.

### Categoria 2.3.

Esta categoria beneficiaria de uma maior explicitação do que a autora entende por “programa”, “rotina diária” e “plano” (isto é, esta categoria diz respeito ao horário da sala ou à planificação semanal?). A rotina diária do item A e o plano do item B, dizem respeito a um mesmo documento? A utilização de designações diferentes levanta dificuldade de interpretação.

ITEM 2.3.A. – A rotina diária deverá estar exposta na sala ou pode estar exposta num local facilmente visível por parte de pais, educadores e crianças (e.g., o corredor)? Para a atribuição do nível 3, a rotina diária tem obrigatoriamente que incluir desenhos ou fotos que funcionem como “legendas” para facilitar a compreensão por parte das crianças? Se sim, a atribuição deste nível será extremamente difícil.

ITEM 2.3.B. – No caso de não existir um plano, deverá considerar-se NA? Conforme em 2.3.A., no nível 1, se considera a possibilidade de não existir rotina diária, no nível 1 deste item, não se deveria considerar a possibilidade de não existir um plano?

#### Categoria 2.4.

A designação desta categoria não parece descrever de uma forma abrangente os três itens que a compõem.

ITEM 2.4.A. – Na designação do item, substituir “EXCECUÇÃO” por “EXECUÇÃO”.

ITEM 2.4.B. – Na descrição do nível 2, inserir uma vírgula após “Algumas vezes”.

ITEM 2.4.C. – A noção de existirem actividades planeadas para os momentos de transição entre actividades não é clara ou imediata. Efectivamente, o que são “actividades de transição” e, considerando a existência de actividades de transição, como deverão ser realizadas as transições entre as actividades normais da sala e as actividades ditas de transição?). A descrição dos diferentes níveis beneficiaria de uma formulação no sentido de descrever a forma como se preparam e realizam as transições entre diferentes actividades.

#### Categoria 2.5.

ITEM 2.5.A. – O momento diário para as crianças fazerem os seus planos de actividade e partilhá-los com colegas e adultos tem que estar escrito no horário da sala e/ou na planificação das actividades?

ITEM 2.5.C. – Rever a formulação do nível 3 em termos da utilização da língua portuguesa.

#### Categoria 2.6.

Também esta categoria beneficiaria de uma maior explicitação do que a autora entende por “programa” e “planos de sala”. Será que a autora se refere aos “planeamentos semanais” definidos do Glossário?

ITEM 2.6.A. – Os planos considerados neste item dizem respeito ao horário da sala ou a planeamentos semanais (ou ambos)?

ITEM 2.6.C. – Na descrição do nível 3, a autora não pretenderia dizer “adequadas ao nível de desenvolvimento de cada criança”? A descrição deste nível beneficiaria de uma maior operacionalização do que se entende por estratégias diversificadas de apoio à reflexão e partilha (nomeadamente através da inclusão de, pelo menos, um exemplo). Na descrição do nível 2, mudar formulação para “...apoio à reflexão e partilha das crianças com os colegas”.

#### Categoria 2.7.

ITEM 2.7.A. – A descrição do nível 3 é susceptível de dar a entender que a composição do grupo, por si só, fomenta as relações tutoriais, aconselhando-se uma maior explicitação do papel do adulto e da intencionalidade da sua actuação (referindo, por exemplo, o desenvolvimento de estratégias para o desenvolvimento de relações tutoriais).

ITEM 2.7.C. – Este item beneficiaria de uma maior explicitação do que se pretende dizer com “conclusões com significado”.

ITEM 2.7.D. – Na descrição do nível 1, inserir “a criança” antes de “está a fazer”. A opção para, no nível 2, considerar que os adultos não permitem a conversa com os pares, e no nível 1, considerar que os adultos não promovem a interacção com outras crianças afigura-se discutível. Efectivamente, em termos qualitativos, a não utilização de estratégias intencionais de promoção da interacção entre pares afigura-se diferente da opção de não permitir a interacção entre pares (sendo que a última é menos desejável).

#### Categoria 2.8.

Na designação da categoria, substituir “REFLECTE” por “REFLECTEM”.

ITEM 2.8.A. – Na descrição dos três níveis de qualidade, preferir “local de reunião do grande grupo”.

ITEM 2.8.B. – Na descrição do nível 2, mudar a formulação para “Algumas crianças têm oportunidade de participar activamente nas actividades do grande grupo, mas não todas”.

ITEM 2.8.C. – Rever a formulação do nível 2 (parece faltar texto) e definir o que se entende por “experiências-chave”.

#### Categoria 2.9.

ITEM 2.9.A. – Na descrição do nível 2, inserir “por” após “optar”.

ITEM 2.9.B. – A descrição do nível 3 inclui duas dimensões de qualidade diferentes (o pré-aviso do fim de actividade e a alternância entre tipos de actividades). Para efeitos de clarificação, talvez valesse a pena considerar um item separado para cada uma destas dimensões.

ITEM 2.9.C. – Na descrição do nível 2, inserir uma vírgula após “Por vezes”. Na descrição do nível 1, inserir um ponto final após encadeadas.

#### Categoria 2.10.

ITEM 2.10.A. – A descrição dos níveis 1 e 2 beneficiaria de uma clarificação da frequência dos momentos de tensão que caracterizam cada nível.

ITEM 2.10.B. – Na descrição do nível 2, substituir “tal como” por “tais como”.

ITEM 2.10.C. – Na descrição dos níveis 2 e 3, inserir “, pelo menos,” entre “crianças” e “uma vez”.

ITEM 2.10.D. – A formulação dos diferentes níveis de qualidade contempla apenas a dimensão “quantidade de interacção”, não considerando a qualidade (i.e., natureza, tom, responsividade emocional) das interacções. Na descrição do nível 3, substituir “inter-acções” por “interacções”.

ITEM 2.10.E. – Na descrição dos 3 níveis, substituir “regras de etiquetas” por “regras de etiqueta”. Na descrição do nível 2, preferir a formulação “Os adultos ensinam às crianças algumas regras básicas de etiqueta...”.

#### Categoria 2.11.

Também esta categoria beneficiaria de uma maior explicitação do que a autora entende por “programa”.

### BLOCO 3 (Interacção adulto-criança)

A maioria das categorias e dos itens incluídos neste bloco reflectem opções ou práticas de carácter pedagógico e valorizam, em muito menor grau, as questões relacionadas com a qualidade afectiva das interacções entre os adultos e as crianças (i.e., o tom afectivo, a responsividade às emoções das crianças, o clima geral da sala, a forma como os problemas de disciplina são geridos, a consistência na interacção em diferentes momentos no tempo e com diferentes crianças, etc.). Todas estas dimensões de qualidade são essenciais e poderão ser tidas em consideração numa futura reformulação da APNF.

