

A primeira infância e a avaliação do desenvolvimento pessoal e social

MARIA DE LURDES CRÓ
Professora Coordenadora com Agregação da Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra, Portugal.

ANA MAFALDA PINHO
Educatora de Infância - Mestre em Ciências da Educação (Formação Pessoal e Social).

1. Introdução

No panorama da educação da infância, a observação/avaliação do desenvolvimento psicológico (pelo menos em Portugal) não tem merecido especial destaque, verificando-se o mesmo em relação à avaliação do desenvolvimento pessoal e social das crianças até aos três anos em contexto de creche. No entanto, diversos autores destacam a importância da avaliação em fases posteriores da vida e nos níveis de ensino seguintes (PINHO, 2009).

Embora seja de conhecimento comum que a criança até aos três anos adquire uma série de competências de impacto sólido para o desenvolvimento ulterior, não tem sido salientada a importância de que sejam acompanhadas, desde cedo, por educadores de infância. Frequentemente são substituídos por auxiliares de educação, sem formação. Ainda que os primeiros meses de vida sejam considerados como um período dedicado ao sono, à prestação de cuidados e ao choro, o educador tem uma noção clara de que se trata, também, de um período desenvolvimental extremamente rápido. Os bebês que aparentemente se limitam à inatividade encontram-se numa fase de permanente atenção, capazes de absorver tudo o que passa ao seu redor.

A creche, como lugar onde se dá a experiência da separação, a emergência da linguagem, a construção de relações afectivas, a promoção da autonomia, entre outras aquisições, é um contexto educativo extremamente fértil. Assim, como primeiro espaço público habitado pela criança, para ser promotora de socialização e auto-realização, tem que ser pensada com base nessas duas vertentes do que é educar uma criança. “Por isso, as experiências mais precoces da criança são cruciais para o seu desenvolvimento cerebral. A neurociência tem demonstrado que a interacção com o ambiente não é apenas um acidente de percurso no desenvolvimento cerebral, mas sim um requisito fundamental. As experiências vividas pelas crianças nos primeiros tempos de vida têm um impacto decisivo na arquitectura cerebral e, por conseguinte, na natureza e extensão das suas capacidades adultas” (PORTUGAL, 2009, p.38).

Estudou-se a avaliação do desenvolvimento pessoal e social de crianças dos 0 aos 3 anos, em creche, a partir de grelhas de observação construídas a partir de vários autores. O objectivo da investigação pressupunha a melhoria das práticas educativas dos profissionais ligados à educação de crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 3 anos, incentivando um acompanhamento mais rigoroso e individualizado das mesmas, e também o aperfeiçoamento das respectivas técnicas de observação e avaliação.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 56/1 – 15/07/11

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)

2. Desenvolvimento pessoal e social

Na perspectiva de Zabalza (1992), o desenvolvimento pessoal e social das crianças está intimamente ligado ao desenvolvimento da sua personalidade, implicando o desenvolvimento das suas capacidades, dotando-as de instrumentos e recursos necessários para assumirem um comportamento autónomo e responsável e serem capazes de enfrentar os problemas com flexibilidade e espírito inovador; e, ainda, pelo estabelecimento de parâmetros de relação entre a criança e os outros, o que pressupõe a aprendizagem de valores, normas e regras de conduta, modos de pensar e de agir e a apropriação de capacidades expressivas e comunicativas. Tudo isto só se torna viável no caso de o método de trabalho pedagógico se encontrar devidamente estruturado. O Relatório para a UNESCO vem reforçar esta posição e o facto de a educação dever contribuir para o desenvolvimento integral das crianças através daquilo que designa por pilares: aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser e aprender a conhecer. “Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes” (DELORS *et alii*, 1996, p. 77).

O desenvolvimento pessoal e social abrange as aptidões necessárias para a criança compreender e lidar com seus sentimentos, interagir com outras pessoas e afirmar-se como pessoa. Esse desenvolvimento baseia-se no seu relacionamento com os pais e outras pessoas, abrange o que ela pensa de si mesma, como aprendiz, e o seu sentido de responsabilidade perante si e os outros.

Falar em desenvolvimento significa falar de uma mudança qualitativa, de uma alteração de comportamentos e atitudes. Cada vez mais é reconhecida a importância dos contextos educacionais e ambientais como essenciais para o desenvolvimento do indivíduo, quer nas suas relações interpessoais, quer no nível do todo social (CRÓ, 2008 e 2009a).

