

## **AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS PRIMEIRAS IDADES – UMA CONSTRUÇÃO PARTILHADA DO SABER**

**Amélia de Jesus Marchão**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre  
NEISES, C3i do Instituto Politécnico de Portalegre  
ameliamarchao@esep.pt

### **Resumo**

Apresenta-se neste texto uma reflexão sobre processos de investigação que têm como objetivo a produção do conhecimento e a avaliação das práticas educativas (pedagógicas) desenvolvidas pelos/as educadores/as de infância e pelos/as professores/as do 1.º ciclo do ensino básico. Partindo do primado das relações entre a teoria e a prática e de que os/as profissionais, no seu contexto de intervenção, são produtores/as de conhecimento prático e que é aí que radicam os contornos e a essência da verdade da ação educativa instituída na relação entre ensinar e aprender, os alicerces teóricos da investigação que serve de mote a este artigo recaem no estudo do currículo e da sua gestão nas primeiras etapas educativas, nos processos de ensinar e de aprender, em concreto nos modos de ensinar e nas oportunidades para construir o pensamento crítico ou inteligente. Essa génese de conhecimento, alicerçada num processo de investigação de natureza qualitativa e sobretudo interpretativa e crítica, no formato estudos de casos múltiplos e de índole quase etnográfico, traduz-se no conhecimento real sobre as dimensões curriculares e da organização integrada dos processos de ensinar e de aprender que, quotidianamente se desenrolam nos contextos da educação básica (jardins de infância e escolas do 1.º ciclo do ensino básico), revelando os estilos adotados pelos/as profissionais na gestão do currículo e no modo como ensinam (ou como permitem a aprendizagem) e as oportunidades criadas/concedidas às crianças (alunos/as) para estas aprenderem a construir o seu pensamento crítico ou inteligente.

**Palavras-chave:** Investigação interpretativa e crítica; Avaliação da Ação educativa; Currículo; Ensinar-aprender; Pensamento crítico.



## **Abstract**

It is presented in this paper a reflection on research processes that aim at knowledge production and evaluation of educational practices (pedagogical) developed by early childhood educators and teachers of the 1st cycle of basic education. This investigation was based on the following principals: the primacy of the relationship between theory and practice; that practitioners in the context of intervention are producers of practical knowledge; and that is where the contours and true essence of the educational action instituted in the relationship between teaching and learning are rooted. Therefore, the theoretical foundations for this article fall within the study of the curriculum and its management in the earliest stages of education, specifically in the ways of teaching and in the opportunities to build critical thinking. This genesis of knowledge, based on a qualitative research, especially interpretive and critical, in the format of multiples case studies and as an ethnographic process, reflects the actual knowledge about curriculum dimensions and integrated organization of the processes of teaching and learning that take place daily in the contexts of basic education. The same time exposes the styles adopted by professionals on the management of the curriculum and the way they teach and create opportunities to children to learn and to build their critical thinking.

**Keywords:** Interpretive and critical research; Assessment of the educational action; Curriculum; Teaching and learning; Critical thinking.

## **A Avaliação da Ação Educativa: os Contornos e os Objetivos de um Trajeto de Investigação Qualitativa e de Cariz Fundamentalmente Interpretativo e Crítico**

A investigação qualitativa de índole interpretativa e crítica ocorre num contexto natural e imediato; é morosa e laboriosa e sustenta-se num cruzamento meta-reflexivo entre o conhecimento teórico e a desocultação da prática educativa e do conhecimento prático que emerge das ações fundadas no conhecimento dos/as profissionais e das especificidades imediatas de cada contexto em estudo e dos contextos mais amplos onde os primeiros se inscrevem. Visa, em termos gerais e no campo da educação, compreender a complexidade dos fenómenos educativos tal como estes são expressão e revelação das ações educativas e pedagógicas dos/das

educadores/as e dos/as professores/as no quotidiano do jardim de infância ou da escola, construindo-as e desconstruindo-as através de exercícios interpretativos e críticos baseados em processos de reflexão e de meta-reflexão que permitem a elaboração de significados acessíveis aos/às profissionais e, por isso, úteis ao seu desenvolvimento profissional, num dado tempo e num dado contexto cultural, alicerçados num cruzamento e interação constantes entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático que desponta das interpretações críticas construídas.

Nesse sentido, tem o mérito de contribuir para a aproximação entre os investigadores e os 'práticos', entre a formação inicial e contínua, contribuindo para a sua melhoria, e para a aproximação aos contextos de intervenção educativa e pedagógica, em particular promovendo o desenvolvimento dos/as profissionais e as mudanças nos processos organizacionais e de gestão curricular. Quando o/a investigador/a se situa no contexto da sala de atividades/aulas e enceta a descrição pormenorizada do que está à sua volta (ainda que a mesma seja feita a partir do uso de tecnologias como o vídeo) e procede à construção da narrativa do que observou e à interpretação crítica do que efetivamente lá se passou pode, notados os procedimentos éticos e de envolvimento dos/das profissionais que validam as descrições/narrativas, avaliar (sem conotação de julgamento mas de inteligência e de melhoria) os contextos e os atos educativos, os modos de fazer e de transferir e de operacionalizar o conhecimento profissional necessários à agilização responsiva do processo de ensinar e de aprender, no fundo avaliar as práticas educativo-pedagógicas que aí se desenrolam.