#### Categoria 3.1.

A inclusão desta categoria num bloco dedicado à Interacção Adulto-Criança afigura-se algo discutível.

ITEM 3.1.B. – Na descrição do nível 2, substituir “na caso” por “no caso”.

#### Categoria 3.2.

ITEM 3.2.B. – Na descrição do nível 2, inserir uma vírgula após “Às vezes”. Na descrição do nível 1, assegurar a concordância entre o sujeito e o predicado.

ITEM 3.2.C. – Na descrição do nível 1, inserir uma vírgula após “dia”.

#### Categoria 3.3.

A opção de incluir esta categoria no Bloco 3 e não no Bloco 1 pode ser discutível.

ITEM 3.3.B. – Na descrição dos níveis 3 e 2, inserir uma vírgula após “No planeamento das actividades”.

#### Categoria 3.4.

Também esta categoria beneficiaria de uma maior explicitação do que a autora entende por “planeamento”. Refere-se aos planeamentos semanais definidos no Glossário? Refere-se ao horário/rotina? A opção de incluir esta categoria no Bloco 3 e não no Bloco 2 pode ser discutível.

ITEM 3.4.A. – Na designação do item, substituir “DEFINIÇÃO” por “DEFINIÇÃO”. Na descrição do nível 3, inserir “no” após recreio.

ITEM 3.4.B. – Os grupos de trabalho definidos pelo adulto deverão ser estáveis ao longo do ano ou definidos em função de cada actividade? Uma vez que está inserida numa categoria de “Planeamento”, esta definição de grupos deve ser feita por escrito? Na descrição do nível 1, não é clara a distinção entre “definir pequenos grupos de trabalho” e “agrupar crianças”.

ITEM 3.4.C. – Na designação do item, substituir “COMTEMPLADAS” por “CONTEMPLADAS”. Que tipo de planos devem ser considerados neste item? Rotina diária? Planeamento semanal? Esta inclusão das necessidades individuais nos planos deve ser feita por escrito? Na descrição do nível 2, inserir uma vírgula após “Por vezes”. Rever a descrição do nível 1 em termos da utilização da língua portuguesa (parece haver conteúdos em falta).

ITEM 3.4.D. – Completar a descrição do nível 1, no sentido de a tornar mais clara.

#### Categoria 3.5.

ITEM 3.5.A. – Existe alguma diferença substancial entre este item e o item 2.5.D.? Na descrição do nível 3, preferir a formulação “Os adultos movimentam-se pela sala...”. Na última linha da descrição do nível 3, eliminar “as”. Na descrição do nível 2, inserir uma vírgula após “Por vezes” e inserir “crianças” antes de “que parecem não saber o que estão a fazer”.

ITEM 3.5.D. – Na designação do item, inserir “A” após “APOIAM”.

Categoria 3.6.

ITEM 3.6.C. – Na descrição do nível 3, substituir “baseados” por “baseadas”, substituir “Conceitos” por “conceitos” e inserir “a” antes de “classificação” e de “contagem”. Que tipo de estratégias devem ser consideradas para efeitos de atribuir uma pontuação de nível 2?

Categoria 3.7.

ITEM 3.7.A. – Na descrição do nível 2, substituir “que incentivem” por “para incentivar”.

ITEM 3.7.B. – Na descrição do nível 1, eliminar “os” na última linha.

ITEM 3.7.C. – A descrição dos níveis 2 e 3 beneficiaria de uma operacionalização da forma como os adultos ajudam as crianças a adquirir hábitos de trabalho, ou seja, a descrição do nível deveria ser formulada no sentido de descrever a prática pedagógica (i.e., o processo de trabalho do adulto). Na descrição do nível 2, inserir uma vírgula após “Por vezes”.

Categoria 3.8.

ITEM 3.8.A. – Na descrição do nível 2, inserir uma vírgula após “Por vezes”.

ITEM 3.8.B. – Na descrição do nível 3, preferir a formulação “..., e encaminhando-as para uma solução”. Na descrição do nível 2, preferir a formulação “...ou não encaminham as crianças para uma solução”.

ITEM 3.8.C. - Na descrição do nível 2, inserir uma vírgula após “Por vezes”.

ITEM 3.8.D. – Na descrição do nível 3, substituir “quando estas ocorrem durante o dia” por “ao longo do dia”.

ITEM 3.8.E. – Na descrição dos diferentes níveis, substituir “descreverem” por “descrever”. A descrição dos níveis 2 e 3 beneficiaria da inclusão de alguns exemplos de questões abertas e de questões semi-estruturadas.

Categoria 3.9.

Na designação desta categoria, inserir “A” antes de “REPRESENTAÇÃO”.

ITEM 3.9.A. – Na designação do item, inserir “E NA EXPERIMENTAÇÃO” após “REPRESENTAÇÃO”. Na descrição dos níveis 2 e 3, inserir “na” antes de representação.

ITEM 3.9.B. – A forma como os diferentes níveis de qualidade estão descritos limita-se a especificar a dimensão física da área de representação e a quantidade de crianças que podem trabalhar simultaneamente na área, deixando de forma dimensões de carácter qualitativo sobre a forma como o adulto poderá promover a criatividade nas actividades de representação.

BLOCO 4 (Avaliação)

Categoria 4.1.

ITEM 4.1.A. – A descrição dos níveis 2 e 3 beneficiaria de uma operacionalização da forma como os adultos documentam o processo de aprendizagem das crianças, ou seja, a descrição dos níveis deveria ser formulada no sentido de descrever a prática pedagógica dos adultos.

ITEM 4.1.B. – A descrição dos diferentes níveis beneficiaria de uma operacionalização da forma como o observador deve determinar a coerência entre o projecto pedagógico e as práticas educativas da sala no sentido de facilitar a tomada de decisão em relação à pontuação a atribuir e de promover o acordo entre diferentes observadores. A descrição do nível 2 beneficiaria de uma reformulação no sentido de uma maior clareza e grau de operacionalização. Na descrição do nível 1, substituir “têm definido” por “não definem” e eliminar “e”. A atribuição de uma pontuação implica a definição por escrito de práticas e objectivos?

ITEM 4.1.C. – Na designação do item, o que se deve entender por “programa”? Na descrição do nível 3, é necessário rever a formulação em termos de utilização da língua portuguesa (parece faltar algum texto). A descrição do nível 3 beneficiaria de uma maior operacionalização dos procedimentos a adoptar e dos critérios a utilizar pelo observador para decidir qual a pontuação a atribuir. Qual o grau e/ou tipo de adaptações a considerar nos diferentes níveis?