3. Opções metodológicas

O estudo realizado contou com a participação de educadores de infância a desempenhar funções em creche e partiu do pressuposto de que a primeira infância vai do nascimento até cerca dos três anos, altura em que a criança terá atingido uma autonomia mínima nas diferentes facetas da personalidade: psicomotricidade, linguagem, socio-afectividade e raciocínio; a maioria dos educadores concebe, como sua principal função na creche, o desenvolvimento de competências para a autonomia da criança em todos os domínios do desenvolvimento; os educadores de infância a desempenhar funções em creche avaliam o processo educativo e o desenvolvimento das crianças; e por fim as grelhas de observação exigem um acompanhamento mais próximo das crianças e a activação e a avaliação do desenvolvimento pessoal e social.

Optou-se por uma investigação cujos procedimentos metodológicos se inserem numa análise qualitativa da informação.

Não sendo possível, por limitações de tempo, fazer um estudo que permitisse conhecer as práticas avaliativas de todos os educadores de infância a exercer funções em creche, restringimo-nos aos educadores de infância de creches de um concelho de Portugal. Ao inquirirmos os educadores consciencializámo-nos de que não conheceríamos a sua prática avaliativa, seja do processo educativo ou do desenvolvimento das crianças. No entanto, o objectivo seria perceber o sentido que os mesmos atribuem a esse procedimento.

Sendo a amostra constituída por 46 educadores, foram distribuídos 46 questionários acompanhados por uma grelha de observação/avaliação do desenvolvimento pessoal e social de acordo com a faixa etária com que cada educador trabalha. Considerámos válidos 36 questionários cuja percentagem corresponde a 78,3%.

A amostra inicial foi reduzida, no segundo contacto com a amostra, por haver dois educadores a não utilizar a grelha de observação/avaliação. Passou a ser constituída por 44 educadores. Considerámos válidos 34 questionários cuja percentagem corresponde a 77,3%.

4. Procedimentos e Instrumentação

Pretendeu-se conhecer a opinião dos educadores de infância a desempenhar funções em creche, face à importância atribuída à avaliação em educação de infância. Recorreu-se à observação indirecta e ao inquérito por questionário. Apresentámos aos educadores da amostra um questionário que pretendia recolher informação acerca do trabalho desenvolvido em creche e da forma de operacionalizarem a avaliação nesse contexto. O questionário incluiu uma parte de dados de identificação pessoal e profissional, e uma parte com questões referentes à presença de um educador de infância na creche. O objectivo do segundo grupo de questões seria conhecer a importância que os profissionais atribuem à presença do educador de infância no contexto de creche. O terceiro bloco de questões reportava-se à avaliação do processo educativo e o quarto grupo de questões remetia para a planificação do processo educativo.

Aos educadores de infância que responderam ao questionário foi solicitado que utilizassem uma grelha de observação/avaliação do desenvolvimento pessoal e social do 0-1 ano, do 1-2 anos ou dos 2-3 anos de acordo com a faixa etária com a qual estivessem a trabalhar. Cada educador utilizou apenas uma dessas grelhas, seleccionando aleatoriamente quatro crianças e assinalando na grelha de observação/avaliação fornecida o desenvolvimento de cada uma.

Por fim, os educadores que utilizaram uma das grelhas responderam ao segundo questionário com o objectivo de validar o instrumento de avaliação. Constituído por três grupos de questões, cujo primeiro se referia à identificação pessoal, o segundo à utilização de um instrumento de observação/avaliação no contexto de creche e o terceiro bloco reportou-se à grelha de observação/avaliação utilizada.