Esse processo de desocultação de práticas ajuda-nos a conhecer os verdadeiros/reais contextos educativos/ensino por via da descrição, narrativa e interpretação crítica pormenorizadas e mostram-nos o que efetivamente se faz e acontece (como se organiza a sala de atividades/aula, o que lá se faz, como se faz, como se ensina, como se aprende – o que fazem os/as educadores/as e os/as professores/as; o que fazem e como fazem as crianças/alunos/as). Forçosamente, o/a investigador/a necessita de ser rigoroso em toda a investigação e em particular nos processos de descrição, de narrativa e de interpretação, assegurando que os dados e os significados são efetivamente correspondentes ao que se passou no(s) contexto(s) em estudo, corroborando-os numa interação constante com todos os sujeitos envolvidos (por exemplo, usando notas de campo, conversas informais, entrevistas, análise documental, partilha das descrições/narrativas com os sujeitos observados para que as mesmas possam ser validadas após os sujeitos 'se reverem e



(re)visitarem as suas práticas’) e obtendo um contributo de triangulação contra eventuais enviesamentos derivados do *self* e do *ethos* da condição de investigador/a (Marchão 2010, 2012). Este rigor atravessa a exploração ‘dos fenómenos educativos’ em todos os casos (ou caso) em estudo e é acompanhado de muitos detalhes que permitem a interpretação mais explícita dos significados das ações em contexto e que se patenteiam numa lógica explicativa e argumentativa. É também deste rigor e detalhe que se assume a investigação interpretativa e crítica, no formato etnográfico ou de estudo de caso, como meio muito adequado para estudar, conhecer e avaliar as práticas pedagógicas e retirar as melhores ilações para a melhoria da qualidade das mesmas, para a melhoria da formação inicial e contínua e para a inovação nos contextos educativos/escolas. O desenvolvimento da investigação com estas características expõe de forma rigorosa e detalhada os contextos educativos/ensino, as práticas e, de forma particular, os modos de ensinar e de aprender e, por isso, permite um conhecimento mais aprofundado do que efetivamente os protagonistas (educadores/as, professores/as, crianças/alunos/as) fazem no contexto/sala de atividades/aula ou escola, podendo avaliar e, conseqüentemente, melhorar o que realmente se faz no quotidiano, por via da interpretação crítica sustentada na relação teoria-prática e fundamentalmente entendendo a segunda (a prática) também como geradora de teoria.

No seguimento da investigação interpretativa e crítica no formato estudos de casos que desenvolvemos, em que assumimos a singularidade e as interações quotidianas desenvolvidas em cada contexto/caso, foi objetivo principal identificar e discutir os processos de construção e gestão curricular e os estilos das educadoras e das professoras na promoção de oportunidades para a construção do pensamento crítico das crianças que frequentam a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico. Para a identificação de cada contexto/caso, e na linha de Graue e Walsh (2003), entendeu-se ‘contexto’ como um espaço e um tempo delimitado onde se desenrola a atividade humana e que, como refere Máximo-Esteves (2008), encerra um conjunto de condições que caracterizam o espaço onde decorrem as ações e as interações dos sujeitos que nele vivem. No âmbito dessa investigação, o contexto é, pois, o local e o tempo (sala de atividades/aula, recreio ou sala de apoio) onde se desenrola o processo de educar/ensinar e o processo de aprender, não descurando o facto de este contexto estar inserido num contexto mais vasto – o jardim de infância e a escola enquanto instituições que, por sua vez, se inserem na malha social, cultural e económica que caracteriza a comunidade que as acolhe e a malha social, cultural,

económica e política do próprio país (Marchão 2010, 2012). Os principais intérpretes estudados, ou participantes da investigação, foram as educadoras/professoras e as crianças/alunos/alunas em processos relacionais e de ensino e de aprendizagem que foram descritos, narrados, refletidos, interpretados e criticados à luz de constructos teóricos hodiernos sobre o currículo e a sua gestão, sobre os modos de ensinar e de aprender e sobre a necessidade de se oferecerem às crianças/alunos/as, desde cedo, oportunidades para a construção do pensamento crítico.

Foram selecionados os contextos (três salas de jardim de infância e três salas de 1.º ciclo do ensino básico), entendendo-os como peculiares e que, sob o lema da investigação interpretativa e crítica, constituíram seis estudos de caso entendidos como abordagem empírica que investiga um fenómeno no seu contexto real e através dos quais nos situámos no campo do problema a estudar, descrevendo-o, compreendendo-o e encarando-o num sentido holístico, tal como afirmam Carmo e Ferreira (1998) numa alusão ao pensamento de Yin (1988).

O processo de investigação desenvolvido, à semelhança do pensamento de Sousa (2005), revelou três pontos principais dos estudos de caso:

- i) a autenticidade, a singularidade e a excecionalidade;
- ii) a compreensão dos casos, a procura da sua configuração em que a sua articulação e significado se fez através das relações entre os dados das situações reais e concretas;
- iii) a conceptualização, embora operatória, poderá ser tida em conta em estudos de casos posteriores com objetivos afins.

Tais condições conjugaram-se num conjunto de procedimentos e instrumentos de recolha de dados que privilegiaram: a análise documental (projetos educativos e curriculares, planificações); a recolha de dados da estrutura (do jardim de infância/da escola, da sala de atividades/aula, do perfil das profissionais; do grupo/turma) através de instrumentos previamente construídos; e a observação das práticas educativas (nos modos de ensinar e de aprender e nos estilos das profissionais participantes na investigação).

Apesar de se conjugarem vários instrumentos de recolha, neste artigo destacamos a importância da observação enquanto processo voluntário desenvolvido nos contextos em estudo para deles recolher informação fiel sobre as práticas educativas (Afonso, 2005; Estrela, 2008), possibilitando um olhar aprofundado sobre



as particularidades concretas de cada contexto, apoiando-nos para isso no uso de uma câmara de filmar e nas múltiplas potencialidades da mesma (Sousa, 2005), sobretudo a possibilidade de visionar as imagens recolhidas tantas vezes quantas as necessárias para um bom processo descritivo e narrativo e consequente interpretação crítica, bem como ainda para aplicar a grelha de observação do estilo de interação adulta (ASOS – ECE – Forma B, Laevers, 1994) que nos serviu para identificar os estilos das profissionais na gestão do currículo e, simultaneamente para validar e triangular com os próprios descritivos e narrativas.