#### Categoria 4.2.

ITEM 4.2.A. – Na descrição dos níveis 2 e 3, inserir um ponto final após “ano lectivo”, começando a frase seguinte por “São...”.

ITEM 4.2.C. – Na designação do item, substituir “EXPERIÊNCIA” por “EXPERIÊNCIAS”-

#### Categoria 4.3.

ITEM 4.3.B. – As anotações referidas na descrição do nível 3 correspondem a notas informais do educador e/ou do pessoal da sala?

ITEM 4.3.C. – As reuniões com pais a que se refere este item são reuniões gerais de pais ou devem igualmente ser incluídas informações relativas a reuniões individuais com pais? Dado que a descrição do nível 2 implica a existência de actas sucintas, a atribuição do nível 3 implica a existência de actas detalhadas? Na descrição do nível 1, preferir a formulação “A equipa da sala não efectua reuniões com os pais”. Nenhum dos níveis de qualidade definidos neste item contempla a possibilidade de a equipa da sala efectuar reuniões de pais sem, contudo, elaborar actas dessas reuniões (uma opção que se afigura mais adequada a uma descrição do nível 1).

ITEM 4.3.D. – Na descrição do nível 2, inserir “ao” após “reservado”.

#### Categoria 4.4.

Na designação da categoria, eliminar “PREENCHER”. Nesta parte final desta secção, encontra-se em falta a secção de registo do SOMATÓRIO e da MÉDIA.

ITEM 4.4.B. – Na designação do item, inserir “O”, após “SOBRE”. As descrições dos níveis 1 e 2 3 são idênticas às descrições dos níveis 1 e 2 do item 4.4.A. Tendo em conta a estrutura da APNF (em que todos níveis têm descrições específicas a cada item), este facto parece tratar-se de uma gralha.

ITEM 4.4.C. – Na descrição do nível 1, inserir “das crianças” após “desenvolvimento”.

#### Categoria 4.5.

Na designação da categoria, substituir “SOBRE” por “O” e substituir “PLANOS” por “PROGRAMAS” no sentido de adoptar a designação proposta pelo Decreto-Lei 3/2008.

ITEM 4.5.A. – Na descrição dos diferentes níveis, substituir “plano” por “programa” no sentido de adoptar a designação proposta pelo Decreto-Lei 3/2008. Na descrição dos níveis 2 e 3 especificar que os Programas Educativos Individuais se dirigem às crianças com necessidades educativas especiais.

ITEM 4.5.B. – Na descrição dos diferentes níveis, clarificar se devem ser consideradas as observações e anotações das crianças com NEE ou de todas as crianças do grupo. Na descrição dos diferentes níveis, substituir “de cada criança” por “sobre cada criança”.

ITEM 4.5.C. – Na descrição dos diferentes níveis, substituir “de cada criança” por “sobre cada criança”.

“Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.”

#### Orientações curriculares para a educação pré-escolar

O documento que me foi proposto analisar e criticar visa ser uma proposta de um instrumento de análise dos procedimentos a ter pelos educadores que desejem ver implementado nas suas salas de jardim de infância (3-5 anos) um currículo de aprendizagem activa. Pretende analisar, igualmente, as necessidades de formação dos funcionários que lidam com essas crianças e poder ainda ser utilizado como um suporte de auto-avaliação.

Após detalhada leitura do mesmo, mais do que uma avaliação da sua correcção formal e estrutural, interessa-me sobretudo abordar a pertinência do seu conteúdo, a riqueza e diversidade dos itens referidos, o contributo que pode dar aos profissionais de educação que diariamente procuram encontrar as respostas educativas mais adequadas às crianças com quem trabalham. Muito mais do que teorizar sobre as grelhas de avaliação e suas cotações, considero essencial referir o quanto este trabalho pode ajudar todos os que, como eu, procuram dar intencionalidade à sua prática e reflectir sobre ela de forma apoiada e formalizada. Sou educadora de infância há 21 anos e trabalho há 10 integrada num grupo de escolas que segue o modelo do MEM (Movimento da Escola Moderna). Apesar de já ter trabalhado na área da formação de docentes, é como educadora no trabalho directo com crianças e aplicando um currículo de aprendizagem activa, que afirmo identificar-me totalmente com este instrumento de avaliação. Para além de estar estruturado de uma forma simples, clara, objectiva e correcta, foca, na minha opinião, os principais aspectos alvo da atenção e preocupação dos educadores. Muito sucintamente são eles:

- o espaço físico( organização, materiais, higiene, segurança...)
- a organização temporal (rotinas, tempos de trabalho diversificados...)
- a atitude e postura dos adultos
- as necessidades educativas das crianças
- as interações ( criança/criança, adulto/criança, adulto/adulto)
- o trabalho com as famílias
- a planificação e a avaliação.
- a intencionalidade e fundamentação no processo educativo

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção

---

educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário". Deste princípio decorrem todos os objectivos gerais definidos para a educação pré-escolar, objectivos estes que só serão atingidos no cenário de uma pedagogia activa, estruturada, centrada na criança e continuamente avaliada, reformulada, melhorada...

Decorrerá da aplicação continuada deste instrumento de avaliação, o seu aperfeiçoamento, enriquecimento e maior adequação as práticas no jardim de infância. De momento não considero importante qualquer alteração.

A educadora de infância

*Cristina Cardoso*

Junho 2008

**ANÁLISE CRÍTICA****ANÁLISE QUALITATIVA**

O estudo realizado é muito pertinente para aplicação no Jardim-de-infância. É muito importante a existência de escalas de avaliação, pois além de «nos obrigar» a fazer uma reflexão séria do nosso trabalho, permite-nos despistar/ avaliar a necessidade de formação.

O instrumento de trabalho está muito completo, com muitas subdivisões, permitindo várias hipóteses de escolha, todas com muita coerência e adaptáveis à realidade, não sendo mera teoria. O facto de estar totalmente ajustado à realidade faz com que não se torne maçudo o seu preenchimento e que seja considerado como um documento importante e de fácil aplicação no Jardim-de-infância.

O documento está muito bem estruturado. Apresenta uma linguagem clara, precisa, de fácil compreensão.

Ao ler o documento, de uma forma imediata e espontânea comecei mentalmente a responder, fazendo uma associação ao nível em que me identifico. Daí reforçar a importância que tem a existência deste documento como autoavaliação - por vezes pensamos nos assuntos, mas depois não registamos, não fica sistematizado.

Não obstante o que acima foi referido, sugiro uma reflexão sobre os seguintes tópicos.