5. Apresentação e análise interpretativa

5.1 Apresentação e análise interpretativa dos resultados do "Questionário 1"

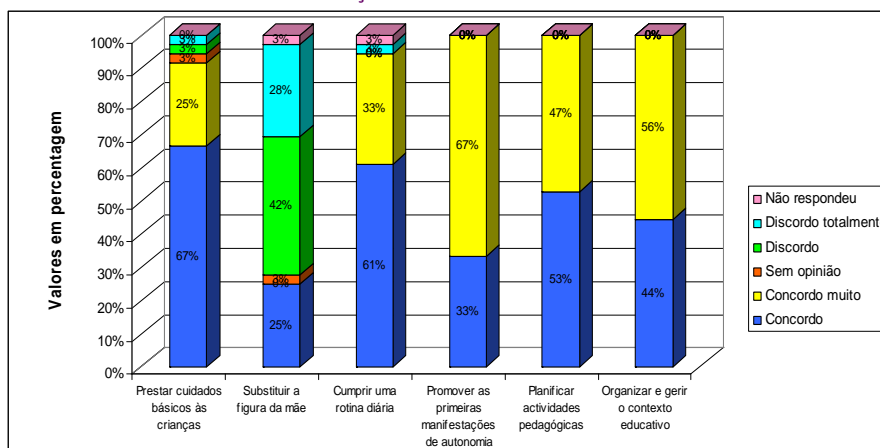
O tratamento da informação foi realizado com base numa perspectiva qualitativa de carácter interpretativo, consoante a especificidade da informação obtida e varia consoante o tipo de questões e a forma como apresentaram as respostas. Calculámos os valores percentuais absolutos e recorremos a algumas técnicas de representação gráfica desses dados.

A análise dos questionários permitiu verificar que os elementos da amostra são do sexo feminino com idades compreendidas entre os 23 e os 54 anos e o tempo de serviço na creche situa-se no período compreendido entre um mês e os doze anos. Para além disso, a maioria das inquiridas apresenta a licenciatura como habilitações literárias.

Questionadas acerca da opção de desempenharem funções em creche foi possível constatar que a grande maioria não optou por ser educadora em creche e que apenas uma percentagem reduzida preferiu trabalhar com crianças até aos três anos. Isto deve-se, sobretudo, ao facto de o trabalho em creche não ser contabilizado como tempo de serviço e também ao facto de a formação inicial dos educadores de infância incidir essencialmente na valência de jardim-de-infância, levando os profissionais a sentirem-se pouco preparados para o desenvolvimento do processo educativo em creche. De acordo com Portugal (1998) há um desajuste entre aquilo para que foram preparadas (activação do desenvolvimento da criança com mais de três anos) e o trabalho da creche. Pois, apesar do que é defendido por diversos autores, que referem os primeiros meses de vida da criança como fundamentais para o desenvolvimento ulterior, a Lei de Bases do Sistema Educativo, embora tenha contribuído significativamente para uma maior dignificação da educação de infância, apenas contempla a educação pré-escolar, destinada a crianças dos três anos até ao ingresso no ensino básico.

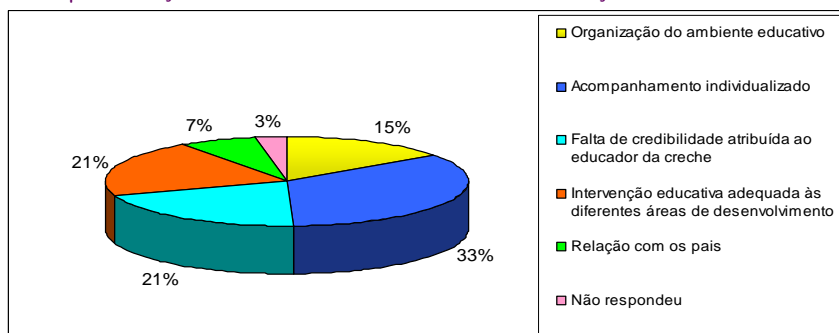
A maioria das inquiridas considera necessário que o educador da creche possua competências e saberes específicos. No entanto, este facto não tem sido relevado, como já mencionámos, pelas instituições de formação inicial, apostando, sobretudo, no desenvolvimento de competências adaptadas ao trabalho de crianças em idade pré-escolar e sendo a tendência actual para a obrigatoriedade de um educador em cada grupo de creche, em substituição da tradicional enfermeira ou assistente social, é imprescindível o alargamento da formação do educador à creche (PORTUGAL, 1998). Apesar de a legislação em vigor referir que a formação do educador de infância pode capacitar para o desenvolvimento de funções educativas no quadro da educação de crianças com idade inferior a três anos, as escolas de formação inicial e o próprio Ministério da Educação continuam a relegar para segundo plano este contexto educativo. Por exemplo, o Ministério da Educação recusa a contagem do tempo de serviço aos profissionais que desempenham funções em creche.

Gráfico 1
Qual a função do educador na creche?



