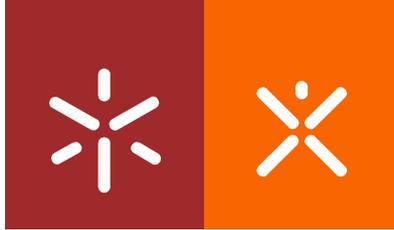




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria de Lurdes da Silva Gonçalves

**Práticas de avaliação na educação
pré-escolar: escolarização precoce?**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria de Lurdes da Silva Gonçalves

Práticas de avaliação na educação pré-escolar: escolarização precoce?

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Avaliação

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Maria Palmira Carlos Alves

outubro de 2014

Nome

Maria de Lurdes da Silva Gonçalves

Endereço electrónico: marialsgoncalves@gmail.com

Número do Bilhete de Identidade: 5816275

Título dissertação

Práticas de avaliação na educação pré-escolar: escolarização precoce?

Orientador:

Doutora Maria Palmira Carlos Alves

Ano de conclusão: 2014

Designação do Mestrado:

Mestrado em Ciências da Educação Área de Especialização em Avaliação

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, 31 /10 / 2014

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Gostaria de vos agradecer por ter conseguido
concretizar mais este sonho;

Gostaria de vos agradecer pelo que cresci com este trabalho
e o que com ele aprendi;

Gostaria de vos agradecer pela ajuda que deram
e que não deram;

Gostaria de vos agradecer o que me obrigaram a aprender
quando a coragem me abandonava;

Gostaria de vos agradecer pela compreensão que tiveram
na falta do que não pude dar;

Gostaria de vos mostrar o quanto vos valorizo
e o que sinto por vós;

Gostaria de vos agradecer pela família que somos
e pelo amor que nos une;

Gostaria de vos agradecer por serem a minha família
e por vos amar tanto!

À minha família,
que me deu a força e coragem para continuar

AGRADECIMENTOS

A curiosidade e a vontade de saber mais, mas sem saber bem como o fazer, traçou um caminho que me levou até aqui.

Os contratemplos e o trabalho solitário levaram-me à primeira interrogação: valeria a pena recomeçar?

Claro que valia. Era preciso. Tinha essa obrigação para comigo e para com os outros. Tal como alguém me disse uma vez: “que exemplo daria aos seus filhos se não tivesse essa força de vontade e de coragem?”

Mas foi preciso encontrar a ajuda certa para voltar.

Neste momento estou feliz por terminar, por chegar. Não ao fim de tudo, mas apenas ao início de muito.

Por tudo isto, eu agradeço:

À minha Orientadora, Doutora Maria Palmira Carlos Alves pelo carinho, profissionalismo, rigor científico, orientação, disponibilidade e encorajamento que me deu ao longo deste trabalho permitindo-me um conhecimento e aprendizagens inigualáveis. Um agradecimento especial ainda por não iniciado e ter tido a coragem de recomeçar e terminar com a qualidade que lhe é característica.

À professora Lourdes Dionísio que, com o seu cuidado e carinho, me encaminhou e me deu oportunidade para continuar.

Aos professores do meu curso que me influenciaram nesta caminhada e me despertaram o gosto pela investigação.

Às participantes nesta investigação que tão generosamente comigo colaboraram nas suas reflexões e intervenções.

Aos agrupamentos que permitiram a colaboração dos seus educadores.

À direção do meu agrupamento de escolas que me apoiou incondicionalmente nos momentos que deles precisei.

Às minhas amigas, companheiras das minhas aflições e alegrias.

Por fim, apesar de incluídos na dedicatória, à Sara e ao Nuno que tão generosamente se disponibilizaram para me ajudar quando precisei.

Obrigada a todos e uma parte deste trabalho a cada um de vós pertence.

RESUMO

A educação pré-escolar tem vindo lentamente a impor-se no panorama educativo português e, quanto maior for a consciencialização deste facto, maior o cuidado com a sua qualidade, nomeadamente, com a avaliação das aprendizagens das crianças nesta faixa etária. Importou-nos, assim, perceber o que se faz na avaliação na educação pré-escolar, como se faz e para que se faz, pelo que definimos um conjunto de perguntas de partida: o que sabem os educadores sobre avaliação? Os educadores saberão para que avaliam? Concordearão com a avaliação? Que instrumentos e métodos se usam para a avaliação das crianças na educação pré-escolar? Como são construídos e por quem? Que usos dão os educadores à avaliação efetuada? Quais aos métodos de avaliação que se praticam? Haverá uma tendência para a escolarização na educação pré-escolar?

Realizámos uma investigação de natureza qualitativa, com recurso a entrevistas semiestruturadas como instrumento de recolha de dados e à análise de conteúdo como técnica de análise de dados.

Entrevistámos cinco educadoras de infância, que exercem a sua atividade profissional em dois agrupamentos de escola, com características iguais, mas diferentes nas práticas de avaliação.

As principais conclusões do estudo revelam que a avaliação serve para conhecer bem a criança, ao mesmo tempo que é preditora de sucesso no 1º ciclo do ensino básico.

Relativamente à possibilidade de caminharmos para uma escolarização precoce na educação pré-escolar, concluímos que vai depender sempre das perspetivas conceção e práticas das educadoras e da capacidade que cada uma terá para saber lidar com as pressões e condicionantes existentes à volta da educação pré-escolar. As perspetivas das entrevistadas levam-nos a colocar a hipótese de estarmos perante um discurso normalizado, inculcado e condicionado pelas atuais políticas curriculares (e de muitos pais e encarregados de educação) que insiste em confundir qualidade com a classificação, com a ordem, com a definição e com a previsão que orientam a ação pedagógica.

Palavras - chave: educação pré-escolar; avaliação das crianças; escolarização precoce

ABSTRACT

Preschool education has been gradually gaining importance in the Portuguese educational system, and the more this fact is acknowledged, the more attention is put into its quality, particularly with the evaluation of the learning accomplished by the children at this age. It thus matters to understand what is being done within the evaluation of preschool education, how it is done, and what for, which made us define a set of starting questions: what do preschool teachers know about evaluation? Do they know the objectives of evaluating? Do they agree with the evaluation process? What tools and methods are used to evaluate children in preschool education? How are they built and by whom? What use do preschool teachers make out of the evaluation they perform? What evaluation methods are used in practice? May there exist a tendency for the schooling in preschool education?

We performed a qualitative research, by adopting semi-structured interviews as data acquisition tool, and using the content analysis as technique of data analysis.

We interviewed five preschool teachers from two distinct school clusters, with similar characteristics but differing in their evaluation practices.

The main conclusions from this study reveal that the evaluation allows to know well the children, and that it is a predictor of success in primary school.

Regarding the hypothesis of premature schooling in preschool education, we concluded that it will always depend of perspectives on the conception and practices of the preschool teachers, as well as their individual capacity to deal with the pressures and constrains that exist around preschool education. The standpoints of the interviewed preschool teachers raise our attention to the hypothesis that we may be facing a normalized speech, inculcated and conditioned by the current curricular policies (and of many parents and caretakers), which insists in misunderstanding the concept of quality, erroneously interchanging it with the classification, the order, the definition, and the prediction that guide the pedagogic action.

Keywords: preschool education; children evaluation; premature schooling

ÍNDICE GERAL

DECLARAÇÃO.....	ii
DEDICATÓRIA.....	iii
AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	vii
ABSTRACT.....	ix
ÍNDICE GERAL.....	xi
ÍNDICE DE QUADROS.....	xv
ÍNDICE DE ANEXOS.....	xvi
ABREVIATURAS	xvii
INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO I.....	25
DO CURRÍCULO AOS MODELOS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA.....	25
1. Enquadramento legislativo da educação pré-escolar e sua expansão em Portugal.....	27
1.1. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.....	31
1.2. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	32
1.3. Conceito de currículo.....	35
1.3.1. O currículo na educação pré-escolar	36
1.3.2. O Educador como Construtor e Gestor do Currículo	38
1.4. Modelos curriculares mais frequentes na educação pré- escolar.....	40

1.4.1. Modelos Curriculares mais frequentes em Portugal	44
1.4.1.1. O Modelo High Scope	44
1.4.1.2. O Modelo Curricular da Escola Moderna	47
1.4.1.3. O Método João de Deus.....	50
1.4.1.4. Pedagogia de Projeto.....	51
1.4.1.5. Pedagogia de Situação	55
CAPÍTULO II	59
DO CONCEITO DE AVALIAÇÃO À AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	59
2.1. Modalidades de avaliação	62
2.1.1. Avaliação sumativa	63
2.1.2. Avaliação formativa.....	63
2.1.3. Avaliação formadora	65
2.2. Funções da avaliação	66
2.3. O contexto avaliativo na educação pré-escolar.....	67
2.4. A avaliação na educação pré-escolar.....	70
CAPÍTULO III.....	75
OPÇÕES METODOLÓGICAS	75
3. Metodologia da investigação	77
3.1. Natureza do estudo	78
3.2. Problemática da investigação.....	79

.3. Objetivos da investigação	80
3.4. Plano da investigação	80
3.5. Caracterização das participantes no estudo.....	81
3.6. Caracterização das agrupamentos	83
3.7. Instrumentos de recolha de dados	84
3.7.1. A entrevista semiestruturada.....	84
3.7.2. Procedimentos utilizados para a realização das entrevistas	85
3.8. Técnicas de Análise de Dados.....	86
CAPÍTULO IV	93
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	93
4. Apresentação, análise e discussão dos resultados.....	95
4.1. Categoria A. Perspetivas de avaliação na educação pré-escolar	95
4.1.1. Subcategoria A1	95
4.1.2. Subcategoria A2	97
4.1.3. Subcategoria A3	100
4.2. Categoria B. Práticas avaliativas na educação pré-escolar.....	101
4.2.1. Subcategoria B1. Modelos pedagógicos	102
4.2.2. Subcategoria B2. Organização da prática avaliativa	104
4.2.3. Subcategoria B3: Funções da avaliação	106
4.2.4. Subcategoria B4. Reflexão sobre as práticas	109

4.2.5. Subcategoria B5. Técnicas e instrumentos de avaliação na educação pré-escolar	111
4.2.6. Subcategoria B6. Intervenientes e papéis na prática avaliativa	116
4.2.7. Subcategoria B7. Utilidade da avaliação	119
4.2.8. Subcategoria B8. Articulação curricular	120
4.3. Categoria C. Formalização/informalização da avaliação da educação pré-escolar	122
4.3.1. Subcategoria C1. Planificações	123
4.3.2. Subcategoria C2. Autonomia avaliativa	126
4.3.3. Subcategoria C3. Valorização do 1º ciclo	128
4.3.4. Subcategoria C4. Preparação para o 1º ciclo	130
4.3.5. Subcategoria C5. Escolarização precoce.	132
CAPÍTULO V	139
CONCLUSÕES DO ESTUDO	139
BIBLIOGRAFIA	147
LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	156
ANEXOS	157

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Perspetivas de avaliação formativa	65
Quadro 2 - Algumas características da investigação qualitativa	78
Quadro 3 - Operacionalização da recolha de dados	81
Quadro 4. Caraterização das entrevistadas.	82
Quadro 5 - Caracterização dos agrupamentos	83
Quadro 6 - Organização de análise de dados.....	91
Quadro 7- Categoria A - Subcategoria A1.....	96
Quadro 8 - Categoria A - Subcategoria A2.....	98
Quadro 9 Categoria A - Subcategoria A3	100
Quadro 10 - Categoria B Subcategoria B1	103
Quadro11 – Subcategoria B – subcategoria B2.....	105
Quadro 12 - Categoria B - subcategoria B3	107
Quadro 13 - Categoria B - subcategoria B4	110
Quadro 14– Categoria B - Subcategoria B5.....	112
Quadro 15– Categoria B - subcategoria B6	117
Quadro 16 –Categoria B - subcategoria B7	119
Quadro 17 – Categoria B - Subcategoria B8.....	121
Quadro 18 –Categoria C - Subcategoria C1	124
Quadro 19 – Categoria C - Subcategoria C2.....	127
Quadro 20 – Categoria C - subcategoria C3	129
Quadro 21 – Categoria C - subcategoria C4	131
Quadro 22 – Categoria C - Subcategoria C5.....	134

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1	159
Protocolo: Carta de solicitação e declaração de projeto de dissertação AEA	159
ANEXO 2	163
Carta de solicitação para entrevista e declaração de projeto de dissertação AEB	163
ANEXO 3	167
Protocolo de investigação: consentimento informado	167
ANEXO 4	171
Grelha de caracterização das entrevistadas	171
ANEXO 5	175
Guião da entrevista	175
ANEXO 6	179
Entrevista piloto: questões	179
ANEXO 7	183
Entrevista (versão definitiva)	183
ANEXO 8	187
Transcrição de uma entrevista	187
ANEXO 9	199
Grelhas de avaliação trimestral – AA	199
ANEXO 10	207
Critérios de avaliação de suporte às gralhas - AEA	207
ANEXO 11	217
Grelhas de avaliação diagnóstica - AEA	217
ANEXO 12	223
Grelhas de avaliação informativa (optativa) E. E. AEA	223
ANEXO 13	227
Grelhas de avaliação informativa E. E.	227
com dados tratados informaticamente. AEB	227
ANEXO 14	231
Grelhas de avaliação trimestrais e internas AEB	231
ANEXO 15	241
Resultados percentuais por grupos AEB	241
ANEXO 16	245
Resultados percentuais por criança AEB	245
ANEXO 17	249
Exemplo de portefólio utilizado AEB	249

ABREVIATURAS

AE - Agrupamento de escolas

AEA - Agrupamento de escolas **A**

AEB - Agrupamento de escolas **B**

COR - Child Observation Record

DGEB - Direção Geral do Ensino Básico

DGIDC - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

DEPE - Divisão de Educação Pré-escolar

E E - Encarregados de educação

E1 - Entrevistada 1

E2 - Entrevistada 2

E3 - Entrevistada 3

E4 - Entrevistada 4

E5 - Entrevistada 5

GAA - Grelha de avaliação de aprendizagem

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM - Movimento da Escola Moderna

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCT - Plano Curricular de Turma

PCE - Projeto curricular de estabelecimento

PEI - Projeto educativo individual

PIP – Perfil de implementação do programa

PQA - Program Quality Assessment

PT - Plano de Turma

QE - Quadro de Escola

QV - Quadro de Vinculação

QA - Quadro de Agrupamento

INTRODUÇÃO

“Sabemos bem que aquilo que hoje somos tem muito a ver com o que aprendemos durante a nossa infância acerca de nós próprios, acerca dos outros, acerca do mundo que nos rodeia, para isso muito contribuindo as pessoas importantes e significativas na nossa vida (pais, educadores, professores, amigos, etc.), as pessoas que, mesmo na sua ausência, continuam presentes em nós...”

(Gabriela Portugal)

Os jardins-de-infância são espaços facilitadores de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, uma vez que estas aprendem e se desenvolvem bem na interação com outras crianças e com adultos, criando espaços equilibrados de estimulação, desafios, autonomia e responsabilidade.

Desde muito cedo se deve investir no desenvolvimento das crianças, para desenvolver a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico, com vista a tornarem-se “cidadãos ativos na interação que estabelecem com o mundo, emocionalmente saudáveis e motivados para contribuir para a qualidade de vida, respeitando o homem, a natureza, o mundo físico e conceptual” (Portugal, 2009, p.33). Assim,

logo nas primeiras etapas do processo educativo, importa promover nas crianças o desenvolvimento de uma autoestima positiva/saúde emocional, desenvolvimento físico e motor, estimular o desenvolvimento do raciocínio e pensamento conceptual, o ímpeto exploratório e a atitude de compreensão do mundo físico e social, valorizar-se a competência social, a expressão e comunicação, a capacidade de auto-organização e iniciativa, a criatividade e, sobretudo, construir-se a atitude básica de ligação ao mundo, crucial ao desenvolvimento de um cidadão emancipado (Portugal, 2009, p. 52).

A importância da educação de infância é indiscutível e, por isso, os educadores reconhecem que o bem-estar emocional das crianças, o seu desenvolvimento e aprendizagem passa por um contexto que valorize as relações interpessoais como forma de as ajudar a crescerem confiantes e curiosas. A educação “cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua autoestima e autoconfiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 1997, p.20). Paralelamente ao reconhecimento da importância da educação pré-escolar está a responsabilização e reconfiguração do papel que o educador desempenha, que começa pela exigência das suas competências para ser um profissional reflexivo sobre as suas práticas e, conseqüentemente, promova oportunidades de aprendizagem às crianças para um desenvolvimento harmonioso.

Tal como refere o documento sobre as competências do educador de infância, na educação pré-escolar, “o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”, Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) obrigam a que o profissional tenha um olhar diferente sobre a sua intencionalidade educativa. Neste documento, são emanadas orientações específicas para a sua prática que o obriga a uma organização intencional e sistemática da sua prática letiva; que perceba o seu processo pedagógico exigindo planeamento do seu trabalho; e avalie os processos e os efeitos no desenvolvimento e nas aprendizagens da criança (Silva, 1997)

Ao mesmo tempo que é emergente a questão da avaliação, também se fala na ligação estreita que esta tem com a observação, sem a qual o educador não consegue planear com objetivos e intencionalidade. Para avaliar, o educador deve ser capaz de observar, ou seja, tem de “tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Silva, 1997, p.27). Para tal, é necessário perceber e saber o que observar e como trabalhar essa observação.

Contudo, os educadores são confrontados, nas diversas escolas em que vão trabalhando, com diferentes instrumentos e métodos de avaliação, em alguns casos obrigatórios e noutros assumidos como meras orientações, tornando o processo de avaliação com alguma autonomia. Assim, assiste-se a uma diversidade de procedimentos de avaliação, muitos dos quais muito semelhantes aos usados na escola do 1º ciclo, o que, para grande parte dos/as educadores/as, suscita dúvidas e controvérsia.

Problemática da investigação

A ambiguidade do processo avaliativo, em que se verificam já casos de quantificação dos resultados da avaliação, conduz a um questionamento sobre as práticas de avaliação das crianças na educação pré-escolar.

Neste contexto, é pertinente colocar as seguintes questões:

- a) Que práticas de avaliação são mais frequentes na educação pré-escolar?
- b) Que instrumentos são utilizados para avaliar as crianças na educação pré-escolar?
- c) Que perspetiva têm as educadoras em relação às práticas de avaliação que implementam e/ ou são obrigadas a implementar?
- d) Qual a utilidade da avaliação?

e) Estarão as orientações Ministeriais, nomeadamente, as metas de aprendizagem sobre a avaliação, a conduzir a uma formalização e conseqüente escolarização da educação pré-escolar?

Todas estas interrogações e ambigüidades, pouca uniformidade e uma grande curiosidade nesta problemática tão atual e emergente, levaram-nos a formular alguns objetivos, que pretendemos alcançar:

1. Conhecer as perspectivas dos educadores ao avaliar as crianças na educação pré-escolar;
2. Compreender se a avaliação tem servido o intuito formativo pelo qual se pauta e se tem servido ao educador para refletir sobre as suas práticas;
3. Compreender se os entrevistados consideram que tem havido uma formalização progressiva da avaliação na educação pré-escolar;
 - 3.1. Avaliar as razões para que tal aconteça;
4. Conhecer as práticas de avaliação utilizadas no terreno, nomeadamente:
 - 4.1 Quem intervém no processo?
 - 4.2 Quem constrói os instrumentos?
 - 4.3 Qual a sua utilidade?

Opções metodológicas:

Em educação, tal como acontece nas outras áreas, a realização de uma investigação pode adquirir diferentes abordagens metodológicas, associadas a diversas técnicas de recolha e análise de dados. Considerando o objeto de estudo, bem como os objetivos a atingir, o método e as técnicas de investigação que utilizámos inscrevem-se no paradigma qualitativo, na medida em que é o que melhor permite uma abordagem tão próxima quanto possível do objeto, permitindo interpelar os sujeitos e obter as suas perceções, na base das suas próprias experiências e tendo em conta o contexto específico da sua prática. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-51) a investigação qualitativa é aquela na qual “a fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”. Além disso, “a investigação qualitativa é descritiva” razão pela qual optámos por obter os discursos das educadoras sobre as suas práticas, mediante entrevistas semiestruturadas, a partir dos quais se pode descrever e analisar

o processo de avaliação que tem sido adotado na educação pré-escolar. Além disso, como “o significado é de importância vital” a estratégia metodológica consistiu em captar as significações que as educadoras constroem das suas práticas avaliativas num exercício de busca de sentido.

Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, fazemos um levantamento teórico-conceitual sobre a educação pré-escolar, a sua história e expansão em Portugal. Conceitualizamos a noção de currículo destacando o currículo na educação pré-escolar e o papel do educador como gestor desse currículo. Abordamos o conceito de modelo curricular e problematizamos os modelos mais comuns e em uso nos estabelecimentos de educação pré-escolar, em Portugal.

No segundo capítulo, procede-se à problematização do conceito de avaliação. Faz-se uma revisão da literatura, tendo em consideração a opinião e estudos de alguns autores sobre perspectivas e modalidades de avaliação, mais especificamente, na educação pré-escolar.

No terceiro capítulo, apresenta-se a fundamentação metodológica da investigação realizada, definem-se os objetivos e a natureza da investigação, bem como os instrumentos e procedimentos de recolha de análise de dados.

No quarto capítulo, apresentam-se e analisam-se os dados recolhidos através das entrevistas (que foram organizados por categorias e subcategorias em função dos objetivos da investigação) e de alguns documentos.

O quinto capítulo termina este estudo, com algumas reflexões, que consubstanciam a análise feita no capítulo anterior, articulada com a problemática inicial.

As referências bibliográficas e legislativas e os anexos encerram esta dissertação.

CAPÍTULO I

DO CURRÍCULO AOS MODELOS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

No primeiro capítulo, fazemos um levantamento teórico-conceitual sobre a educação pré-escolar, a sua história e expansão em Portugal. Concetualizamos a noção de currículo destacando o currículo na educação pré-escolar e o papel do educador como gestor desse currículo. Abordamos o conceito de modelo curricular e problematizamos os modelos mais comuns e em uso nos estabelecimentos de educação pré-escolar em Portugal.

1. Enquadramento legislativo da educação pré-escolar e sua expansão em Portugal.

Foi marcadamente no século XX que se deu importância à educação pré-escolar, tendo conquistado um lugar de destaque no nosso sistema educativo. Contudo, em Portugal, já na época pré-republicana, para contrariar a exclusividade da educação para crianças mais velhas, algumas entidades públicas e privadas começaram a pensar na educação das crianças em idade pré-escolar, criando em Lisboa, em 1882, o primeiro jardim-de-infância de Froebel.

Em 1910, depois da implantação da República, a educação pré-escolar começou a adquirir um lugar de destaque no sistema oficial de ensino (Vasconcelos, 2000). Teófilo Braga, então Ministro da Educação, fundou o ensino infantil.

Na mesma altura o Governo Provisório da República Portuguesa decretou o (Decreto-Lei de 2 de Novembro de 1910 Diário do Governo, n.º 25, de 3 de Novembro): “a antiga cerca das Necessidades, adjacente ao Palácio das Necessidades, e suas dependências rurais, passará a denomina-se Jardim infantil” (art. 1.º), e que “a sua direcção ficará a cargo da inspecção escolar da cidade de Lisboa, que apresentará, dentro do mais breve espaço de tempo, um plano completo da adaptação de cerca das necessidades ao fim que lhe é destinado pelo presente decreto” (art.º 2º).

O Decreto de 29 de março de 1911 reorganiza os Serviços de Instrução Primária, constitui uma das mais profundas reformas daquele grau de ensino, abordando ainda os ensinamentos infantil e normal. O objetivo do ensino infantil era, segundo este diploma, "a educação e desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças, desde os quatro aos sete anos de idade", sendo realizado "na escola pela professora, e na família pela mãe, devendo ambas

harmonizar-se na orientação a dar" e devendo compreender aquisições elementares de vocabulário, de leitura, de escrita, de geografia do lugar, de contos e lendas tradicionais "com intuítos morais e patrióticos", e também o "conhecimento das diversas autoridades locais e pessoas mais prestimosas da terra". Mais se determinava que as escolas infantis deveriam ser "instaladas em edifícios próprios, construídos em terrenos vedados, que sejam isolados de outras construções e da via pública, e com espaço bastante para plantações, recreios e jogos ao ar livre".

Em 1919, através do Decreto-Lei n.º5787, o Ministério da Educação procede à reforma do ensino, passando a educação infantil a integrar o ensino primário oficial: "o ensino primário abrange 3 graus: infantil, primário geral e primário superior". (Art.º 2.º), "O ensino infantil sob o regime coeducativo, é ministrado progressivamente em três secções ou classes: 1.ª Secção - crianças de 4 a 5 anos; 2.ª Secção - crianças de 5 a 6 anos; 3.ª Secção - crianças de 6 a 7 anos.

Posteriormente, devido à escassez de escolas disponíveis, o ministro decretou que funcionassem em cada escola primária "classes preparatórias destinadas exclusivamente a crianças de 6 a 7 anos". Assim o grande mérito dos governos da 1ª República (1910 a 1926) consiste em terem reconhecido a função educativa do ensino infantil e terem institucionalizado a sua integração no sistema oficial de educação" (Ministério da Educação, 2000, p.18).

Em julho de 1923, o então ministro propõe que o aumento do número de escolas públicas e que a formação de professores (jardineiras infantis, para o pré-escolar), fosse feita em faculdades, o que só viria a acontecer em 1986. Entretanto, o sistema político no país foi alterado, a pretensão e a atenção dos políticos da época distanciaram-se da educação pré-escolar, o número de crianças a frequentá-lo era reduzido, até que, em 1937, o ensino pré-escolar oficial foi extinto. É à obra das Mães que é entregue esta etapa do ensino. Como consequência, o ensino particular pré-escolar desenvolve-se imenso nesta época com a criação de jardins-de-infância privados. No entanto, como as necessidades das famílias aumentavam, foi promovido o serviço de amas e de creches familiares, dando origem a dois tipos de assistência pré-escolar:

- de característica assistencial - Misericórdias e outras Instituições congéneres;
- de característica privada - com funções educativas e supervisionados pela Direção Geral do Ensino Particular.

A partir do final da segunda guerra mundial, a política educacional muda e em 1949, com o Decreto n.º37.545 foi considerado o ensino infantil necessário às crianças antes da escola primária, levando ao aumento das escolas e da frequência de crianças. Na década de 50, são fundadas duas escolas particulares de educadoras de infância.

De acordo com a Declaração dos Direitos da Criança, aprovada a 20 de novembro de 1959, pela Assembleia Geral das Nações Unidas e ainda, com a Constituição Portuguesa (art.º. 69), todas as crianças passam a ter direito à proteção da sociedade e do Estado, com vista ao seu desenvolvimento integral, especialmente contra formas de abandono, discriminação, opressão e o exercício abusivo da autoridade na família e nas demais instituições.

É assim até à Lei n.º5/73, de 25 de julho de 1973, quando o Ministro Veiga Simão, através da aprovação da Reforma do Sistema Educativo, reconhece e integra novamente a educação pré-escolar no sistema educativo.

Os Jardins de Infância aumentam de novo e, nas universidades e institutos, surgem cursos de formação de educadores, passando a supervisão e criação de Instituições públicas de educação pré-escolar a fazer parte da Direção Geral do Ensino Básico/Ministério da Educação.

Os primeiros Jardins de Infância da rede pública surgem no mandato de Sottomayor Cardia, então Ministro da Educação, com a aprovação da Lei n.º5/77 de 1 de fevereiro de 1977, voltando as escolas da educação pré-escolar a fazer parte do Ministério da Educação.

Em 1979, foi publicado e aprovado, pelo Ministro da Educação Veiga da Cunha, o Decreto-Lei n.º542/79 de 31 de dezembro, que estabelecia o Estatuto dos Jardins de Infância, regulamentava a educação pré-escolar e estabelecia os direitos e os deveres dos profissionais, bem como as normas de funcionamento para uma educação base de qualidade.

A Reforma Educativa dos anos 80 quase se esqueceu da educação pré-escolar que continuou, maioritariamente, entregue à rede privada sem qualquer tipo de controlo e fiscalização ou regulação estatal. Durante vários anos, a educação pré-escolar, apesar de fazer parte do sistema educativo, pouca intervenção teve do Estado e a sua evolução foi pouco visível.

A partir do governo de João de Deus Pinheiro, em 1985, a educação pré-escolar, começou novamente a ser vista como uma parte importante do sistema educativo, originando uma abertura de vários jardins-de-infância da rede pública e da rede privada.

Em 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º46/86 de 14 de outubro), foi confirmada a integração da educação pré-escolar no Sistema

Educativo Português, continuando, no entanto, a ser no ensino privado que se continuou a investir na educação pré-escolar.