Walsh, Tobin e Graue (2002, p. 1055) defendem que “a observação oferece um testemunho fluente da vida num determinado contexto.” Na investigação desenvolvida o observador não participante foi isento na recolha de imagens e no trabalho sobre as imagens memorizadas pela câmara de filmar, tendo como suporte o quadro teórico produzido e a análise das imagens captadas sob um máximo de aspetos possíveis, nunca as separando do contexto espacial e temporal em que ocorreram, pois como dizem De Ketele e Roegiers (1999) e Estrela (2008) todos os comportamentos expressam as funções do indivíduo inserido no seu meio e ao tempo da recolha dos dados, podendo perder o seu verdadeiro significado se forem isolados desse contexto espacial e temporal. Deste trabalho de análise resultaram as transcrições/descritivos e as posteriores narrativas através de uma linha interativa entre o próprio processo descritivo/narrativo e o processo interpretativo e crítico que se assumiu como um processo de (des)construção, transformador e de passagem da informação, das observações/registos para o texto e, daí, para o leitor; ou seja, é “um processo produtivo que dá origem aos significados múltiplos de um acontecimento, objecto, experiência ou texto” (Denzin, 1989, p. 504, citado por Graue e Walsh, 2003, p. 192).

Nos descritivos consideraram-se a relevância dos dados em função do(s) objetivo(s) da investigação e das suas relações com o quadro concetual construído e, as seguintes narrativas, centradas no desenrolar da ação, da sucessão de factos e nos efeitos da ação, recaíram em particular no comportamento das educadoras/professoras na gestão do currículo e nas suas interações com as crianças que pudessem facilitar a construção do pensamento crítico, para determinar o significado das ações. O modelo descritivo, narrativo, interpretativo e crítico porque se optou firmou-se a partir da articulação e conjugação das seguintes dimensões:

- conceções hoje vigentes sobre o currículo para as primeiras idades bem como sobre as conceções sobre a sua gestão;

- perfil geral e perfis específicos de desempenho dos/as educadores/as de infância e dos/as professores/as do 1.º ciclo;
- objetivos da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico;
- modelos de ensino;
- e concepções sobre a aprendizagem e, em particular, do pensamento crítico.

O processo interpretativo e crítico assim consolidado permitiu conhecer e avaliar a prática educativa observada e explicar a razão dos factos, das ações, dos comportamentos realizados nos contextos em estudo e “transformando-as[os] em exemplos de algo mais do que meras observações isoladas” (Graue e Walsh, 2003, p.119).

### **Avaliação da Ação Educativa: Entre os Constructos Teóricos e a Emergência dos Constructos Práticos**

A avaliação da ação educativa só é possível na tradução da relação teoria-prática e, naturalmente, de um conjunto de constructos que lhe estão subjacentes e que lhe dão vida. Na investigação desenvolvida, e na senda dos seus objetivos, foi preciso destacar e refletir linhas teóricas sobre o currículo e a sua gestão em contextos educativos/ensino destinados às primeiras idades, destacar e refletir os modelos/modos de ensinar na sua relação com o aprender, especificando a necessidade de as crianças aprenderem a construir o pensamento crítico e destacar também o perfil dos/as profissionais procurando perceber o quadro do seu conhecimento profissional. Naturalmente, o âmbito deste artigo é exíguo para apresentar uma reflexão aprofundada de tais constructos teóricos, pelo que tentamos evidenciar as suas principais linhas paralelamente e em interseção com a apresentação do conhecimento prático observado, aqui traduzido nos modos de gerir o currículo, nos modos de ensinar (neste estudo, o modelo de ensino baseado na exposição, o ensino de conceitos, a aprendizagem baseada em problemas e a aprendizagem cooperativa) e nas oportunidades para aprender, em particular a abrir as portas ao pensamento crítico e inteligente.

Assim, e em termos globais e do decurso da interpretação crítica desenvolvida afirma-se que as educadoras e as professoras participantes no estudo se identificam com uma concepção de currículo global, transversal e interdisciplinar e que considera a criança ‘como ponto de partida e como ponto de chegada’, dimensionando-o como uma



construção social do conhecimento ou seja, a configuração de currículo que encontrámos podemos identificá-la como lata e abrangente, que contextualiza “um corpus de saberes e experiências reais num tempo, num espaço, num conjunto de interacções e situações que contribuem para a formação de um cidadão competente” (Marchão, 2012, p. 29) e ainda como afirma Roldão (1999, p. 24) “o currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar.”

De forma clara, as educadoras de infância e as professoras do 1.º ciclo participantes demonstram uma forte preocupação com a dimensão socializadora do currículo, mostrando que ao longo do seu desenvolvimento profissional construíram conhecimento que lhes permite equilibrar a função mais académica do currículo com a sua função socializadora que torna a ação educativa mais preocupada com a transformação e inclusão das crianças/alunos/as, ao invés de apenas assegurarem a função reprodutora da escola que durante anos marcou a realidade portuguesa. A consciência, pelo menos ao nível da prática (planeamento e ação), manifestada pelas participantes alicerça-se na opinião de Zabalza (1992), que reflete a necessidade de um equilíbrio entre o currículo programado e o currículo realizado, e também na opinião de Fontoura (2006) quando a autora identifica nos estudos e na realidade curricular duas dimensões – a substantiva (objetivos, conteúdos, estratégias, recursos e avaliação – pretensões oficiais) e a processual (processos de desenvolvimento, questionamento, avaliação e reconstrução tendo em vista o desenvolvimento prático do currículo).