*Rita Cambra*

Directora Pedagógica dos Infantários da santa Casa de Misericórdia de Sintra

<b>1.2.</b> Deve possibilitar a inclusão de áreas/centros de interesse que surjam durante o ano consoante os interesses momentâneos (ex: nascimento de um irmão faz nascer área do médico).
<b>1.2.</b> As áreas de interesse ou organização da sala deve ser feita em conjunto com a criança.
<b>2.2. C:</b> Onde se lê “NOMEAÇÃO DOS ROTINAS” substituir por “NOMEAÇÃO DAS ROTINAS”.
<b>2.2. C Nível 1:</b> Sugiro separar a análise “os <u>adultos</u> referem-se sempre às várias partes do dia pelo nome” de “as <u>crianças</u> (...)” uma vez que não se pode considerar implícito que as crianças o façam se os adultos o fizerem.
<b>2.4. A:</b> Subdividir a categoria “muito tempo” de “pouco tempo”.
<b>2.6.:</b> Faz mais sentido falar em “planos de sala de aula que definem os momentos e estratégias a utilizar para reflexão e partilha” em 1º Ciclo.
<b>2.7.</b> “CONCLUSÕES COM SIGNIFICADO” significa a comunicação das descobertas que as crianças fazem acerca dos materiais, mostram as produções gráficas, comunicam as experiências? Está pouco explícito.
<b>2.8. C Nível 2:</b> Falta o início da frase.
<b>2.8.</b> Linguagem imperceptível. Beneficiava se houvesse exemplos.
<b>3.2. A:</b> substituir “TRANQUILIDADE” por “TRANQUILIDADE”.
<b>3.4.:</b> O planeamento das actividades do dia é feito em conjunto entre adultos e crianças.
<b>3.4.:</b> Trocar “DEFINIÇÃO” por “DEFINIÇÃO”
<b>4.4.</b> Optar pelo termo “Preenchem” ou “Fazem”

# Anexo IV

## CORRECÇÕES EFECTUADAS A PARTIR DA ANÁLISE CRÍTICA DA PROFESSORA CECÍLIA AGUIAR

Efectuámos algumas correcções à grelha APNF a partir da análise crítica da Professora Doutora Cecília Aguiar. Todas as alterações efectuadas dizem respeito à forma – e não ao conteúdo – de modo a preservar os conteúdos do trabalho apresentado ao painel de Júris.

Neste anexo, apresentam-se as recomendações que tomámos a liberdade de incluir na grelha final. Para facilidade de identificação, são aqui assinaladas em **AZUL ESCURO E NEGRITO**.

## **ANÁLISE DE PROCEDIMENTOS E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO (APNF)**

PARECER CRÍTICO: ANÁLISE E COMENTÁRIOS

CECÍLIA AGUIAR

A APNF constitui uma proposta de grelha de observação dos procedimentos utilizados por educadores de infância em salas de educação pré-escolar, tendo como objectivo complementar permitir recolher informação sobre as necessidades de formação de docentes e outros elementos da equipa da sala.

De acordo com as informações fornecidas pela autora, pode ser utilizada por observadores externos à sala de jardim-de-infância bem como pela própria equipa da sala (para efeitos de auto-avaliação).

### **Apreciação global**

A análise desta grelha sugere que se trata do produto de um trabalho sistemático de compilação de dimensões de qualidade em salas de educação pré-escolar bem como de uma reflexão cuidada acerca da forma como as diferentes dimensões de qualidade se podem operacionalizar em diferentes níveis de qualidade.

Os conteúdos estão redigidos de uma forma clara e são apresentados de uma forma simples e facilmente acessível ao observador. A estrutura proposta, organizada em diferentes blocos, categorias, itens e níveis de qualidade, é facilmente compreensível e utilizável.

Os diferentes blocos, categorias, itens e níveis de qualidade reúnem dimensões essenciais de uma definição de qualidade compatível com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997).

De uma maneira geral, os diferentes níveis de qualidade propostos para cada item reflectem, de facto, experiências diferenciadas das crianças em salas de educação pré-escolar.

A forma de pontuação adoptada e o processo de quantificação dos resultados afigura-se simples, adequado e facilmente acessível a observadores com diferentes níveis de competência em tratamento de dados.

Tendo em conta estas características, a APNF constitui um contributo relevante e válido para o campo da educação de infância, constituindo-se, por um lado, como um instrumento passível de suscitar discussões significativas em relação às opções assumidas em contexto de salas de educação pré-

escolar e, por outro lado, como uma base empírica para a tomada de decisões em relação à implementação de mudanças efectivas no sentido de uma maior qualidade.

### Sugestões

**Sem qualquer prejuízo dos aspectos claramente positivos previamente referidos, e tendo em conta a dimensão considerável da grelha, a análise da APNF suscita inevitavelmente algumas reflexões que merecem ser partilhadas com a autora (no sentido de contribuírem para um eventual processo de elaboração adicional da proposta submetida a apreciação).**

17. Apesar do elevado grau de exaustividade da APNF em termos da inclusão de dimensões de qualidade relevantes, recomenda-se que uma futura reformulação da grelha inclua dimensões de qualidade adicionais como, por exemplo, os procedimentos de individualização dirigidos a crianças com NEE e a relação estabelecida entre os elementos da equipa da sala e as famílias bem como as estratégias de promoção da participação das famílias utilizadas pela referida equipa.
18. O “grau de dificuldade” dos três níveis é variável de item para item; ou seja, em alguns itens, será relativamente frequente a atribuição do nível 3 enquanto noutros itens, a atribuição do nível 3 será extremamente rara.
19. A distância qualitativa entre diferentes níveis de qualidade em diferentes itens nem sempre é idêntica.
20. Todas as descrições que implicam quantidades deveriam ser melhor operacionalizadas através da explicitação de um critério quantitativo que facilite a tomada de decisão e a possibilidade de acordo entre diferentes observadores.
21. Alguma terminologia utilizada remete para o contexto escolar (i.e., Ensino Básico), distinguindo-se da terminologia mais comum em educação pré-escolar (e.g., utilização dos termos “professor”, “sala de aula”, “escola”, etc.).
22. Alguma terminologia não é compatível com as designações utilizadas pelo Ministério da Educação relativamente aos jardins-de-infância da rede pública (e.g., “director escolar”, “d direcção pedagógica”, “plano pedagógico”).
23. Alguma terminologia, embora muito utilizada noutros países, não é facilmente identificada pelos profissionais de educação pré-escolar portugueses, podendo dar origem a dúvidas em relação ao seu significado concreto (e.g., “programa”).