Em 1987, Roberto Carneiro aprovou o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância, fomentou a carreira de ajudante de ação educativa de creches e jardins-de-infância e criou o quadro distrital dos educadores de infância. A partir daí, os Ministros Couto dos Santos e Manuela Ferreira Leite aprovaram algumas medidas no âmbito da educação pré-escolar

Após a mudança governamental de 1995, foi elaborado um Relatório Estratégico para o Desenvolvimento e Expansão da Educação Pré-Escolar, o qual deu origem, em 1996, e já com o novo Ministro da Educação, Marçal Grilo, ao Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, em parceria com a Segurança Social e o Ministério do Equipamento do Planeamento e da Administração do Território, juntando-se assim esforços para a expansão e desenvolvimento da rede pública, em parceria com a rede privada, assegurando-se uma maior cobertura da rede, bem como, o regime de apoio financeiro, a criação e manutenção da rede do pré-escolar e os critérios a observar no que se refere às condições de instalação e de funcionamento.

Além de promover o alargamento e a expansão da rede da educação pré-escolar através da parceria público privada, era também objetivo primordial deste Plano assegurar o acesso de um maior número de crianças aos estabelecimentos que garantissem e assegurassem a função de educação e guarda das crianças de tenra idade.

Na sequência deste Plano, foi apresentada à Assembleia da República a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (Lei 5/97), a qual dava orientações políticas claras para o processo de expansão da rede de jardins-de-infância.

A fim de coordenar todas as iniciativas visando o desenvolvimento da educação pré-escolar, em 1998, foi criado o Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (Despacho Conjunto n.º186/ME/MSSS/MEPAT/96), o qual envolveu a participação do Ministério da Educação e o Ministério da Solidariedade Social. O objetivo principal deste gabinete era dar seguimento ao Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar através da elaboração de normativos e de propostas de intervenção/organização pedagógica que enquadrassem o seu desenvolvimento, sem esquecer nem descurar a formação de educadores.

A tarefa deste gabinete era ampla, nomeadamente, desenvolver a rede da educação pré-escolar, mas, ao mesmo tempo, era necessário que todos os jardins-de-infância tivessem

uma componente educativa e social, o que implicava alargar os horários e garantir algumas refeições nos jardins-de-infância tutelados pelo Ministério da Educação. A qualidade pedagógica passava pela implementação de linhas orientadoras comuns a todos os jardins-de-infância, de qualquer rede de ensino pré-escolar. O Gabinete da Educação celebrou protocolos com várias Associações, que foram essenciais para garantir a expansão da rede pré-escolar

O despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, aprova as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, (OCEPE), as quais, no ano letivo de 1997/1998, assumiram estatuto de recomendação, tendo carácter vinculativo a partir do ano letivo de 1998/1999.

1.1. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

A Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (Lei n.º5/97 de fevereiro) surge em consequência do Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, mencionado anteriormente e define as orientações políticas para o processo de expansão da rede de jardins-de-infância. Esta lei consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar e define os objetivos relacionados com o desenvolvimento sócio emocional e intelectual das crianças, alertando para o seu desenvolvimento pessoal e social numa perspetiva de educação para a cidadania, fomentando a sua inserção em grupos sociais diversos e no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade. Prevê, também, o desenvolvimento global da criança, como um ser individual e inserido numa comunidade, inculcando-lhe comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas, diversificadas e que desenvolvam a sua expressão e comunicação.

Esta lei considera “a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...)” (Ministério da Educação, 1997, p.15). Um dos seus objetivos é contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem, bem como para a despistagem precoce de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança. Pretende, ainda, incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de colaboração com a comunidade, mostrando assim a importância desta etapa de educação no combate às desigualdades sociais e na igualdade de oportunidades.

A Lei-Quadro, com os princípios e objetivos, está no fundamento das orientações curriculares para a educação pré-escolar, “que constituem um conjunto de princípios para apoiar

o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.1).

1.2. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As OCEPE, ainda no mandato de Marçal Grilo, aprovadas pelo Despacho n.º5220/97, de 10 de julho, constituem um quadro de referência para os educadores de infância, ao contribuírem para a promoção da melhoria da qualidade da educação na rede nacional da educação pré-escolar.

Ludovico (2007, p.35) refere-se às OCEPE como “um conjunto articulado de princípios que permitam ao educador fundamentar as decisões sobre a sua prática, isto é, destinam-se a apoiar o planeamento e a avaliação do processo educativo a desenvolver com as crianças”. As OCEPE propiciam a visibilidade pretendida a esta etapa, permitindo uma partilha de práticas mais reflexivas e de cooperação entre os educadores, originando ao mesmo tempo uma melhoria na qualidade das suas práticas educativas (Cunha, 2007).

As orientações são importantes para a educação pré-escolar e, tal como refere Vasconcelos (2001), serviram como guia para pais, educadores, comunidade e parceiros educativos na definição das experiências que se vivem em contexto de Jardim-de-infância e no seu benefício para o desenvolvimento das crianças. Desta forma

a existência de um quadro comum poderá trazer uma certa unidade à educação pré-escolar, a possibilidade de os educadores disporem de uma referência explícita para situarem a sua prática e o modelo educativo que lhe está subjacente, face a outras práticas e modelos, o que poderá facilitar o diálogo entre educadores e a comunicação com outros parceiros do sistema educativo” (Silva, 2001, p.53).

As OCEPE acentuam a importância de promover saberes que ajudem as crianças a progredir ao nível da formação pessoal e social, comunicação e expressão e do conhecimento do mundo.

Silva (ME/DEB,1997, pp. 90-91), enumera algumas condições favoráveis que cada criança possa iniciar o 1º ciclo com possibilidades de sucesso.

- Ao nível do comportamento, ser capazes de se integrar no quotidiano do grupo, devendo aprender a respeitar, compreender e relacionar-se com os outros, a tomar iniciativas e a implicar-se na concretização de tarefas.

- Ao nível de atitudes, desenvolver disposições positivas em relação à aprendizagem e à integração em novos contextos, promovendo a curiosidade, o desejo de aprender, o pensamento crítico e o saber enfrentar novas situações.

- A nível das aprendizagens, evoluir no domínio da compreensão e comunicação oral, tomar consciência de diferentes funções de escrita e da correspondência entre o código oral e escrito, realizar aprendizagens básicas ao nível da matemática e adquirir noções de espaço, tempo, quantidade e desenvolver conhecimentos relativos ao mundo que as rodeia.

(Katz, 2006, p.16) sustenta que se devem promover com as crianças, oportunidades de desenvolvimento de aprendizagens nomeadamente: conhecimentos, incluindo factos, informação, conceitos e ideias; capacidades verbais, sociais, físicas, linguagem e de motricidade; predisposições ou intenções e motivos para utilizar o aprendido e, ainda, sentimentos de pertença, de competência, de confiança, etc. pois “quanto mais novo é o aprendiz, maior ênfase deverá ser colocada na aprendizagem de predisposições e em sentimentos desejáveis, de modo a que [estes] estejam bem estabelecidos nos primeiros cinco ou seis anos de vida.”

A partir das OCEPE, os profissionais da educação pré-escolar, puderam adotar uma atitude de reflexão crítica sobre as suas práticas educativas, no sentido de arranjar estratégias para as melhorar, “tornando-se gestores das referidas orientações curriculares, enquanto sugestões curriculares globais que fundamentam epistemologicamente a sua acção” (Ludovico, 2007, p.44).

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, aprovou o regime jurídico da autonomia da administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, a aplicar gradualmente até ao final do ano letivo de 1999/2000. De acordo com este normativo, os estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino podem agrupar-se, realizando um projeto pedagógico comum, com percursos escolares integrados e órgãos de gestão e administração comuns.

Todos os contextos educativos em Portugal deixaram de ser dependentes de ações individuais educativas e passaram a fazer parte de um sistema educativo coerente. Para valorizar o lançamento das OCEPE, em 1998, o Ministério da Educação lançou um outro documento intitulado “Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar”, onde se apresentaram as principais conclusões do Projeto Pré-Primário que teve a participação Portuguesa da *Internacional*

Association for the Evaluation Achievement, cujo objetivo foi o de melhorar as primeiras experiências educativas das crianças, que concluíram que, em Portugal, os educadores sentiam dificuldade em especificar o *curriculum* por eles seguido.

“De entre as principais conclusões relativas ao desenvolvimento curricular e à organização de trabalho nos jardins-de-infância em Portugal, é relevante salientar:

- a dificuldade que os educadores de infância portugueses mostraram em especificar o curriculum por eles seguido;
- a apenas suficiente qualidade dos jardins-de-infância;
- o facto de os projectos educativos desenvolvidos por diferentes escolas serem “Projectos por Decreto”, isto é, serem mais o resultado de uma exigência governamental do que uma estratégia-chave definida pelos próprios profissionais face às características dos contextos em que actuavam” (Dionísio & Pereira, 2006, p.2).

Em 10 de outubro de 2007, o Ministério da Educação publica a Circular n.º17 sobre a gestão do currículo na educação pré-escolar - Contributos para a sua operacionalização.

“Este documento integra princípios sobre a organização curricular, procedimentos a ter em conta na avaliação na educação pré-escolar, bem como questões relacionadas com a organização e gestão da componente de apoio à família e a articulação entre a Educação pré-escolar e o 1º Ciclo de Ensino Básico” (2007, p.1).

Como instrumentos de apoio à organização e gestão do currículo, esta circular apresenta o projeto curricular de estabelecimento/escola (PCE), integrado no Projeto Educativo do Agrupamento, e o projeto curricular de Grupo/ Turma (PCT), em que se definem estratégias de concretização e de desenvolvimento das OCEPE e do projeto de escola visando adequá-lo ao contexto do grupo (circular n.º17/2007, p.2).

Em 2010, o Ministério da Educação publica, como complemento e orientação à avaliação das crianças na Educação Pré-escolar, as Metas de Aprendizagem que “ facultam um referencial comum que será útil aos educadores de infância para planearem processos, estratégias e modos de progressão, de forma a que, ao entrarem para o 1º ciclo, todas as crianças possam ter realizado as aprendizagens, que são fundamentais para a continuidade do seu percurso educativo”.

Em 2011, é publicada a Circular n.º4 /DGIDC/DSDC/2011 sobre a avaliação na Educação Pré-escolar, onde se lê “o currículo em educação de infância é concebido e

desenvolvido pelo educador, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas. A organização do ambiente educativo, como suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade, compreende a organização do grupo, do espaço e do tempo, a relação com os pais e outros parceiros educativos” (p.1).

1.3. Conceito de currículo

A palavra currículo, do étimo latino *currere*, regressou à nossa linguística por mediação anglo-saxónica e significa «pista de corrida». Podemos dizer que no curso dessa «corrida», o currículo, acabamos por nos tornar quem somos (Silva, 2000). As definições sobre currículo são numerosas e refletem diversas aceções. O termo currículo originou grandes reflexões e debates proporcionando, aos professores e investigadores, uma nova tomada de consciência da complexidade e da multiplicidade das situações.

As primeiras definições de currículo apontam para um conceito que corresponde “a um plano de estudos, ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objetivos, conteúdos e atividades e de acordo com a natureza das disciplinas” (Pacheco, 2001, p.16), o que demonstra uma noção restrita de currículo, mas ainda recorrente nas concepções de muitos docentes. Pacheco (2001, p.18) define currículo como “uma construção cultural, isto é, não é um conceito abstracto que possui alguma existência exterior e alguma experiência humana. Pelo contrário, é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas”.

Para Zabalza (2002) a ideia de currículo incorpora o conjunto de conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas e áreas de estudo) como um plano de ação pedagógica, fundamentado e implementado num sistema, que pode apresentar-se com o formato de um documento oficial prescritivo e como guia orientador do trabalho.

Nesta aceção formal do termo currículo, Ribeiro (1999, p.12) considera-o “um conjunto estruturado de matérias e de programas de ensino num determinado nível de escolaridade, ciclo ou domínio de estudos”. Formosinho (1991) sustenta que currículo é o conjunto das atividades educativas programadas pela escola, ocorram elas na escola ou fora dela, incluindo conferências, viagens de estudo, atividades teatrais e desportivas, etc.

Este conceito de currículo privilegia o contexto escolar e todos os fatores que nele interferem desde a planificação até, à prática em que se estabelece o diálogo entre os agentes

sociais, os técnicos, as famílias, os professores e os alunos. O currículo é determinado pelo contexto e nele adquire diferentes sentidos conforme os diversos protagonistas. O currículo está permanentemente a ser construído. Na prossecução dos objetivos definidos para o currículo, os professores não realizam simples operações mecânicas. Aplicam-no para atingirem certos objetivos, mas adaptam-no para selecionar e organizar as experiências de aprendizagem.

O conceito de currículo assume, assim, uma perspetiva de mudança planificada e refletida, tendente a uma adaptação à sociedade do conhecimento e da informação, em permanente evolução (Roldão, 1999). A uma nova conceção de currículo e de escola associa-se um reforço da profissionalidade docente, sendo atribuído aos docentes o papel de “decisor e gestor do processo curricular” (Roldão, 1999, p.38). Nesta nova lógica, onde também o aluno emerge como agente ativo e reflexivo da sua aprendizagem, entendida como saber em ação, ao professor exige-se uma “atuação muito mais sólida e diferenciada, contextual e fundada num conhecimento mais complexo – do conteúdo a ensinar, do processo do aprendente, dos significados culturais associados aos conteúdos curriculares, aos contextos de alunos, escolas e professores, da pertinência e justificação de estratégias de trabalho a desenvolver e sua permanente regulação” (Roldão, 2007, p.41).

Por outro lado, também existe a dúvida se ao definir novos objetivos não se estará a alterar a essência do currículo.

1.3.1. O currículo na educação pré-escolar

O conceito de currículo na educação pré-escolar é considerado um ponto de apoio à ação educativa dos educadores. Assim, o educador torna-se num interlocutor direto, responsável pela gestão de currículo capaz de desenvolver uma pedagogia integrada, estruturada, intencional e sistematicamente contextualizada e avaliada.

A maioria dos currículos em educação pré-escolar constrói-se à volta da ação da criança. É, segundo Serra (2004), refletir sobre o que a criança leva consigo do ambiente familiar e sobre que mais-valias trouxeram ao desenvolvimento de cada criança pequena o facto de ter partilhado um espaço construído a pensar nela, onde estão profissionais especializados e outras crianças num determinado tempo: o Jardim-de-Infância.

Para se poder construir e desenvolver um currículo sólido, é necessário que os educadores tenham o conhecimento necessário e imprescindível sobre o desenvolvimento da

criança e o seu contexto sócio cultural. Por isso, o currículo não deve ser encarado de forma isolada, mas apoiado pelo contexto institucional e social em que acontece. São precisos objetivos claros, uma planificação refletida, interação dos parceiros educativos, uma observação atenta, registos e avaliação, sendo, assim, possível permitir o acesso a todas as crianças a escolher e a aprender através de experiências ativas com pessoas, materiais, acontecimentos e ideias.

Partindo deste pressuposto, o currículo na educação pré-escolar não deve ser imposto e determinado por normas externas, mas sim focar-se nas necessidades e identidades das crianças, no seu bem-estar e implicação em atividades que envolvam diversas áreas de desenvolvimento. Deverá ser sempre adequado ao desenvolvimento e ao nível etário das crianças dentro do grupo, respeitando as várias necessidades, interesses e níveis de desenvolvimento das crianças. Contudo, “embora o conteúdo dos programas de educação para a primeira infância deva ser adequado ao nível de desenvolvimento de cada criança, ele também deve reflectir os valores da nossa cultura e a natureza do conhecimento que as crianças necessitam, de forma a serem igualmente apropriados do ponto de vista educacional” (Spodek & Saracho, 1998, p.86).

Nesta linha de pensamento, Vasconcelos (1989) refere que um currículo apropriado em termos de desenvolvimento é planeado de forma a ser adequado ao nível etário das crianças e é implantado tendo em conta as diferentes necessidades, interesses e graus de desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, o educador planifica a sua atividade educativa através de um processo reflexivo, de observação e avaliação, para corresponder de facto às verdadeiras necessidades do seu grupo e da sua escola. A planificação do currículo deve dar realce à aprendizagem como um processo de interação da criança com os materiais, o meio, os adultos e os pares, promovendo, assim, a sua aprendizagem ativa.

Vasconcelos (1989) sustenta esta ideia ao referir que uma planificação apropriada do currículo é baseada nas observações e registos dos educadores sobre os interesses e progressos de cada criança em termos do seu desenvolvimento.

Os programas para a primeira infância podem ser avaliados no seu valor educacional e na sua adequação aos níveis de desenvolvimento, “tendo em mente as necessidades das crianças ensinadas e de suas comunidades” (Spodek & Saracho, 1998, p.101).

O Jardim-de-Infância deve ser um espaço seguro e estimulante, onde as crianças possam construir a sua identidade, desenvolver atitudes positivas para com os outros, para com a aprendizagem e para com a expressão de ideias e sentimentos. O currículo engloba, então, as situações com as quais as crianças se defrontam na escola, estejam previstas ou não.

1.3.2. O Educador como Construtor e Gestor do Currículo

Podemos concluir que os educadores de Infância não possuem um programa específico para organizar o seu trabalho, baseando-se mais numa perspetiva de currículo oculto, mas possuem linhas orientadoras que os ajudam a preparar a sua atividade.

As linhas orientadoras para os profissionais da educação de infância são:

Lei de Bases do Sistema Educativo

As Orientações Curriculares para a Educação de Infância

Perfil do Educador de Infância

Metas de Aprendizagem para a Educação Pré- escolar

As orientações curriculares para a educação pré-escolar exigem aos educadores, como agentes de mudança, uma ação mais sistematizada. Torna-se necessária uma atitude de reflexão crítica e de investigação sobre a sua prática, tornando-se gestores criativos das referidas orientações curriculares: “o educador passa, assim, a ser parte integrante do currículo construído e executado na sala de aula, desempenhando um papel importante na reforma e desenvolvimento curricular” (Ludovico, 2007, p.44).

Neste sentido, cabe ao educador, construtor do currículo, incluir as necessidades das crianças nas suas práticas educativas, resultantes, como anteriormente referimos, de uma investigação, reflexão e críticas constantes do seu trabalho pedagógico, assim como olhar para as áreas de conteúdo, (componentes do currículo) e usá-las “como instrumentos orientados para apetrechar as crianças com competências que poderão mobilizar e gerir nos seus próprios percursos pessoais” (Ludovico, 2007, p.45).

Para a implementação destas dinâmicas, é necessário tomar decisões, avaliar resultados, “refazer e adequar processos, equacionando os saberes em função das finalidades curriculares” (Ludovico, 2007, p.45), tomando como ponto de partida a criança e todo o contexto que dela faz parte; respeitar e valorizar a sua individualidade, atitudes e valores, cognição e respeito pelas diferenças.

Neste sentido, tal como refere o Decreto-lei 241/2001, de 30 de agosto, “o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.”

Na intervenção profissional do educador, a intencionalidade do processo educativo passa por diferentes etapas que passamos a descrever:

- Observação – A observação de cada criança e do grupo, para conhecer os interesses, capacidades e dificuldades das crianças, com a finalidade de adequar o processo educativo às necessidades das crianças. A observação é a base do planeamento e da avaliação na educação pré-escolar.

- Planeamento – Para planear o processo educativo, o educador deve ter em conta as informações que recolheu sobre cada criança, para que seja capaz de proporcionar um ambiente estimulante que promova aprendizagens significativas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades.

- Ação – Consiste na capacidade de o educador concretizar as suas intenções educativas, tendo em conta as propostas das crianças e as situações imprevistas.

- Avaliação – “A avaliação dos efeitos possibilita ao educador saber se e como o processo educativo contribuiu para o desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, saber se a frequência da educação pré-escolar teve, de facto, influência nas crianças. Permite-lhe também ir corrigindo e adequando o processo educativo à evolução das crianças e ir aferindo com os pais os seus progressos” (Ministério da Educação, 1997, p.94). Desta forma, o educador tem uma atitude reflexiva sobre a sua ação, o que lhe permite observar se foram promovidas oportunidades educativas estimulantes para as crianças e o seu grupo, conseguindo, conseqüentemente, avaliar o efeito do currículo nas crianças.

- Comunicação – Significa partilhar com as famílias e outros elementos envolvidos na educação das crianças o modo como se desenvolve o processo educativo.

- Articulação – Implica um conhecimento profundo da criança e dos diferentes contextos onde está inserida, o que exige “capacidade de comunicação, no sentido de evidenciar os aspectos significativos do desenvolvimento da criança, nos processos de transição entre esses contextos” (Ludovico, 2007, p.50).

Os educadores organizam o seu processo avaliativo tendo em conta o currículo que “concebem e desenvolvem” (Decreto-lei 241/2001), não podendo separar um componente do outro, tal como Abrantes (2001, pp. 46-47) sustenta: “o currículo e a avaliação devem ser compreendidos como componentes integrados de um sistema e não como sistemas separados”, sendo que a avaliação na educação pré-escolar envolve “interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem, tendo como principal função ajudar a promover ou melhorar a formação dos alunos” (idem, p.47).

1.4. Modelos curriculares mais frequentes na educação pré- escolar

Para Serra (2004, p.38) “ [...] um modelo curricular constitui uma estrutura conceptual ideal que está na base de todas as tomadas de decisão curricular que se vão processando ao longo do desenvolvimento de determinado currículo.” Para Oliveira-Formosinho (2007, p.34) “o modelo curricular é um importante andaime para apoiar o professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvam, persistam, aprendam e desenvolvam um “habitus” para aprender”.

No entanto, os modelos curriculares de educação de infância nem sempre se basearam na forma como as crianças aprendiam ou se desenvolviam.

Para Spodek e Brown (1998) referenciados em Gonçalves (2008), os modelos curriculares, nos anos 20, tinham como motivação o treino de hábitos de vida diária e promoção da saúde pública. Na década de 40, a carência de emprego das mulheres e sob influência das teorias de Freud e Gesell, já havia a preocupação, também, com o desenvolvimento sócio emocional das crianças.

Nos anos 60, com o desenvolvimento cognitivo, baseado nas teorias cognitivo-desenvolvimentistas, assiste-se a uma democratização do ensino, expressa na igualdade de oportunidades para todas as crianças.

Nos anos 80, os modelos eram sustentados nas teorias ecológicas e de investigação-ação, visando o desenvolvimento global e harmonioso do indivíduo, tendo em vista a sua inserção no meio, tendo especial atenção aos valores da solidariedade e da autonomia. Temos, de acordo com Gonçalves (2008, p.24), os modelos com duas vertentes de construção: uma, tendo como suporte de construção a prática pedagógica e outra que parte de uma teoria psicológica aplicada à prática.

Diversos autores têm diferentes visões sobre os modelos curriculares. Oliveira-Formosinho (2001, p.109) define modelo curricular como “um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar teoria e prática” e “um modelo curricular pressupõe ainda uma forma de pensar a formação dos profissionais que optam por trabalhar nesse modelo, pois [...] o modelo pedagógico inclui um modelo de formação profissional prática” (Oliveira-Formosinho, 2003, p.7).

A autora, clarifica mais tarde: “o modelo curricular é assim uma gramática que cria uma estrutura conceptual e prática, um contexto de experiência e comunicação com a experiência, de acção e sua reflexão” (2007, p. 34).

Para Spodek e Brown (1996, p. 15). um modelo curricular “é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo”. Por seu lado, para Ataíde, (1986, p. 26), modelos pedagógicos são:

conjuntos coerentes de referências nas quais assentam o trabalho do educador e a relação pedagógica; não são guias, receituários nem manuais, ou se o forem, deixam talvez de ser pedagógicos e passam a ser apenas modelos. Acima de toda a base teórica ou teorizada, está o educador-pessoa e as crianças-pessoas, como sujeitos da relação educativa. As reacções das crianças por um lado, o espírito crítico e as convicções do educador, por outro lado, permitem avaliar e corrigir constantemente o processo. O eco das famílias, a opinião interessada dos colegas, o próprio poder de reflexão dos educadores são factores essenciais, qualquer que seja o modelo pedagógico ou estilo de trabalho seguidos. (...) Os conhecimentos, a experiência e a maturidade de cada educador, aliados a um profundo desejo de contribuir para o progresso de todas e cada uma das suas crianças, são os requisitos que irá assegurar o êxito o modelo pedagógico que ele escolher em cada etapa da sua vida pessoal e profissional.

Há uma certa unanimidade entre os autores, de que os modelos podem elaborar-se a partir das práticas, tal como o lúdico de Froebel, o científico de Montessori, o progressista de Dewey, o global de Decroly, o personalista de Faure, a escola nova e a escola moderna de Freinet, que são exemplos de modelos construídos a partir da prática ou, então, construídos como resultado da aplicação de uma teoria à prática, como no caso dos modelos maturacionista (pedagogia de situação), comportamentalista (João de Deus), cognitivista (High-Scope), que são exemplos de modelos construídos a partir de uma teoria psicológica aplicada à prática.

Inegavelmente, todos eles contribuíram para a história e evolução dos modelos curriculares para a educação de infância (Gonçalves, 2008). Spodek e Brown (1998, citados por Gonçalves, 2008, p.28), classificam os modelos curriculares como:

PROGRAMAS MONTESSORI - centrados no ensino de competências académicas básicas, no treino sensorial, na educação muscular e nos exercícios de vida diária;

PROGRAMAS BEHAVIORISTAS - centrados nas competências académicas;

PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO ABERTA - centrados nas competências de expressão e autonomia pessoais, paralelamente à preparação académica e dos processos cognitivos;

ABORDAGENS CONSTRUTIVISTAS - centradas no desenvolvimento dos processos cognitivos.

Na perspetiva de Zabalza (1994), os modelos curriculares focam-se no objeto, no sujeito, ou no processo, classificando-os como:

CONDUTIVISTAS OU TECNOLÓGICOS - focados no objeto, “saber fazer”;

INTEGRADORES OU DESENVOLVIMENTISTAS - focados no sujeito, “saber ser”;

EXPERIMENTAIS - focados no processo, “saber tornar-se”.

Vasconcelos (1990), baseando-se em Kliebard, classifica os modelos curriculares como:

MODELOS DE PRODUÇÃO - relacionados com os modelos comportamentalistas, concetualizam o currículo como meio de produção, a criança como matéria-prima e o produto final, o resultado da transformação feita pelo educador competente.

MODELOS DE CRESCIMENTO - relacionados com os modelos maturacionistas, comparam o currículo à estufa onde a criança crescerá e desenvolverá o seu pleno potencial através dos cuidados de um cuidadoso jardineiro.

MODELOS DE VIAGEM - relacionados com os modelos cognitivistas com influência nas teorias psicológicas do desenvolvimento de Piaget.

Já em Portugal, diversos investigadores assinalam que a maioria dos educadores não explicita um modelo claro de intervenção pedagógica sendo, em geral, as práticas definidas como ecléticas e sem que haja uma explicação das suas influências mais determinantes. Para Silva (1996), é consensual a ideia de que um currículo em educação de infância, sobretudo no que se refere à creche, inclui tudo o que aí acontece, desde as rotinas, as interações com os

pares, com os adultos e com o ambiente, até às experiências de aprendizagem, tanto planeadas como espontâneas.

Alguns modelos praticados em Portugal são o modelo dos Jardins escola João de Deus, o do Movimento da Escola Moderna, o modelo High-Scope (ou Currículo de Orientação Cognitiva) e a abordagem metodológica conhecida por Trabalho de Projeto também referenciada em termos de Pedagogia de Projeto. Tratando os três primeiros como modelos mais diferenciados, a sua implementação parece corresponder a experiências mais restritas, embora sejam descritos como não experimentais.

O modelo curricular é um importante suporte para o educador dar intencionalidade à sua prática, contextualizar a sua ação e refletir sobre ela e nela. Oliveira-Formosinho e outros autores, tais como, Schon (1992) referem a importância de o Educador de Infância ter uma prática suportada por reflexões e partilhas, podendo ajudar as crianças nos seus processos de ensino-aprendizagem, sendo que poderemos olhar para um modelo curricular como um projeto abrangente de onde partirão as planificações, as suas temáticas e pertinências, os objetivos e processos, como também a forma de organização do ensino aprendizagem e respetiva avaliação de resultados.

Assim, como sustentam Mota e Varela (2011), todo o modelo curricular deverá indicar os fundamentos/princípios em que se baseia; definir a (s) finalidade(s) dos contextos de educação de crianças pequenas; a estrutura do currículo a desenvolver, as atividades e procedimentos a integrar; descrever o seu ambiente, referindo como se organiza o tempo numa rotina diária, os materiais disponíveis e a composição dos espaços; tipo de interações e relações que se podem estabelecer, quer entre crianças, quer entre adultos/crianças; o papel do educador bem como as suas competências e características; o conceito de infância e a conceção de criança, explicando o papel que tem; e a forma como deve ser levada a cabo a avaliação.