Na ação educativa das participantes observou-se uma dinâmica interpretativa das orientações curriculares para a educação pré-escolar (no caso das educadoras) e do currículo nacional e respetivos programas (no caso das professoras) acompanhada de uma dinâmica construtiva e de gestão efetiva do currículo em função do meso e do micro contexto (instituição/escola e sala de atividades/aula, grupo/turma/criança). Tais dinâmicas deixam perceber uma construção múltipla do currículo que permite a descentralização e a contextualização curricular enfatizando três objetivos: integrar, socializar e formar. Este modo observado de entender, interpretar e construir o currículo permite que o mesmo cumpra a sua função de educação e de instrução, embora se alicerce nas prescrições emanadas do macro contexto (ministério do governo respetivo) e é resultado de alguma autonomia pedagógica da escola, que podemos designar de relativa ou de ‘*mandato*’ como lhe chama Pacheco (2008). As



participantes, nessa autonomia pedagógica que exercem, operacionalizam quatro dimensões fundamentais referidas por Pacheco (2008): a dimensão intencional do processo de ensino-aprendizagem; a dimensão dos conteúdos, onde as professoras (no caso do 1.º ciclo) não tendo autonomia para selecionar os conteúdos, têm autonomia sobre o domínio dos conteúdos, na sua organização, sequenciação e aprofundamento; a dimensão metodológica, gozando as professoras de ampla autonomia; e a dimensão avaliativa em que as professoras têm alguma autonomia individual e colegial. No caso das educadoras de infância a autonomia torna-se mais efetiva no que diz respeito à construção e gestão curricular micro.

Na avaliação da ação educativa e no que à conceção de currículo e à forma geral de o operacionalizar diz respeito, observámos por parte das participantes uma linha de intervenção alicerçada em diferentes conhecimentos de índole profissional – conhecimento psicopedagógico, conhecimento do conteúdo, conhecimento didático do conteúdo, conhecimento do contexto, e conhecimento e competência na área da diversidade cultural (Grossman, 1990) – e que subscrevem a ideia de Roldão (1999, p. 115) quando a autora salienta que o saber docente é fundamentalmente educativo e “não pode ser assimilado ao mero domínio de conhecimentos relativos aos conteúdos escolares, nem reduzido aos conhecimentos científicos e metodológicos do campo das ciências da educação, ainda que os exija”, dado que é necessário que esses conhecimentos sejam mobilizados nos diferentes contextos de ensino-aprendizagem e considerem: a arquitetura dos contextos educativos/escolares e as relações interiores e exteriores e os meios tecnológicos; a gestão e a liderança bem como a democraticidade de cada contexto; as competências dos professores; as crianças/alunos/as na sua singularidade e coletivo; o pessoal não docente; as famílias e o modo como estas assumem e se implicam na vida do contexto educativo; a comunidade e as interações com a escola (Marchão, 2010, 2012).

Quer as educadoras quer as professoras, no processo de gestão curricular e na sua organização, centram-se em problemas significativos ou temas, ligando o currículo ao mundo e propiciando às crianças/alunos/as a aplicação efetiva do conhecimento, procurando “ligar os conteúdos que se trabalham na escola com as situações do dia-a-dia dos alunos, através de um processo claro de integração entre o que se quer fazer aprender e a forma como esse saber é construído pelos alunos” (Marchão, 2012, p. 32), favorecendo uma aprendizagem plena e global através da utilização de competências de análise, decisão, concretização, avaliação e (re)orientação na tomada de decisão. Esta atitude de gestão curricular centra-se ainda na dimensão de formação



para uma cidadania responsável, possível através da agilização do saber pelo uso de capacidades e competências de participação, decisão e intervenção, entre outras.

Apesar de se identificarem ao longo da investigação diferenças entre as seis participantes no modo de organizar e de desenvolver a gestão curricular, algumas dessas diferenças motivadas pelas especificidades de cada contexto e da epistemologia fundadora de cada participante, continuámos a encontrar nuances comuns à ação educativa, que no caso das educadoras de infância se traduz por uma deambulação pedagógica do tipo eclético mas em que as crianças, de um modo geral, são reconhecidas como protagonistas do processo educativo e encontram condições e recursos responsivos e apelativos à sua intelectualidade e agilização da atividade do seu pensamento criando-lhes oportunidade para um exercício crítico. No caso das professoras do 1.º ciclo o desenvolvimento curricular mostra-se também com carácter eclético, fundado em diversas opções, não se descentrando totalmente dos documentos programáticos mas com atividades e estratégias também responsivas à intelectualidade dos/as alunos/as e da turma, promovendo a sua participação em diferentes situações de aprendizagem, incluindo oportunidades para o exercício da construção do seu pensamento crítico.

Numa avaliação das mesmas práticas educativas é, contudo, possível clarificar algumas das especificidades de cada contexto.

Nos estudos de caso (identificados por A, por B e por C) em que as participantes foram as educadoras de infância observámos, no desenvolvimento da ação, um conjunto de atividades planeadas e propostas sob a iniciativa das profissionais (no caso que então designámos por B esse facto foi mais evidente) e atividades da iniciativa das crianças (mais evidente nos casos que designámos por A e por C). Numa dinâmica curricular que se tipificou como eclética, foi possível associar a esse modo de planeamento e de ação a influência de modelos de ensino/pedagógicos que entendem as atividades como propostas que devem corresponder às necessidades das crianças e lhes colocam desafios em diferentes áreas de competência (mesmo no caso B em que se observou mais iniciativa da educadora), agindo os adultos, e também as crianças mais velhas por estimulação dos adultos, na zona de desenvolvimento próximo das crianças mais novas. Considerámos, por esse facto e em termos gerais, que as situações/atividades oferecidas e disponíveis para as crianças foram favoráveis à sua aprendizagem por via da ação ou do fazer, sustentando esta avaliação na expressão de Dewey (2007) quando o autor refere que "(...) o fazer é de tal natureza

que exige que [as crianças] pensem e que observem intencionalmente as relações (...)” (p. 142). Afirma-se, deste modo, uma tendência pedagógica que balança entre o construtivismo e o socio construtivismo, dado que as atividades observadas se basearam em experiências/tarefas diversificadas e em função de diferentes interesses, necessidades e competências das crianças, alimentadas por um constante encorajamento para ser e estar em grupo, agindo cooperativamente (observado nos três casos mas de forma mais explícita no caso C) e fomentando o desenvolvimento da responsabilidade social das crianças.