24. Em termos de formatação, a grelha beneficiaria da inclusão de números de página. Sugere-se ainda que todos os itens sejam alinhados utilizando a opção “justificado” (verificaram-se algumas excepções).
25. “Etc.” deverá ser sempre seguido de um ponto final e todos os níveis deverão ser concluídos com um ponto final.
26. A designação dos quatro Blocos não é sempre a mesma (e.g., o segundo Bloco é, por vezes, designado como “ROTINA DIÁRIA” e, outras vezes, designado como “PROGRAMA EDUCACIONAL”; o quarto Bloco é, por vezes, designado como “CURRÍCULO E AVALIAÇÃO” e, por vezes, designado como “AVALIAÇÃO”).
27. A utilização do termo “anotações” nem sempre é clara (por vezes, parece ser utilizado assumindo o significado de “notas” e, outras vezes, parece ser utilizado no sentido de significar “classificação/pontuação”). Por exemplo, em cada item, no espaço reservado para “Exemplos que suportam as anotações”, talvez fosse mais adequado optar por “Exemplos que suportam a pontuação atribuída”.
28. Sem prejuízo da forma de utilização proposta pela autora, seria vantajoso admitir que, quer a forma, quer os conteúdos da APNF são susceptíveis de permitir a sua utilização num único momento no tempo (permitindo a obtenção de uma caracterização das salas de educação pré-escolar sem a necessidade de observações repetidas, o que, por exemplo, seria extremamente útil para a sua utilização para efeitos de supervisão e de investigação).
29. Na secção “PREENCHIMENTO DA ESCALA”, a frase “Assinala-se um só item por cada linha” (utilizada por duas vezes), deverá ser reformulada no sentido de ser redigida de uma forma coerente com as designações previamente propostas pela autora. “Assinala-se um só nível por cada item”, afigura-se uma solução mais compatível com a estrutura anteriormente proposta. Na mesma secção, o termo “deficiência”, deverá ser substituído por “defeito”.
30. A utilização das designações “programa”, “rotina diária”, “plano” e “planeamento” nem sempre é clara e coerente.
31. Na Folha de Registos (onde constam as instruções de preenchimento), para efeitos de estandardização, recomenda-se a substituição de “grupos” por “blocos”.
32. Na Folha de Registo dos Valores Atribuídos, no cabeçalho, substituir “FOLHAS” por “FOLHA”. Na mesma FOLHA, rever a formatação da linha correspondente à categoria 3.6. no sentido de eliminar o espaço de registo para o item D (item inexistente).

#### **Sugestões específicas a cada bloco, categoria, item e nível**

#### **BLOCO 1 (Ambiente de aprendizagem)**

**Categoria 1.1.**

Tendo em consideração a impossibilidade de qualquer instrumento abranger todas as dimensões de qualidade inerentes ao funcionamento de uma sala de jardim-de-infância e reconhecendo que esta categoria inclui itens muito importantes, revela-se pertinente notar que há dimensões relacionadas com a saúde e segurança das crianças que não estão incluídas nesta categoria (nomeadamente dimensões relacionadas com a higiene e nutrição).

ITEM 1.1.A. – O nível 3 deverá ser descrito como “O espaço é organizado, permitindo que as crianças trabalhem livremente.” Ainda no que diz respeito a este item, os termos “organizado”, “desorganizadas” e “desorganizado” deveriam ser melhor operacionalizados, no sentido de facilitar a tomada de decisão por parte do observador e aumentar os níveis de acordo interobservadores. Note-se ainda que o facto de as crianças trabalharem livremente nem sempre depende exclusivamente da organização do espaço mas também das opções pedagógicas dos adultos da sala (circunstancia que poderá dificultar a tomada de decisão em relação ao nível de qualidade a seleccionar).

ITEM 1.1.E. – Para que o observador possa decidir o nível de qualidade mais adequado, seria útil dispor de informação em relação ao que deve constar num Kit de primeiros socorros (para que possa ser considerado completo).

ITEM 1.1.F. – No que diz respeito aos exercícios de evacuação, dada a sua baixa frequência, talvez fosse mais funcional (no sentido de discriminar salas de educação pré-escolar de diferentes níveis de qualidade neste item) determinar a frequência dos referidos exercícios e as instruções de que o pessoal dispõe em relação à sua forma de actuação nessas situações.

**Categoria 1.2.**

ITEM 1.2.A. – Seria útil operacionalizar melhor a quantidade de áreas a considerar para atribuir a pontuação relativamente aos níveis. “Áreas de actividade” soa melhor que “áreas de actividades”. Considerar a utilização de “sala de actividade” ou simplesmente “sala”, em substituição de “sala de aula”.

**ITEM 1.2.B. – Na descrição do nível 3, inserir “as” após “todas”. Na descrição do nível 2, inserir uma vírgula após “actividade” e eliminar “por”. Na descrição do nível 1, inserir uma vírgula após “aparentemente”.**

**ITEM 1.2.C. – Na descrição do nível 3, inserir “uma” após “identificadas de”.**

### **Categoria 1.3.**

ITEM 1.3.A. – As descrições dos diferentes níveis deveriam ser mais operacionalizadas, beneficiando, por exemplo, da inclusão de algum exemplo. Considerar igualmente que a localização e organização das áreas deve diminuir a probabilidade de correrias pela sala.

ITEM 1.3.B. – Na descrição dos diferentes níveis, substituir “arrumação” por “disposição”.

ITEM 1.3.C. – A descrição dos diferentes níveis de qualidade não parece ter em conta que o espaço disponível para cada área bem como o número máximo de crianças a incluir em cada área deve depender do conteúdo e objectivos específicos da área bem como dos materiais disponíveis. A cumprir-se as determinações do nível 3, limita-se o número de áreas disponíveis, entrando em alguma contradição com as determinações do item 1.2.A. Note-se ainda que uma sala com áreas diversificadas deve também permitir o trabalho em grupos de diferentes dimensões. Para além disso, em algumas áreas poderá ser adequado que o espaço e materiais disponíveis permitam a participação de um menor número de crianças (por exemplo, a área do computador).

ITEM 1.3.D. – Eliminar “As”, antes de “áreas”, logo no início da descrição do nível 1.

**Categoria 1.4.**

ITEM 1.4.A. – A descrição do nível 1 beneficiaria de uma melhor operacionalização do termo “raramente”.

ITEM 1.4.C. – Na designação do item, **substituir “RACIO” por “RÁCIO”**. Rever a formulação dos três níveis de qualidade em termos do uso da língua portuguesa. Qual a base empírica e/ou legal para a diferenciação dos três níveis de qualidade?

ITEM 1.4.D. – Na descrição do nível 2, o que é que se entende por “instrumento”?

**Categoria 1.5.**

ITEM 1.5.C. – Este item considera apenas a disponibilidade física dos materiais? Por vezes, os materiais estão disponíveis do ponto de vista físico, mas as crianças não podem aceder a eles devido a uma regra instituída pelo pessoal da sala. De que forma é que o observador deverá atribuir a sua pontuação nestes casos?