Vasconcelos (1989) refere que um currículo apropriado em termos de desenvolvimento é pensado para poder ser flexível e ajustado em função do contexto, da faixa etária e do nível de desenvolvimento de cada criança, fazendo com que o educador reflita, observe e adequa a sua prática às realidades de cada criança.

Independentemente das conceções defendidas em cada um dos modelos pedagógicos, todas elas refletem a vontade de aplicar teorias educacionais à realidade específica

da educação de infância. Os modelos são o fio condutor que serve de roteiro para o desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes com as concepções e, simultaneamente, um referencial teórico e prático. Teórico, porque permite concetualizar a criança e o seu processo educativo; prático porque serve também para pensar «antes da ação, na ação e sobre a ação» (Gonçalves, 2008, p.28).

1.4.1. Modelos Curriculares mais frequentes em Portugal

Em Portugal, começou a dar-se atenção às Ciências da Educação na década de 80. Segundo alguns autores, a atenção prestada ao desenvolvimento curricular nas escolas de formação de educadores é tardia, justificada pela quantidade reduzida de estudos sobre este tema, antes da década de 80. Os educadores confrontaram-se, assim, com pouca formação nessa área, durante muitos anos, e ainda hoje encontramos entre estes profissionais grande diversidade na utilização de modelos curriculares nas suas práticas pedagógicas.

A este propósito, Bairrão, Leal, Abreu-Lima & Morgado (1997)), definem a prática de educação pré-escolar como “um pot-pourri, uma mistura de várias práticas sem a existência de linhas condutoras bem diferenciadas, o que origina, a maior parte das vezes, uma não consciência dos referentes teóricos que implicitamente influenciam a sua prática pedagógica” (p.74). Para além disso, nas diferentes universidades, os modelos curriculares eram aprofundados consoante as influências teóricas que cada escola defendia e acreditava. Os docentes, na sua grande maioria, desenvolviam os seus estudos noutros países, importavam as teorias e práticas em que acreditavam e implementavam-nas nas escolas onde exerciam. Talvez por todas estas influências, atualmente, em Portugal, é possível identificar alguns modelos curriculares mais utilizados e trabalhados pelos educadores, dos quais salientamos: o currículo de orientação cognitivista, divulgado pela Fundação Educacional, Modelo High-Scope, o Movimento da Escola Moderna [MEM], o Método João de Deus e o Modelo de Trabalho de Projeto.

1.4.1.1. O Modelo High Scope

O currículo High-Scope foi iniciado nos anos 60 por David Weikart, presidente da Fundação de Investigação Educacional High-Scope, com sede em Ypsilanti, Michigan. David

Weikart tinha trabalhado como psicólogo no distrito escolar de Ypsilanti, nos finais da década de 50, no atendimento de crianças com necessidades educativas especiais.

Durante este tempo, apercebeu-se que a grande maioria das crianças era oriunda das classes mais desfavorecidas e de baixo estatuto socioeconómico e procurou uma solução para este problema, desenvolvendo um programa de educação pré-escolar, cujo objetivo era preparar estas crianças para a entrada no 1º ciclo. Aspirava, assim, a longo prazo, diminuir o insucesso escolar e a delinquência infantil. Nasce, em 1962, o Ypsilanti Perry Pre-School Project, que representa o primeiro passo do que hoje conhecemos como currículo High-Scope, programa que visava a igualdade de oportunidades educacionais e o desenvolvimento intelectual de cada criança, apoiado na crença de que a atividade das crianças desempenha um papel fulcral na ação educativa.

Segundo Gonçalves (2008), este modelo passou por quatro fases:

- Fase da educação compensatória, caracterizada pela ação da criança e por influência dos Estados Unidos era um currículo centrado no desenvolvimento intelectual da criança.

- Fase das tarefas piagetianas ou de aceleração, que consistiam na promoção de tarefas adequadas à passagem da criança de um estágio de desenvolvimento para o seguinte. A preocupação central era o desenvolvimento psicológico da criança daí o nome de Currículo de Orientação Cognitivista.

- Fase das experiências chave. Nesta fase, o papel do adulto era diferente da fase anterior. Aqui o adulto gera oportunidades de experimentação para uma aprendizagem ativa da criança. O seu papel torna-se menos diretivo e mais de colaboração, apoio e suporte para as crianças dentro da sala.

Este currículo que, de início, tinha uma população de crianças muito restrito, passa a ser usado com crianças de estratos sociais mais variados, tornando-se mais flexível.

A quarta fase, caracterizada por a criança ser considerada como motor da aprendizagem, sem relevância para os estádios de Piaget. O adulto programa e atua tendo em conta as realidades e interesses da criança, a sua necessidade de manipulação e experimentação, criando um contexto rico de materiais e acessibilidades para uma aprendizagem ativa significativa.

Este modelo tem por base a teoria do desenvolvimento de Piaget e parte do pressuposto de que a criança se desenvolve através da ação, aprende a fazer. A função do educador neste modelo é promover na criança oportunidades da ação, estimular e incentivá-la.

Não é através duma transmissão de conhecimentos que a criança aprende, mas sim através da experiência e da curiosidade que sente. A teoria Piagetiana tem por princípio que a experiência, a exploração e a manipulação são promotoras do desenvolvimento cognitivo que a criança vai construindo através da ação sobre as coisas, das situações e dos acontecimentos.

Segundo Formosinho (1998, p.63), “a criança constrói a sua inteligência e o seu conhecimento, não é mero receptor de informação (...), é antes o construtor da sua inteligência e do seu conhecimento” Esta abordagem da aprendizagem ativa tem em conta que existem, no mesmo grupo, crianças com diferentes níveis de conhecimentos:

As experiências-chave High-Scope também são utilizadas pelos educadores como guia para observar as crianças no contexto de um ambiente de aprendizagem ativa, proporcionando, assim, uma base para a avaliação sistemática que as escolas desejam ter (Brickman, 1991, p.254).

Nesta perspetiva, o papel do adulto

“é o de gerar oportunidades que permitam à criança iniciar experiências e o de fazer propostas de actividades para que a criança faça experiências de aprendizagem. O adulto faz essas propostas, cria essas oportunidades no contexto de um ambiente educacional estimulante em que se empenhou previamente” (Formosinho, 2007, p.58).

Sendo assim, a aprendizagem pela ação surge como núcleo de todo o programa. O contexto da aprendizagem é extremamente importante para as crianças e condiciona os seus comportamentos, exigindo-se do educador um cuidado especial na organização do ambiente.

A planificação da rotina diária também deve ser consistente, de forma a permitir que as crianças possam pensar as atividades e refletir sobre elas. As atividades poderão ser feitas em pequeno grupo, para que as crianças possam facilmente explorar os materiais, ou em grande grupo, onde possam experienciar atividades de música, movimento, jogos cooperativos e reflexões sobre os seus projetos.

O modelo contempla bastante o trabalho entre pares, crianças, educadores, responsáveis escolares e os pais, através das quais “o resultado será um “jardim das crianças” que é, ao mesmo tempo, estimulante e orientado para o nível de desenvolvimento de cada uma das crianças” (Brickman, 1991, p. 258).

As dinâmicas de avaliação são suportadas numa observação cuidada e minuciosa, realizada através do trabalho de equipa, planeamento e registos diários, utilizando notas ilustrativas e sistemáticas, registadas pelos educadores e da avaliação feita pela própria criança, a partir de instrumentos metodológicos adequadas ao seu desenvolvimento.

Uns dos instrumentos metodológicos utilizados é o Child Observation Record (COR). Através dele, os educadores observam e interagem com as crianças enquanto recolhem e registam as informações, que são depois partilhadas, discutidas e interpretadas por toda a equipa, para as classificarem segundo determinados parâmetros do desenvolvimento, ao nível das experiências-chave. No COR, esses parâmetros organizam-se em seis categorias: iniciativa; relações sociais; representações criativas; música e movimento; linguagem e literacia; lógica e matemática. Cada uma das categorias, são constituídas por trinta itens, classificados numa escala de cinco alíneas quantificadoras, que definem comportamentos tipo (1-menor competência; 5-maior competência).

Neste modelo também se utiliza o Perfil de Implementação do Programa (PIP), que analisa o grau de execução do projeto nas salas de atividades e avalia a autonomia da criança, nas secções do ambiente físico, da rotina diária, da interação adulto-criança e da interação adulto-adulto.

O High-Scope's Preschool Program Quality Assessment (PQA) é outro instrumento que avalia a qualidade de todo o programa educativo, em sete áreas: ambiente de aprendizagem, rotina diária, interação educador/criança, planeamento e avaliação do currículo, envolvimento e serviços prestados à família, qualificações e desenvolvimento do pessoal e gestão e monitorização do programa.

1.4.1.2. O Modelo Curricular da Escola Moderna

O modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM), foi fundado em 1966 e surge da fusão de três práticas pedagógicas: a integração educativa, a prática de integração de crianças deficientes visuais do Centro Hellen keller e do curso de aperfeiçoamento profissional.

O MEM, inicialmente, ligado à pedagogia de Freinet, evoluiu apoiado na linha de Vygotsky e de Bruner para uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens. É um movimento construído e reconstruído ao longo do tempo, de forma contínua, devido à reflexão dos professores e educadores sobre as suas práticas, baseado na autoformação cooperada dos profissionais e na animação pedagógica das instituições, sendo esta uma característica distinta do Movimento da Escola Moderna em Portugal.

O movimento português é constituído por uma rede de núcleos regionais “que se organiza em grupos de trabalho que promovem autoformação através da discussão de práticas pedagógicas” (Serra, 2004, p. 54).

Segundo Formosinho (2007, p.126), o modelo funciona por negociação progressiva, desde o planeamento à partilha das responsabilidades e da regulação/avaliação, já que “por negociação se procede à construção dialogante dos valores e dos significados das práticas culturais e científicas em que radica o desenvolvimento e a educação”. Serra (2004), acrescenta que as finalidades são a iniciação em práticas democráticas, a estruturação dos valores e significações sociais e, ainda, a construção cooperada de uma cultura.

Neste modelo, a organização do espaço é distribuída por seis áreas básicas de trabalho: biblioteca e documentação, oficina de escrita e reprodução, espaço de laboratório e experiências, carpintaria, espaço de atividades e expressão artística, espaço do faz de conta. A organização do tempo é feita com momentos de acolhimento, atividades e projetos, refeição da manhã, comunicações, almoço, atividades de recreio, atividades coletivas e avaliação. Depois, ainda em cada semana, dedicam meio-dia a visitas de estudo e aos contactos com a comunidade.

A organização da classe é conseguida com os momentos de planificação, registo e avaliação. No planeamento estão implícitos os planos semanais, planos diários e as atividades e projetos. Nos registos, os inventários, quadros de presenças, quadro de tarefas, quadro de atividades, diários de turma (antes jornal de parede) e regras de vida.

A planificação e a avaliação assumem um papel sistemático. A avaliação está incluída no processo de desenvolvimento educativo, dando-se uma maior ênfase “à função formativa, embora a cooperação em que radicam as práticas educativas possam assumir a dimensão de controlo dado que implicam as crianças nesses juízos de valor em conselhos de balanço” (Serra, 2004, p. 55). As crianças são chamadas a participar nos momentos vividos em grupo e, ao

mesmo tempo, envolvidas em processos de autonomia. Analisam as situações vividas e/ou os trabalhos realizados.

No modelo curricular do Movimento da Escola Moderna estão contemplados os momentos de reunião, onde se comunicam escolhas e se avalia o que se fez.

Segundo Bruner (1972), esta necessidade de comunicar ao grupo os processos e os resultados dos projetos desenvolvidos dá sentido imediato às aprendizagens e ajuda a estruturar o conhecimento, transformando-se em *habitus pedagógico*. O lema defendido pelo modelo curricular do Movimento da Escola Moderna é que a melhor maneira de aprender é ensinando.

Os educadores que aderem a este modelo assumem-se como “promotores da organização participada, são dinamizadores do espírito de cooperação e dos princípios cívicos e morais, além de serem auditores activos, de forma a provocarem a livre expressão e incentivarem, nas crianças, o espírito crítico” (Serra, 2004, p.55). Ele é o gestor de projetos, sejam eles provocados por si ou autopropostos.

Segundo Santana (1993), a partilha do ato de decisão é prática corrente no que respeita aos conteúdos programáticos, aos projetos e a todos os outros componentes que fazem parte da dinâmica educativa. A participação das comunidades e encarregados de educação é importante e estes, por vezes, “são convidados trimestralmente a participarem numa reunião de balanço que decorre da exposição das produções e dos registos de planeamento e de avaliação do grupo de crianças de uma sala” (Formosinho, 2007, p.140).

O grupo das crianças é quase sempre heterogéneo, promovendo a interajuda e a colaboração entre todos. Tudo gira à volta do grupo, das suas ideias e livre expressão muito valorizadas publicamente. A aprendizagem é centrada na pedagogia de projeto e nos interesses das crianças. Esta metodologia encoraja as crianças a colocar questões, resolver situações problemáticas, permitindo aprendizagens significativas. Dá oportunidade às crianças para usarem as suas capacidades e competências, realçando as motivações intrínsecas (Katz & Chard, 2009). A pedagogia de projeto possibilita que a criança voluntariamente participe no seu próprio processo de aprendizagem. As atividades são organizadas com carácter globalizante, os temas e as tarefas realizadas correspondem a assuntos e interesses das crianças que estas consideram importantes:

Assente em conteúdos funcionais, relacionados com a vida quotidiana, é um modelo aberto, onde os adultos e as crianças são parceiros procurando resolver problemas, aprender a

melhorar o mundo sob diversas perspetivas, procurando aprender e agir de forma participativa na comunidade, para reconstruir e transformar (Gonçalves, 2008, p.44).

A avaliação, na dinâmica deste modelo curricular considera o sistema de avaliação e planificações integradas no próprio processo de desenvolvimento da educação. Utilizam-se, como estratégias, a observação espontânea, os registos coletivos e individuais de produção das crianças; as várias comunicações das crianças em tempo de grupo; o acompanhamento dos processos de execução dos projetos; os registos que as crianças e a educadora fazem diariamente no seu Diário do grupo e também os debates e as reflexões em Conselho.

1.4.1.3. O Método João de Deus

O Método João de Deus tem uma longa tradição na Educação de Infância, em Portugal, com características muito próprias que lhe conferem uma sólida consistência.

A Cartilha Maternal, publicada em 1876 é, ainda hoje, a metodologia utilizada para a iniciação precoce à leitura e à escrita.

Em 1911, foi inaugurado o primeiro jardim-escola João de Deus, em Coimbra, marcando o início da atividade da Associação João de Deus, cuja ação foi fundamental no desenvolvimento da educação de infância portuguesa (Cardona, 1997).

Serra (2004) salienta o facto deste modelo ser muito estruturado e estar vocacionado para a aprendizagem precoce da leitura, escrita e cálculo e, por isso, permitir a existência de uma continuidade educativa entre a educação pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico.

Este modelo curricular está centrado na preparação académica da criança, que cumpre um plano de atividades bastante estruturado com horários pré-estabelecidos. O ensino sistemático da leitura iniciado aos cinco anos pelo método da cartilha maternal, baseia-se num ensino sistemático da matemática com material específico, trabalhos por temas de Vida, a observação direta das coisas apresentadas sobre a forma de surpresa com jogos variados para a educação sensorial e percetiva, exercícios de linguagem (dicção e vocabulário), o canto, a música e expressão gestual, trabalhos manuais, modelagem e desenho.

O papel do educador é ativo e diretivo e a sua formação é assegurada pela própria escola. No entanto, os jardins-escola João de Deus pretendem criar um ambiente que “evolui com o momento em que se vive, procurando, no entanto, que seja bem real e sem nenhuma artificialidade. Todos os aspectos do desenvolvimento infantil são considerados, o que dá uma

possibilidade muito variada de actividades que mantêm a criança interessada e activa” (Ramos, 1987, pp.20-21).

A organização da classe é feita em grupos e em cada sala são organizados de forma horizontal por níveis etários com programa específico para cada nível. Num clima de interações defende-se um ambiente de relações humanas equilibradas, sendo privilegiada a prática de disciplina ativa com a exclusão de prémios ou castigos.

O ambiente educativo é pensado de forma funcional e atraente com características nacionais e regionais, numa decoração em que se privilegia a identidade cultural e onde “as paredes também são mestras” criando assim um ambiente físico e humano com decoração simples, sempre com a arte presente.

Na organização do espaço, segue-se o lema de imitar para aprender a viver e integração no meio social, integrando uma loja, uma casa de bonecas e jogos de trânsito.

O planeamento é feito com uma programação adequada a cada grupo etário, feita pelos educadores e a avaliação é elaborada pelos mesmos, tendo em conta a individualidade de cada criança e a programação efetuada.

O trabalho com as famílias e a comunidade inclui encontros e reuniões programadas em que os pais são convidados a colaborar em algumas atividades organizadas pela escola, tais como a participação em festas e eventos.

1.4.1.4. Pedagogia de Projeto

Em educação, os projetos foram introduzidos com base em autores como Dewey e Kilpatrick. Dewey (1938) foi o inspirador do trabalho de projeto. Em 1918, Kilpatrick publica *The Project Method*, e é a partir daí que se dá uma maior visibilidade à metodologia do projeto. Na Europa, este início está ligado ao movimento da Escola Nova que consiste na adoção de novos métodos de ensino mais centrados no interesse das crianças e mais abrangente na articulação entre as áreas de conteúdo.

Em Portugal, o trabalho de projeto é das abordagens pedagógicas mais frequentes nos Jardins de Infância da rede pública em educação pré-escolar (Bairrão et al., 1997).

Segundo Vasconcelos (1990), o trabalho de projeto contribui para que as aprendizagens tenham um significado, sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças (ou os adultos) na resolução de problemas reais ou na procura de respostas desconhecidas. Tal

processo de aprendizagem permite o desenvolvimento de competências essenciais numa sociedade do conhecimento: a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente, a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade metacognitiva e o espírito de iniciativa e criatividade. Vasconcelos (1990, p.18) apelida esta metodologia de *pedagogia de fronteira*:

o currículo é uma estrada por onde as crianças viajam, sob a orientação de um guia e companheiro experimentado, o educador. O efeito que a viagem terá sobre cada um dos viajantes será diferente, conforme as características, intenções e formas de ser individuais, e também de acordo com os contornos da estrada.

Esta variabilidade é, não apenas inevitável, mas maravilhosa e desejável. Não é possível prever os resultados ou a exata natureza do efeito no viajante, mas é colocado grande ênfase na organização e planificação da viagem para que se torne uma aventura rica, fascinante e memorável (Vasconcelos 1990).

Silva (1998, citado por Maia, 2006), elenca três características dos projetos, todas relacionadas entre si: a sua construção progressiva, a situação num tempo e num espaço determinado e o facto de ser mobilizador/dinamizador.

Relativamente à primeira característica, esta metodologia de projeto permite que a criança vá adaptando os meios aos fins, procure soluções adequadas para atingir os objetivos propostos e consiga ultrapassar as dificuldades que possa encontrar ao longo do processo. Relativamente à segunda característica, o projeto decorre sempre de uma situação concreta, familiar para as crianças, num tempo real e num contexto específico. Relativamente à última característica, o projeto é mais significativo para um grupo relativamente restrito, por ser único e pelo seu carácter e investimento pessoal.

Também Dewey considerava a existência de princípios fundamentais para a elaboração de projetos na escola, a saber:

a) princípio da intenção - toda a ação, para ser significativa, precisa de ser compreendida e desejada pelos sujeitos, deve ter um significado vital, isto é, deve dizer respeito a um fim, ser intencional, tendo um propósito;

b) princípio da situação-problema - o pensamento surge de uma situação problemática que exige analisar a dificuldade, formular soluções e estabelecer conexões, constituindo um ato de pensamento completo;

c) princípio da ação - a aprendizagem é realizada singularmente e implica a razão, a emoção e a sensibilidade, propondo transformações no perceber, sentir, agir, pensar;

d) princípio da real experiência anterior – as experiências passadas formam a base na qual se assentam as novas;

e) princípio da investigação científica – a ciência constrói-se a partir da pesquisa, e a aprendizagem escolar também deve ser assim;

f) princípio da integração – apesar de a diferenciação ser uma constante nos projetos, é preciso partir de situações fragmentadas e construir relações, explicitar generalizações;

g) princípio da prova final – verificar se, no final do projeto, houve aprendizagem e se algo se modificou;

h) princípio da eficácia social – a escola deve criar oportunidades para experiências de aprendizagem que fortaleçam o comportamento solidário e democrático.

Estes princípios, de alguma forma, funcionam como descritores do que nos parece ser o cerne da pedagogia de projeto: significado e intencionalidade, potenciação da experiência anterior, integração curricular e contributo para os fins sociais da educação.

Abrantes (1995) aponta algumas características fundamentais do trabalho com projetos:

- Um projeto é uma atividade intencional: o envolvimento dos alunos é uma característica chave do trabalho de projetos, o que pressupõe um objetivo que dá unidade e sentido às várias atividades, bem como um produto final que pode assumir formas muito variadas, mas procura responder ao objetivo inicial e reflete o trabalho realizado.

- Num projeto, a responsabilidade e autonomia dos alunos são essenciais: os alunos são corresponsáveis pelo trabalho e pelas escolhas ao longo do desenvolvimento do projeto. Em geral, fazem-no em equipa, motivo pelo qual a cooperação está também quase sempre associada ao trabalho de projetos.

- A autenticidade é uma característica fundamental de um projeto: o problema a resolver é relevante e tem caráter real para os alunos. Não se trata de mera reprodução de

conteúdos prontos. Além disso, o problema não é independente do contexto sociocultural e os alunos procuram construir respostas pessoais e originais.

- Um projeto envolve complexidade e resolução de problemas: o objetivo central do projeto constitui um problema ou uma fonte geradora de problemas, que exige uma atividade para sua resolução.

- Um projeto tem um caráter faseado: um projeto percorre várias fases: a escolha do objetivo central e formulação dos problemas, planeamento, execução, avaliação, divulgação dos trabalhos.

A metodologia de projeto é tida como uma proposta de intervenção pedagógica que "dá à atividade de aprender um sentido novo, onde as necessidades de aprendizagem afloram nas tentativas de se resolver situações problemáticas. Um projeto gera situações de aprendizagem, ao mesmo tempo, reais e diversificadas. Possibilita, assim, que os educandos, ao decidirem, opinarem, debaterem, construam sua autonomia e seu compromisso com o social", formando-se como sujeitos culturais (Abrantes, 1995, p.62).

Segundo (Katz & Chard, 1989, citado por Vasconcelos, 2011, pp. 8-10), o projeto é "um estudo em profundidade de um determinado tema" que numa escola um grupo de crianças desenvolve tendo em conta a planificação, execução e a avaliação e "independentemente dos modelos curriculares adotados pelos jardins-de-infância ou pelas escolas do 1º ciclo. Acreditamos que uma metodologia comum de trabalho de projecto em sala de actividades poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento.

É um processo articulado com todos os intervenientes e contexto social. A família, o educador, a comunidade envolvente, todos são parte integrante para que o grupo funcione bem. Dentro da sala, assiste-se a uma transformação viva e em constante mudança, sendo como que uma montra que mostra tudo que acontece e evolui.

O papel do educador deve ser de guia, interferindo apenas quando é necessário e não impondo a sua vontade, ou seja, deixar a criança descobrir ao seu lado sem a inibir pois "as crianças e educadores são construtores de saberes e novos saberes" (Vasconcelos, 1998, p.145).

Esta pedagogia de trabalho parte do pressuposto que a criança é um ser competente e capaz de avaliar e refletir sobre as suas próprias capacidades. Aprender com o que aprendem,

decidir sobre os passos seguintes, selecionar tarefas e a fazer escolhas, tendo sempre ao seu lado o educador como coautor do seu trabalho.

1. 4.1.5. Pedagogia de Situação

A Pedagogia de Situação inspira-se nas pedagogias não diretivas. Foi um modelo inspirado nos pensamentos de Carl Rogers, realçando-se basicamente pela não diretividade. Baseia-se na ideia de que as crianças crescem melhor psicologicamente e emocionalmente, se estiverem rodeadas de relações humanas positivas, francas, afetuosas e não ameaçadoras (Marques, 2001, p.190).

Nas décadas de 60 e 70, em Portugal, surge a necessidade e interesse em se mudarem concepções na educação de infância. Na época, falava-se muito na não diretividade no ensino e então os Jardins de Infância começam a valorizar imenso o jogo lúdico livre e espontâneo e a incluí-lo nas atividades diárias da criança.

O educador pode também seguir práticas indiferenciadas, não identificadas com um método específico. É um modelo de trabalho que apoia e respeita a iniciativa da criança, privilegia a sua autonomia e o seu desenvolvimento. Não assume prioridades na aquisição de conhecimentos e aptidões mas assume como essencial e primordial a relação educativa, para a sua operacionalização. A Pedagogia de Situação

é um modelo que valoriza cada criança como ser único e irrepetível que é; que realça o direito da pessoa decidir e conduzir o seu próprio destino; que salvaguarda a autonomia e a responsabilidade como finalidades da educação de infância, em oposição ao paternalismo e à super-proteção; que alerta os educadores para os riscos do directivismo, da massificação e das relações de domínio pouco consistentes. (Ataíde, 1986, p.26).

Os espaços e os materiais organizam-se seguindo uma linha de pré-requisitos, a saber:
a) Relação educativa:

O educador tem um papel determinante. Tem que ter em conta a história familiar da criança, a análise das suas necessidades reais e do grupo e as expectativas familiares e da comunidade onde estão inseridos. Cabe-lhe organizar o espaço de forma a orientar e facilitar o crescimento da criança pois será ela a iniciar o seu processo comunicacional.

Os educadores concebem um currículo centrado do desenvolvimento da criança, incluindo-se e tendo sempre especial atenção à sua dimensão emocional.

Devem partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens, e estimular a participação de todas as crianças. Segundo Marques (2001, pp.190-191), “o papel do professor é orientar o processo de crescimento do aluno (...) é o “alter-ego” do aluno e funciona como o recurso que o ajuda a tomar consciência das emoções e dos seus sentimentos numa atmosfera segura, confiante e livre”.

De maneira a fomentar a autonomia, a iniciativa e o desenvolvimento psicossocial da criança, o educador deve acreditar nas suas potencialidades, reforçar a sua energia e vontade de crescer e apoiar atividades de expressão, de trabalho manual e intelectuais.

A rotina é bastante flexível, considerando a participação da criança na sua gestão, sem que o educador nada imponha. O grupo pode andar livremente pela sala, individualmente ou em pequenos grupos, de acordo com as suas atividades lúdicas. É privilegiado o trabalho em pequenos grupos, por se entender serem mais significativas as atividades desenvolvidas em grupos com números mais reduzidos nesta fase do desenvolvimento sócio emocional.

b) Organização do espaço:

O espaço é organizado por áreas de atividades que possam ser expressivas para as crianças. As áreas deverão possibilitar o bom recurso às brincadeiras (ou atividades livres), a exploração e a experiência, de modo a que a criança possa movimentar-se à vontade e utilizar os materiais, desmontar os jogos e (re)organizar o seu tempo de brincadeira. Para tal, o espaço deverá ser amplo e versátil. Carl Rogers defende um ambiente educativo pouco estruturado, muito centrado nos processos e com recurso à realização de projetos que impliquem trabalho autónomo. Deve estar organizado com equipamentos fixos e móveis, permitindo às crianças a livre circulação sem perder os pontos de referência das suas brincadeiras, independentemente dos materiais que manipula e áreas que utiliza. Deste modo, o espaço permite à criança dar asas à imaginação e potencia o seu jogo livre e espontâneo, assumindo-se como a sua atividade própria enquanto criança. Segundo Marques (2001), as dramatizações, os debates e os jogos de papéis são muito utilizados neste método.

c) Organização dos materiais:

Os materiais são colocados estrategicamente, de forma a estarem ao dispor das crianças, e que os possam mudar de lugar. Deve ter-se em conta a qualidade e características

dos mesmos, a sua estética, e o seu carácter lúdico e criativo. A criança, nas suas interações entre pares, deve ter uma diversidade grande de materiais para proporcionar a maior quantidade de experiências e combinações possíveis e proporcionar o trabalho autónomo sem recorrer constantemente à ajuda do adulto.

Ataide (1986, p.18) sustenta que “ longe de ser um modelo pedagógico “cómodo” e des-responsabilizante, a pedagogia de situação é uma forma de trabalho exigente e subtil própria do educador com um projeto pedagógico consistente e com uma grande maturidade”.