No caso A foi observado e avaliado como estratégia infundida da construção do pensamento crítico (entre outras identificada) a aprendizagem organizada em pares de crianças, subscrevendo a ideia de Teixeira (2001) sobre a importância precoce da interação entre pares para o desenvolvimento do pensamento crítico. A interação entre pares foi também observada no caso C, sendo esta fundada na epistemologia socio construtivista que leva a educadora participante a favorecer a integração social da criança e a sua aprendizagem diária em diferentes oportunidades para o seu desenvolvimento cognitivo e para o desenvolvimento da iniciativa e da autonomia da criança (Lino 2005).

As situações, as estratégias e as atividades observadas, que à luz da taxonomia de Ennis (1996) e do pensamento de Vieira (2000), de Tenreiro-Vieira e Vieira (2000) e de Vieira e Vieira (2005) entre outros concorrem para que a criança vá construindo o seu pensamento crítico e inteligente, foram observadas e caracterizadas como sendo infundidas no desenvolvimento curricular em cada contexto; o que à luz do quadro teórico fundador sobre o currículo, os modelos de ensino e sobre a aprendizagem das crianças mais novas se configura como adequado. Foram as mesmas baseadas nas interações (verbais e não verbais), na organização dos grupos bem como nas atividades realizadas pelas crianças, incluindo o jogo simbólico mais transversal a todos os casos (embora menos observado no caso B, sendo também neste caso observadas mais atividades da iniciativa da educadora, ainda que as crianças fossem estimuladas e incentivadas a usar o seu potencial criativo, o seu pensamento e a sua autonomia). No caso A, e a concorrer para a agilização do pensamento, registaram-se momentos de avaliação pelas crianças, sendo cada uma incentivada a dar opinião sobre as atividades desenvolvidas durante o dia e sobre o que aprendeu. Considera-se esta prática muito importante e que influi de forma positiva na autoestrutura da criança à medida que a mesma é capaz de articular e elaborar o pensamento, expressando-o e comunicando-o (Marchão, 2010, 2012). Para a agilização do pensamento e para a sua



elaboração crítica observou-se no caso C a realização dos planos individuais de trabalho de cada criança e a respetiva avaliação diária, prática associada aos modos de ensinar que apelam à participação da criança em ideias, construção de hipóteses e tomadas de decisão exercendo a sua agência, o que no dizer de Oliveira-Formosinho (2007) significa que a criança é uma pessoa “ (...) que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadã na vida da família, da escola, da sociedade” (p. 27).

No âmbito dos processos de gestão curricular e especificamente no que se refere às oportunidades para a agilização de um pensamento mais inteligente referimos as interações verbais e não verbais que, pelo seu significado, expomos neste contexto. Algumas são transversais aos três casos; outras são mais evidentes e constantes em cada um dos casos.

No caso A, e no uso das interações como estratégia de infusão facilitadora da agilização do pensamento e atribuição de sentidos e significados das ações e dos factos, identificámos que a educadora:

- nunca deixa de responder às perguntas, aos interesses e às necessidades das crianças;
- apresenta às crianças de forma clara e elucidativa quais são as metas a alcançar;
- implica e integra o raciocínio das crianças no processo de (des)construção do conhecimento, seja de ordem pessoal e social ou de ordem mais científica;
- por vezes, questiona as crianças ou o grupo, concedendo-lhes tempo para pensar e apresentar respostas;
- repete ideias chave ou respostas acertadas das crianças;
- repete palavras novas e corrige palavras ditas pelas crianças;
- por vezes, inicia respostas que as crianças completam;
- dá exemplos e não exemplos;
- fornece recomendações e sugestões;
- faz elogios, encoraja e incentiva;
- durante o tempo de atividade reparte-se no apoio e nas interações com

grupo;

- percorre todos os espaços da sala e as crianças chamam-na muitas vezes para jogar, brincar;
- mima, dá colo e dá afeto às crianças;
- usa muitas expressões gestuais nas interações com as crianças.

No caso B, observa-se uma grande valorização das interações verbais e consideram-se tendencialmente facilitadoras de aprendizagens e, por via de uma dinâmica de infusão estratégica, estimulam as crianças a usarem o pensamento como atribuidor de sentidos e de significados. Destacam-se as seguintes interações por parte da educadora:

- em cada atividade proposta elucida as crianças dos seus objetivos; do espaço de realização, dos recursos a utilizar e do tipo da atividade (individual, de grupo);
- explica factos e tradições, tentando conjugar nessa explicação o raciocínio das crianças;
- por vezes, recorre ao questionamento a todo o grupo, a grupos ou a crianças individualmente;
- responde a perguntas das crianças;
- repete pontos chave ou respostas acertadas das crianças;
- repete palavras novas e corrige palavras ditas pelas crianças;
- inicia respostas que as crianças completam;
- dá exemplos e não exemplos;
- dá diretivas;
- faz elogios ou encoraja;
- desloca-se por entre as mesas e áreas de atividades ocupadas pelas crianças;
- senta-se junto das crianças e apoia-as na realização de tarefas;
- sorri;
- acena com a cabeça;



- usa gestos quando comunica ou explica;
- dá tempo às crianças para pensarem e comunicarem ou darem respostas;
- aconchega as crianças com carinho entre os seus braços e senta-as no colo.