**Categoria 1.6.**

ITEM 1.6.B. – Qual a base empírica que fundamenta a inclusão deste item? Em termos pedagógicos, qual a diferença entre a utilização de “materiais de vida real” e de “réplicas de materiais da vida real”?

ITEM 1.6.C. – A forma como os três níveis de qualidade estão formulados parece sugerir que cada tipo de material (considerado individualmente) deve apelar a todos os sentidos. Partindo do princípio que essa exigência não estava na mente da autora, talvez fosse útil reformular. As expressões que designam quantidades (e.g., “muitos” e “alguns”) deveriam ser melhor operacionalizadas (i.e., Quantos são “muitos” e quantos são “alguns”?).

ITEM 1.6.D. – Mais uma vez, as expressões que designam quantidades deveriam ser melhor operacionalizadas (e.g., qual a diferença entre “quantidade suficiente” e “quantidade moderada”?). A descrição do nível 3 parece demasiado exigente e provavelmente dificultará a atribuição deste nível.

### **Categoria 1.7.**

ITEM 1.7.B. – Na designação do item, substituir **“ESTERIOTIPOS”** por **“ESTEREÓTIPOS”**. Embora adequada, a descrição do nível 3 parece ser pouco susceptível da atribuição de uma pontuação positiva. Note-se igualmente, que a descrição dos diferentes níveis contempla apenas a possibilidade de os materiais ou actividades “perpetuarem” ou “ajudarem a quebrar” estereótipos de raça ou género, não considerando a possibilidade de os materiais ou actividades serem “neutros” e/ou nem sequer abordarem a questão.

**ITEM 1.7.C. – Na descrição do nível 3, substituir os pontos e vírgulas por vírgulas e trocar a ordem “diferentes” e “lugares”.**

ITEM 1.7.D. – Na descrição do nível 23, clarificar que tipo de utensílios, músicas e roupas são passíveis de serem considerados. Por exemplo, os utensílios da área da “casinha”, podem ser considerados? De que forma é que este item se integra na categoria “Diversidade Cultural do Material”?

### **Categoria 1.8.**

ITEM 1.8.A. – Ao atribuir a pontuação a este item, os observadores poderão considerar materiais expostos noutra local que não a sala (por exemplo, num local mais facilmente acessível às famílias como, por exemplo, um corredor ou um *hall* de entrada)?

ITEM 1.8.C. – Na descrição do nível 1, substituir “maioria dos trabalhos expostos” por “maioria do material de trabalho”.

## **BLOCO 2 (Programa Educacional)**

### **Categoria 2.1.**

ITEM 2.1.A. – Na designação da categoria, **substituir “PRÁTICA” por “PRÁTICAS”**. Considerar a substituição do termo “escola” na descrição dos diferentes níveis. As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* são consideradas para efeitos da atribuição do nível 3? A descrição deste nível beneficiaria de uma melhor operacionalização do que se pretende por “utilizado de uma forma coerente e sistemática”. Na descrição do nível 2, **substituir “se” por “seu”**. A descrição deste segundo nível beneficiaria de uma maior operacionalização de “modelo válido”.

### **Categoria 2.2.**

ITEM 2.2.A. – A descrição dos níveis 1 e 2 beneficiariam de uma maior operacionalização no sentido de se clarificar a diferença entre os dois níveis de qualidade.

ITEM 2.2.C. – Na designação do item, **substituir “DOS” por “DAS”**. Note-se que nem sempre será fácil reunir evidências para atribuir uma pontuação a este item.

**ITEM 2.2.D. – Na descrição do nível 3, substituir “a natureza” por “da natureza”.**

### **Categoria 2.3.**

Esta categoria beneficiaria de uma maior explicitação do que a autora entende por “programa”, “rotina diária” e “plano” (isto é, esta categoria diz respeito ao horário da sala ou à planificação semanal?). A rotina diária do item

A e o plano do item B, dizem respeito a um mesmo documento? A utilização de designações diferentes levanta dificuldade de interpretação.

ITEM 2.3.A. – A rotina diária deverá estar exposta na sala ou pode estar exposta num local facilmente visível por parte de pais, educadores e crianças (e.g., o corredor)? Para a atribuição do nível 3, a rotina diária tem obrigatoriamente que incluir desenhos ou fotos que funcionem como “legendas” para facilitar a compreensão por parte das crianças? Se sim, a atribuição deste nível será extremamente difícil.

ITEM 2.3.B. – No caso de não existir um plano, deverá considerar-se NA? Conforme em 2.3.A., no nível 1, se considera a possibilidade de não existir rotina diária, no nível 1 deste item, não se deveria considerar a possibilidade de não existir um plano?

#### **Categoria 2.4.**

A designação desta categoria não parece descrever de uma forma abrangente os três itens que a compõem.

**ITEM 2.4.A. – Na designação do item, substituir “EXCECUÇÃO” por “EXECUÇÃO”.**

**ITEM 2.4.B. – Na descrição do nível 2, inserir uma vírgula após “Algumas vezes”.**

ITEM 2.4.C. – A noção de existirem actividades planeadas para os momentos de transição entre actividades não é clara ou imediata. Efectivamente, o que são “actividades de transição” e, considerando a existência de actividades de transição, como deverão ser realizadas as transições entre as actividades normais da sala e as actividades ditas de transição?). A descrição dos diferentes níveis beneficiaria de uma formulação no sentido de descrever a forma como se preparam e realizam as transições entre diferentes actividades.

#### **Categoria 2.5.**

ITEM 2.5.A. – O momento diário para as crianças fazerem os seus planos de actividade e partilhá-los com colegas e adultos tem que estar escrito no horário da sala e/ou na planificação das actividades?

ITEM 2.5.C. – Rever a formulação do nível 3 em termos da utilização da língua portuguesa.

### **Categoria 2.6.**

Também esta categoria beneficiaria de uma maior explicitação do que a autora entende por “programa” e “planos de sala”. Será que a autora se refere aos “planeamentos semanais” definidos do Glossário?

ITEM 2.6.A. – Os planos considerados neste item dizem respeito ao horário da sala ou a planeamentos semanais (ou ambos)?

ITEM 2.6.C. – Na descrição do nível 3, a autora não pretenderia dizer “adequadas ao nível de desenvolvimento de cada criança”? A descrição deste nível beneficiaria de uma maior operacionalização do que se entende por estratégias diversificadas de apoio à reflexão e partilha (nomeadamente através da inclusão de, pelo menos, um exemplo). Na descrição do nível 2, mudar formulação para “**...apoio à reflexão e partilha das crianças com os colegas**”.