Neste modelo, a avaliação é sempre feita através da observação e do contacto direto e diário com a criança e o grupo.

CAPÍTULO II

DO CONCEITO DE AVALIAÇÃO À AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Neste capítulo, problematizamos o conceito de avaliação. Fazemos uma revisão da literatura, tendo em consideração a opinião e estudos de alguns autores sobre perspectivas e modalidades de avaliação, mais especificamente, na educação pré-escolar.

Avaliar é uma actividade natural do ser humano que, constantemente, consciente e/ou inconscientemente, faz juízos de valor, resultando daí diferentes posicionamentos perante o mundo que a cerca. (...) Uma vez que tudo pode ser objeto de avaliação, (...) é a natureza das decisões e o seu efeito na vida das pessoas que determinará os cuidados a ter no processo avaliativo (Alves, 2004, p. 11).

Para Roldão, avaliar “é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida e que incorporam, por isso mesmo, a verificação da sua consecução” (2003, p.41). Nesta linha, podemos afirmar que a avaliação serve para comprovarmos ou verificarmos se as crianças assimilaram, ou não, as aprendizagens novas.

A avaliação, como prática social, não pertence exclusivamente ao domínio científico. “Avaliar” é algo que todos nós, seres humanos, fazemos no nosso dia-a-dia, ou seja, olhamos à nossa volta, experienciamos e tecemos considerações valorativas sobre uma infinidade de objetos. Estando implícita a qualquer ação racional, a avaliação é, segundo Santos Guerra (1993), imprescindível para conhecer e melhorar o que se faz.

Todavia, o “acto de avaliar, apesar presente em todos os contextos de atividade humana, é no contexto escolar que assume um estatuto privilegiado de desenvolvimento, nomeadamente na avaliação das aprendizagens” (Alves, 2004, p.11).

Para Cardona (2007), o ato de avaliar na educação pré-escolar tem uma grande especificidade, não apenas pela idade das crianças, mas também pela não definição curricular que caracteriza este nível de ensino. Está sempre dependente da forma como é realizado o processo de desenvolvimento curricular, ou seja, a organização do ambiente educativo, a planificação, os objetivos que são estabelecidos e os conteúdos que são definidos.

No entanto, a avaliação dos alunos é considerada uma das principais funções dos contextos educativos e é necessária como elemento regulador das práticas educativas. Para a maioria, a avaliação aparece como “entidade mal-amada, o mal necessário, uma espécie de manta negra, neste mar azul que poderia ser o ofício de ensinar, se nos dispensassem de a desempenhar” (Roldão, 2004, p.39).

Segundo Estrela e Nóvoa (1993), os profissionais, não obstante perceberem a importância da avaliação, sentem-se constrangidos por terem que a fazer, temem o seu impacto nas pessoas, nas políticas educativas e nas próprias escolas. O ambiente entre os profissionais também é outro dos fatores temidos pelos docentes. Por outro lado, reconhecem que, sem a avaliação, seria impossível fazer as adaptações sobre as práticas, isto é, reformular estratégias, o que conduziria inevitavelmente a uma regressão no processo educativo.

Avaliar é apenas um caminho para ajudar os docentes a percorrer melhor as suas práticas pedagógicas e perceber que pode sempre reformular e alterar estratégias para ajudar as crianças a aprender e apreender melhor. O profissional torna-se, dessa forma, mais consciente do que faz e consegue transmitir. Para Hadji (1994, p.178) avaliar é “situarmo-nos, de corpo inteiro, na esfera da comunicação, ao produzirmos um discurso que dê resposta argumentativa a uma questão de valor” e considera que o docente ao avaliar está a “entregar uma mensagem que tenha sentido para aqueles que a recebem”.

2.1. Modalidades de avaliação

Ao longo do tempo, a avaliação tem sofrido várias alterações e, ainda hoje, não existe grande consenso sobre a sua definição. Cizek, (1996) refere que toda a gente avalia sem ter a verdadeira noção daquilo que a avaliação representa, sobre o que significa este processo, como se deve realizar e o impacto que provoca, quer no avaliado, quer no avaliador. É preciso, contudo, distinguir dois tipos de avaliação: a avaliação informal e a avaliação formal.

A avaliação informal ocorre sempre que, no nosso dia-a-dia, observamos constante e naturalmente tudo o que nos rodeia, baseados nas nossas preferências, sem orientações ou padrões impostos. A avaliação formal desenvolve-se de forma deliberada e propositada, tendo em vista objetivos específicos. Um e outro tipo de avaliação não são incompatíveis, pois a avaliação formal é vista como um desenvolvimento e uma melhoria no tipo de conhecimento que é gerado pela avaliação informal, porque o torna mais explícito e mais fundamentado em evidências diversas. Assim, os dois tipos de avaliação complementam-se ao gerar diferentes tipos de conhecimento, ou seja, “desafiam-se e questionam-se mutuamente sem obedecer a qualquer hierarquia e geram formas interativas de conhecimento” (Fernandes, 2002, p.9)

2.1.1. Avaliação sumativa

Numa avaliação para aquisição de aprendizagens prevalece uma racionalidade tecnicista (Alves, 2004), com pouca autonomia de pensamento e reflexividade. Tudo é pensado e organizado à volta de objetivos específicos e comportamentais, que beneficiem uma procura de meios adequados para atingir os fins desejados. Tyler (1949) referia que avaliar em educação não era só um processo para comprovar se os objetivos estão, ou não, a ser cumpridos, mas também para saber que decisões tomar com base nessa avaliação. Propunha uma pedagogia por objetivos, sustentada num currículo de orientação técnica, com grande rigor na planificação, cujas metas eram atingir os objetivos propostos, não só para estabelecer resultados a obter, mas também para definir claramente esses resultados. Assim, os processos são amplamente explorados e planeados minuciosamente, pelo que, a avaliação adota um papel de controlo de etapas, ao mesmo tempo que se valoriza a eficiência e a eficácia. É, tal como se fala adiante, a *accountability* dos resultados, no quadro de contextos educativos formalizados (Afonso, 2009).

2.1.2. Avaliação formativa

A avaliação formativa é uma forma sistemática e contínua para que o processo de aprendizagem se vá construindo e reformulando (Scriven, 1974), sendo que os objetivos educacionais não devem ser impostos, mas desejados por todos.

Zabalza (1992, p.239) refere que na avaliação formativa se valorizam “os processos e a análise pormenorizada dos resultados” para no final se perceber os processos e alterar o que se achar conveniente para os melhorar. Cardinet (1986, p.14) define a avaliação formativa como a modalidade que:

visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem. A avaliação formativa opõe-se à avaliação sumativa que constitui um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens. A avaliação formativa se distingue ainda da avaliação de diagnóstico por uma conotação menos patológica, não considerando o aluno como um caso a tratar, considera os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem.

Alves (2004), com recurso a Allal (1979), refere que este tipo de avaliação é reguladora das atividades de ensino-aprendizagem para o professor e aluno, pois o professor

altera a sua ação educativa em função dos efeitos do seu trabalho e o aluno consciencializa-se das suas dificuldades e tenta corrigi-las. Pressupõe várias etapas de operacionalização. A primeira incide na

“recolha de informações relativas aos progressos e às dificuldades de aprendizagem encontradas pelos alunos; numa segunda, a interpretação destas informações numa perspectiva de referência criterial e, na medida do possível, o diagnóstico dos factores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem manifestadas pelo aluno; finalmente, a adaptação das actividades de ensino e de aprendizagem em função da interpretação feita às informações recolhidas” (Alves, 2004, pp.61-62).

A autora salienta, ainda, três perspetivas da avaliação formativa:

- A perspetiva behaviorista, ligada à pedagogia por objetivos, ou seja, a progressão do aluno é ritmada por pequenos objetivos para balizar as aprendizagens, interessando mais os resultados do que os meios utilizados.

- A perspetiva cognitivista, ligada ao processo, manifesta interesse pelos processos mentais do aluno desde a informação até à resposta. Nesta perspetiva, as três etapas já descritas caracterizam-se pela recolha de informação, que deve ter em conta os processos de aprendizagem. A observação é feita, sobretudo, sobre os erros do aluno para criar estratégias e procedimentos em função da capacidade cognitiva do aluno e, por fim, adaptar as atividades pedagógicas.

- A perspetiva diagnóstica, em que as prioridades de aprendizagem são selecionadas face às dificuldades manifestadas. Na procura de dificuldades, tendo como base quadros de referência, os professores analisam os erros observados para orientarem e escolherem as suas opções pedagógicas e o modo como fazê-lo. Esta procura do erro é um ponto de partida para ultrapassar barreiras e gerar novas competências.

A avaliação formativa não varia muito, em termos de objetivos e critérios, da avaliação sumativa. A observação e análise difere de professor para professor, depende daquilo que cada um observa, dos instrumentos que utiliza para fazer a sua interpretação, e do modo como constrói o seu diagnóstico para tirar partido das informações e “formular hipóteses sobre a origem dos erros ou estratégias positivas dos alunos” (Alves, 2004, pp. 62-65).

Da mesma forma, os meios e utensílios utilizados na avaliação diagnóstica também podem ser os mesmos da avaliação sumativa, na medida em que as grelhas, testes, ou

inquéritos usados no início do ano, dão ao professor respostas rápidas e de fácil interpretação, no início ou no fim do processo.

Contudo, o papel do aluno é diferenciado entre elas. No contexto da avaliação sumativa, o seu papel é meramente passivo, enquanto no contexto da avaliação formativa, ele participa nessa avaliação, fazendo a sua autoavaliação e, muitas vezes, a avaliação dos pares.

No quadro 1, sintetizamos as perspectivas e as características da avaliação formativa.

Perspetivas de avaliação formativa	Características
Behaviorista (Pedagogia por objetivos)	1.Recolha de informações relativas aos progressos e às dificuldades de aprendizagem encontradas pelos alunos
	2. Interpretação destas informações numa perspetiva de referenciação.
	3. Adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem em função da interpretação
Cognitivista (Interesse pelos processos mentais do aluno)	1.Recolha de informações dirigidas aos processos de aprendizagem
	2- Baseada no processo de aprendizagem, identifica condutas, revela erros e estratégias para a sua resolução.
	3- Adaptação de tarefas propostas aos alunos.
Diagnóstica (Seleção das prioridades de aprendizagem)	1- Analisar os erros e partir deles para ultrapassar as dificuldades.
	2 - Conseguir ultrapassar os erros (Inadaptações) transitórios e adquirir novas adaptações

Quadro 1 – Perspetivas de avaliação formativa

(adaptado de Alves, 2004, pp. 59-67)

2.1.3. Avaliação formadora

Segundo Alves, a avaliação formadora foi avançada por Scallon (1988). Nesta perspetiva de avaliação, a importância é dada ao “processo de ensino na sua globalidade apresentando-se como um sistema assente numa pedagogia diferenciada”, na medida em que tem por fim “não pôr em causa os procedimentos da avaliação de carácter essencialmente formativo, mas de posicionar melhor os papéis respectivos do professor e aluno ao nível da

regulação das aprendizagens e da construção dos critérios da avaliação”. O aluno é o centro de todas as preocupações. É concebida como um processo de comunicação entre professor e aluno” (Alves, 2004, pp. 68-69).

Os critérios de avaliação assumem grande impacto nesta avaliação, pois tudo gira à sua volta. O professor tem de saber clarificá-los para que os alunos possam percebê-los e saber compreender que fazer para realizar com êxito as suas tarefas, quer sejam os critérios de procedimentos, quer sejam os critérios de êxito ou de resultados.

Os meios e utensílios usados ficam ao critério dos professores, desde que tenham em conta a participação dos alunos na sua elaboração, assim como o cuidado na forma como se “utilizam critérios e objetivos para desenvolver um processo de ensino e aprendizagem e solicitar aos alunos uma actividade de auto-avaliação” (Alves, 2004, p.71).

Esta capacidade pressupõe outras que lhe permitam identificar os erros, planificar estratégias e manipular critérios nas várias etapas do processo, ou seja, tomar consciência dos efeitos da acção sobre o resultado.

2.2. Funções da avaliação

No âmbito das aprendizagens, a avaliação tem diversas funções, sendo que é imprescindível interpretar, refletir, informar e decidir sobre os processos de ensino e aprendizagem, tendo em vista promover ou melhorar a formação dos alunos (Maia, 2006).

Também Rosales (1992, p.34) distingue três tipos de funções associadas à avaliação:

- a) Recolha de informação sobre componentes e atividades do ensino
- b) Interpretação dessa informação, de acordo com uma determinada teoria ou esquema conceptual.
- c) Adoção de decisões relativas ao aperfeiçoamento do sistema no seu conjunto e de cada um dos seus componentes

Cardinet (1993, pp. 23-27) atribuiu à avaliação três funções essenciais:

a) Função de regulação – visa facilitar a aprendizagem, orientar o aluno, cabendo ao professor alterar as condições em que se encontram os alunos para responder o melhor possível às suas dificuldades de aprendizagem. A avaliação funciona como guia da ação – visão do presente;

b) Função de orientação – debruça-se sobre a personalidade, aptidão e interesse dos alunos – visão do futuro;

c) Função de certificação – visa as aquisições, conhecer o que aluno aprendeu, ou não, controla apenas aquilo que já sabe e que adquiriu – visão do passado.

No âmbito da educação pré-escolar, Cabrita (2007, p.74), refere que a avaliação

“para além de formativa, interativa, facilitadora da comunicação entre sujeitos, deve ajudar a ultrapassar as dificuldades, (...) procurar guiar o aprendente para lhe facilitar os progressos. O seu principal objetivo é contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, informando o educador e o educando sobre o seu próprio percurso, êxitos e finalidades”

Cabe, deste modo, aos educadores, a responsabilidade de desenvolver processos pedagógicos que proporcionem uma melhoria na aprendizagem, valorizando as modalidades formativas que permitam que a criança aprenda e se desenvolva. Deve, igualmente, ter em conta que a avaliação não é indissociável do seu contexto e dos seus atores, uma vez que avaliar é um ato pedagógico que requer o desenvolvimento das estratégias adequadas, tendo em conta o contexto de cada criança e do grupo, respeitando os valores de uma pedagogia diferenciada (Maia, 2006). Em suma, e como sustenta Cabrita (2007, p.78), “o processo avaliativo na educação pré-escolar deve ser um acto dinâmico, não centrado na contabilidade dos resultados, mas depositado na evolução e progressos das aprendizagens”.

2.3. O contexto avaliativo na educação pré-escolar em Portugal

De acordo com as OCEPE,

“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. A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento” (Ministério da Educação, 1997, p. 27).

Com o Decreto-Lei n.º 6/2001, Novos Currículos do Ensino Básico, a avaliação das aprendizagens e as suas modalidades são focadas com especial relevância. A avaliação é referida no artigo 3.º - Princípios orientadores (alínea b), no artigo 12.º, sendo entendida como “um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos ao longo do ensino básico” (ponto 1) e no artigo 13.º que se refere a modalidades, são mencionadas a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa. A avaliação diagnóstica é caracterizada como a modalidade que é realizada “no início de cada ano de escolaridade, deve articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional” (ponto 2), enquanto a avaliação formativa “assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem” (ponto 3).

Mais tarde, o Despacho Normativo n.º 30/2001 retoma e reforça princípios expressos no Despacho Normativo n.º 98-A/92, mencionando, no ponto 2, que “a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens”.

Este Despacho Normativo também dá ênfase ao carácter formativo da avaliação (ponto 6, alínea b), na medida em que menciona que “a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico” (ponto 16), bem como “inclui uma vertente diagnóstica” (ponto 17).

Esta modalidade de avaliação exclusivamente formativa, apenas se aplica nesta faixa etária, posição reforçada com o Decreto-Lei n.º 241/2001 (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância), ao referir que o educador de infância “avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Capítulo II, ponto 3, alínea e) – anexo n.º 1).

Mais tarde, o Despacho Normativo n.º 1/2005 acrescenta que a avaliação diagnóstica “pode ocorrer em qualquer momento no ano lectivo (...)” (ponto 18), o que antes não sucedia, como referi anteriormente ao invocar o Decreto-Lei n.º 6/2001.

Em 2005, o Ministério da Educação, através da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, define Procedimentos e Práticas Organizativas e Pedagógicas relativamente à avaliação neste nível de ensino, verificando-se novamente esta posição quando é mencionado que a avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, pois trata-se, essencialmente, de um processo contínuo e interpretativo, que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados e procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando. Em 2007, a circular n.º 17/2007, refere que

a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa que implica procedimentos adequados à especificidade da actividade educativa no Jardim-de-infância, tendo em conta a eficácia das respostas educativas. Permitindo uma recolha sistemática de informações, a avaliação implica uma tomada de consciência da acção, sendo esta baseada num processo contínuo de análise que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, tendo em conta a sua evolução. (Circular n.º 17/2007, p.4).

Apesar da bondade destas prescrições legislativas, à semelhança do que acontece internacionalmente, hoje assiste-se, no nosso país, a uma preocupação com a avaliação e o desenvolvimento do currículo na educação pré-escolar, sobretudo na procura de respostas a questões que muitas vezes derivam de outras áreas e domínios da educação, que não a infância, procurando formas de regulação do sistema educativo.

Sabemos também que a emergência e desenvolvimento dos sistemas educativos contribuem para a generalização da ideia de que a avaliação corresponde, fundamentalmente, à prestação de contas (*accountability*) e aos resultados, no quadro de contextos educativos formalizados. Daí o receio de alguns investigadores que a avaliação na educação pré-escolar seja, essencialmente, medir e comparar resultados de processos educativos por “medição” da avaliação das aprendizagens e/ou desenvolvimento das crianças.

Se é vantajoso para os professores deixarem de assumir, de forma solitária, o processo de avaliação repartindo-o com os alunos e os pais, este poderá ser um “presente envenenado”, pois ao mesmo tempo que poderão obter e fornecer informações úteis, poderão estar a ser controlados e heteronomizados nas decisões curriculares e pedagógicas.

A partilha de responsabilidades em termos de avaliação, a seleção dos procedimentos e a sua implementação tendem a envolver mais os professores no processo de avaliação, ao mesmo tempo que perniciosamente, pode caminhar numa lógica de homogeneização e consequente formalização da avaliação neste nível etário.

Pensamos, contudo, que a avaliação deve informar sobre a realidade do que se passa no espaço escolar (e.g., salas de atividades, jardim de infância, aprendizagens “das” e “para” as crianças), tendo sempre como intencionalidade a sua melhoria.

2.4. A avaliação na educação pré-escolar

Avaliação em educação de infância é tão importante como em qualquer outro nível do sistema educativo. É uma “peça fundamental no trabalho dos bons profissionais de educação”, desde que se afaste dessa “imagem convencional” e redutora em que “avaliar é dar notas, avaliar é examinar, é medir as crianças, avaliar é comparar e introduzir diferenças entre pequenos (Zabalza, 2000, p.30)

Até aos anos oitenta, não era dada grande importância à avaliação na educação pré-escolar, pois entendia-se não ser necessária nestas idades.

Com o decorrer dos tempos e à medida que a educação pré-escolar ganhava mais terreno nas consciências sociais, nas políticas educativas e nos pais, também ia mudando a mentalidade relativa à importância de avaliar as atividades desenvolvidas. Gaspar (2004) salienta mudanças: ao nível das conceções da avaliação, com implicações nas práticas pedagógicas; na relação sobre o conhecimento de como as crianças aprendem e se desenvolvem; nas metas e objetivos educacionais; no número e diversidade de crianças que frequentam a educação pré-escolar; as que decorrem da convicção de não avaliar ou avaliar inadequadamente.

Avaliar o processo ou o desenvolvimento das aprendizagens coloca-nos frente a dúvidas e incertezas sobre metodologias e conhecimentos, que nos colocam frente a questões iguais a qualquer outro nível de educação e ensino.

Tal como sustenta Alves (2004), precisamos entre outras coisas, de saber que conceções de avaliação têm os professores, se avaliam os processos ou resultados ou as duas em simultâneo, que dispositivos são implementados na avaliação das aprendizagens e que critérios são usados e por quem, como base para avaliar.

A avaliação na educação pré-escolar é um elemento que deve regular a prática educativa, implicando procedimentos adequados e específicos das atividades que se desenvolvem em contexto de jardim-de-infância. Neste sentido, permitirá ao educador uma tomada de consciência da ação, uma recolha de informação sistemática, podendo adequar as suas práticas em função das necessidades de cada criança. Guba e Lincoln (1989, p.21) sustentam que “não há uma maneira certa de definir avaliação, de um modo que se possa de uma vez por todas por fim à discussão sobre como realizar a avaliação e quais os seus objectivos”. Muito embora nesta idade a avaliação não se exprima pela classificação, dá ao educador informação da forma como se desenvolvem as atividades, como se desenvolve o projeto pedagógico ou como se desenvolve e aprende cada criança e o grupo de crianças na globalidade (Gaspar, 2004).

Maia (2006, p.17) refere existir “uma nova forma de conceber a educação das crianças pequenas e da própria forma de entender o processo de avaliação, como elemento fundamental para a tomada de decisões e para o aperfeiçoamento das práticas educativas”. A autora acrescenta que a avaliação é entendida como um caminho que, se for percorrido de forma responsável e inteligente, ajudará os profissionais da educação a compreender o que acontece e por que razão, facilitando “a retificação do rumo, o reconhecimento dos erros e a melhoria das práticas” (idem, ibidem).

Contudo, as alterações organizacionais e legislativas surgidas nas últimas décadas, fazem com que para os educadores, avaliar não seja uma tarefa fácil. A problemática da avaliação tem constituído uma das dimensões mais importantes no âmbito das transformações e reformas da educação em Portugal, ao serem estabelecidas definições legais, sobretudo após a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97), das OCEPE em 1997 e, mais recentemente, com a definição das metas de aprendizagem para a educação pré-escolar.

Parente (2002) refere que as mudanças ao nível das conceções da avaliação, com implicações nas práticas de avaliação, relativas ao conhecimento sobre como a criança aprende e se desenvolve, nas metas e objetivos educacionais, o advento das Orientações Curriculares e as exigências de ligar a planificação e a avaliação e, ainda, as decorrentes da convicção das limitações de não avaliar ou avaliar inadequadamente são indicadores do crescente interesse pela questão da avaliação na educação pré-escolar

No início do processo de avaliação, o educador deve ser capaz de responder às questões: “porquê avaliar” e “para quê avaliar”. Ao educador de infância que é responsável por construir e gerir o currículo compete, também, definir e criar um sistema de avaliação que contemple os conteúdos do currículo, as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas por si, e o contexto onde decorre a aprendizagem. Assim, a avaliação, nesta etapa, deve ser um processo contínuo, em que se utilizam procedimentos para descrever os progressos realizados pela criança ao longo do tempo, de forma globalizante e em contextos específicos. Surge para beneficiar a aprendizagem da criança e é, nessa medida, um elemento fundamental de trabalho dos educadores.

A observação direta “sistematicamente realizada e com caráter cumulativo da informação é um elemento fundamental da avaliação educacional”. Só com a observação, componente essencial da avaliação educacional, sistemática e consistente, se poderá obter informações precisas e saber quais as necessidades e os interesses das crianças e obter dados “precisos e significativos, capazes de informar o educador sobre as necessárias modificações a fazer” (Parente, 2002, p.168).

Os jogos, as tarefas, as reflexões, a capacidade de resolução dos problemas com que se defrontam, os registos e autoavaliações, bem como descrições sobre as suas conquistas e desafios constituem material importante para apoiar e suportar o processo de planificação e tomada de decisões do educador para a construção de novas aprendizagens de ensino.

A partir do momento em que o educador souber exatamente onde quer chegar com o seu trabalho, estabelecerá as estratégias para o conseguir. Avaliar os seus resultados pode e deverá ser prática corrente deste processo. Para Abrantes (1995), a avaliação tem como tarefa, gerar novas oportunidades de aprendizagem. Para Hadji (1994), a avaliação ajuda a regulação da vida escolar e é um elemento de comunicação social entre indivíduos da escola.

Na educação pré-escolar e com as orientações ministeriais no terreno, sabe-se que a avaliação, nesta etapa da educação, deve ser diagnóstica, formativa e participada. Como o fazer, é que se torna emergente consolidar instrumentos de observação que “meçam” simplesmente aquilo que se pretende e não uma tentativa reguladora de um processo que se pretende formativo de sucesso, articulado e intencional para um verdadeiro desenvolvimento de competências. Neste sentido, a circular n.º 4/DGDIDC/DSD/2011, refere que a avaliação tem a finalidade de:

“-Contribuir para a adequação das práticas, tendo por base uma recolha sistemática de informação que permita ao educador regular a actividade educativa, tomar decisões, planear a acção; reflectir sobre os efeitos da acção educativa, a partir da observação de cada criança e do grupo de modo a estabelecer a progressão das aprendizagens; recolher dados para monitorizar a eficácia das medidas educativas definidas no Programa Educativo Individual (PEI); promover e acompanhar processos de aprendizagem, tendo em conta a realidade do grupo e de cada criança, favorecendo o desenvolvimento das suas competências e desempenhos, de modo a contribuir para o desenvolvimento de todas e de cada uma; envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, que lhe permita, enquanto protagonista da sua aprendizagem, tomar consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando; conhecer a criança e o seu contexto, numa perspectiva holística, o que implica desenvolver processos de reflexão, partilha de informação e aferição entre os vários intervenientes – pais, equipa e outros profissionais – tendo em vista a adequação do processo educativo (2011, p.3)”

CAPÍTULO III

OPÇÕES METODOLÓGICAS

Neste capítulo, apresentamos a fundamentação metodológica da investigação realizada. Definimos a problemática e os objetivos que orientaram esta investigação e apresentamos as opções metodológicas escolhidas.

3. Metodologia da investigação

Neste capítulo, apresentamos a fundamentação metodológica da investigação realizada. Definimos a problemática e os objetivos que orientaram esta investigação e apresentamos as opções metodológicas escolhidas.

Partindo dos objetivos definidos para este estudo, optámos por realizar uma investigação qualitativa, de cuja operacionalização damos conta.

De acordo com Bogdan e Biklan, a metodologia qualitativa possui características únicas para se fazer investigação em educação, a saber: o investigador é o instrumento principal numa procura de dados, em forma de palavras ou imagens. Depois descreve-os, grava-os e interpreta-os sem os transformar em números mas em opiniões, com respeito pelas normas de fidelidade dos dados; o importante para um investigador qualitativo não é o resultado, mas sim o processo, a forma como as coisas acontecem. Depois de reunir um conjunto vasto de dados, o investigador tenta compreender como pensam e agem determinado grupo de sujeitos. São as suas perspetivas que interessam ao investigador qualitativo; os sentimentos, as ideias, ou as expectativas, não se devem quantificar, mas sim interpretar e analisar.

No nosso caso concreto, a educação pré-escolar, o que nos interessa é perceber as experiências, inquietações, certezas ou dúvidas que enfrentam os educadores de infância no terreno, no âmbito da avaliação.

É neste diálogo, entre investigador e sujeito que nascem algumas conclusões e percepções para o investigador. Será que isto é científico? Segundo os autores(idem, 1998, p.64) “a investigação científica implica um escrutínio empírico e sistemático que se baseia em dados. A investigação qualitativa preenche estes requisitos”. Para os investigadores qualitativos, o objetivo deste modelo de investigação é de “melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentar compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados” (idem, 1998, p.70)

No quadro 2, resumimos as principais características da metodologia qualitativa revendo-nos neste modelo para a nossa investigação.

ALGUMAS CARATERÍSTICAS DAS ABORDAGENS QUALITATIVAS	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver conceitos sensíveis - Descrever realidades múltiplas - teoria fundamentada - desenvolver a compreensão 	Técnicas ou métodos: <ul style="list-style-type: none"> - observação - estudo de documentos vários - observação participante - entrevista aberta
Dados: <ul style="list-style-type: none"> - descritivos - documentos pessoais - notas de campo - fotografias - o discurso dos sujeitos - documentos oficiais e outros 	Amostra: <ul style="list-style-type: none"> - pequena - não representativa - amostragem teórica
	<u>Instrumentos:</u> <ul style="list-style-type: none"> - gravador - transcrição - frequentemente a pessoa do investigador é o único instrumento
<u>Análise de dados:</u> <ul style="list-style-type: none"> - contínua - modelos. Temas, conceitos - indutivo - método comparativo constante - indução analítica - método comparativo constante 	<u>Relação com os sujeitos:</u> <ul style="list-style-type: none"> - empatia - ênfase na confiança - igualdade - contacto intenso - o sujeito como amigo - ser neutral

Quadro 2 - Algumas caraterísticas da investigação qualitativa

(adaptadas de Bogdan & Biklen,) 1999).