No caso C, o compromisso da educadora com as interações verbais e não-verbais é constante e é fortemente imbuído por estratégias de infusão que facilitam e movimentam as estruturas cognitivas das crianças. Identificam-se as seguintes tendências:

- responde a todas as perguntas e interesses manifestados por qualquer criança;
- clarifica metas e apoia oportunamente o processo para que as crianças as alcancem;
- implica as crianças, através do uso da linguagem e do raciocínio no processo de (des)construção do conhecimento pessoal, social e científico;
- concede às crianças tempo para responder e colocar perguntas, expressar opiniões, tomar decisões;
- elogia, encoraja e incentiva frequentemente as crianças;
- repete palavras novas e corrige palavras ditas pelas crianças;
- repete e considera ideias chaves e ou respostas acertadas das crianças;
- sugere, recomenda e por vezes dá exemplos e não exemplos;
- durante as atividades apoia as crianças e estabelece interações com o grupo, com pequenos grupos, com pares e individualmente;
- dá atenção às crianças divididas pelos diferentes espaços de atividade da sala;
- envolve-se com as crianças em diferentes momentos e tipos de atividade;
- nas interações com as crianças usa um tom positivo e encorajador;
- escuta sistematicamente as crianças;
- mima-as, dá-lhes afeto, colo e chama-as de forma carinhosa.

O conhecimento profissional das participantes mostrou-se propício à construção

de um currículo integrador que atribui à criança um estatuto ativo no desenvolvimento dos processos cognitivos, de construção do conhecimento e de utilização do pensamento inteligente. No caso C, a educadora promove esse estatuto da criança de modo mais evidente o que se relaciona com os níveis do seu empenhamento que se traduz em resultados mais elevados do que no caso A e no caso B. No caso C o empenhamento/estilo de interação está acima do limiar da qualidade – 3,5 – com média de 4,9 em 5, resultados da aplicação da grelha de observação do estilo de interação adulta, Laevers (1994). Nesses dois casos os resultados do empenhamento são muito aproximados e situam-se também acima do limiar da qualidade (no caso A 4,4 em 5 e no caso B 4,3 em 5). Estes resultados traduzem três dimensões: a sensibilidade (comportamento do adulto face às necessidades, bem-estar emocional e motivações – afeto, segurança, apoio, atenção – da criança), a estimulação (modo como o adulto realiza a sua intervenção no processo de aprendizagem da criança, bem como ao conteúdo dessa intervenção) e a autonomia (grau de liberdade que o adulto concede às crianças nas suas escolhas, experimentações, expressão de ideias e formas de negociação).

Esta qualidade de envolvimento ou de empenhamento das educadoras e das professoras participantes (que identificaremos a seguir) determina muito do seu modo de planear, desenvolver e de refletir e avaliar a sua ação educativa, e em particular dos processos de ensinar integrantes, interdependentes e interrelacionados. Identifica-se pela forma de intervenção concentrada e persistente, motivada e atraída, com a sua entrega às situações do quotidiano, com a forma como se implicam e reagem positivamente aos estímulos e experiências emergentes nos contextos. Podemos ainda dizer que se trata da “capacidade de o educador/professor mediar as aprendizagens da criança através da sua sensibilidade, da maneira como estimula e promove a autonomia da criança” (Marchão, 2012, p.104) e que “o estilo de interações entre o educador e a criança é um factor crítico para a eficácia da experiência de aprendizagem” (Pascal e Bertram, 2000, p.23).

Nos três estudos de caso em que os contextos são as salas de aula do 1.º ciclo do ensino básico (caso AA, caso BB e caso CC) e em que foram participantes três professoras do 1.º ciclo, igualmente se encontraram tendências comuns e especificidades que, naturalmente, distinguem aspetos de planeamento e da ação e que demonstram o estatuto que conferem às crianças/alunos/as, muito baseado na individualidade de cada uma e na turma, deixando-as participar no processo de construção do seu “ofício de aluno/a”, embora de modos diferenciados em cada um dos



contextos e sendo mais ténue no caso AA e mais elevado no caso CC.

Nos três casos identificaram-se atividades, estratégias, oportunidades e interações tendencialmente infundidas que contribuem para agilização das competências intelectuais e do pensamento crítico.

No caso AA a ação observada deambulou entre aproximações ao modelo de ensino cooperativo e de resolução de problemas mas em muitos momentos observámos atitudes pedagógicas mais centradas no adulto, recorrendo à exposição, à orientação de sínteses de conteúdos, desenvolvendo a professora atos do modelo de ensino expositivo. No seio deste ecletismo, e apesar de alguns momentos expositivos, avaliaram-se algumas das estratégias, nomeadamente o exercício da tutoria entre pares e a discussão de dados e resolução conjunta, que incentivaram a utilização do pensamento crítico, subscrevendo a opinião de Trindade (2009) de que aprendemos quando somos estimulados a pensar e a aprender a aprender, o que suscita a necessidade de reconhecer nos alunos a sua singularidade psicológica e as suas atividades como fatores pedagógicos centrais a ter em conta nas ações desenvolvidas na sala de aula e na escola.

No caso BB observámos também a combinação de diferentes modelos de ensino que resultaram em diferentes oportunidades para aprender. Na sua ação notámos atitudes expositivas, aproximações ao modelo de ensino de conceitos e a práticas inseridas na aprendizagem cooperativa alimentadas pela realização de experiências e por um questionamento dialógico constante que permite a aprendizagem participada e cria oportunidades para os alunos/as aprenderem a utilizar o seu pensamento crítico.

No caso CC, em que observámos uma prática também eclética no que aos modos de ensinar diz respeito, assinalámos mais tendências promotoras da construção participada do saber e da agilização do pensamento inteligente baseadas na resolução de problemas, no trabalho de grupo e na partilha e na instituição de grande autonomia na realização de atividades/tarefas e na formulação de hipóteses, de interpretação, análise, síntese e avaliação por parte dos/as alunos/as. O trabalho experimental foi também uma opção transversal à ação observada neste contexto “com o objectivo de coligir dados que permitam dar resposta a uma questão ou situação-problema de partida” (Vieira e Vieira, 2005, p.34) e solicitando a utilização de capacidades de pensamento.

O quadro de interações, verbais e não-verbais, como estratégia de infusão da construção do pensamento crítico, nos três casos, foi muito baseado em situações de



questionamento, porém distinguiram-se algumas marcas que a seguir identificamos.