### **Categoria 2.7.**

ITEM 2.7.A. – A descrição do nível 3 é susceptível de dar a entender que a composição do grupo, por si só, fomenta as relações tutoriais, aconselhando-se uma maior explicitação do papel do adulto e da intencionalidade da sua actuação (referindo, por exemplo, o desenvolvimento de estratégias para o desenvolvimento de relações tutoriais).

ITEM 2.7.C. – Este item beneficiaria de uma maior explicitação do que se pretende dizer com “conclusões com significado”.

ITEM 2.7.D. – Na descrição do nível 1, inserir “a **criança**” antes de “**está a fazer**”. A opção para, no nível 2, considerar que os adultos não permitem a conversa com os pares, e no nível 1, considerar que os adultos não promovem a interacção com outras crianças afigura-se discutível. Efectivamente, em termos qualitativos, a não utilização de estratégias intencionais de promoção da interacção entre pares afigura-se diferente da opção de não permitir a interacção entre pares (sendo que a última é menos desejável).

### **Categoria 2.8.**

**Na designação da categoria, substituir “REFLECTE” por “REFLECTEM”.**

ITEM 2.8.A. – Na descrição dos três níveis de qualidade, preferir “local de reunião do grande grupo”.

ITEM 2.8.B. – Na descrição do nível 2, mudar a formulação para “Algumas crianças têm oportunidade de participar activamente nas actividades do grande grupo, mas não todas”.

ITEM 2.8.C. – Rever a formulação do nível 2 (parece faltar texto) e definir o que se entende por “experiências-chave”.

### **Categoria 2.9.**

**ITEM 2.9.A. – Na descrição do nível 2, inserir “por” após “optar”.**

ITEM 2.9.B. – A descrição do nível 3 inclui duas dimensões de qualidade diferentes (o pré-aviso do fim de actividade e a alternância entre tipos de actividades). Para efeitos de clarificação, talvez valesse a pena considerar um item separado para cada uma destas dimensões.

**ITEM 2.9.C. – Na descrição do nível 2, inserir uma vírgula após “Por vezes”. Na descrição do nível 1, inserir um ponto final após encadeadas.**

#### **Categoria 2.10.**

ITEM 2.10.A. – A descrição dos níveis 1 e 2 beneficiaria de uma clarificação da frequência dos momentos de tensão que caracterizam cada nível.

**ITEM 2.10.B. – Na descrição do nível 2, substituir “tal como” por “tais como”.**

**ITEM 2.10.C. – Na descrição dos níveis 2 e 3, inserir “, pelo menos,” entre “crianças” e “uma vez”.**

ITEM 2.10.D. – A formulação dos diferentes níveis de qualidade contempla apenas a dimensão “quantidade de interacção”, não considerando a qualidade (i.e., natureza, tom, responsividade emocional) das interacções. Na descrição do nível 3, **substituir “inter-acções” por “interacções”.**

**ITEM 2.10.E. – Na descrição dos 3 níveis, substituir “regras de etiquetas” por “regras de etiqueta”. Na descrição do nível 2, preferir a formulação “Os adultos ensinam às crianças algumas regras básicas de etiqueta...”.**

#### **Categoria 2.11.**

Também esta categoria beneficiaria de uma maior explicitação do que a autora entende por “programa”.

### **BLOCO 3 (Interacção adulto-criança)**

A maioria das categorias e dos itens incluídos neste bloco reflectem opções ou práticas de carácter pedagógico e valorizam, em muito menor grau, as questões relacionadas com a qualidade afectiva das interacções entre os adultos e as crianças (i.e., o tom afectivo, a responsividade às emoções das crianças, o clima geral da sala, a forma como os problemas de disciplina são geridos, a consistência na interacção em diferentes momentos no tempo e com diferentes crianças, etc.). Todas estas dimensões de qualidade são essenciais e poderão ser tidas em consideração numa futura reformulação da APNF.

### **Categoria 3.1.**

A inclusão desta categoria num bloco dedicado à Interação Adulto-Criança afigura-se algo discutível.

ITEM 3.1.B. – Na descrição do nível 2, substituir “na caso” por “no caso”.

### **Categoria 3.2.**

ITEM 3.2.B. – Na descrição do nível 2, inserir uma vírgula após “Às vezes”. Na descrição do nível 1, assegurar a concordância entre o sujeito e o predicado.

**ITEM 3.2.C. – Na descrição do nível 1, inserir uma vírgula após “dia”.**

### **Categoria 3.3.**

A opção de incluir esta categoria no Bloco 3 e não no Bloco 1 pode ser discutível.

**ITEM 3.3.B. – Na descrição dos níveis 3 e 2, inserir uma vírgula após “No planeamento das actividades”.**

### **Categoria 3.4.**

Também esta categoria beneficiaria de uma maior explicitação do que a autora entende por “planeamento”. Refere-se aos planeamentos semanais definidos no Glossário? Refere-se ao horário/rotina? A opção de incluir esta categoria no Bloco 3 e não no Bloco 2 pode ser discutível.

**ITEM 3.4.A. – Na designação do item, substituir “DEFINIÇÃO” por “DEFINIÇÃO”. Na descrição do nível 3, inserir “no” após recreio.**

ITEM 3.4.B. – Os grupos de trabalho definidos pelo adulto deverão ser estáveis ao longo do ano ou definidos em função de cada actividade? Uma vez que está inserida numa categoria de “Planeamento”, esta definição de grupos deve ser feita por escrito? Na descrição do nível 1, não é clara a distinção entre “definir pequenos grupos de trabalho” e “agrupar crianças”.

ITEM 3.4.C. – Na designação do item, substituir “COMTEMPLADAS” por “CONTEMPLADAS”. Que tipo de planos devem ser considerados neste item? Rotina diária? Planeamento semanal? Esta inclusão das necessidades individuais nos planos deve ser feita por escrito? Na descrição do nível 2, **inserir uma vírgula após “Por vezes”**. Rever a descrição do nível 1 em termos da utilização da língua portuguesa (parece haver conteúdos em falta).

ITEM 3.4.D. – Completar a descrição do nível 1, no sentido de a tornar mais clara.

### **Categoria 3.5.**

ITEM 3.5.A. – Existe alguma diferença substancial entre este item e o item 2.5.D.? Na descrição do nível 3, preferir a formulação **“Os adultos movimentam-se pela sala...”**. Na última linha da descrição do nível 3, eliminar “as”. **Na descrição do nível 2, inserir uma vírgula após “Por vezes” e inserir “crianças” antes de “que parecem não saber o que estão a fazer”**.

ITEM 3.5.D. – Na designação do item, **inserir “A” após “APOIAM”**.