Na questão relativa à função do educador na creche, a maioria das educadoras concorda muito ou concorda com as afirmações apresentadas excepto com a afirmação que refere que a função do educador é substituir a figura da mãe, havendo 42% a discordar e 28% a discordar totalmente. Sendo assim, a visão que cada profissional possuiu acerca das funções da educação de infância encontra-se ligada à própria formação inicial, mas essencialmente à sua formação contínua, que na opinião de Cró (2006) pode fazer dos educadores práticos 'científicos', capacitando-os para a avaliação e a gestão da respectiva acção educativa como faria qualquer investigador profissional. A implicação directa de educadores em exercício numa prática cientificamente fundamentada e controlada pode levar à anulação do corte existente entre a formação teórica em psicologia e a formação profissional, entre fundamentação científica e acção.

Gráfico 2
Em que situações sente maior dificuldade com crianças até aos três anos?



Inquiridas acerca das dificuldades sentidas no trabalho com crianças até aos três anos, a maioria (33%) refere o acompanhamento individualizado como a grande dificuldade que é seguida pela falta de credibilidade atribuída ao educador da creche (21%). Esta opção terá sido mais vezes seleccionada, provavelmente, porque o ratio adulto-criança não é o mais adequado. Na opinião de Brazelton (2004), o número de crianças por adulto não deve exceder 3 ou 5 bebês, 4 nas crianças de 1 a 2 anos e 6 a 8 quando as crianças têm 3 anos. Esta questão mereceu a atenção de Bronfenbrenner que considera ser um factor facilitador ou inibidor do desenvolvimento. "Em pequenos grupos o educador estabelece maior interacção social com as crianças, questionando, respondendo, instruindo, elogiando, confortando, ... Em grupos grandes, o educador passa mais tempo observando apenas as crianças ou interagindo com adultos [...] as crianças de grupos pequenos demonstram um maior número de comportamentos como prestar atenção, pensar, contribuir com ideias, dar opiniões, persistir e cooperar em tarefas do que as crianças de grupos

maiores. Em geral, estas manifestam com maior frequência comportamentos de não-envolvimento, apatia e isolamento” (PORTUGAL, 1992, p. 73).

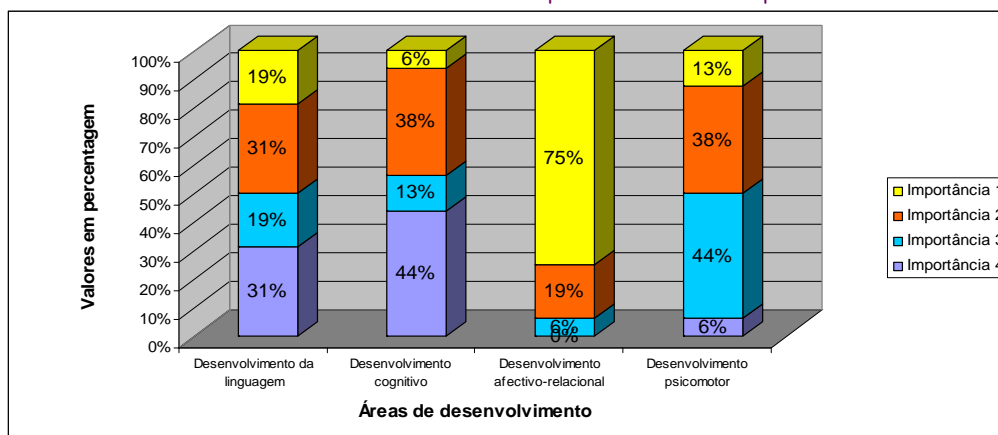
Os aspectos mais relevantes na prossecução da qualidade dos cuidados prestados às crianças com menos de três anos, apontados pelas educadoras, são a relação entre adultos e crianças (35%); espaços, equipamentos e recursos dos contextos (32%) e as experiências de aprendizagem proporcionadas (32%). De facto, as relações sociais entre adultos e crianças têm sido destacadas por vários autores, dado que, a qualidade dessas influenciará largamente o desenvolvimento das várias dimensões da personalidade da criança e o desenvolvimento de futuras relações.