No caso AA, a professora promove essas interações com um sentido unidirecional mas também multidirecional, exercendo sobre os/as alunos/as uma influência direta e indireta através dos seguintes comportamentos:

- informa, expõe os objetivos e os propósitos das diferentes atividades;
- expõe conteúdos, factos e operações;
- discute com os/as alunos/as valores e regras de cidadania, de igualdade e de convivência dentro da sala;
- chama cada aluno/a pelo nome para o interrogar ou recomendar o cumprimento de regras;
- questiona os/as alunos/as individualmente, o grupo de escolaridade, a turma;
- responde aos/às alunos/as e também às suas próprias questões;
- repete as respostas-chave enunciadas pelos/as alunos/as;
- repete e clarifica palavras novas ou do âmbito de processos de leitura;
- apresenta exemplos;
- adverte os/as alunos/as para contribuir para a modificação do seu comportamento no contexto da sala de aula e fora dela;
- sorri constantemente;
- usa gestos com significado de concordância ou não concordância constantemente;
- circula por entre as mesas dos/as alunos/as para observar e supervisionar;
- utiliza a sua mesa de trabalho apenas para recolher recursos/materiais de ensino-aprendizagem necessários às atividades;
- usa regularmente o quadro para exemplificar, clarificar, registar e sintetizar;
- situa-se muitas vezes junto ao quadro, de frente para os/as alunos/as;
- cede tempo aos/às alunos/as para pensar e dar a resposta às questões colocadas.

No caso BB, a professora exerce sobre os/as alunos/as uma influência direta e



indireta através de um quadro verbal e não-verbal de onde se destaca:

- no início de cada atividade a professora informa os/as alunos/as dos seus objetivos e propósitos;
- sempre que oportuno explica factos e expõe conteúdos e operações com clareza;
- chama os/as alunos/as pelos nomes e interroga-os num sentido individual ou de ano de escolaridade ou da turma;
- responde às perguntas dos/as alunos/as e, por vezes às suas próprias perguntas;
- repete as respostas dos/as alunos/as e os pontos chave do conteúdo que está a ser trabalhado;
- repete e clarifica palavras novas e difíceis;
- apresenta exemplos;
- adverte os/as alunos/as no sentido de contribuir para a modificação do seu comportamento no contexto da sala de aula.
- circula por entre as mesas dos/as alunos/as para observar e supervisionar e apenas vem à sua mesa de trabalho para recolher recursos/materiais de ensino-aprendizagem necessários às atividades;
- situa-se muitas vezes junto ao quadro e utiliza-o para exemplificar, clarificar, registar e sintetizar;
- usa a cabeça para acenar positivamente ou negativamente;
- apoia o seu discurso verbal em gestos com os braços, com as mãos ou em gestos faciais, incluindo o sorriso;
- dá tempo aos/às alunos/as para pensar e dar a resposta às questões colocadas.

No caso CC, a observação mostrou que as interações verbais e não-verbais da professora são muito facilitadoras de bem-estar, de socialização e de competências sociais, cognitivas e expressivas e a sua sala de aula é um cenário de interações sociais, de compromissos partilhados e fundadores da construção do pensamento crítico. Do comportamento verbal e não-verbal observado destacamos:

- no início das atividades apresenta os objetivos a alcançar;
- explica factos ou incentiva os/as alunos/as a encontrarem essas explicações;
- explica operações, tentando conjugar nessa explicação o raciocínio das crianças;
- utiliza o questionamento direto e retórico para toda a turma, para grupos de escolaridade, para alunos/as individualmente;
- responde a perguntas dos/as alunos/as;
- repete pontos chave ou respostas acertadas dos/as alunos/as;
- repete palavras novas e difíceis;
- quando os/as alunos/as revelam alguma dificuldade inicia respostas que os/as alunos/as completam;
- dá exemplos;
- dá diretivas;
- faz elogios ou encoraja;
- desloca-se por entre as mesas dos/as alunos/as;
- senta-se junto de alunos/as;
- sorri;
- acena com a cabeça;
- usa gestos quando explica;
- usa o quadro para explicar ou para expor recursos;
- dá tempo aos/às alunos/as para pensar e dar a resposta.

As ações e os comportamentos observados nestes três casos, e em termos genéricos, revelaram-se dialogantes entre os saberes e as características dos/as alunos/as o que se considera possível por via do conhecimento profissional das professoras aliado a uma dimensão afetiva e de rentabilização das experiências de vida das crianças pois como referem Solè e Coll (2001) é necessário incluir no processo de aprendizagem a disponibilidade e os conhecimentos prévios dos/as aluno/as, agindo o/a professor/a como guia e mediador/a entre a criança e a cultura,



favorecendo o desenvolvimento global do/a aluno/a (Marchão, 2010, 2012). O empenhamento e estilo de interação das professoras, modo geral, revelou-se positivo e registou-se no modo participativo das crianças (mais evidente no caso CC embora também verificado no caso AA e no caso BB), nomeadamente na realização das atividades centradas nas áreas curriculares.

O empenhamento das professoras alcançou resultados positivos, acima do limiar da qualidade (3,5 em 5) no que se refere à sensibilidade, estimulação e autonomia concedida às crianças, sendo os resultados idênticos nos casos AA (média 3,9 em 5) e BB (média 3,9 em 5) e mais elevados no caso CC (média 4,2 em 5). Estes resultados, conjugados com o conhecimento profissional das professoras, permitem de forma diferente em cada um dos casos o exercício do “ofício de aluno/a” ativo nos processos cognitivos, de construção de conhecimento e de utilização do pensamento inteligente (mais elevado no caso CC).