**Categoria 3.6.**

ITEM 3.6.C. – Na descrição do nível 3, **substituir “baseados” por “baseadas”, substituir “Conceitos” por “conceitos” e inserir “a” antes de “classificação” e de “contagem”**. Que tipo de estratégias devem ser consideradas para efeitos de atribuir uma pontuação de nível 2?

**Categoria 3.7.**

ITEM 3.7.A. – Na descrição do nível 2, substituir “que incentivem” por “para incentivar”.

ITEM 3.7.B. – Na descrição do nível 1, eliminar “os” na última linha.

ITEM 3.7.C. – A descrição dos níveis 2 e 3 beneficiaria de uma operacionalização da forma como os adultos ajudam as crianças a adquirir hábitos de trabalho, ou seja, a descrição do nível deveria ser formulada no sentido de descrever a prática pedagógica (i.e., o processo de trabalho do adulto). Na descrição do nível 2, inserir uma vírgula após “Por vezes”.

**Categoria 3.8.**

ITEM 3.8.A. – Na descrição do nível 2, inserir uma vírgula após “Por vezes”.

ITEM 3.8.B. – Na descrição do nível 3, preferir a formulação “..., **e encaminhando-as para uma solução**”.**Na descrição do nível 2, preferir a formulação “...ou não encaminham as crianças para uma solução”**.

ITEM 3.8.C. - Na descrição do nível 2, inserir uma vírgula após "Por vezes".

ITEM 3.8.D. – Na descrição do nível 3, substituir “quando estas ocorrem durante o dia” por “ao longo do dia”.

ITEM 3.8.E. – Na descrição dos diferentes níveis, substituir “descreverem” por “descrever”. A descrição dos níveis 2 e 3 beneficiaria da inclusão de alguns exemplos de questões abertas e de questões semi-estruturadas.

### **Categoria 3.9.**

**Na designação desta categoria, inserir “A” antes de “REPRESENTAÇÃO”.**

ITEM 3.9.A. – Na designação do item, inserir “E NA EXPERIMENTAÇÃO” após “REPRESENTAÇÃO”. Na descrição dos níveis 2 e 3, inserir “na” antes de representação.

ITEM 3.9.B. – A forma como os diferentes níveis de qualidade estão descritos limita-se a especificar a dimensão física da área de representação e a quantidade de crianças que podem trabalhar simultaneamente na área, deixando de forma dimensões de carácter qualitativo sobre a forma como o adulto poderá promover a criatividade nas actividades de representação.

## **BLOCO 4 (Avaliação)**

### **Categoria 4.1.**

ITEM 4.1.A. – A descrição dos níveis 2 e 3 beneficiaria de uma operacionalização da forma como os adultos documentam o processo de aprendizagem das crianças, ou seja, a descrição dos níveis deveria ser formulada no sentido de descrever a prática pedagógica dos adultos.

ITEM 4.1.B. – A descrição dos diferentes níveis beneficiaria de uma operacionalização da forma como o observador deve determinar a coerência entre o projecto pedagógico e as práticas educativas da sala no sentido de facilitar a tomada de decisão em relação à pontuação a atribuir e de promover o acordo entre diferentes observadores. A descrição do nível 2 beneficiaria de uma reformulação no sentido de uma maior clareza e grau de operacionalização. Na descrição do nível 1, substituir “têm definido” por “não definem” e eliminar “e”. A atribuição de uma pontuação implica a definição por escrito de práticas e objectivos?

ITEM 4.1.C. – Na designação do item, o que se deve entender por “programa”? Na descrição do nível 3, é necessário rever a formulação em termos de utilização da língua portuguesa (parece faltar algum texto). A descrição do nível 3 beneficiaria de uma maior operacionalização dos procedimentos a adoptar e dos critérios a utilizar pelo observador para decidir qual a pontuação a atribuir. Qual o grau e/ou tipo de adaptações a considerar nos diferentes níveis?

#### **Categoria 4.2.**

**ITEM 4.2.A. – Na descrição dos níveis 2 e 3, inserir um ponto final após “ano lectivo”, começando a frase seguinte por “São...”.**

**ITEM 4.2.C. – Na designação do item, substituir “EXPERIÊNCIA” por “EXPERIÊNCIAS”-**

#### **Categoria 4.3.**

ITEM 4.3.B. – As anotações referidas na descrição do nível 3 correspondem a notas informais do educador e/ou do pessoal da sala?

ITEM 4.3.C. – As reuniões com pais a que se refere este item são reuniões gerais de pais ou devem igualmente ser incluídas informações relativas a reuniões individuais com pais? Dado que a descrição do nível 2 implica a existência de actas sucintas, a atribuição do nível 3 implica a existência de actas detalhadas? Na descrição do nível 1, preferir a formulação **“A equipa da sala não efectua reuniões com os pais”**. Nenhum dos níveis de qualidade definidos neste item contempla a possibilidade de a equipa da sala efectuar reuniões de pais sem, contudo, elaborar actas dessas reuniões (uma opção que se afigura mais adequada a uma descrição do nível 1).

**ITEM 4.3.D. – Na descrição do nível 2, inserir “ao” após “reservado”.**

#### **Categoria 4.4.**

**Na designação da categoria, eliminar “PREENCHER”. Nesta parte final desta secção, encontra-se em falta a secção de registo do SOMATÓRIO e da MÉDIA.**

ITEM 4.4.B. – **Na designação do item, inserir “O”, após “SOBRE”**. As descrições dos níveis 1 e 2 3 são idênticas às descrições dos níveis 1 e 2 do item 4.4.A. Tendo em conta a estrutura da APNF (em que todos níveis têm descrições específicas a cada item), este facto parece tratar-se de uma gralha.

**ITEM 4.4.C. – Na descrição do nível 1, inserir “das crianças” após “desenvolvimento”.**

#### **Categoria 4.5.**

**Na designação da categoria, substituir “SOBRE” por “O” e substituir “PLANOS” por “PROGRAMAS” no sentido de adoptar a designação proposta pelo Decreto-Lei 3/2008.**

ITEM 4.5.A. – Na descrição dos diferentes níveis, substituir “plano” por “programa” no sentido de adoptar a designação proposta pelo Decreto-Lei 3/2008. Na descrição dos níveis 2 e 3 especificar que os Programas Educativos Individuais se dirigem às crianças com necessidades educativas especiais.

ITEM 4.5.B. – Na descrição dos diferentes níveis, clarificar se devem ser consideradas as observações e anotações das crianças com NEE ou de todas as crianças do grupo. Na descrição dos diferentes níveis, **substituir “de cada criança” por “sobre cada criança”**.

ITEM 4.5.C. – Na descrição dos diferentes níveis, substituir “de cada criança” por “sobre cada criança”.