Questionadas acerca da necessidade de um plano de desenvolvimento e aprendizagem (currículo) para a creche possuir características diferentes de um currículo para jardim-de-infância, grande parte considera que deve haver essa distinção. Havendo autores a perspectivar que o currículo ocorre ao longo de todo o programa, concretizando-se em torno de várias interacções (prestação de cuidados básicos e actividades pedagógicas), outros consideram que as características do currículo da creche não devem distanciar-se das do currículo para o jardim-de-infância, para que haja continuidade entre as valências. Assim, o currículo ideal para a creche deve atender às necessidades das crianças, bem como, à articulação entre creche e jardim-de-infância. Isto porque, na perspectiva de Portugal (1998, p. 175), na base do currículo encontra-se toda a interacção da criança com o meio físico e social. “O processo de muda de fraldas, por exemplo, não é apenas um pequeno trabalho de rotina mas uma parte vital do currículo”. Sendo que, durante este momento é possível trabalhar diversas aprendizagens e atitudes. Ao cumprir esta rotina, procuramos simultaneamente desenvolver/activar as diferentes facetas da personalidade da criança, pois poderá ser uma actividade de desenvolvimento psicomotor, de desenvolvimento da linguagem, da inteligência e porque estamos a interagir com a criança e a desenvolver a dimensão afectivo/relacional.

No que respeita à elaboração de um currículo para a creche, apenas uma percentagem reduzida, da totalidade das inquiridas, refere que não elabora nenhum. Cipollone (1998) considera que a creche requer a garantia da racionalidade e da cientificidade do trabalho desenvolvido, o que pode ser conseguido através da construção de um currículo, assegurando, portanto, a este contexto a sua dimensão educativa, uma vez que, apresenta-se como um modelo formativo onde se entrecruzam saberes científicos e experiências práticas.

Relativamente à área de desenvolvimento a que atribuem maior importância, 56% das educadoras atribui a mesma importância a todas as áreas de desenvolvimento e as restantes diferenciam as áreas de desenvolvimento, não lhes atribuindo a mesma importância. Não se percebendo exactamente as razões que levam as educadoras a atribuir importâncias distintas às várias dimensões da personalidade das crianças, o gráfico 4 refere-se às educadoras que atribuem importância diferenciada às áreas de desenvolvimento.

Gráfico 3
Qual a área de desenvolvimento a que atribui maior importância?



Das educadoras que atribuem importâncias distintas às áreas de desenvolvimento (44%), o desenvolvimento afectivo/relacional destaca-se por ser mais assinalado (75%) e o desenvolvimento cognitivo por ser menos considerado (44%). Os vários teóricos da psicologia do desenvolvimento enfatizam que a formação integral da personalidade passa por considerar as dimensões que a constituem. A explicação para os resultados obtidos, relativamente ao desenvolvimento afectivo/relacional, prendem-se, provavelmente, com facto de as inquiridas considerarem a relação educador-criança a dimensão mais significativa na adaptação da criança à creche, estabelecendo, então, relações quase maternas, e a partir desse pressuposto considerarem que há áreas de desenvolvimento a que se deve atribuir maior importância do que outras.

No que concerne à avaliação, constatou-se que a maioria das inquiridas avalia o seu trabalho. A avaliação constitui, então, num papel de destaque ao longo do processo educativo desenvolvido por estas educadoras, uma vez que, na perspectiva de vários autores, determina a qualidade do mesmo. Conforme destaca Bartolomeis (1981, p. 41), a avaliação funciona como apreciação e conhecimento de fenómenos e comportamentos. “Se falhar a avaliação, não se terão orientações sobre a relação entre o plano ou o projecto e os resultados, e não se sabe, portanto, que direcção dar aos passos seguintes”. A avaliação do próprio desempenho profissional tem em vista o aperfeiçoamento do processo ensino – aprendizagem.

Questionadas acerca da avaliação do desenvolvimento das crianças, apenas 3% refere que não avalia, um valor bastante inferior relativamente às educadoras que avaliam. Sendo a avaliação do próprio trabalho uma importante tarefa do educador de infância, não menos importante é a avaliação das crianças com que trabalha. É através desta que consegue construir um plano de desenvolvimento e aprendizagem e orientar adequadamente a sua prática educativa. Permite conhecer áreas de desenvolvimento menos evoluídas ou estagnadas e intensificar a sua estimulação.

Questionadas acerca da avaliação do seu trabalho, a maioria das educadoras (80%) avalia o seu desempenho e avalia também o desenvolvimento das crianças. Uma percentagem muito reduzida refere que não avalia o desenvolvimento das crianças, mas avalia o seu trabalho enquanto profissional.