3.1. Natureza do estudo

Considerando o objeto de estudo, bem como os objetivos a atingir, o método e as técnicas de investigação a usar apoiam-se no paradigma qualitativo, na medida em que é o que melhor permite uma abordagem tão próxima quanto possível do objeto, permitindo interpelar os sujeitos para obter as suas percepções, na base das suas próprias experiências e tendo em conta o contexto específico da sua prática. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-51) a

investigação qualitativa é aquela na qual “a fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”. Além disso, “a investigação qualitativa é descritiva” razão pela qual se opta por obter discursos das educadoras sobre as suas práticas, mediante entrevistas, a partir dos quais se pode descrever e analisar o processo de avaliação que tem sido adotado no pré-escolar.

Além disso, como “o significado é de importância vital” a estratégia metodológica consistirá em captar as significações que as educadoras constroem das suas práticas avaliativas num exercício de busca de sentido.

O estudo que apresentamos situa-se no âmbito da avaliação na educação pré-escolar e pretende analisar até que ponto a avaliação praticada pelos educadores de infância estará a ser demasiado formalizada, conduzindo esta etapa de educação para uma escolarização precoce.

3.2. Problemática da investigação

A educação pré-escolar tem vindo lentamente a impor-se no panorama educativo português e por várias razões, que vão desde a necessidade de ajuda às famílias que trabalham até ao comprovado benefício da primeira etapa da educação básica. Quanto maior for a consciencialização desse facto, maior o cuidado com a sua qualidade.

Neste contexto, é pertinente colocar as seguintes questões:

- a) Que práticas de avaliação são mais frequentes na educação pré-escolar?
- b) Que instrumentos são utilizados para avaliar as crianças na educação pré-escolar?
- c) Que perspectiva têm as educadoras em relação às práticas de avaliação que implementam/são obrigadas a implementar?
- d) Qual a utilidade da avaliação?
- e) Estarão as orientações Ministeriais, sobre a avaliação, a conduzir a uma formalização e conseqüente escolarização da educação pré-escolar?

3.3. Objetivos da investigação

Todas estas interrogações e ambiguidades, a pouca uniformidade e uma grande curiosidade sobre esta tão atual e emergente temática, levaram-nos a formular alguns objetivos:

1. Conhecer as perspetivas dos educadores ao avaliar as crianças no pré-escolar;
2. Compreender se a avaliação tem servido o intuito formativo pelo qual se pauta e se tem servido ao educador para refletir sobre as suas práticas;
3. Compreender se os entrevistados consideram que tem havido uma formalização progressiva da avaliação na educação pré-escolar;
 - 3.1 Avaliar as razões para que tal aconteça;
4. Conhecer as práticas de avaliação utilizadas no terreno:
 - 4.1 Quem intervêm no processo?
 - 4.2 Quem construiu os instrumentos?
 - 4.3 Qual a sua utilidade?

3.4. Plano da investigação

Após a deteção do problema e reflexões diversas sobre qual o método de investigação que melhor se ajustaria à situação e ao desenvolvimento do estudo, entendemos que a entrevista semiestruturada seria o método mais adequado e o que mais eficazmente poderia contribuir para a concretização desta investigação, dado que a entrevista possibilita a captação direta das perceções das educadoras sobre as suas práticas avaliativas, considerando que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.134), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.”

No quadro 3, apresentamos a operacionalização do processo de recolha de dados

Fases	Objetivos		
1º Análise documental	<ul style="list-style-type: none"> - Consultar literatura nacional e internacional - Consultar estudos realizados no âmbito da avaliação e avaliação na educação pré-escolar 	Fichas de leitura	Análise documental
2º Recolha de dados qualitativos	<p>Compreender as perspetivas dos educadores sobre a avaliação.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as práticas de avaliação, os instrumentos utilizados para avaliar e a utilidade que os educadores dão à avaliação. - Compreender se a avaliação, na educação pré-escolar, está a escolarizar esta etapa educativa 	Fichas de leitura	Análise de conteúdo

Quadro 3 - Operacionalização da recolha de dados

Deste modo, o processo desenvolvido teve:

Na primeira fase, um levantamento da literatura aconselhada e que abordava a temática em causa. Na segunda fase, a elaboração de um guião de entrevista, seguido da realização de duas entrevistas piloto, para validação do conteúdo, a duas educadoras, da qual resultou o guião definitivo da entrevista final.

Na terceira fase, foram realizadas entrevistas às cinco educadoras, a exercer a sua atividade profissional em dois agrupamentos de escola (AE) distintos e com modelos e práticas de avaliação diferentes. Na quarta e última fase, fez-se a análise de conteúdo do conjunto dos dados obtidos após serem categorizados e codificados para ser possível a sua interpretação.

3.5. Caracterização das participantes no estudo

Das cinco educadoras entrevistadas, três pertencem a um agrupamento de escolas (A EA) e duas a outro agrupamento (AEB).

Sujeitos	Sexo	Idade	Habilitações académicas	Tempo de serviço	Situação profissional	Crianças por sala	Cargos em exercício ou exercidos
Entrevistada E1	F	50	Licenciatura	24	Quadro de Vinculação	18	Supervisora de estágios
Entrevistada A2	F	47	Licenciatura	30	Quadro de Escola	18	Supervisora de estágios
Entrevistada E3	F	54	Bacharelato	31	Quadro de Escola	20	Coordenadora de Departamento.
Entrevistada E4	F	54	Mestrado	31	Quadro de Escola	22	Supervisora Coordenadora de C. Docentes. Coordenadora escola. Avaliadora interna Avaliadora externa
Entrevistada E5	F	48	Licenciatura	26	Quadro de Vinculação	20	Coordenadora de Departamento. Supervisora de estágios

Quadro 4. Caracterização das entrevistadas.

Como se pode verificar pela análise do quadro, todas as entrevistadas são do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 47 e os 54 anos de idade. Têm um tempo de serviço entre os 24 e os 31 anos, 2 pertencem ao quadro de vinculação e três pertencem ao quadro de escola. Relativamente às habilitações académicas, uma educadora possui o mestrado, duas a licenciatura e uma o bacharelato. Todas as educadoras exerceram, ou exercem cargos, destacando-se a E4 (5 cargos).

3.6. Caracterização dos agrupamentos

No quadro 5 apresentamos algumas características dos dois agrupamentos assim como alguns dos instrumentos de avaliação utilizados.

CARATERIZAÇÃO DOS AGRUPAMENTOS	Agrupamento A	Agrupamento B
Localização	Urbano	Semiurbano
N.º de crianças e frequentar a educação pré - escolar	160	190
N.º de educadoras ao serviço	8	10
N.º de salas de jardim-de-infância	8	11
N.º de educadoras entrevistadas	3	2
Participação do agrupamento nos instrumentos e métodos de avaliação	Não	Sim
G A.A. trimestrais de verificação e resposta em cruz (adquirido, em aquisição, não adquirido e não observado), por áreas de conteúdo, iguais para todas as idades, com critérios específicos de cada idade para cada item, (Anexo 9)	Sim	Sim
G A.A. trimestrais descritivas por áreas de conteúdo de informação para EE e optativa. (Anexo 12).	Sim	Não
Grelhas com os critérios de avaliação para cada item por áreas de conteúdo e idade – suporte das grelhas de preenchimento (Anexo 10)	Sim	Não
G A.A diagnósticas por áreas de conteúdo e de verificação com registo em cruz, sim ou não. Por áreas de conteúdo e graus de dificuldade diferentes para cada idade (Anexo 11 e 14)	Sim	Sim
G A.A trimestral com três critérios iguais para cada área de conteúdo (atenção, participação, aquisição e desenvolvimento de capacidades previstas para a idade com três tipos de resposta: pouca, razoável e bastante, tratados informaticamente e para apresentar aos EE (Anexo 13).	Não	Sim
G A.A. diagnósticas e trimestrais de verificação e resposta em cruz. Por itens e áreas de conteúdo diferentes para cada uma das idades. (Anexo 14)	Não	Sim
Resultados percentuais por grupos e áreas de conteúdos. (Anexo 15)	Não	Sim
Resultados percentuais por áreas de conteúdos para cada criança (Anexo 16)	Não	Sim
Portefólio (Anexo 17)	Não	Sim

Quadro 5 - Caracterização dos agrupamentos

No quadro 5 verificamos as características dos Agrupamentos a que pertencem as educadoras entrevistadas verificando-se uma homogeneidade bastante grande entre os dois. Contudo, cada um deles usa métodos e instrumentos de avaliação diferentes.

O AEA utiliza grelhas de avaliação de aprendizagens trimestrais, com respostas em cruz, com janelas abertas, construídas em conselho de departamento e fundamentadas em orientações ministeriais, grelhas descritivas por áreas de conteúdo para informação aos pais, e grelhas de avaliação diagnóstica (anexos 9, 10, 11 e 12).

O AEB usa grelha diagnóstica no início do ano, grelhas trimestrais e em cruz, outra de informação para entrega aos pais e, grelhas em suporte informático para obtenção dos resultados percentuais de grupo e individual. Uma das educadoras usa portefólio (anexos 13, 14, 15, 16 e 17).

Também nos foi referido que o Agrupamento A tem em vista, neste momento, algumas alterações às técnicas de avaliação, que presumem estar aptas à sua utilização, no próximo ano letivo e que passam pela informatização da avaliação.

3.7. Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados utilizados nesta investigação, foram os documentos normativos existentes em relação à educação pré-escolar: documentos oficiais existentes no Diário da República (Leis, Decretos-Leis, Despachos Normativos, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, entre outros) e a entrevista semiestruturada.

A análise dos normativos teve como objetivo a “apresentação condensada da informação para consulta e armazenagem” e a entrevista “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito (Bardin, 1997, p.46).

3.7.1. A entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada ou semidiretiva foi utilizada para “obter os dados comparáveis entre vários sujeitos” escutando o sujeito e encarando “cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar o mundo” (Bogdan & Biklen 1994, pp.134)

A entrevista baseia-se num contato direto entre entrevistador e entrevistado com a finalidade de o primeiro obter informações sobre um determinado tema/conceito. A entrevista é “um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações” (De Ketele &

Roegiers,1999, p.18), ou “uma conversação entres duas pessoas iniciada pelo entrevistador, com o propósito específico de obter informação relevante para uma investigação” (Bisquerra, 1989, p.103).. Os dados devem ser, “corretamente valorizados, estes processos permitem ao investigador retirar das suas entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.193).

A conversa é intencional, tendo um propósito e preparação prévia não podendo ser uma conversa entre amigos. Para isso é preparado um guião, passando primeiro pelo teste e refeito, se necessário, posteriormente (Ghiglione & Matalon, 1997, p.13).

A entrevista semiestruturada ou semidiretiva

não é inteiramente aberta, nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas. (...) Mas não colocará necessariamente todas as perguntas na ordem em que as anotou e sob a formulação prevista. (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.194)

3.7.2. Procedimentos utilizados para a realização das entrevistas

Depois de feita a revisão da literatura sobre metodologias de investigação ligadas à avaliação na educação pré-escolar, elaborou-se um guião de entrevista (anexo 5) que nos permitisse recolher informação pertinente para os objetivos do nosso estudo.

Este guião foi usado em duas experiências piloto (anexos 6 e 7) com educadoras que não faziam parte do estudo, mas que correspondiam às características das entrevistadas.

Para a realização das entrevistas, contactámos previamente cada entrevistada, no sentido de a colocar ao corrente do âmbito do estudo e dos nossos objetivos e de formular o convite, pessoalmente, para participar nele. O contacto foi feito pessoalmente e, seguidamente, foi feito o pedido de autorização formal aos agrupamentos de escolas aos quais pertenciam as entrevistadas (anexos 1 e 2).

Também a cada entrevistada foi dado o protocolo de consentimento informado a assinar, contendo a explicação dos objetivos e propósitos da investigação e, ainda, uma ficha de caracterização (anexo 4) salvaguardando-se o seu anonimato. Também se pediu autorização para gravação da respetiva entrevista (anexo 3).

As entrevistas decorreram no mês de setembro de 2014, entre os dias 1 e 15. No local estavam presentes apenas a investigadora e a entrevistada. Como as entrevistas foram

gravadas, permitiu à investigadora transcrever, na íntegra, os discursos e efetuar depois a codificação dos dados recolhidos. A duração de cada entrevista oscilou entre os 50 e os 55 minutos.

Depois de transcritas, as entrevistas foram dadas a ler às educadoras entrevistadas, para confirmarem a sua precisão, ou para alterarem, se considerassem necessário clarificar alguma coisa. Foram, desta forma, validadas as entrevistas pelas próprias autoras.

As educadoras entrevistadas foram codificadas com as letras E1, E2, E3, E4, E5, a fim de assegurar o seu anonimato e o carácter confidencial das suas declarações. Também com os Agrupamentos escolhidos foram utilizadas os códigos AEA e AEB para cumprir todos os princípios e éticas de conduta do direito ao anonimato.

3.8. Técnicas de Análise de Dados

Para a análise dos dados provenientes das entrevistas, recorreremos à análise de conteúdo, sendo “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» extremamente diversificados” (Bardin, 2009, p.60). Segundo Marconi e Lakatos (1999, p.133) é um instrumento de “conhecimento que possibilita, com base numa lógica especificada, que se façam inferências sobre a fonte, sobre o receptor ou destinatário da audiência e finalmente sobre a situação em que o emissor produziu o material que irá ser objecto de análise”.

A análise e, posteriormente, a interpretação dos dados obtidos, ao longo da investigação, é um dos pontos mais importantes de todo o processo de investigação, pois é através dela que damos resposta às nossas questões iniciais, neste caso compreender as perspectivas e práticas de avaliação na educação pré-escolar, nomeadamente, se a avaliação estará a tornar esta etapa de educação numa escolarização precoce e num processo demasiado formalizado.

Realizadas as entrevistas, cara a cara com as educadoras de infância, procedemos à sua transcrição para suporte informático alterando apenas alguma questão gramatical, sem correr o risco de alterar conteúdos. Depois de transcritas, todas as entrevistas foram minuciosamente lidas e analisadas, procedendo-se à organização do seu conteúdo, de acordo com as categorias definidas inicialmente e outras que emergiram da análise, para nos ajudar a compreender melhor o conteúdo, ou seja, para “inferir o seu conteúdo imanente, profundo,

oculto, sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação directa, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos” (Sousa, 2005, p. 264).

As categorias têm de estar de acordo com as questões da investigação e o texto deve ser analisado na sua globalidade. Faz-se, de início, uma “leitura flutuante” para, depois, seleccionar o essencial da informação onde se encontra o que vai ser trabalhado (Bardin, 2009).

A análise do conteúdo das entrevistas chegou-nos a três categorias e cada uma das categorias foi dividida em subcategorias.:

- Categoria **A** - Perspetivas da avaliação
- Categoria **B** - Práticas Avaliativas na avaliação da educação pré-escolar
- Categoria **C** - Formalização/Informalização da avaliação na educação pré-escolar

A categoria **A**, foi subdividida em três subcategorias de acordo com a especificidade discursiva:

A subcategoria **A1** abrange o discurso das educadoras sobre as concepções avaliação;

A subcategoria **A2** abarca o discurso das educadoras relativo ao interesse que os educadores sentem pela avaliação e a formação que possuem ou adquirem em avaliação.

Unidades de registo relativas às questões da formação inicial, formação contínua, o conhecimento das orientações ministeriais, o reconhecimento de competências avaliativas e sobre alguma desilusão e frustração que sentem.

A subcategoria **A3**, relativa à pertinência e a importância que os educadores dão à avaliação na educação pré-escolar, contem registos das entrevistadas sobre a implementação da avaliação na educação pré-escolar e a importância do ato de avaliar.

Na categoria **B** (práticas avaliativas), criamos sete subcategorias:

A subcategoria **B1** referente aos modelos pedagógicos usados nas práticas, registamos informações sobre modelos pedagógicos utilizados e papel do educador e da criança nesse modelo;

A subcategoria **B2** aborda a organização da prática avaliativa e abarca os testemunhos sobre observar, planificar, avaliar, refletir e reformular;

A subcategoria **B3** referente às das funções da avaliação, abarca os registos sobre avaliação diagnóstica, avaliação qualitativa, avaliação percentual e avaliação formativa;

A subcategoria **B4** aborda a questão da reflexão sobre as práticas e sobre a autoavaliação do educador e registos da avaliação das crianças;

A subcategoria **B5**, referente às técnicas e instrumentos utilizados na avaliação, abarca os registos sobre a observação direta, grelhas de observação trimestral, grelhas de avaliação diagnóstica e a avaliação descritiva para os encarregados de educação;

A subcategoria **B6**, referente aos papéis e intervenientes na prática avaliativa, encontramos respostas sobre o papel do educador na avaliação, o papel do encarregado de educação, o papel da criança e o papel da comunidade;

A subcategoria **B7**, referente à utilidade que as educadoras dão à avaliação que fazem durante o ano, agrupa as respostas sobre a reflexão das planificações, dos resultados, respostas sobre a reorganização dos planos, das intervenções e das estratégias a utilizar;

A subcategoria **B8**, referente à articulação curricular com o 1º ciclo, encontramos respostas referentes à articulação com o 1º ciclo, em particular com o 1º ano.

A categoria **C**, cujo tema é a formalização da avaliação na educação pré-escolar, criamos cinco subcategorias:

A subcategoria **C1**, referente à planificação, encontramos respostas relativas a atividades formais e planificações formalizadas;

A subcategoria **C2**, referente a autonomia avaliativa do docente, abarca os registos sobre a imposição de métodos e técnicas, assim como a imposição de instrumentos de avaliação na educação pré-escolar;

A subcategoria **C3**, referente à valorização da avaliação na educação pré-escolar pelo 1º ciclo, abarca os registos sobre a pressão avaliativa na educação pré-escolar e o reconhecimento do trabalho e avaliação do pré-escolar pelos docentes do 1º ciclo;

A subcategoria **C4**, referente à preparação necessária da criança à entrada para o 1º ciclo, descreve os testemunhos sobre a preparação que se faz para a entrada da criança no 1º ciclo;

A subcategoria **C5**, sobre a escolarização precoce na educação pré-escolar, abarca os registos sobre alterações das práticas, alterações dos conteúdos desenvolvidos e a aplicação das funções da avaliação pelo educador.

No quadro 6 descrevemos as categorias e subcategorias e respetiva explicitação para a análise dos dados .

Quadro 6. Categorias, subcategorias e respetiva explicitação para a análise dos dados

Categorias	Subcategorias	Explicitação
<p>A</p> <p>Perspetivas Objetivo 1: (perceber as perspetivas dos educadores sobre a avaliação)</p>	<p>A1 Conceito de avaliação</p>	Conhecimentos teóricos que os educadores têm sobre a avaliação
		Informação
	<p>A2 Interesse/formação</p>	Formação inicial
		Formação contínua
		Conhecimento das orientações ministeriais
		Reconhecimento de competências avaliativas
	<p>A3 Pertinência/importância profissional e benefício</p>	Desilusão / frustração
Implementação da avaliação na educação pré-escolar		
<p>B</p> <p>Práticas Avaliativas</p> <p>Objetivo 2: (Conhecer as práticas de avaliação, os instrumentos utilizados para avaliar e a utilidade que os educadores conferem à avaliação.</p>	<p>B1. Modelos pedagógicos</p>	Modelos utilizados
		Papel do educador nesse(s) modelo(s) Papel da criança nesse(s) modelo(s)
	<p>B2 Organização da prática avaliativa</p>	<u>Observar</u> Conhecer a criança/grupo, as suas características, necessidades, interesses, capacidades e desenvolvimento global
		<u>Planificar</u> Planos anuais, mensais, semanais e diários
		<u>Avaliar</u> Registos
		<u>Refletir</u> Reflexão sobre a prática educativa/avaliação
		<u>Reformular</u> Adequar a prática pedagógica Utilizar novas estratégias Planificar para superar as dificuldades das crianças

Quadro 6. Categorias, subcategorias e respetiva explicitação para a análise dos dados (cont.)

<p>B Práticas Avaliativas</p> <p>Objetivo 2: (Conhecer as práticas de avaliação, os instrumentos utilizados para avaliar e a utilidade que os educadores conferem à avaliação.)</p>	<p>B3 Funções de avaliação</p>	Diagnóstica
		Formativa
		Com resultados qualitativos e/ou percentuais
	<p>B4 Reflexão sobre as práticas</p>	Autoavaliação do educador
		Registos de autoavaliação das crianças
	<p>B5 Técnicas/ Instrumentos de avaliação</p>	Observação direta
		Grelhas de avaliação trimestral
		Grelhas de avaliação diagnóstica
		Avaliação descritiva para os EE
	<p>B6 Intervenientes e papéis na prática avaliativa</p>	Papel do educador
		Papel da criança
		Papel do encarregado de educação
		Papel da comunidade
<p>B7 Utilidade da avaliação</p>	Reflexão	
	Reformulação	
	Aprendizagem	
<p>B8 Articulação curricular</p>	1º Ciclo	
<p>C Formalização/ Informalização da avaliação na educação pré-escolar</p> <p>Objetivo 3: (Compreender se, a avaliação que se pratica está a tornar-se num processo demasiado formalizado e se a avaliação na educação pré-escolar está, ou não, a escolarizar esta etapa educativa)</p>	<p>C1 Planificação</p>	Atividades formais
		Planificações formalizadas
	<p>C2 Autonomia avaliativa</p>	Imposição de métodos e técnicas
		Imposição de instrumentos
	<p>C3 Valorização do 1º ciclo</p>	Pressão avaliativa
		Reconhecimento de trabalho
	<p>C4 Preparação para 1º ciclo</p>	Avaliar para informar das competências de 1º ciclo
	<p>C5 Escolarização precoce</p>	Alterações das práticas
		Alterações dos conteúdos desenvolvidos
		Aplicação das funções da avaliação pelo educador

Quadro 6 - Organização de análise de dados

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4. Apresentação, análise e discussão dos resultados

Neste capítulo, apresentamos e analisamos os dados recolhidos através das entrevistas (que foram organizados por categorias e subcategorias em função dos objetivos da investigação) e de alguns documentos.

4.1. Categoria A. Perspetivas de avaliação na educação pré-escolar

A categoria **A** abrange os discursos das entrevistadas que nos permitem compreender as perspetivas das educadoras sobre a avaliação, em geral, e sobre a avaliação na educação pré-escolar, em particular, o seu interesse pela temática e a importância que adquire a avaliação neste nível etário.

A análise de conteúdo permitiu-nos dividir esta categoria em três subcategorias: conceito de avaliação (A1) interesse e formação em avaliação (A2) e a importância da avaliação neste nível etário (A3), tal como apresentamos no quadro 6.

4.1.1. Subcategoria A1

No quadro 7, apresentamos unidades de registo que expressam o conceito de avaliação.

Categorias	UNIDADES DE REGISTO
A1 Conceito de avaliação	“é um processo (consciente) contínuo que implica mudanças nos comportamentos baseadas na interpretação de conhecimentos, habilidades e atitudes, apoiada por objetivos que permitam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, sendo a sua importância refletida numa função social e pedagógica. Com esta definição a avaliação acaba por ter um papel formativo com intuito de corrigir o que está mal e melhorar mais ainda o que está bem (...) assim está melhor, avaliação merecia-me melhor definição. Antes não estava bem.” (E4) “Avaliar é medir. Nós estamos sempre a fazê-lo.”(E5) “É uma prática necessária para podermos trabalhar com intenção e qualidade.”(E3) “Tenho respostas diferentes para cada tipo de avaliação. Mas, no geral, avaliar é medir, é julgar, fazer juízos de valor, melhorar e refletir. Umas vezes com equidade, outras não.”(E4)

	<p>“é o ponto fundamental para que se conheçam as crianças, é um meio para lá chegarmos, para credibilizar o nosso trabalho faz com que seja visto com outros olhos pelas pessoas .”(E2)</p> <p>“é o veículo necessário para o bom funcionamento da educação, seja de que nível for.”(E1)</p> <p>“avaliação docente, não me preocupa, não tenho medo dela, tenho mais interesse pela avaliação na educação pré-escolar, as outras, não me preocupam.”(E2)</p> <p>“bem... vou falar sobre a avaliação geral, embora me sinta mais confortável falar da avaliação de aprendizagens na educação pré-escolar. As outras não me são indiferentes, só não me preocupam, não sou eu que as faço.”(E3)</p>
--	--

Quadro 7- Categoria A - Subcategoria A1

As perspetivas de avaliação das entrevistadas situam-se entre uma conceção de regulação, de monitorização (Alves, 2004) e uma conceção de avaliação como produto, como medição dos objetivos (Tyler, 1949). Para Hadji (2001) avaliar não é medir, a avaliação não é uma medida, uma vez que a medida é uma operação de descrição quantitativa da realidade: “é inútil insistir em tornar a avaliação tão objectiva quanto uma medida” (2001, pp. 27-32). Para o autor, avaliar é “situarmo-nos, de corpo inteiro, na esfera da comunicação, ao produzirmos um discurso que dê resposta argumentativa a uma questão de valor”, é para quem avalia, como “ entregar uma mensagem que tenha sentido para aqueles que a recebem” (1994, p. 178). Também Cardinet (1993) questiona o direito que temos de fazer da avaliação um ato de medir, de julgar, e se se devem avaliar as crianças ou apenas limitar a avaliar situações de ensino aprendizagem.

Para Zabalza (2013, p. 577) “avaliar é treinar os olhos para observar o que geralmente não vemos, descobrir o que existe de extraordinário no cotidiano, sobretudo quando estamos tratando de crianças pequenas”.

4.1.2. Subcategoria A2

No quadro 8, apresentamos as unidades de registo relativas ao interesse pela avaliação e à formação contínua e inicial das entrevistadas.

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
A2 Interesse/Formação	<p>“considero muito importante na minha atividade.”(E1)</p> <p>“é importante a avaliação nesta faixa etária, consegue-se ver o processo educativo. A sua evolução.”(E1)</p> <p>“sou interessada, eu acho. Até porque as coisas estão sempre a mudar e gosto de estar informada e atualizada.”(E5)</p> <p>“sinto muito interesse por esta área. A avaliação sempre me apaixonou. Sempre quis saber mais.”(E4)</p> <p>“sinto interesse, sim. Sempre li muito e sendo a avaliação um tema que me interessa, leio tudo que me aparece.”(E3)</p> <p>“sinto necessidade de formação pois acho que na minha formação inicial, não foi uma temática abordada e as mudanças dos últimos tempos tem-nos obrigado a atualizar conhecimentos e conceitos.”(E1)</p> <p>“a minha formação não me deu muito conhecimento sobre a avaliação. Daí foi um passo para procurar eu a formação necessária.”(E4)</p> <p>“quando iniciamos esta forma de avaliar, formação não havia nenhuma. Nem a pagar! nós devemos por isso procurar as formações.”(E5)</p> <p>“também no curso inicial, não dão grande coisa. Mas olha que mesmo agora que tem formação nessa área, julgo eu, só isso não lhes vale de nada. É preciso praticar.”(E2)</p> <p>“eu fiz formação académica na área da avaliação sempre fiz formações pequenas ligadas à avaliação das crianças o gosto vai aumentando e quanto mais se sabe, mais se quer saber, é viciante mas para o fazeres tens que ter iniciativa, se esperas pelos centros de formação ou ministério e os colegas também não puxam muito estão à espera das fáceis e rápidas e pouco investem.”(E4)</p> <p>“eu tive aprendizagens em avaliação no meu curso. E depois praticávamos, e muito! Procuro formação mas não tenho paciência para formações sem sentido. Procuro formação em livros, leio muito, e temos muita coisa sobre avaliação na educação pré-escolar, e boa. Agora formação sobre avaliação, se tivesse feito alguma, lembrava-me, e não me lembro.”(E3)</p>

	<p>“eu não tenho formação nenhuma em avaliação. Faço alguma coisa pontual que aparece e é muito pouca, leio e converso com as colegas com quem partilho coisas, sempre que possível leio aquilo que sai.”(E2)</p> <p>“nunca fiz formação nesta área, e chegamos a pedir o centro nunca fez uma para o que pedimos, nem tenho visto nada nessa área. Muita coisa para os outros níveis de ensino e sobre avaliação mesmo, mas para o pré-escolar, nada. Isto que eu saiba, só se fazem e não divulgam como deveria ser.”(E5)</p> <p>“chegou a fazer-se alguma coisa sobre as orientações, mas sobre as metas por exemplo ainda não vi nada. Agora vai mais lá para o Porto, Coimbra ou Lisboa e tu vês as formações a multiplicarem-se. Somos portugueses de segunda!”(E2)</p> <p>“não é verdade que fazem formações sobre o que pedimos, já o fizemos e nada.”(E1)</p> <p>“era bem preciso fazer formação sobre os instrumentos com que trabalhamos. É muito urgente isso.”(E2)</p> <p>“também no curso inicial, não dão grande coisa. Mas olha que mesmo agora que tem formação nessa área, julgo eu, só isso não lhes vale de nada. É preciso praticar.”(E2)</p> <p>“faz falta avaliação sobre as orientações e metas. Se calhar já teriam sido reformuladas um bocadinho.”(E5)</p>
--	---

Quadro 8 - Categoria A - Subcategoria A2

Relativamente ao Interesse e à formação da avaliação na educação pré-escolar ((quadro 8, categoria **A2**), todas as educadoras assumem o seu interesse pela avaliação “sou interessada por ela” (E1), “sinto interesse por esta área a avaliação sempre me apaixonou” (E4), “nós devemos por isso procurar as formações” (E5).