### **Em Epítome**

O uso da investigação interpretativa e crítica permite conhecer, refletir, discutir e avaliar as práticas educativas nas primeiras idades, configurando-se a sua utilização, depois de observados alguns procedimentos, como uma estratégia para a inovação educativa e para o desenvolvimento profissional dos/as educadores/as de infância e dos/as professores/as. Porém, a sua utilização requer “perícia” e conhecimento dos/as investigadoras, requer tempo, persistência, disponibilidade e, sobretudo, requer a anuência dos/as profissionais de educação/ensino. À semelhança do que referem Graue e Walsh (2003) este tipo de investigação deve atender a algumas condições, entre as quais a proximidade (desenvolve-se em “presença”), a duração (quantidade de tempo passada em contexto e com os participantes), a descrição (narrativa e não por medição) e a teoria (a construção do conhecimento e de teorias a partir da prática).

Foca-se nos contextos educativos/ensino, nas suas culturas, nas práticas educativas e no desenvolvimento profissional e pessoal dos/as educadores/as e dos/as professores/as e assumimo-la como dinâmica de investigação, formação, melhoria e inovação do desempenho dos contextos educativos/ensino e dos/as seus/suas profissionais, pela utilidade do conhecimento que produz e pela avaliação que permite. Esse conhecimento e avaliação, porque aproximam os investigadores dos/as profissionais, porque consentidos por estes/as últimos/as e porque radicam na

ação prática, acrescidos da reflexão, do diálogo, do questionamento e da partilha entre quem investiga e quem age nas situações educativas e escolares, atuam como fatores de mudança e de inovação da cultura escolar e das práticas educativas/ensino.

O conhecimento e a avaliação do que se faz, de como se faz e dos resultados que se obtêm, quando de modo rigoroso, objetivo e alicerçado nas relação entre a teoria e a prática, torna-nos mais conscientes dos fenómenos educativos, dos seus significados e do que realmente é preciso mudar nas salas de aula e na escola. Também desse conhecimento e avaliação resultam efeitos ativos para o conhecimento de quem realiza a formação dos/as profissionais da educação e ensino, seja ao nível da formação inicial ou da formação contínua.

Na linha de Walsh, Tobin, e Graue (2002) a investigação interpretativa compreende os/as professoras, as crianças e as salas de atividades/aulas “não através de métodos obscuros, e muitas vezes proibitivos, de recolha e análise de dados, mas sim através de um recurso sistemático às mesmas idiossincrasias e sensibilidades” (p. 1040) que contribuem para a qualidade dos contextos/educativos e práticas dos/as bons/boas profissionais – “ouvir, conversar, interpretar, refletir, descrever, narrar” (p. 1041), criticar e avaliar. Ela dá voz e visibilidade aos investigadores e aos/às educadores/as e aos/às professores/as (Walsh, Tobin, e Graue, op. cit.) e consciencializa-os para a necessidade de apurar os modos de conceber e de realizar os processos de ensinar-aprender.

Neste artigo, em que se destacaram algumas das potencialidades da investigação interpretativa e crítica, revelaram-se alguns significados das ações educativas estudadas em seis contextos portugueses. Ao longo da investigação que nos serviu de mote foi possível identificar, interpretar, criticar e atribuir significados a ações educativas/ensino desenvolvidas por três educadoras de infância e por três professoras; foi possível compreender algumas fragilidades ou potencialidades dessas ações em prole de uma gestão curricular promotora de oportunidades para que desde cedo as crianças exercitem de forma inteligente o seu pensamento, abrindo caminho para que o mesmo se torne efetivamente elevado e crítico. Foi igualmente possível perceber a singularidade da ação de cada profissional evidenciando o seu conhecimento profissional e as fundações da sua formação.

Ainda, através do percurso interpretativo e crítico, na tipologia estudos de casos, ficou evidente a especificidade da educação de infância e do 1.º ciclo do ensino básico, por vezes distante e outras vezes aproximada, mas igualmente favorecedora de



ambientes de aprendizagem que consideram a criança com um estatuto ativo e participativo, motivador da sua autonomia e de uma educação/formação equilibrada entre os saberes académicos e os saberes e competências necessárias ao exercício de uma cidadania solidária, igualitária e fundada em direitos e deveres.

### Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático*. Porto: Edições Asa.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- DeKetele, J., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fontoura, M. (2006). *Do projecto educativo de escola aos projectos curriculares. Fundamentos, processos e procedimentos*. Porto: Porto Editora.
- Graue, M. E., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher. Teacher knowlegde and teacher education*. Chicago: Teacher College Press.
- Laevers, F. (1994). *The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC. Manual and video tape, experiencial education series, n.º 1*. Leuven: Centre for Experimental Education.
- Lino, D. (2005). *Da Formação Escolar à Formação em Contexto: Um percurso de inovação para a reconstrução da pedagogia da infância*. Tese de doutoramento disponível no repositório da UM, acedido em 2009, Universidade do Minho.
- Marchão, A. (2010). *(Re)Construir a prática pedagógica e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro* (pp. 13-36). São Paulo: Artmed.
- Pacheco, J. (. (2008). *Organização curricular portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Pascal, C., & Bertram, T. (2000). O projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias” – Sucessos e reflexões. *Infância, Educação e Práticas, n.º 4*, pp. 17-30.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Solè, I., & Coll, S. (2001). Os professores a concepção construtivista. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solè, & A. Zabalza, *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 8-27). Porto: Porto Editora.
- Teixeira, M. (2001). *A interacção entre pares como estratégia de desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa.
- Tenreiro-Vieira, C. (2004). Produção e avaliação de actividades de aprendizagem de ciências para promover o pensamento crítico dos alunos. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 1-17.
- Tenreiro-Vieira, C., & Vieira, R. (2000). *Promover o pensamento crítico dos alunos. Propostas concretas para a sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Trindade, R. (2009). *Escola, poder e saber: A relação pedagógica em debate*. Porto: Livpsic.
- Vieira, C. (2000). *O Pensamento crítico na educação científica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vieira, R., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino / aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Walsh, D., Tobin, J., & Graue, M. (2002). A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância. In B. Spodeck, & (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.