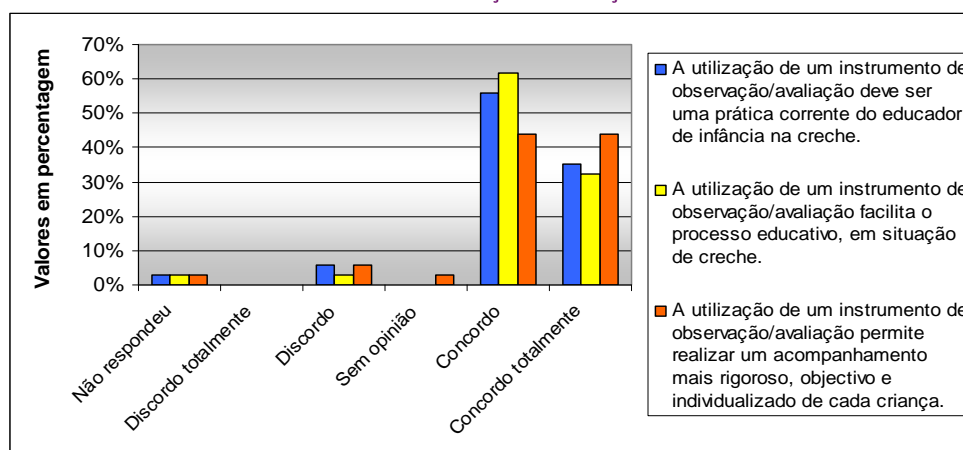
Em relação à comunicação dos resultados obtidos através das avaliações, grande parte das educadoras comunica esses resultados. A comunicação pedagógica é imprescindível para que todos os agentes educativos intervenham adequadamente e ajustem as suas práticas às necessidades da criança

em questão. Quando não se verifica a comunicação dos resultados das avaliações não se verifica, igualmente, o desenvolvimento de um processo sustentado em parcerias, actuando cada agente consoante o que achar mais adequado.

No que respeita à planificação do processo educativo, a maior parte das educadoras (83,30%) afirma que o faz. No entanto, apenas uma parte (69,40%) o efectua, com base nas avaliações realizadas. Houve 38,90% das inquiridas a referir que planifica em conjunto com a equipa educativa, havendo também educadoras a mencionar que nem sempre o fazem. Somente 19,40% indica que não planifica em conjunto com a equipa educativa.

5.2 Apresentação e análise interpretativa dos resultados do "Questionário 2"

Gráfico 4
Instrumento de observação/avaliação na creche



Através da análise do gráfico verifica-se que a maioria das inquiridas concorda ou concorda totalmente com as afirmações apresentadas. Apenas uma minoria discorda, o que leva a concluir que não utiliza nenhum tipo de instrumento de recolha de dados, portanto, o desenvolvimento do processo educativo pode, a determinada altura, tornar-se confuso e o acompanhamento das crianças dificilmente será feito de forma individualizada.

A utilização de qualquer instrumento de observação/avaliação não implica o desconhecimento total do desenvolvimento da criança, ele torna-se relevante, precisamente, para confrontar conhecimentos científicos acerca desse desenvolvimento com os exemplos apresentados no instrumento. Na perspectiva de Cró (2006), os educadores de infância que recorrem a instrumentos de observação/avaliação, mesmo não tendo participado na sua elaboração, devem ter interiorizados exemplos de comportamentos possíveis, reconhecendo o seu sentido, com o intuito de perceberem e classificarem comportamentos próximos dos exemplos apresentados pelo instrumento.

Relativamente à grelha de observação/avaliação utilizada, 91% considera a grelha de observação/avaliação pertinente para o trabalho em creche, 76% refere que facilitou a organização do currículo e 97% menciona que a mesma permitiu reflectir acerca da sua própria acção, permitindo também reorientá-la em determinadas circunstâncias.

6. Considerações finais

A criança vem assumindo um papel de destaque e cada vez mais activo. Muitos autores debruçam-se sobre a temática do desenvolvimento da criança e, mais recentemente, sobre o seu desenvolvimento em contextos colectivos. Dado ser nos primeiros anos de vida que se estabelecem as bases para o desenvolvimento intelectual, emocional e moral afigura-se como imprescindível que o acompanhamento das crianças tenha uma intencionalidade educativa. A creche tem sido a modalidade de acolhimento mais procurada, pois tem vindo a ser encarada como um espaço educativo por excelência, a sua função já não é única e exclusivamente a 'guarda' de crianças, sendo também considerada a sua função educativa. Aqui realiza experiências e aprendizagens, no nível da interacção com outras crianças e com outros adultos, o que com a família (mais restrita) provavelmente não faria.