Quanto à formação, percebemos pelas entrevistas que a formação em avaliação depende muito da disponibilidade e da vontade de cada uma de a procurar: “para a fazeres tens que ter iniciativa” (E4), “os colegas estão à espera das fáceis e rápidas e pouco investem”(E4), “sinto necessidade de formação pois acho que na minha formação inicial, não foi uma temática abordada” (E1).

Três educadoras dizem necessitar de formação, mas nunca a terem feito. Outra afirma “ter procurado, e até pedido” (E3) mas não ter conseguido encontrar. Sentem que as Universidades estão mais interessadas, mas que os cursos não estão ao alcance financeiro de todas “eu fiz formação académica na área da avaliação” (E4).

Uma educadora diz haver pouca oferta de formação em avaliação na educação pré-escolar, mas que sempre a procurou e já fez algumas ao longo da carreira.

Duas educadoras afirmam diferenças regionais na oferta formativa ao pré-escolar. “Agora vai mais lá para o Porto, Coimbra ou Lisboa e tu vês as formações a multiplicarem-se. Somos portugueses de segunda!” (E2)

Quase todas admitiram que a sua formação inicial não contemplava formação na área da avaliação, “na minha formação inicial, não foi uma temática abordada” (E1). Contudo, as educadoras reconhecem a sua competência de avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar: “consigo avaliar as crianças” (E1). Não reconhecem dificuldades práticas, mas sentem necessidade de procurar formação para completar a parte teórica que suporta essa prática: “era bem preciso fazer formação sobre os instrumentos com que trabalhamos. É muito urgente isso” (E2).

Pelos discursos das entrevistadas, verifica-se que há pouca formação em avaliação na educação pré-escolar, salvaguardando a que se faz nas Universidades, mas onde o custo não está acessível a todas.

Também se evidencia algum desânimo e frustração por não terem recursos humanos para trabalhar com a qualidade que gostariam: “faltam-me é recursos.” (E4). “É desmotivador. Exigem-nos uma avaliação em consciência, com que concordo, mas tiram-nos o tapete dos pés” (E5) e “por vezes, é muito frustrante” (E3).

Todas assumem conhecimento das orientações ministeriais relativas à avaliação e associam-nas às Orientações Curriculares e às Metas de aprendizagem. Referem ser as mais trabalhadas, evidenciando uma preparação e apropriação dos seus conteúdos e a sua utilização como ferramenta de trabalho: “sei bastante sobre as metas e orientações” (E4).

Ressaltamos que as entrevistadas têm, em média, trinta anos de serviço, o que poderá traduzir alguma rotinização das práticas, ao mesmo tempo que a prescrição normativa lhes dá alguma segurança, pois as metas de aprendizagem guiam as práticas.

4.1.3. Subcategoria A3

No quadro 9, apresentamos as unidades de registo relativas à pertinência, interesse e benefício da avaliação para as entrevistadas.

SUBTEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
<p style="text-align: center;">A3</p> <p style="text-align: center;">Pertinência /importância/ Benefício</p>	<p>“Na educação pré-escolar tudo é importante no desenvolvimento das crianças. Avaliar é também a importância de vermos as aprendizagens e sucessos do que fazemos.” (E2)</p> <p>“a avaliação só tem sentido para mim como uma meta para reformular objetivos. Por ex.: desenvolvo um projeto e vou avaliá-lo. Resultou, não resultou e porquê. Se não avaliar, não sei em que ponto estou. Tem que haver um ponto de situação em vários momentos, é nesse sentido que entendo a avaliação e que é muito importante nesta faixa etária. Depois a avaliação serve a criança e o nosso trabalho ela é como um <i>organizer</i>. Se não planificar e avaliar, chega uma altura em que estou ali perdida Acho que até nos facilita a vida . claro que dá muito trabalho, mas é assim que dá gosto trabalhar.”(E5)</p> <p>“é importante a avaliação nesta faixa etária, consegue-se ver o processo educativo. A sua evolução.”(E1)</p> <p>“a avaliação é muito pertinente nesta etapa. Nós é que construímos o nosso currículo, não é? Pois não poderíamos fazê-lo se não avaliássemos as crianças, se não soubéssemos no estado em que estão.”(E3)</p> <p>“esta é a primeira etapa da educação básica, reconhecida por todos. Porque não ter avaliação? Valoriza o nosso trabalho, e credibiliza-o. Uma avaliação que é qualitativa mas tão importante como outra qualquer. Deve ser obrigatória em todas as etapas da educação. Os objetivos nem sempre serão os mesmos mas o princípio deverá ser.” (E4)</p> <p>“das colegas que conheço tenho ouvido opiniões diferentes sobre a avaliação, umas gostam mais que outras. Mas a maior parte adapta-se aos modelos e práticas dos agrupamentos onde são colocados, é unânime a importância que lhe dão ”(E2)</p> <p>“eu não sei muito sobre a opinião das colegas há de tudo. E há quem não concorde .”(E4)</p> <p>“as que conheço são a favor da avaliação a maior parte tem a mesma metodologia.”(E3)</p> <p>“é tão parecido com todas. As educadoras trabalham duro. E gostam muito disso. Avaliar é uma parte integrante da sua profissão. Todas as que conheço pensam mais ou menos assim. Não difere quase nada .”(E1)</p> <p>“a avaliação beneficia o educador e a criança. Ao educador organiza-o, à criança permite que se veja as dificuldades e os seus interesses, e ajuda o educador, indiretamente, está logo a ajudar a criança.”(E2)</p>

Quadro 9 Categoria A - Subcategoria A3

Relativamente à pertinência, importância e benefício da avaliação na educação pré-escolar (**A3**), as educadoras consideram só ter “sentido, como uma meta para reformular objetivos” (E5).

A importância da avaliação na educação pré-escolar é assumida por todas: “a avaliação na educação pré-escolar é muito pertinente, a avaliação é muito importante nesta faixa etária”(E1). Concordam inteiramente com a sua implementação nesta etapa e referem a importância que tem o ato de avaliar: “Na educação pré-escolar tudo é importante, no desenvolvimento das crianças. Avaliar também. Também a importância de vermos as aprendizagens e sucessos do que fazemos” (E2).

A avaliação é considerada imprescindível ao bom desenvolvimento do trabalho “a avaliação serve a criança e o nosso trabalho, é como um *organizer*” (E1); a avaliação “valoriza o nosso trabalho, e credibiliza-o” (E4).

Avaliar é, assim, um ato que credibiliza o trabalho das educadoras e legitima-o, ou seja, as educadoras consideram que o poder de avaliar é imprescindível. Urge, então, questionar: estaremos a rotular as crianças e, eventualmente, a caminhar para a implementação da retenção?

As entrevistadas revelam, ainda, algum desânimo pela falta dos recursos humanos. Sentem-se discriminadas relativamente ao Jardins privados e subsidiados pelo Estado, comparativamente ao Jardim-de-infância sob a sua tutela, pelo fato de, nos últimos, terem perdido metade dos recursos humanos “consigo fazer cada vez melhor, mas menos coisas. Faltam-me recursos” (E4), mas tudo lhes é exigido: “é desmotivador. Exigem-nos uma avaliação em consciência, com que concordo, mas tiram-nos o tapete dos pés” (E5). Sentem falta de “recursos humanos dentro da sala. Temos um grupo de 4 - 5 anos, sem ninguém lá dentro. É muito difícil, e os materiais? Onde ir buscá-los com o dinheiro que o ministério dá, são muito complicados. E comparam-nos ao privado onde têm todos os recursos, é desmotivador, por vezes. Muito frustrante” (E3).

4.2. Categoria B. Práticas avaliativas na educação pré-escolar

A categoria **B** abrange os discursos das entrevistadas que nos permitem conhecer as práticas de avaliação na educação pré-escolar, os instrumentos utilizados para avaliar e a utilidade que os educadores conferem à avaliação; saber quais os modelos em que

fundamentam as práticas, como é que as organizam, quais são as funções da avaliação das aprendizagens; compreender se refletem sobre o seu trabalho e a avaliação; as técnicas e/ou instrumentos de avaliação que utilizam e quem intervém nesse processo avaliativo.

Compreendemos, ainda, o modo como se faz a articulação curricular com o primeiro ciclo, a planificação das suas atividades em função dessa articulação e, ainda, se consideram ter autonomia avaliativa.

Em síntese, dividimos esta categoria em 8 subcategorias: Modelos Pedagógicos (B1), Organização da prática avaliativa (B2), Funções da avaliação(B3), Reflexão sobre as práticas (B4), Técnicas e instrumentos de avaliação (B5), Intervenientes e seus papéis na prática avaliativa (B6), utilidade da avaliação (B7) e Articulação curricular (B8), tal como apresentamos nos quadros 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 17.

4.2.1. Subcategoria B1. Modelos pedagógicos

No quadro 10 apresentamos algumas das unidades de registo relativamente aos modelos pedagógicos.

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
<p>B1.</p> <p>Modelos pedagógicos</p>	<p>“é uma mistura de modelos, o trabalho de projeto, predomina. Mas incluo métodos da Escola Moderna nos registos, High Scope na etiquetagem, na avaliação é que não sigo esse método, é muito complicado, uso-os porque e gosto. Ninguém mos impôs (...) a criança na minha metodologia, faz as suas aprendizagens através da construção do seu conhecimento, da sua ação, manipulação e o educador é como um orientador, às vezes um bocadinho diretivo pois temos grupos que não se lhes sugerir nada, nada querem ou lhes interessa.”(E2)</p> <p>” trabalho com mais que um modelo. High Scope na etiquetagem e Pedagogia de projeto no desenvolvimento das atividades, uso de cada um, as partes com as quais me identifico e porque me sinto bem, nunca me sugeriram modelos. Sou autónoma, o educador é um mediador, uma ajuda, promotor de aprendizagens e de orientação. Como educadora vou-me ajustando conforme o grupo, onde tenho que motivar mais, digo motivar, não é obrigar, entenda-se, a criança aprende com a prática. Ao ver, tocar, na exploração dos materiais, é importante a observação e o toque do real, ao falarem de um cavalo, é uma coisa. Se o virem, mesmo sem o tocar, ou até por imagem, isso enriquece. Dentro do possível entrar em ação com as coisas. É o papel da criança num modelo construtivista, não é? ”(E5)</p> <p>“trabalho com base na Pedagogia de projeto considero a minha metodologia construtivista e sinto-me à vontade para o fazer assim sem pressões de ninguém, foi</p>

	<p>assim que aprendi de início e ainda hoje me sinto bem. O meu papel no dia-a-dia com este modelo é de orientação, sugestão e promoção de oportunidades de aprendizagens. Já o da criança é a de um elemento na descoberta, na interação com as coisas e com as pessoas. A criança, constrói, descobre, explora, "(E3)</p> <p>"Eu gosto de pedagogia de situação. Há colegas a achá-lo ultrapassado. Ou será que não o entendem? Também baseio nos projetos desenvolvidos a sua metodologia: planejar, fazer e rever. Identifico-me muito com estas duas metodologias e combino métodos das duas em que tento sempre ser mais um orientador e promotor e a criança não pode ser ignorada. É um parceiro ativo nas suas aprendizagens, planificações e avaliações., por ex: Se chega de manhã todo contente com uma prenda que recebeu, eu tenho que aproveitar esta situação de interesse da criança e esquecer o que estava para trás e posso desenvolver um novo projeto com isso"(E1)</p> <p>"uso uma mistura de metodologias com métodos combinados segundo aquilo de que gosto, etiquetagem, avaliação vou buscar a cada um o que gosto. Sem pensar muito nestas questões, confesso e sem obrigatoriedades de metodologias. Tens que apresentar resultados, como não interessa o educador dá sugestões, apoia a criança nas suas dificuldades, é um parceiro, um confidente, um amigo."(E 4)</p> <p>"é pela interação que a criança se desenvolve, mais pela realização e ação que pela descoberta."(E4)</p>
--	---

Quadro 10 - Categoria B Subcategoria B1

Relativamente aos Modelos pedagógicos, (quadro 10), as educadoras fundamentam as suas práticas letivas em mais que um modelo pedagógico e retiram de cada um os métodos com os quais se identificam.

Nunca lhes impuseram qualquer metodologia e reconhecem a sua autonomia nesse processo. Sentem-se bem ao usá-los e têm atualizado os seus métodos ao longo da carreira: "uso-os porque gosto. Ninguém mos impôs" (E2).

As educadoras descrevem vários modelos mas a sua conceitualização, o papel do educador e da criança em todas estas opções metodológicas, tem quase as mesmas características: "considero a minha metodologia construtivista" (E3).

Os seus objetivos nesta escolha são muito comuns. As educadoras reconhecem uma estrutura concetual por trás das suas decisões, ao construir o seu currículo e ao operacionalizá-lo.

Na linha de Oliveira-Formosinho (2003), o modelo curricular combina teoria e prática. É uma estrutura onde se colocam as decisões curriculares ao longo do desenvolvimento (Serra, 2004).

Descrevem o papel do educador, fundamentalmente, como de orientador, motivador e promotor de oportunidades de aprendizagens, como “construtor do seu próprio currículo” (E3).

A criança tem um papel ativo de descoberta, interacionista: “dentro do possível entrar em ação com as coisas, saber fazer. É o papel da criança num modelo construtivista, não é?” (E5).

Zabalza (1994) sustenta, também, que os modelos construtivistas têm como princípio o saber-fazer.

4.2.2. Subcategoria B2. Organização da prática avaliativa

No quadro 11 apresentamos as unidades de registo relativamente à organização das práticas avaliativas.

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
<p style="text-align: center;">B2.</p> <p style="text-align: center;">Organização da prática avaliativa</p>	<p>“no início do ano faço uma avaliação diagnóstica em grelha com todas as idades e áreas de conteúdo muito simples e básica.”(E2)</p> <p>“observo a criança e “estudo-a” uns tempos. Observo comportamentos, atitudes, em contextos e interações diferentes começo sempre por aí.”(E4)</p> <p>“ eu organizo assim as coisas: primeiro faço registos de todas as observações que conseguir fazer.”(E1)</p> <p>“temos que observar as crianças e o grupo, descobrir os seus interesses e necessidades.”(E5)</p> <p>“vou planificar em função das necessidades e interesses da criança e do grupo e é assim que construo o meu PT, contém o plano anual e os planos semanais.”(E3)</p> <p>“pego nas observações e vou planificar em função delas. Adapto as atividades aos objetivos e às prioridades traçadas planifico as atividades mensalmente mas faço um plano de atividades anual com os objetivos e competências mais gerais e emergentes da observação inicial.”(E4)</p> <p>“temos que avaliar sempre a meio do percurso para saber em que pé estão as coisas tens que saber como está a criança, grupo para seguir em frente.”(E4)</p> <p>“depois ao longo do ano vou fazendo avaliações daquilo que as crianças fazem, dizem.”(E1)</p>

	<p>“Este processo é complicado pois temos que fazer uma paragem de vez em quando para refletir. Não é fácil! Fazemos a avaliação de qualquer atividade ou de outra coisa qualquer. Vemos o que resultou, o que não resultou e reformulamos os nossos objetivos/prioridades e estabelecemos estratégias novas para ver se resulta. É um ciclo de observar, fazer, avaliar e refazer (...) faço planos semanais mas na verdade acabam por ser diários pois altero sempre alguma coisa.”(E5)</p> <p>“É preciso, reformular, reformula-se. Está tudo a correr bem, continuamos com as mesmas estratégias.”(E2)</p>
--	--

Quadro 11 – Subcategoria B – subcategoria B2

Relativamente à organização da prática avaliativa (quadro 11), quase todas as educadoras descrevem que organizam o seu processo avaliativo como uma espiral. Iniciam por observar o grupo e a criança individualmente durante algum tempo. Em função dessa observação avaliam os seus resultados e planificam as atividades com os objetivos pretendidos, visando sobretudo os interesses e as necessidades do grupo e da criança individualmente.

É importante salientar o papel do educador no que refere ao ato avaliativo, tendo em conta a valorização de um ato pedagógico demarcado pela diversidade de estratégias que devem ter em conta o contexto do grupo e de cada criança como ser único. Segundo o documento da DGIDC (2009) compete ao educador, entre outras coisas, “conceber e desenvolver o respectivo currículo, através da planificação, da organização e da avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto - Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto - Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância).

Perante isto, poderemos inferir que a avaliação ajuda os educadores a tomar decisões sobre as planificações, as estratégias, a organizar e reorganizar os seus planos, tendo em vista o desenvolvimento das crianças e adequando as suas planificações às suas necessidades e interesses. (Dalben, 2005).

Segundo a circular n.º 4/DGIDC/ 2011 “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. A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos

que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento” (p.27).

Tal como anteriormente foi referenciado, “no início do processo de avaliação, o educador deve ser capaz de responder às questões: “porquê avaliar” e “para quê avaliar”. Ao educador de infância, que é responsável por construir e gerir o currículo compete, também, definir e criar um sistema de avaliação que contemple os conteúdos do currículo, as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas por si, e o contexto onde decorre a aprendizagem.

A avaliação nesta etapa deve ser um processo contínuo, em que se utilizam procedimentos para descrever os progressos realizados pela criança ao longo do tempo, de forma globalizante e em contextos específicos.

Uma educadora refere que “temos que fazer uma paragem de vez em quando para refletir. Não é fácil! Fazemos a avaliação de qualquer atividade ou de outra coisa qualquer. Vemos o que resultou, o que não resultou e reformulamos os nossos objetivos/prioridades e estabelecemos estratégias novas para ver se resulta. É um ciclo de observar, fazer, avaliar e refazer (...) faço planos semanais mas na verdade acabam por ser diários pois altero sempre alguma coisa” (E5).

4.2.3. Subcategoria B3: Funções da avaliação

No quadro 12, apresentamos as unidades de registo relativas às funções da avaliação

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
<p style="text-align: center;">B3.</p> <p>Funções da avaliação</p>	<p>“faço sempre a avaliação diagnóstica no início do ano.”(E1)</p> <p>“depois de fazer a avaliação diagnóstica é que vou refletir e planificar e avaliar de novo. Depois é um processo sistemático e permanente.”(E4)</p> <p>“avalio inicialmente para fazer o levantamento das dificuldades e interesses das crianças e do grupo.”(E3)</p> <p>“no início do ano eu faço uma avaliação das crianças e do grupo. Faço mesmo uma grelha. Por Ex: se duas ou três crianças de três anos tem dificuldades ao nível da linguagem, eu assinalo e trabalho com eles através de histórias, conversas [...] para colmatar essas dificuldades. ”(E3)</p> <p>“com a avaliação inicial/diagnóstica, construo o nosso currículo.”(E1)</p> <p>“claro que é uma avaliação formativa, é para aprenderes, desenvolveres-te aperfeiçoar as tuas práticas. Eu não faço uma avaliação a pensar em notas, quero é ver onde as crianças precisam de ajuda.”(E2)</p>

	<p>“Nós fazemos assim: Temos 20 crianças e duas estão a necessitar de ser trabalhadas na área da comunicação, na área da linguagem estão mal. Então eu sei que tenho 10% mas temos 15 que outras.” (E5)</p> <p>“É unânime esta opinião pelas educadoras que conheço. Qualitativamente, para não cairmos em exageros.”(E4)).</p> <p>“é uma avaliação qualitativa, dá-me resultados qualitativos e não quantitativos.” (E2)</p> <p>“é um resultado de avaliação que não fere, informa apenas e não rotula[...] dizer que a criança A está, ao nível da matemática, com 50% dos objetivos atingidos, e a B, está com 85% dos objetivos atingidos, significa que na área da matemática, terei que ajudar mais a criança A que a B depois de traçar estratégias para isso e perceber porquê. É assim com todos e em todas as áreas. É quantificar a avaliação? Não é!”(E4)</p> <p>“não é quantificar aprendizagens. é ter uma ideia global do estado do grupo ou da criança. Saber em percentagem de 0 a100, onde se situa naquela área de conteúdo a criança ou o grupo. Permite saber onde deverei trabalhar e investir mais nas minhas planificações. Onde deverei reforçar a minha ajuda que permita colmatar dificuldades. É só para ter a imagem visual gráfica. Não é para mostrar aos pais, é só para minha orientação.”(E5)</p> <p>“De formar, de diagnosticar e de reorganizar e serve para nos dar respostas, resultados, que muitas vezes nos escapam se não avaliássemos. Vem ao que falamos antes. É para termos respostas que avaliamos.”(E3)</p>
--	---

Quadro 12 - Categoria B - subcategoria B3

Relativamente às funções da avaliação (quadro 12), é importante referir que no ensino pré-escolar existem dois tipos de avaliação: avaliação de diagnóstico e a avaliação formativa, tal com é referido no documento DGIDC: “Avaliação - Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da educação pré-escolar”. A primeira dá ao educador uma perceção da situação do aluno naquele momento, permitindo a caracterização do grupo.

Esta avaliação facilita a perceção dos conhecimentos que cada criança tem, o que já sabe e/ou é capaz de fazer, quais os seus interesses e necessidades, o seu contexto familiar e sociocultural.

Três educadoras referem uma avaliação com funções diagnósticas, formativas e com resultados qualitativos. Duas referem uma avaliação com funções diagnósticas, formativas e com resultados percentuais globais.

Uma educadora refere que a avaliação tem uma função diagnóstica no início do processo avaliativo: “depois de fazer a avaliação diagnóstica é que vou refletir e planificar e avaliar de novo. Depois é um processo sistemático e permanente” (E4).

Afirmam também que a avaliação na educação pré-escolar deverá ser uma avaliação formativa e contínua, visto realizar-se sistematicamente durante todo o ano, referindo “claro que é uma avaliação formativa, é para aprenderes, desenvolveres-te e aperfeiçoar as tuas práticas” (E2).

Neste sentido, Cabrita (2007, p.74) refere que as funções da avaliação na educação pré-escolar “para além de formativa, interativa, facilitadora da comunicação entre sujeitos, deve ajudar a ultrapassar as dificuldades (...). O seu principal objetivo é contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, informando o educador e o educando sobre o seu próprio percurso, êxitos e finalidades”.

Para Perrenoud (1989, p.14) “A avaliação assume uma dimensão marcadamente formativa, quando visa orientar o aluno (...) procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem” “ou quando assume uma prática contínua que contribua para melhorar as aprendizagens em curso”(idem, 1999, p.78)

Para Hadji (2001, p.20) “a partir do momento em que informa, ela é formativa”

Ao mesmo tempo que atribuem a função formativa na avaliação do pré-escolar, duas educadoras declaram atribuir resultados com nomenclatura qualitativa e percentagens gráficas. Não consideram estar a certificar nada apenas a informar-se e informar sobre as aprendizagens.

Uma educadora diz que “não é quantificar aprendizagens (...) saber em percentagem de 0 a100, onde se situa naquela área de conteúdo a criança ou o grupo. Permite saber onde deverei reforçar a minha ajuda que permita colmatar dificuldades. É só para ter a imagem visual gráfica. Não é para mostrar aos pais, é só para minha orientação e enviar ao agrupamento para que tenham uma ideia do estado do grupo e da criança” (E5).

Segundo Cardinet (1993, pp. 23-27) uma das funções da avaliação é a certificação que “visa as aquisições, saber o que aluno aprendeu ou não, controla apenas aquilo que já sabe e que adquiriu (...)”.

Uma educadora ainda refere sobre a avaliação permanente e contínua ao longo do ano: “Eu não faço uma avaliação a pensar em notas, quero é ver onde as crianças precisam de ajuda”(E3).

Três educadoras atribuem apenas nomenclaturas qualitativas aos resultados da avaliação para que possam “refletir sobre os dados e reformular as planificações e objetivos” e não “quantificar nada” (E3).

Para Hadji, o principal objetivo da avaliação, bem como das suas funções, não é intimidar as crianças, desprezá-las e muito menos humilhá-las, pelo contrário, é contribuir para melhorar a aprendizagem, uma vez que com a avaliação formativa, principal modalidade de avaliação utilizada na educação pré-escolar “os problemas de avaliação perdem a sua autonomia e passam a constituir uma das dimensões da problemática das aprendizagens” (1994, p.187).

As funções mais vincadas nos discursos das educadoras entrevistadas são de facto a diagnóstica e formativa e ambas são valorizadas e salientadas por Pacheco (1995), Alves (2001), Perrenoud (1993) e em documentos como as OCEPE, a Lei n.º 5/97, a Lei n.º 46/86 e o Decreto-Lei n.º 43/2003 (art. n.º. 5).

4.2.4. Subcategoria B4. Reflexão sobre as práticas

No quadro 13, apresentamos as unidades de registo que testemunham a opinião das entrevistadas sobre a reflexão sobre as suas práticas.

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
<p style="text-align: center;">B4.</p> <p style="text-align: center;">Reflexão sobre as práticas</p>	<p>“acima de tudo. Leio muitas vezes a avaliação que fiz antes para ver as diferenças em cada um. Depois penso no que fiz. Onde falhei, onde tenho que investir, em novas estratégias, e a avaliação é o elo de ligação nesta reflexão.” (E4)</p> <p>“eu penso nas estratégias, na partilha com os pais, nas conversas e opiniões que peço a colegas, nas informações das crianças, tudo para no fundo perceber se trabalhei ou não de acordo com o que de início tinha planeado. Se não, onde falhei e porquê.”(E2)</p> <p>“nós ao avaliarmos o desenvolvimento das crianças e do grupo, estamos a avaliar também o nosso trabalho de forma educativa, formativa, sem rotular ninguém.”(E1)</p> <p>“Eu tenho o hábito de pedir às crianças para fazerem avaliação das atividades quando as terminam. Por vezes dizem que não gostam e porquê. Outras que gostam outras só assim-assim. Com dados destes nós fazemos imediatamente</p>

	<p>uma avaliação dessa planificação que fiz. E muitas vezes aprendo com estas opiniões e avaliações das crianças. E habituam-se a refletir e a autoavaliar.”(E5)</p> <p>“Ao avaliar as minhas planificações mensais e as crianças estou e refletir, e reformular meu trabalho seguinte.”(E3)</p>
--	--

Quadro 13 - Categoria B - subcategoria B4

Relativamente à reflexão sobre as práticas (quadro 13), uma das entrevistadas refere que, no final das atividades, faz perguntas às crianças sobre o resultado final e regista “depois penso no que fiz. Onde falhei, onde tenho que investir, em novas estratégias, e a avaliação é o elo de ligação nesta reflexão”(E4).

Outra educadora diz que tem por “hábito pedir às crianças para fazerem avaliação das atividades quando as terminam. Por vezes dizem que não gostam e porquê. Outras que gostam mas só assim-assim. Com dados destes nós fazemos imediatamente uma avaliação dessa planificação que fiz. E muitas vezes aprendo com estas opiniões e avaliações das crianças. E habituam-se a refletir e a autoavaliar. enquanto eu reflito também sobre as minhas práticas” (E5).

Em todas as entrevistadas notamos hábitos de reflexão sobre as práticas. Todas referem a reflexão em vários momentos do desenvolvimento curricular.

Tendo em conta a (circular n.º:4/DGDIDC/DSD/2011, p.3), a avaliação tem a finalidade de, entre outras, “reflectir sobre os efeitos da acção educativa, a partir da observação de cada criança e do grupo de modo a estabelecer a progressão das aprendizagens”

Cada vez que pensamos em avaliação sabemos que falamos também de capacidade de interpretação, de reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem, tendo em vista promover ou melhorar a formação dos alunos (Maia, 2006). Zeichner (1993, p.20) fala da prática reflexiva e diz que a reflexão pode ocorrer antes, depois e durante a ação *“enquadrando e resolvendo problemas in loco”*.

4.2.5. Subcategoria B5. Técnicas e instrumentos de avaliação na educação pré-escolar

No quadro 14, apresentamos as unidades de registo sobre a descrição de alguns instrumentos de avaliação utilizados pelas entrevistadas.

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
<p style="text-align: center;">B5</p> <p style="text-align: center;">Técnicas e instrumentos de avaliação</p>	<p>“Primeiro a observação. No recreio, na sala, nas atividades, observamos a maneira como interagem, como falam, o seu raciocínio em grupo. [...] E depois registo essas observações, utilizo as grelhas de diagnóstico por idades e áreas de conteúdo.</p> <p>Diariamente utilizo os meus registos das observações que faço. Depois no final de cada em cada período e no início de ano utilizo as tais grelhas de cruz.</p> <p>Nós é que as fizemos e o subdiretor passou-as para suporte informático. Temos escalas de <i>pouco</i>, <i>razoável</i> e <i>bastante</i>. Nós temos duas. Pouco, razoável e bastante é uma que se entrega aos pais, que mostra a atenção, a concentração, a participação. Essa sim foi feita por eles pois é necessária para a avaliação interna do agrupamento .”(E3)</p> <p>.</p> <p>“faço avaliação diagnóstica primeiro. As atividades gerais do plano anual, assim como os objetivos e metas a atingir, são trabalhadas e discutidas em conselho de docentes no início do ano, partindo da reflexão da avaliação do ano anterior Fazemos um levantamento das necessidades e interesses das crianças das três idades e em conjunto reformulamos o PAA, completado depois em cada escola com as necessidades e interesses de cada grupo em particular.”(E5)</p> <p>“Uso muito a observação diária e o registo. Uso também grelhas de avaliação construídas por nós, e uso os registos dos pais, das crianças e a grelha de transição para o 1º ciclo.”(E2)</p> <p>“As aprendizagens que as crianças fazem, o seu desempenho, os seus comportamentos, na forma de lidar com os outros, com o adulto, isolado e em grupo, as suas aprendizagens e as suas dificuldades. Fundamentalmente é isso. Avalio comportamentos e aprendizagens.”(E4)</p> <p>“uso grelhas que preencho em cada período e no fim do ano.”(E1)</p> <p>“no final de cada trimestre faço outra avaliação de grupo para comparar o que é que ele fazia antes e o que faz agora.”(E5)</p> <p>“utilizo umas grelhas para cada idade com critérios e outra com competências que preencho em cada período para cada criança. Para o grupo faço trimestralmente uma avaliação escrita para discutir e apresentar em conselho de docentes e a coordenadora compilar a de todas e registar no agrupamento.”(E4)</p> <p>“foram feitos pelo conselho de docentes e nas reuniões de departamento, baseados nas normas emanadas pelo Ministério da educação, ou seja, pelas orientações e metas de aprendizagem.</p> <p>O grupo é dividido em três para trabalhar cada um, uma idade diferente. Um constrói a grelha dos três anos, outro dos quatro e outro dos cinco, no fim, em reunião, juntamos todos e em conjunto vamos passando um critério e item de</p>

	<p>cada vez e acrescentamos, eliminamos ou alteramos o que entendermos. No fim deste processo é analisado e aprovado em conselho pedagógico. E aí é que a direção, nessa caso um elemento muito ligado ao pré-escolar, pegou nestas informações e deu o seu toque para construir o programa informatizado que nos dá logo informação percentual sobre os nossos resultados qualitativos. E nós poderemos “ver” em gráfico como está o nosso grupo em função dos nossos objetivos.”(E5)</p> <p>“Também uso portefólio se lhe poderemos chamar assim.”(E4)</p> <p>“pequeno e pouco ambicioso, mas é assim: Se a criança faz um trabalho que gosta e quer colocar na pasta, coloco. Depois está a fazer uma coisa interessante ou que até ali não conseguia fazer, eu fotografo e coloco lá com alguma anotação e vou colocando coisas soltas em cada um que no fim me servem para consultar e mostrar aos pais.”(E4)</p> <p>“Não dou as grelhas, mas sim o resumo para os pais. Nas grelhas, no fim de cada área de conteúdo está uma janela aberta onde coloco o resumo da avaliação daquela área. E são esses resumos que copio para outra folha e entrego aos pais. Mas mostro aos pais a grelha que preenchi.”(E2)</p> <p>“-Não sei se posso chamar portefólio. É mais um <i>dossier</i> com os seus trabalhos e produções importantes para si. E vou lá muitas vezes certificar-me de algumas coisas que me esquecem.”(E5)</p>
--	---

Quadro 14– Categoria B - Subcategoria B5

Relativamente às técnicas/instrumentos de avaliação (quadro 14), as educadoras entrevistadas declararam que fazem sempre no início do ano uma avaliação diagnóstica baseada na observação de comportamentos, atitudes e interação em todos os contextos. “As aprendizagens que as crianças fazem, o seu desempenho, os seus comportamentos, na forma de lidar com os outros, com o adulto, isolado e em grupo, as suas aprendizagens e as suas dificuldades. Avalio comportamentos e aprendizagens” (E4); No recreio, na sala, nas atividades, observamos a maneira como interagem, como falam, o seu raciocínio em grupo (E3).

A observação é referida como a técnica/método mais sistemática e permanente durante todo o ano. A importância que todas dão à observação é comprovada através de algumas declarações: “primeiro a observação. No recreio, na sala, nas atividades, observamos a maneira como interagem e como falam, o seu raciocínio em grupo e depois registo essas observações” (E3); “observo e faço avaliação diagnóstica primeiro”(E5); “Uso muito a observação diária e o registo” (E2).

É, acima de tudo, por aí que obtém a informação. E na observação sabe-se muito sobre a criança, como: “o que sente, o que espera, o que sabe, e o que pode vir a saber” (Oliveira – Formosinho *et al*, 1998, p. 61).

Zabalza (2008, p.149) refere que na observação o educador retira informações que lhe permitem melhorar a sua prática para promover novas ações e aprendizagens por parte da criança. Estas observações e a interpretação retirada permite ao educador planear a sua prática, sendo a criança o centro de todo o processo, *“o centro da ação educativa é a criança”*. Sustenta, ainda, que na prática profissional é muito importante a recolha de dados para que se possa ter uma visão geral da criança, perceber as conquistas e as dificuldades e, a partir desses dados, e das interpretações realizadas adaptar as práticas.

Também referimos anteriormente que a observação direta “sistematicamente realizada e com carácter cumulativo da informação é um elemento fundamental da avaliação educacional” (Parente, 2002, p.168).

Verificamos também unanimidade na utilização dos registos pontuais, sistematizados e permanentes como instrumento de avaliação: “Diariamente utilizo os meus registos das observações que faço” (E3); “Uso muito a observação diária e o registo” (E2); “Registo quase tudo que vou vendo e outras coisas que depois me lembram perfeitamente, mesmo não as registando” (E4); “vou registando algumas coisas que considere importantes, que observo, e outras que os pais me contam por exemplo” (E1).

Um dos instrumentos utilizados na avaliação individual das crianças, referido pelas educadoras, são as grelhas de preenchimento trimestral ou anual, em formato de cruz ou descritivo. As grelhas são, na maioria, construídas em departamento pré-escolar fundamentadas nos documentos orientadores para esta etapa educativa, nomeadamente as OCEPE e as metas de aprendizagem (anexos 9 e15).

“Nós é que as fizemos e o subdiretor passou-as para suporte informático” (E3); “Uso também grelhas de avaliação construídas por nós” (E2); “foram feitas pelo conselho de docentes e nas reuniões de departamento, baseados nas normas emanadas pelo Ministério da educação, ou seja, pelas orientações e metas de aprendizagem” (E5).

Num dos agrupamentos (AEB), as educadoras referiram que utilizam três tipos de grelhas de avaliação por competências e áreas de conteúdo:

- Grelha trimestral e diagnóstica com áreas de conteúdo e de preenchimento em cruz, é utilizada no início do ano e no fim de cada período. No início, tem por função, o levantamento dos interesses e necessidades da criança e do grupo (vai também para departamento para fazer levantamento diagnóstico geral na educação pré-escolar) e no fim de cada período também serve

para comparar resultados com o período anterior e refletir sobre isso., (anexo 14). “no final de cada trimestre faço outra avaliação de grupo para comparar o que é que ele fazia antes e o que faz agora.”(E5)

- Grelha trimestral, de preenchimento em cruz, igual à grelha de avaliação diagnóstica, com as competências adequadas a cada faixa etária. Uma para cada idade, entra na base de dados do agrupamento para ser convertida em gráficos percentuais por idades e áreas de conteúdo) (mas que se avaliam aprendizagens e progressos ao comparar os dados anteriores): “no final de cada período e no início de ano, utilizo as tais grelhas de cruz. (E3); “a direção, pegou nas grelhas que construímos e deu o seu toque para construir o programa informatizado que nos dá logo informação percentual sobre os nossos resultados qualitativos. E nós poderemos “ver” em gráfico como está o nosso grupo em função dos nossos objetivos” (E5) (anexos 14).

- Grelha de preenchimento informático trimestral, com três itens para cada área de conteúdo (atenção, participação e aquisição e desenvolvimento de capacidades previstas para a idade) e com escalas de pouco, razoável e bastante. São as utilizadas para entregar e informar os pais das aprendizagens e dificuldades dos seus filhos, para além de fornecer dados para a avaliação interna do agrupamento: “Pouco, razoável e bastante é uma que se entrega aos pais, que mostra a atenção, a concentração, a participação. Essa sim foi feita por eles pois é necessária para a avaliação interna do agrupamento” (E3), (anexo13).

No agrupamento (AEA), duas educadoras referiram que utilizam dois ou três tipos de grelhas de avaliação por competências e áreas de conteúdo:

- Grelha diagnóstica inicial com algumas competências básicas para cada idade e de preenchimento em cruz (anexo 11);

- Grelha de preenchimento em cruz, com competências para cada área de conteúdo e igual para todas as idades, com janela aberta em cada área de conteúdo para descrever o que se entender ser importante como informação acrescida (anexo 9).Para ajudar o seu preenchimento tem como suporte outra grelha *chequelist* com os itens adequados a cada faixa etária (anexo 10);

- Grelha de preenchimento descritivo, em todas as áreas de conteúdo e com informação mais detalhada para anexar ao processo do aluno que transita para o 1º ciclo. Esta

não é obrigatória desde que a educadora preencha as janelas abertas de cada área de conteúdo e aí vá a informação necessária ao professor do 1º ano (anexo 12).

Uma das educadoras referiu que não dá a grelha detalhada aos pais, embora a mostre para consulta. Faz um resumo das observações das janelas abertas dessa grelha e entrega aos pais essa forma mais simplificada da avaliação. “Não dou as grelhas, mas sim o resumo para os pais. E são esses resumos que copio para outra folha e entrego aos pais. Mas mostro aos pais a grelha que preenchi “ (E2).

Outro dos instrumentos de avaliação utilizados nos dois agrupamentos, e referido por duas educadoras é o portefólio. “Também uso portefólio (anexo17) se lhe poderemos chamar assim, pequeno e pouco ambicioso, mas é assim: Se a criança faz um trabalho que gosta e quer colocar na pasta, coloco. Depois está a fazer uma coisa interessante ou que até ali não conseguia fazer, eu fotografo e coloco lá com alguma anotação e vou colocando coisas soltas em cada um que no fim me servem para consultar e mostrar aos pais.” (E4) ; “Não sei se posso chamar portefólio. É mais um dossier com os seus trabalhos e produções importantes para si. E vou lá muitas vezes certificar-me de algumas coisas que me esquecem” (E5) (anexo 15).

Também Alves atribui grande importância ao portefólio na medida em que enquanto se organiza e constrói, a criança participa ativamente nesse processo e o educador vai ajudar a criança a aperceber-se das suas aprendizagens e dificuldades. Assim o portefólio “deve espelhar a auto-avaliação e auto-regulação do estudante, de modo a que o aluno possa dirigir a sua própria aprendizagem” (2009, p.70).

Outros instrumentos referenciados foram as anotações da troca de impressões com encarregados de educação e as conversas com as crianças: “vou registando algumas coisas que considero importantes, que observo, mas outras que os pais me contam por exemplo” (E2); “uso os registos dos pais, das crianças e a grelha de transição para o 1º ciclo” (E3).

Os registos dos diálogos com as crianças é um método muito importante para as educadoras utilizarem como instrumentos de avaliação e para o educador ficar a conhecer melhor a criança, as suas capacidades e necessidades. O diálogo entre educador-aluno também é referenciado por Alarcão (2005) e no Despacho Normativo 98-A/92 e vai de encontro às ideias de Hadji (1994).

Alves (2009, p.70) atribui grande importância ao portefólio, na medida em que enquanto se organiza e constrói, a criança participa ativamente nesse processo e o educador vai

ajudar a criança a aperceber-se das suas aprendizagens e dificuldades. Assim, o portefólio “deve espelhar a auto-avaliação e auto-regulação do estudante, de modo a que o aluno possa dirigir a sua própria aprendizagem”.

Relativamente à avaliação do grupo, todas as educadoras o fazem da mesma forma: com os registos das observações, do contacto direto com as crianças, da reflexão que fazem com elas das atividades desenvolvidas na sala, do seu empenho, participação e comportamento no dia-a-dia, fazem um resumo para, a partir dele, planificarem e estruturarem a sua atividade letiva.

4.2.6. Subcategoria B6. Intervenientes e papéis na prática avaliativa

No quadro 15 apresentamos as unidades de registo relativas aos intervenientes e os papéis que cada um desempenha na prática avaliativa.

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
<p style="text-align: center;">B6</p> <p style="text-align: center;">Intervenientes e papéis na prática</p>	<p>“As colegas da escola, assim como a assistente. Os pais, também. É preciso responsabilizar os pais. Dando-lhes a conhecer a avaliação, estamos a dar-lhes a responsabilidade de participação e conhecimento. Como se pode chegar ao fim do ano e dizer a um pai que o filho tem alguma dificuldade ou até que é sobredotado se nunca o colocou a par da avaliação que fez durante o ano?” (E1)</p> <p>“as crianças também. Quando trabalhamos e ela comenta, quando escolhe as coisas e justifica porque o faz. Ao conversar, a criança dá-nos muita informação e é importante ouvi-las sobre tudo.”(E5)</p> <p>“ Também as envolvo, pois elas escolhem os seus trabalhos, falam sobre eles para eu colocar no seu dossier e registar as suas opiniões. Avaliam também os seus resultados, naturalmente que ao fazê-lo se envolvem no processo de avaliação. Pode ter uma visão e perceção das coisas e das suas aprendizagens diferentes das nossas. Nós, na educação de infância, não podemos trabalhar sozinhos. De maneira nenhuma.”(E3)</p> <p>“As crianças com os seus trabalhos e suas opiniões. Aos pais quando lhes comunico e informo sobre a avaliação, trocamos impressões e debatemos muitas vezes aquilo que a criança faz ou não e partilhamos muitas vezes estratégias para os ajudar[...] e com os pais mas se for bem-feita. Senão é melhor não fazer. Há pais que sabem tudo sobre tudo e com esses é difícil trabalhar. Mas felizmente, a maioria não é assim.”(E4)</p> <p>“As crianças, sim. Neste sentido de, às vezes, fazerem determinada atividade e perguntar se gostaram, se correu bem, do que não gostaram ou o que gostaram mais. Quando fazem a avaliação das suas próprias experiências. Neste sentido envolvo, agora o que é mais teórico, sou eu que faço. E com os pais não é comum fazer. Nem com todos, mas conversamos sobre ela. Os pais no meu jardim são muito distantes. Mas tenho alguns muito interessados e com eles</p>

	<p>sim.”(E2)</p> <p>“As crianças, sim. Pois se são elas a fazer as atividades tem que estar envolvidas. Mas mesmo assim eles fazem a sua própria avaliação. Os pais de certa forma também pois quando partilho com eles a avaliação dos filhos, também partilham comigo aquilo que se passa em casa. Como os filhos se comportam e reagem a determinadas coisas e sem dúvida que nos ajuda a tirar algumas conclusões.”(E1)</p> <p>“os pais vão lá às vezes perguntar como vai o desenvolvimento do filho, vão tomar conhecimento da avaliação do filho, e os que vão, porque outros não querem saber. A gente nota a falta de interesse de alguns por essas questões. Já a maioria, felizmente gosta de saber e vai à escola perguntar até fora da época de avaliação. Agora no processo propriamente dito, não. Vão às reuniões onde se estiverem interessados dou um resumo das minhas grelhas. Não dou as grelhas, mas sim o resumo para os pais. Nas grelhas, no fim de cada área de conteúdo está uma janela aberta onde coloco o resumo da avaliação daquela área. E são esses resumos que copio para outra folha e entrego aos pais. Mas mostro aos pais a grelha que preenchi.”(E2)</p>
--	--

Quadro 15– Categoria B - subcategoria B6

Relativamente aos intervenientes e papéis na prática avaliativa (quadro 15), uma educadora fala da importância desta articulação dizendo que “é muito importante sim. Avaliar não é um ato isolado. Olha um ano, constatamos que as crianças na área de formação pessoal e social estavam muito abaixo do nível que se desejava. Depois de investigarmos, chegámos à conclusão que as crianças, ao fim de semana, passavam a correr de casa em casa (tios, avós, primos..), o domingo era passado em hipermercados. Ora quando chegavam ao Jardim era um Deus nos acuda. Começamos por dar sugestões de visitas em família ao domingo. No princípio muito renitentes mas depois verificamos que foi um sucesso e as aprendizagens nesta área de conteúdo, aumentaram de forma espantosa” (E3).

Outra educadora refere ainda que envolve “todos à minha volta. As colegas, a direção, a comunidade, as assistentes, as crianças os pais, e eu” (E1).

O próprio departamento de ensino pré-escolar que, com a partilha de informação entre os seus pares, promove a qualidade de resposta educativa, “planifico as atividades gerais anualmente em departamento. Fazemo-lo em conjunto no início do ano depois de refletirmos sobre as nossas avaliações anteriores” (E5).

As crianças são, sem dúvida, os intervenientes principais na medida em que neste tipo de avaliação devem ser participantes ativos em todo o processo, onde refletem sobre a sua própria aprendizagem.

Formosinho (2007) refere que na pedagogia participativa as crianças são um ser ativo, ou seja, são os atores principais do processo educativo e é à volta destes, e de acordo com os seus interesses e motivações, e deve ser organizado, planificado e desenvolvido.

A equipa que surge também como um dos intervenientes no processo de avaliação e aqui podem ser considerados docentes, auxiliares e outros técnicos, ou seja, todos aqueles que contactam com a criança diretamente e que podem fornecer dados relevantes para a avaliação, “As colegas da escola, assim como a assistente” (E3).

A participação dos pais e/ou encarregados de educação no processo de avaliação promove um maior conhecimento do educador para com a criança, ao mesmo tempo que se estabelece uma relação e atuação entre a escola e a família. Por fim, mas não menos importante, surge como interveniente o órgão de gestão, que gere e coordena os recursos educativos existentes na escola:

Os pais, pois nunca faço uma avaliação sem os ouvir. Eles completam a informação. Partilham comigo aprendizagens dos filhos em contexto de casa que eu desconheço. Se eu tenho dúvidas sobre alguma coisa que não se a criança faz ou não, e se quando pergunto aos pais, eles me dizem que em casa já faz muito bem, eu consigo obter uma informação mais rica e que vai completar a que tinha. Não conseguiríamos um trabalho de qualidade se o fizéssemos. (E3)

Verificamos que duas educadoras que dizem não implicar muitos pais na avaliação dos filhos por desinteresse deles. “E com os pais não é comum fazer. Nem com todos. Mas conversamos sobre ela. Os pais no meu jardim são muito distantes. Mas tenho alguns muito interessados e com eles sim” (E2).

A avaliação na educação pré-escolar só faz sentido se tiver incluído todos os seus intervenientes. Sendo a avaliação de carácter holístico, toda a comunidade educativa deve ser interveniente neste processo, sem contemplar o educador, a criança, a equipa, os encarregados de educação, os colegas de departamento, os órgãos de gestão.

Na articulação de todos estes interveniente podemos entender que as decisões colectivas, com base na informação partilhada, (...) assumindo os vários intervenientes na acção educativa (alunos, professores, família, técnicos dos serviços especializados) compromissos comuns e contribuindo colectivamente para um projecto também comum (...), permite avaliar numa perspetiva de troca de informações onde

existe um maior e melhor conhecimento do aluno e facilita o traçar da trajetória da sua evolução (Correia, 2004, p.33).

4.2.7. Subcategoria B7. Utilidade da avaliação

No quadro 16 apresentamos as unidades de registos relativas à utilidade que cada uma dá à avaliação que pratica.

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
<p style="text-align: center;">B7</p> <p>Utilidade de avaliação</p>	<p>“Avaliar beneficia a planificação, pois ao avaliarmos é que planificamos de seguida. Logo, beneficia as crianças. E a nós também. Sem ela eu não conseguiria continuar um trabalho responsável e consciente, não conseguia trabalhar sem avaliação. Já o fiz nos primeiros tempos mas agora penso que nem saberia.”(E2)</p> <p>“para partilhar com os pais e refletir sobre ela.”(E3)</p> <p>“Planifico as atividades seguintes, Mostro aos pais, às colegas em conselho de docentes e faço uma reflexão do meu trabalho. Envio para o conselho de docentes o estado e desenvolvimento do meu grupo e em cada final de período, faço nova avaliação dos progressos que fizeram e daquilo em que preciso apostar mais.”(E4)</p> <p>“Essencialmente para partilhar com os pais e refletir sobre ela. Depois para planificar outras atividades e procurar estratégias (...) Para beneficiar o meu trabalho e a aprendizagem das crianças. Todos ganhamos se refletirmos.”(E5)</p> <p>“Essencialmente para partilhar com os pais e depois para eu saber o que vou fazer de seguida. Também transmitir para outro nível ou colega as informações sobre aquela criança. Eu estou com ela, conheço-a, mas o colega que a recebe no ano seguinte, não. Só se ler o que escrevi ou eu lhe disser, e isso vai facilitar o seu trabalho de certeza absoluta, reflito sobre elas e é assim que faço as planificações seguintes. Ao avaliar as minhas planificações mensais e as crianças estou e reformular o meu trabalho seguinte. Também é útil para trabalhar com a criança aquilo que ela necessita mais.”(E1)</p> <p>“uso as avaliações que faço das crianças para reformular as planificações, pensar nas estratégias, para partilhar com os pais, transmitir para outro nível ou colega as informações sobre aquela criança, e no fundo perceber se eu trabalhei ou não de acordo com o que tinha projetado no início.”(E2)</p> <p>“É logo a primeira reação. Pensar sobre o que fiz e como correu. Depois como vou fazer para melhorar.”(E4)</p>

Quadro 16 –Categoria B - subcategoria B7

Relativamente à utilidade da avaliação (quadro 16), para 4 educadoras, a avaliação é “essencialmente para partilhar com os pais e refletir sobre ela” (E5); “essencialmente para

partilhar com os pais e depois para eu saber o que vou fazer de seguida” (E1); para partilhar com os pais” (E2); Mostro aos pais” (E4).

Constatámos que as educadoras articulam quase sempre duas das utilidades da avaliação, que são a partilha com os pais e a reflexão sobre os resultados. A avaliação tem sempre, para todas, o lado reflexivo, consequente e responsável.

Segundo o documento da DGIDC “Procedimentos e Práticas Organizativas e Pedagógicas na Avaliação da Educação Pré-escolar”, os educadores deverão “Comunicar aos pais e encarregados de educação, bem como aos educadores/professores o que as crianças sabem e são capazes de fazer, através de uma informação global escrita das aprendizagens mais significativas de cada criança, realçando o seu percurso, evolução e progressos” (2009).

Parente (2004) defende, ainda, que toda a informação recolhida através dos pais e/ou encarregados de educação é uma fonte de bastante valor, pois pode fornecer detalhes sobre a criança e sobre alguns aspetos positivos do seu desenvolvimento e pode, ainda, fornecer informações sobre algumas necessidades que a criança pode sentir, em casa, ou na sociedade.

4.2.8. Subcategoria B8. Articulação curricular

No quadro 17, apresentamos unidades de registo relativos à articulação com o 1º ciclo que se faz nestes dois agrupamentos e os objetivos inerentes a estas atividades

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
<p style="text-align: center;">B8</p> <p>Articulação curricular</p>	<p>“Fazemos e muitas. Essas atividades que falei antes, a convite da direção, são atividades de articulação com os outros níveis de ensino, mas as que fazemos mais, até são com o 1º ciclo por causa da passagem e da transição para lá. Todos os períodos temos alguma coisa em conjunto. Planeamos, realizamo-las e avaliamos essas atividades. Reunimos, trocamos impressões, fica em ata.”(E3)</p> <p>“fazemos poucas na minha escola. Primeiro porque o 1º ciclo fica longe e não temos dinheiro para transportes e segundo porque os colegas do 1º ciclo nunca tem tempo para nós. Ai, temos que cumprir o programa, não há tempo para outras atividades. Fazemos uma por trimestre porque a direção obriga. Senão nem essas. É muito difícil trabalhar com alguns colegas do 1º ciclo.”(E4)</p> <p>“Temos atividades propostas pelo conselho de docentes e depois participamos nas atividades de Agrupamento Gerais com todos os níveis de ensino. E com o 1º ano temos mais, que combinamos entre os dois departamentos, algumas bem interessantes é para aproximar mais os dois anos e atenuar o impacto da mudança.”(E5)</p>

	<p>“fazemos algumas. A distância é um fator que não ajuda, mas as colegas do 1º ano deste ano são muito atentas e sensíveis. Já temos tido colegas que nem querem ouvir falar disso. Fazem o mínimo, de má vontade e porque são obrigadas para quem está perto, é mais fácil mas quem está longe, ui!”(E1)</p> <p>“até à data não tive problemas e sempre articulei as vezes que pude. Como tenho que ir de carro para a escola do 1º ciclo é que complica tudo mas pelo menos uma vez por trimestre vou ao 1º ciclo. E durante o resto do tempo fazemos algumas atividades em conjunto. Até já trabalhamos por Skype. Mas tenho tido sorte pois conheço realidades bem piores.”(E2)</p>
--	--

Quadro 17 – Categoria B - Subcategoria B8

Relativamente à articulação curricular (quadro 17), todas as educadoras fazem atividades de articulação curricular com o 1º ciclo e com conteúdos pedagógicos que aproximam os dois níveis de educação e ensino. Na articulação curricular com o primeiro ciclo, registamos duas opiniões diferentes: a articulação que se faz apenas pela obrigatoriedade; e a intencional visando a aproximação de conteúdos e práticas de um nível de ensino para o outro.

Duas educadoras falam de algum constrangimento face ao desinteresse de alguns docentes do 1º ciclo pela articulação com o pré-escolar: “fazemos poucas na minha escola” porque os colegas do 1º ciclo nunca tem tempo para nós. Fazemos uma por trimestre, porque a direção os obriga.” (E4); “mas as colegas do 1º ano deste ano são muito atentas e sensíveis. Já temos tido colegas ouvir falar disso. Fazem o mínimo, de má vontade e porque são obrigadas” (E1).

Contrariando essa opinião, três educadoras referem que a maioria dos docentes do 1º ciclo colaboram e articulam bem com o pré-escolar: “com o 1º ano temos mais, que combinamos entre os dois departamentos, algumas bem interessantes que é para aproximar mais os dois anos e atenuar o impacto da mudança.” (E5); pelo menos uma vez por trimestre vou ao 1º ciclo. E durante o resto do tempo fazemos algumas atividades em conjunto. Até já trabalhamos por Skype. Mas tenho tido sorte pois conheço realidades bem piores.” (E2); “Fazemos e muitas, mas as que fazemos mais, até são com o 1º ciclo por causa da passagem e da transição para lá. Todos os períodos temos alguma coisa em conjunto. Planeamos, realizamos e avaliamos essas atividades. Reunimos, trocamos impressões, fica em ata” (E3).

A articulação faz parte das recomendações do Ministério da Educação, tal como se verifica no documento “Metas de Aprendizagem” onde se especificam os objetivos a atingir para este nível de educação, de forma a promover e facilitar o sucesso e a transição do pré-escolar

para o 1º Ciclo do Ensino Básico. O documento referido “contribui para esclarecer e explicitar as condições favoráveis para o sucesso escolar” indicadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar:

Estas metas facultam um referencial comum que será útil aos educadores de infância para planearem processos, estratégias e modos de progressão para que, ao entrarem para o 1.º ciclo, todas as crianças possam ter realizado as aprendizagens, que são fundamentais para a continuidade do seu percurso educativo. Sendo essas aprendizagens definidas para cada área de conteúdo, sublinha-se que, na prática dos jardins-de-infância, se deve procurar sempre privilegiar o desenvolvimento da criança e a construção articulada do saber, numa abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas.

Tratando-se de atividades com caráter obrigatório, as educadoras descrevem-nas sem qualquer constrangimento, remetendo-nos para a legitimidade prescritiva, que lhes assegura credibilidade.