Embora a creche esteja a assumir um papel cada vez mais relevante, a qualidade do contexto e do atendimento prestado é variável e de importância significativa para o desenrolar de um processo educativo adequado. Cró *et alii* (2009b) consideram que a qualidade dos contextos varia, a presença de um educador de infância nas salas de creche é determinante para assegurar essa qualidade. A presença do educador torna-se indispensável, porque é sensível à satisfação das necessidades básicas das crianças, mas sobretudo, porque é especialista em educação, com conhecimentos sólidos e científicos adequados ao fornecimento de experiências de aprendizagem significativas. A relação educador-criança deve incidir no bem-estar da criança e no processo de desenvolvimento global da sua personalidade, não alimentando sentimentos maternos de tipo instintivo. Isto porque, impera, ainda, a ideia de que o educador da creche assume um papel materno. Para se libertar deste modelo, extremamente pesado, cabe-lhe repensar o seu trabalho numa perspectiva profissional, através da implementação de um plano de desenvolvimento e de aprendizagem (PINHO e CRÓ, 2009).

Posto isto, a promoção da qualidade da creche e dos seus contextos implica o regular cumprimento da legislação existente e a presença assídua de um educador de infância que, como profissional, terá oportunidade de atender a essa legislação, às necessidades de cada criança e ao estabelecimento de vínculos positivos com cada uma.

A criança até aos três anos necessita da satisfação das suas necessidades físicas e psicológicas, de relações de confiança com adultos, de respeito pela sua individualidade, de ambientes seguros, saudáveis e adequados ao seu nível de desenvolvimento, oportunidades de interacção com outras crianças, tempo para explorar activamente, utilizando todos os seus sentidos, e de oportunidades de aprendizagem significativas. Assim, uma creche cuja principal função seja educativa, deve atender a todos estes elementos, bem como, ao desenvolvimento pleno das crianças, o que passa pela adopção de um programa devidamente estruturado, atendendo, então, às dimensões: 'cuidar' e 'educar' indissociáveis e presentes de forma assídua na creche educativa. Contudo, em Portugal, o primeiro grande obstáculo a dificultar a organização programática nesse contexto é a política educativa que não considera a infância na sua totalidade. A Lei de Bases do Sistema Educativo exclui por completo as modalidades de atendimento à primeira infância, reconhecendo apenas a educação pré-escolar. Outro grande obstáculo prende-se à formação inicial dos educadores de infância, habilitados, essencialmente, para a activação do desenvolvimento de crianças com mais de três anos e ainda, com o facto de o Ministério da Educação não contabilizar o tempo de serviço prestado pelos profissionais em contexto de creche. Assim, o desenvolvimento de um currículo permite valorizar e credibilizar a presença de um educador na creche e à

creche adquirir uma identidade própria afastada, portanto, da sua função meramente assistencial e de tipo materno. Configurando-se como primeiro contexto público de socialização, concretiza, na prática, objectivos definidos em torno do desenvolvimento de habilidades cognitivas, linguísticas, psicomotoras e afectivo-relacionais, favorecendo, ainda, o crescimento de comportamentos de autonomia e cooperação. De acordo com Bondioli e Mantovani (1998), a autonomia, a socialização e a capacidade de construir o mundo, através da exploração, são aspectos de uma nova imagem da primeira infância.

A proposta educativa, que permite à creche melhorar significativamente as suas funções, deve promover o desenvolvimento de relações positivas e permitir o atendimento às várias necessidades das crianças. Passa pelo acompanhamento individualizado, contínuo e rigoroso de cada uma, o que se torna possível através do processo de observação/avaliação. A psicologia do desenvolvimento recorre à observação como método principal para o conhecimento do desenvolvimento da criança e, na prática diária da creche, torna-se um instrumento indispensável para o crescimento profissional de qualquer educador de infância. O recurso a este método é facilitado quando se torna um hábito enraizado, seja para conhecer mais pormenorizadamente o desenvolvimento infantil ou para planificar de forma mais adequada a função educativa da creche. É uma fonte de informação extremamente rica, uma vez que, permite ao observador/educador conhecer a relação entre a sua acção educativa e o comportamento das crianças em relação a ela. Este conhecimento suscita a condição preliminar para a realização de propostas educativas de qualidade. Só conhecendo o nível de desenvolvimento das crianças é possível propor-lhes situações ajustadas ao seu nível real de desenvolvimento e partir das necessidades que apresentam, em contraposição com intervenções e propostas baseadas em meras suposições.

A observação é um dos componentes da avaliação, sendo um elemento básico de uma avaliação adequada. Observação e avaliação são os dois pilares primordiais na prossecução do desenvolvimento de um processo educativo de qualidade.

Sendo a principal função da avaliação, a melhoria da qualidade das aprendizagens, implica que haja, entre a instituição escolar e a família, uma partilha constante, que passa pela comunicação de processos e de resultados, com o objectivo de criar oportunidades facilitadoras de um percurso educativo bem sucedido. Constituindo, então, um elemento de apoio ao desenvolvimento/regulação da acção educativa, permite analisar o percurso efectuado e perspectivar o futuro. No contexto da creche, trata-se de uma avaliação informal baseada na observação comportamental das crianças.

A realização de uma avaliação adequada passa pela adopção de técnicas de observação, que à medida que se torna contínua permite ao educador tomar consciência do processo de desenvolvimento/aprendizagem das crianças, e de recolha de dados com o auxílio de diversos instrumentos de recolha e registo. Isto porque os instrumentos de recolha e registo de observação permitem ao educador de infância objectivar as suas observações. "O instrumento considerado válido para medir o desenvolvimento irá orientar, portanto, a definição dos objectivos e o controlo dos resultados do plano de acção e a sua aplicação concreta" (Cró, 2006, p.50). As grelhas de avaliação por permitirem realizar um acompanhamento mais regular das várias crianças, registar a presença ou ausência de comportamentos ou resultados de aprendizagem e verificar a existência ou não de competências para aprendizagens futuras devem ser frequentemente utilizadas. Facilitam o desenvolvimento do processo educativo, dado que os itens nela definidos funcionam como objectivos desenvolvimentais a atingir com as crianças.

Relativamente à investigação de campo, realizada com educadores de infância a desempenhar funções em contexto de creche num concelho de Portugal, é possível perceber a importância que atribuem à avaliação nesse contexto educativo. Desta forma, a presença de um educador com habilitações adequadas é fundamental para assegurar a qualidade do processo educativo através da implementação de um plano de desenvolvimento e aprendizagem adaptado às necessidades e interesses das crianças. Verifica-se que a observação/avaliação é uma prática constante das profissionais inquiridas e que a grelha de observação/avaliação do desenvolvimento pessoal e social dos 0 aos 3 anos, facultada para preenchimento, foi considerada um eficaz instrumento de registo de dados.

Referências bibliográficas

- BARTOLOMEIS, Francesco de (1981). *Avaliação e orientação: objetivos, instrumentos, métodos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna (1998). *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artmed.
- BRAZELTON, T. Berry (2004). *O grande livro da criança: o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença.
- CIPOLLONE, Laura (1998). A actualização permanente nas creches. *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artmed.
- CRÓ, M. L. et al. (2009a). *Currículo e Formação*. In: Cró, M. L. (Org./Coord.). Col.: Práticas-Conhecimento-Pensamento. Coimbra: Edições IPC - Inovar para Crescer.
- CRÓ, M. L. et al. (2009b). *How a Psychomotricity/Resiliency Program Helps Brazilian and Portuguese Students to Deal with Adversity and Promote a Better Quality of Life and a Better Learning Process: A Comparative Study*. International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI). Madrid: IATED.
- CRÓ, M. L. (2008). *Innovation as a form of Intervention in Education*. International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI). Madrid: IATED.
- CRÓ, M. L. (2006). *Actividades na educação pré-escolar e activação do desenvolvimento psicológico*. 2ª Edição. Lisboa: ESEJD-Artes gráficas.
- DELORS, Jacques et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Rio Tinto: ASA.
- PINHO, A. M. (2009). *The Evaluation of Personal and Social Development From 0 to 3 Years*. International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI). Madrid: IATED.
- PINHO, A. M. e CRÓ, M. L. (2009). *Perspectivação de um currículo em contexto educativo de creche*. Currículo e Inovação. In: Cró, M. L. (Org./Coord.). Coimbra: Edições IPC - Inovar para Crescer.
- PORTUGAL, Gabriela (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: CNE.
- PORTUGAL, Gabriela (1998). Considerações acerca do alargamento da formação inicial dos educadores de infância a nível da creche: a formação psicológica. *Actas do I Colóquio Nacional - A Ciência Psicológica nos Sistemas de Formação*, Secção de Psicologia da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Faro, p. 173-178.
- PORTUGAL, Gabriela (1992). *Ecologia de desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDINE.
- ZABALZA, Miguel (1992). *Didáctica da educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.