4.3. Categoria C. Formalização/informalização da avaliação da educação pré-escolar

A categoria **C**, abrange os discursos das entrevistadas que nos permitem conhecer a prática de planeamento da cada uma e perceber a questão da sua formalidade se a houver; também procurámos perceber que percepção têm as educadoras sobre a sua autonomia avaliativa e se de facto a têm; que valorizações atribui a comunidade educativa e principalmente os professores do primeiro ciclo à avaliação e trabalho desenvolvido na educação pré-escolar é outra questão pertinente; perceber se as educadoras têm como intencionalidade das suas práticas com crianças dos cinco anos, prepará-las para o primeiro ciclo, se é isso que esperam os professores do 1º ciclo desta etapa educativa e se essa intencionalidade, a existir, leva as educadoras a alterar práticas de planeamento e organização avaliativa; e compreender o que se está a fazer ao nível das crianças dos cinco anos: escolarizar ou não?

Dividimos esta categoria em 5 subcategorias: Planificações (C1), Autonomia avaliativa (C2), Valorização do 1º ciclo (C3), Preparação para o 1º ciclo (C4), Escolarização precoce (C5), tal como apresentamos nos quadros 19, 20, 21, 22 e 23.

4.3.1. Subcategoria C1. Planificações

No quadro 18 apresentam-se unidades de registo sobre a forma e frequência como cada uma planifica as suas atividades.

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
<p style="text-align: center;">C1</p> <p style="text-align: center;">Planificação</p>	<p>“As atividades gerais do plano anual, assim como os objetivos e metas a atingir, são trabalhadas e discutidas em conselho de docentes no início do ano, partindo da reflexão da avaliação do ano anterior. Fazemos um levantamento das necessidades e interesses das crianças das três idades e em conjunto formulamos o PAA, completado depois em cada escola com as necessidades e interesses de cada grupo em particular, temos metas para atingir e principalmente o planificação dos cinco anos tem em conta os objetivos de transição para 1º ciclo.”(E5)</p> <p>“Para além disso eu faço todos os meses um plano de trabalho que reflete as prioridades e interesses do meu grupo. É um plano mais intencional e diferente para cada idade [...] aos cinco anos tem um peso muito maior e é claro que tenho em conta as metas que me orientam e nos dão as competências que as criança devem ter na entrada para a o 1º ano.” (E4)</p> <p>“Fazemos na primeira reunião um levantamento das necessidades do departamento que na opinião de cada educadora é emergente trabalhar. Refletimos o que não resultou no ano anterior e reformulamos essa parte Depois cada uma faz o resto do plano anual como achar melhor. Para além disso eu faço todos os meses um plano de trabalho que reflete as prioridades e interesses do meu grupo. É um plano mais intencional.”(E4)</p> <p>“começo por fazer um plano anual com as sugestões de prioridades ou necessidades do departamento pré-escolar. Depois faço planos mensais ou semanais, dependendo da necessidade do grupo e das avaliações que vou fazendo. Vou ajustando (...) eu é que pergunto na reunião de apresentação do plano se há alguém que possa articular connosco e incluo. Ou então se a qualquer momento tiver alguém que me seja útil e que colabore connosco, é planificado de imediato. Nunca recuso uma oferta dos pais.”(E3)</p> <p>“Sim, sem ser inflexível. Mas faço sempre a planificação mensal. Para me organizar, orientar os recursos sem ser muito minuciosa(...)Comtemplam todas as áreas de conteúdo, planifico em função dos objetivos que tenho.”(E4)</p> <p>“planifico atividades sugeridas, as mais formais respeitantes aos cinco anos mas é mais no último período onde as atividades tem que ser mais parecidas com as do 1º ano [...]As atividades que temos de articulação com outros níveis de ensino são muito importantes para todos. Eu sou uma apaixonada pela articulação.”(E4)</p> <p>“planifico com mais rigor as atividades dos cinco anos, principalmente do terceiro período. Tem que fazer a ponte entre um nível e o outro. Por isso tenho o cuidado de as fazer e fazer bem.” (E2)</p> <p>“as atividades planificadas referem um conjunto de atividades que pretendia desenvolver e que tem sempre um objetivo. Se proponho uma atividade de</p>

	<p>linguagem, naturalmente que o que quero desenvolver, são competências linguísticas. Há sempre uma intenção ao planifica, mais ou menos formal depende da idade. As dos cinco anos, são um bocadinho intencionais, quer a gente queira ou não” (E1)</p> <p>“Não peço opinião aos pais nas planificações. Agora se me surge uma oportunidade até de autoria de algum pai, e se for pertinente, incluo-a nas minhas planificações.” (E2)</p>
--	--

Quadro 18 –Categoria C - Subcategoria C1

Relativamente à planificação (quadro18), verificamos que todas planificam as suas atividades de forma muito semelhante e com periodicidades pouco diferentes também.

Duas referem que as atividades gerais do PAA são combinadas e escolhidas em conselho de docentes. Depois, há as atividades referentes aos projetos de sala e de escola planificados mais tarde com as colegas ou só nas respeitantes aos projetos de sala.

É interessante verificar que em nenhum momento alguma refere o envolvimento dos pais na construção desse plano de atividades. Uma educadora refere que utiliza e aproveita a articulação dos pais nas suas atividades, mas não os refere nas planificações. Planifica a seguir à oferta e disponibilidade deles.

“Não peço opinião aos pais nas planificações. Agora se me surge uma oportunidade até de autoria de algum pai, e se for pertinente, incluo-a nas minhas planificações.” (E2); “eu é que pergunto na reunião de apresentação do plano se há alguém que possa articular connosco e incluo. Ou então se a qualquer momento tiver alguém que me seja útil e que colabore connosco, é planificado de imediato. Nunca recuso uma oferta dos pais” (E3).

Na sua maioria, planificam periodicamente pois, depois de uma avaliação, as planificações menos formais podem ser alteradas no seu conteúdo mesmo mantendo a organização e estrutura da atividade: “eu faço todos os meses um plano de trabalho que reflete as prioridades e interesses do meu grupo. É um plano mais intencional” (E4); “Depois faço planos mensais ou semanais, dependendo da necessidade do grupo e das avaliações que vou fazendo. Vou ajustando” (E3).

Relativamente à planificação, verificamos que, qualquer que seja o plano, inclui atividades mais ou menos formais, dependendo da idade das crianças. Quanto mais velhas forem, mais formais se tornam as planificações e mais intencionais de encontro ao currículo do 1º ano e das orientações e metas para essas idades.

Uma educadora faz “um plano mais intencional e diferente para cada idade” (...) mas ao mesmo tempo refere

planifico atividades sugeridas, as mais formais respeitantes aos cinco anos mas é mais no último período onde as atividades tem que ser mais parecidas com as do 1º ano, aos cinco anos tem um peso muito maior, e é claro que tenho em conta as metas que me orientam e nos dão as competências que as crianças devem ter na entrada para o 1º ano. (E4).

Uma educadora refere que planifica por objetivos: “Há sempre uma intenção ao planificar, mais ou menos formal depende da idade. As dos cinco anos são um bocadinho intencionais, quer a gente queira ou não” (E1).

A formalidade e intencionalidade curricular de se aproximarem do 1º ciclo é evidente nas suas declarações: “temos metas para atingir e principalmente a planificação dos cinco anos tem em conta os objetivos de transição para 1º ciclo.” (E5); planifico com mais rigor, as dos cinco anos, principalmente do terceiro período. Tem que fazer a ponte entre um nível e o outro. Por isso tenho o cuidado de as fazer e fazer bem” (E2).

Verificámos, também, algumas contradições quando afirmam que avaliam por objetivos mas que não são inflexíveis: “planifico sem ser inflexível. Mas faço sempre a planificação mensal. Para me organizar, orientar os recursos sem ser muito minuciosa planifico em função dos objetivos que tenho” (E4).

Reconhece-se uma consciencialização no processo de planeamento, em função de objetivos específicos sendo eles mais ou menos formalizados e a diferença poderá estar apenas na forma como são executadas essas atividades.

A planificação ao longo do ano é anexada à avaliação e a sua reformulação depende dos resultados obtidos e da reflexão que o educador faz sobre ela.

No Despacho n.º 522/97 de 4 de Agosto – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, é definida a avaliação como parte integrante do planeamento:

Avaliar o processo e os seus efeitos implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver

em cada criança. Neste sentido a avaliação é suporte do planeamento (p.27).

As educadoras seguem os documentos legislativos, que desempenham um papel fundamental na orientação das suas planificações e práticas letivas.

As metas de aprendizagem emanadas pelo Ministério da Educação:

facultam um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão para que, ao entrarem para o 1.º ciclo, todas as crianças possam ter realizado as aprendizagens, que são fundamentais para a continuidade do seu percurso educativo.

Sendo essas aprendizagens definidas para cada área de conteúdo, sublinha-se que, na prática dos jardins-de-infância, se deve procurar sempre privilegiar o desenvolvimento da criança e a construção articulada do saber, numa abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas.

Como pudemos verificar pelos discursos das entrevistadas, há um alinhamento entre as orientações normativas e as práticas curriculares.

4.3.2. Subcategoria C2. Autonomia avaliativa

No quadro 19, apresentamos registos de registo relativas à autonomia avaliativa.

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
C2 Autonomia avaliativa	<p>“é assim... eu faço as minhas avaliações como quero mas tenho suportes legais que me obrigam a seguir organizo o processo sozinha mas depois tenho a parte de preenchimento mais formal onde não faço como quero e que respondo por ela se me perguntarem.”(E2)</p> <p>“Tenho. Somos obrigadas a avaliar mas fazemos com grelhas decididas por todas e o processo de recolha de informação, é só meu.”(E5)</p> <p>“Seguem os instrumentos que lhes dão mas fazem a avaliação sozinhas. É só preciso preencher as grelhas como se pede.”(E4)</p> <p>“ Ali, no meu agrupamento sou. Nos outros eu não sei. Ali, faço a minha avaliação como quero, houve uma altura que tinha uma coisa aos quadradinhos com os dias do mês afixados na parede em que ia apontando aquilo que entendia e que me parecia importante. Sou obrigada a avaliar mas ninguém interfere na forma como o faço. Apenas me dão orientações.” (E3)</p> <p>“Isso tem. Ninguém nos vem pedir justificações ou imposições com a avaliação. Só temos que nos orientar pelos documentos que cada agrupamento utiliza. ” (E1)</p>

	<p>“ Com a avaliação do grupo faço igual mas não sou obrigada a preencher grelhas. Faço um resumo daquilo que observei e avaliei. Ninguém me questiona sobre as declarações que faço. Apenas as partilhamos no conselho de docentes para a coordenadora fazer um resumo de todas as salas e quando muito até nos ajudamos umas às outras com sugestões e estratégias quando é caso disso.”(E1)</p> <p>“ fazemos avaliação descritiva do grupo e para o agrupamento até só levamos um resumo muito geral. O mais completo fica connosco no nosso PT.” (E4)</p> <p>“Fazemos individual, e como temos base de dados a avaliação é logo dada por grupos. Percebemos logo o estado do nosso grupo. O programa faz logo isso.” (E1)</p>
--	---

Quadro 19 – Categoria C - Subcategoria C2

Relativamente à autonomia avaliativa (quadro19), todas as educadoras referem ser completamente autónomas no seu processo avaliativo. Registamos, contudo, algumas contradições: “tenho autonomia. Somos obrigadas a avaliar mas fazemos com grelhas decididas por todas e o processo de recolha de informação é só meu.” Outra educadora refere:

Sou autónoma, claro. Mas é assim, eu faço as minhas avaliações como quero mas tenho suportes legais que me obrigam a seguir organizo o processo sozinha mas depois tenho a parte de preenchimento mais formal onde não faço como quero então digo o que quero pois respondo por ela se me perguntarem (E2).

Outra educadora refere que avalia de forma autónoma e que apenas recebe orientações dos órgãos superiores.

Ali, no meu agrupamento sou. Nos outros eu não sei. Ali, faço a minha avaliação como quero, houve uma altura que tinha uma coisa aos quadradinhos com os dias do mês afixados na parede em que ia apontando aquilo que entendia e que me parecia importante. Sou obrigada a avaliar mas ninguém interfere na forma como o faço. Apenas me dão orientações (E3).

Em síntese, as educadoras avaliam como querem, **mas** têm diretrizes legais a seguir. Organizam autonomamente o processo, **mas** não fazem o preenchimento formal como querem.

Já com a avaliação do grupo verificamos que a realidade é diferente. Num dos casos nem sequer é feita por lhe ser dada essa informação da base de dados:

Com a avaliação do grupo faço igual mas não sou obrigada a preencher grelhas. Faço um resumo daquilo que observei e avaliei. Ninguém me questiona sobre as declarações que faço. Apenas as partilhamos no conselho de docentes para a

coordenadora fazer um resumo de todas as salas e quando muito até nos ajudamos umas às outras com sugestões e estratégias quando é caso disso (E5).

Nos outros casos há mais autonomia e uma preocupação de a partilhar no sentido de obter ajuda se for caso disso “fazemos avaliação descritiva do grupo e para o agrupamento até só levamos um resumo muito geral. O mais completo fica connosco no nosso PT “(E1).

Verificamos, então, que os educadores são autónomos no seu processo de avaliar. Eles conseguem fazer uma autoavaliação da sua própria avaliação e isso é, no nosso entender, autonomia avaliativa. Tudo o resto são variáveis burocráticas que se podem contornar .

Alves (2004, p. 84) refere que a autonomia de um aluno “está ligada à autoavaliação. Esta desenvolve-se graças a uma aprendizagem impulsionada pelo professor que atribui ao aluno uma parte considerável de liberdade para que ele possa obter um olhar crítico sobre si mesmo”

Consideramos que assim deverá ser também para o professor. Desde que consiga olhar sobre si mesmo e ter um espírito crítico sobre o seu trabalho.

4.3.3. Subcategoria C3. Valorização do 1º ciclo

No quadro 20, apresentamos as unidades de registo relativas à valorização do 1º ciclo.

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
<p style="text-align: center;">C3</p> <p>Valorização do 1º ciclo</p>	<p>“agora já valorizam mais. Vão às salas, apercebem-se do trabalho que se desenvolve na escola e também conhecem os futuros professores pois no nosso agrupamento temos um grupo de professores estável. Os colegas já são mais curiosos sobre as crianças que vão receber e perguntam mais. E como trabalhamos mais em conjunto começam a ter mais perceção do nosso trabalho. Na primeira reunião antes do início do ano escolar, passamos esse testemunho aos colegas do primeiro ciclo. Que é obrigatória e na ata ficam registadas as informações mais pertinentes. Há uns anos atrás o colega pegava na pastinha com o processo do aluno e nem os olhos lhe passava por cima. Simplesmente não queria saber. Hoje já não é assim.” (E5)</p> <p>“Ai valorizam mais sim. Embora considere que os níveis de ensino seguintes valorizam mais o pré-escolar que o 1º ciclo. Estes colegas sempre nos admiraram por não termos um currículo próprio e sermos nós a criá-lo no decorrer do ano. Já os do 1º ciclo, embora ainda não o façam como seria de esperar, sem dúvida que cada vez valorizam mais a educação pré-escolar e se apercebem do seu valor e riqueza. Reconheço que varia de professor para professor. Depende de como cada um vê o pré-escolar.</p> <p>Agora com a forma como se avalia, no meu caso pelo menos, o processo da</p>

	<p>criança já vai feito. A avaliação está lá e quer queiram quer não, tem que ter conhecimento dela para planejarem também algumas coisas. E eles gostam de saber, interessam-se.”(E3)</p> <p>“Ainda não tanto como seria de esperar mas sem dúvida que cada vez valorizam mais. Embora de professor para professor varie muito. Depende de como veem o pré-escolar .”(E1)</p> <p>“Alguns, depende do que cada um pensa ou sabe sobre o pré-escolar. Há colegas que fazem até reuniões connosco para saber e conversar sobre as crianças. Perguntam imensas coisas, falam connosco mais tarde sobre os seus progressos ou dificuldades, gostam de participar em atividades conjuntas, dão muito valor às aprendizagens na educação pré-escolar. Outros, nem por isso.” (E3)</p> <p>“Não sabem o que devem dizer. Quando falamos pouco interesse prestam e não valorizam. Mas depois se vão mal preparados. Só sabem criticar e acusar. No entanto se o grupo é bom e recebem crianças sem frequência do pré-escolar dizem logo: - “ai que diferença. Tenho tantos alunos que não passaram pela pré, e é um atraso no trabalho. Temos que andar a passo de caracol, com tanta matéria para dar. Deveria ser obrigatório pelo menos um ano passar pelos Jardins.” Agora há colegas do primeiro ciclo que já levam o nosso trabalho muito a sério e dão-nos imenso valor. Depende de cada um. Mas parece-me que as coisas estão a mudar para melhor.”(E2)</p> <p>“há pressão sim. A responsabilidade na transição é maior. É passada informação das crianças de um nível para outro. Por isso tem o cuidado de fazer e fazer bem[...]E quer queiramos ou não altera sempre alguma coisa. Os colegas do primeiro ciclo pedem-nos especial atenção aos comportamentos e concentração das crianças de cinco anos. É a primeira razão de destabilização. Levantem-se inúmeras vezes, falam imenso para o lado, não conseguem estar atentos mais que alguns minutos. E nós planificamos atividades onde está implícito trabalhar esses comportamentos. E se os trabalhamos, evidentemente que os avaliamos.” (E5)</p> <p>“há pressão. É uma mudança.” E4)</p> <p>“Nos outros anos a avaliação é mais interna. Nos cinco anos, é diferente, é de maior responsabilidade e implica maior rigor nas nossas declarações .” (E2)</p> <p>“Nos outros anos é para estruturar as planificações, trabalhar para o ajudar a superar dificuldades etc. aqui, já é diferente, é para passar para outro nível onde a escola é obrigatória e mesmo assim se espera que vá com os conteúdos bem abordados e aprendido .” (E1)</p>
--	--

Quadro 20 – Categoria C - subcategoria C3

Ao analisarmos esta subcategoria, constatamos que as educadoras entrevistadas descrevem duas formas diferentes de valorização do trabalho e avaliação na educação pré-escolar por parte dos professores do primeiro ciclo. Há professores que manifestam sensibilidade e reconhecimento pelo trabalho desenvolvido na educação pré-escolar e outros

que, apesar de tolerantes, pouco reconhecimento manifestam pelo trabalho desenvolvido pelos educadores de infância em que se inclui a própria avaliação.

Em contrapartida, também referem o interesse por parte da maioria dos professores em que a criança vá “devidamente preparada e não gostam quando entendem que isso não acontece. A passagem de testemunho tem por base a avaliação e, aí, já é bastante reconhecida.

Ainda nos apercebemos de alguns constrangimentos na comunicação entre os docentes destes dois níveis em alguns casos e noutros completa harmonia.

Comprovamos que a avaliação aos cinco anos tem uma pressão muito maior que nas outras faixas etárias. O testemunho que se passa, de um ano para outro e muitas vezes para escolas diferentes, dá ao educador uma responsabilidade muito maior quer em termos de estratégias, quer ao nível do rigor com que faz essa avaliação.

Ao analisarmos esta subcategoria constatamos que as educadoras entrevistadas nos descrevem duas formas diferentes de valorização do trabalho e avaliação na educação pré-escolar por parte dos professores do primeiro ciclo. Temos professores que manifestam sensibilidade e reconhecimento pelo trabalho desenvolvido na educação pré-escolar e outros que apesar de tolerantes, pouco reconhecimento manifestam pelo trabalho desenvolvido pelos educadores de infância em que se inclui a própria avaliação.

Em contrapartida também referem o interesse por parte da maioria dos professores em que a criança vá “devidamente preparada” e não gostam quando entendem que isso não acontece. A passagem de testemunho tem por base a avaliação e aí já é bastante reconhecida.

Ainda nos apercebemos de alguns constrangimentos na comunicação entre os docentes destes dois níveis em alguns casos e noutros completa harmonia.

Comprovamos que a avaliação aos cinco anos tem uma pressão muito maior que nas outras faixas etárias. O testemunho que se passa de um ano para outro e muitas vezes para escolas diferente, dá ao educador uma responsabilidade muito maior quer em termos de estratégias quer ao nível do rigor com que faz essa avaliação.

4.3.4. Subcategoria C4. Preparação para o 1º ciclo

No quadro 21 apresentamos as unidades de registo sobre a utilização da educação pré-escolar como preparação para o 1º ciclo

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
<p style="text-align: center;">C4</p> <p style="text-align: center;">Preparação para o 1º ciclo</p>	<p>“Sim. Tendo uma avaliação bem-feita, sabemos bem ver se a criança está com as capacidades exigidas para o ingresso no 1º ciclo ou não .” (E2)</p> <p>“nós avaliamos as aprendizagens, desde que a criança entra, mas nos cinco anos é mais que isso. Temos outras responsabilidades. Os objetivos já são formulados tendo isso em mente. E no fim podemos ver se estão ou não preparados. Se atingiram ou não os objetivos que traçamos, com critérios também muito claros. Os critérios não foram criados ao acaso. E nós fundamentamos bem isso E olha que raramente me engano naquilo que penso sobre uma criança.” (E4)</p> <p>“Sim. Tendo uma avaliação bem-feita e bem fundamentada, claro que nos diz bem se a criança está com as capacidades exigidas para o ingresso no 1º ciclo ou não. Não são as metas que estão por trás da avaliação?” (E1)</p> <p>“com a avaliação sabes perfeitamente se a criança tem competência ou não para enfrentar um currículo do 1º ciclo. Pois a avaliação que constantemente se faz a uma criança dá-nos perfeitamente essa informação. É mais porque na informação que passo, gosto que vá o mais completa possível e que os garotos tenham as competências necessárias.” (E3)</p> <p>“Sim sem dúvida. Que avaliamos também para informar. São práticas com intencionalidade. E preocupo-me também em enviar uma criança com as competências implícitas nas nossas grelhas, e necessárias ao ingresso no 1º ciclo. E a avaliação disso tudo é fundamentada.” (E2)</p> <p>“Sem dúvida que sim. Temos as áreas de conteúdo e podemos ver se a crianças atingiu nesses três anos as competências mínimas necessárias para a passagem ao outro nível. Até que temos em termos percentuais o seu desenvolvimento. Com o método que usamos temos bem essa percepção.”(E5)</p>

Quadro 21 – Categoria C - subcategoria C4

Verificamos que, por unanimidade, as educadoras confirmam que a avaliação feita aos cinco anos de idade lhes permite perceber em que estado vai a criança para o 1º ciclo e se está, ou não, apta para o fazer: “E no fim podemos ver se estão ou não preparados”(E4); “Tendo uma avaliação bem-feita, sabemos bem ver se a criança está com as capacidades exigidas para o ingresso no 1º ciclo ou não” (E2); “ com a avaliação sabes perfeitamente se a criança tem competência, ou não, para enfrentar um currículo do 1º ciclo.” (E3); “a avaliação que constantemente se faz a uma criança dá-nos perfeitamente essa informação” (E1)

Todas referem que não é a única razão porque avaliam, mas é uma das duas. A outra razão que apontam prende-se com os objetivos de desenvolvimento que planificam desde que a criança frequenta o Jardim: “nós avaliamos as aprendizagens, desde que a criança entra, mas nos cinco anos é mais que isso. Temos outras responsabilidades. Os objetivos já são formulados tendo isso em mente (E4); “Sim sem dúvida. Que avaliamos também para informar. São

práticas com intencionalidade. E preocupo-me também em enviar uma criança com as competências implícitas nas nossas grelhas, e necessárias ao ingresso no 1º ciclo.” (E2); “Temos as áreas de conteúdo e podemos ver se a crianças atingiu nesses três anos as competências mínimas necessárias para a passagem ao outro nível”(E5).

Verificamos que as educadoras sentem e acham perfeitamente natural terem uma organização avaliativa na faixa etária dos cinco anos, diferente da dos outros anos, tendo em vista a preparação para o 1º ano, fundamentando essa prática na resposta natural à solicitação e orientação do ministério, através das orientações curriculares e mais concretamente às metas de aprendizagem lançadas em 2010.

4.3.5. Subcategoria C5. Escolarização precoce.

No quadro 22, apresentamos as unidades de registo sobre a escolarização precoce da educação pré-escolar, mais concretamente na faixa etária dos cinco anos.

CATEGORIAS S	UNIDADES DE REGISTO
<p style="text-align: center;">C5</p> <p>Escolarização precoce</p>	<p>“alterações nas práticas, um bocado sim. Queiramos ou não, acaba por acontecer um bocado isso. Mas com pouca visibilidade. Tem mais a ver com a forma mais sistemática e por passarmos agora a informação para todo o agrupamento e em suporte digital e isso deve-se ao maior interesse do 1º ciclo, às exigências do ministério e pressões normais resultantes disso tudo.” (E5)</p> <p>“Claro e muito. Já estão! O educador tem que dar os conteúdos de forma que a criança não sinta a mudança de um ciclo para outro. E eu até compreendo os professores agora. Tem turmas mistas, com dois anos ou três juntos. Como vão ter tempo para aproximar métodos do pré-escolar? Nem para dar as suas matérias o tem quanto mais para perder tempo com isso. Querem é que as crianças saibam quase ler e escrever para poderem ter mais tempo para dar os seus conteúdos curriculares e preparar os outros para os exames no final de ano. É que más notas dos alunos, significa...”mau professor.” (E2)</p> <p>“alterações nas práticas, sim e quem disser o contrário não é honesto. Pois trabalha-se por objetivos. E os objetivos são para estar preparado cognitivamente para ingressar na segunda etapa da educação básica.” (E1)</p> <p>“alterações nas práticas, de certa forma sim. É aquela situação da frequência e sistematicidade. Obriga a um pouco mais de controlo e rigor formal. Até aí a pressão e responsabilidade de apresentar as coisas não era igual. E depois as pessoas habituam-se e aprendem a gostar, passando a ser por iniciativa esse rigor. Devendo-se esse facto às modificações e alterações que assistimos nos últimos anos e também me parece que a uma maior consciencialização dos educadores perante esta temática.” (E3)</p> <p>“Tenho que ir ao encontro das metas pois se assim não for, pedem-me</p>

	<p>responsabilidades e sujeito-me a duras críticas. Passam, pelas razões que descrevi atrás. Tenho que ir ao encontro das metas pois se assim não for, pedem-me responsabilidades e sujeito-me a duras críticas.” (E1)</p> <p>“Um bocado sim. Agora depende muito do profissional! O educador tem que dar os conteúdos de forma que a criança vá preparada para o 1º ciclo. Aos cinco anos o educador já está a aproximar a sua forma de trabalhar ao primeiro ciclo para a criança se ir adaptando. Agora se não tiver cuidado e misturar as duas coisas, as atividades destas idades tendem a ser um bocadinho escolarizadas [...] e isso deve-se à modernidade, às alterações do Ministério e dos Agrupamentos, aos pais, a nossa mudança também. Porque nós também mudamos nestes últimos anos.” (E2)</p> <p>“Escolarizadas, não diria a não ser que ele goste de o fazer e tenha essa tendência. Mas que formalizou mais algumas atividades, isso sim . Se me perguntarem se insisto mais nuns grafismos, numa parte gráfica e mais algum rigor na aquisição de algumas capacidades, isso sim. Agora escolarizar, tal e qual como saber ler ou escrever, isso não [...] agora depende como o educador for. Se tem tendência para isso, é quase inevitável que aconteça. Se gosta de outros métodos, dará sempre a volta para que isso não aconteça.” (E4)</p> <p>“Vai depender dos educadores. Se atenderem a alguma pressões externas (porque eu não nego que as há), e acharem que o caminho é por aí, sim. Na minha opinião, não é preciso, pois exigir mais e melhores comportamentos que é o que nos pedem no primeiro ciclo, não será assim.</p> <p>Fazer com que o tempo e capacidade de atenção das crianças melhore, que permaneçam mais tempo sentados, que não estejam sempre a falar e interromper, a levantar-se constantemente para ir à casa de banho, é tarefa que não precisa ser escolarizada. Não vamos obrigar a ler e escrever. Por tudo isso, depende muito de nós e daquilo que fazemos com as crianças. No meu caso concreto, não.”(E5)</p> <p>“Se os educadores não tiverem cuidado, sim. Os colegas do 1º ciclo, gostariam que os meninos lá chegassem todos a saber ler e escrever. E fazem uma certa pressão sobre os educadores. Quando não tem sucesso com um aluno, vão logo contar aos pais que as crianças no jardim, não andaram lá a fazer nada.” (E4)</p> <p>“depende da forma do educador trabalhar. Uns têm uns métodos mais escolarizados que outros. E como toda a gente gosta das crianças “ trabalhadas” é bem provável que aumente até mais um bocado. Agora se os cinco anos fossem obrigatórios, era de certeza para escolarizar. Agora a minha opinião é que deveriam as crianças fazer um ano zero, de transição, ou pré-escolarizado e dos cinco aos seis anos. Aí, sim todos ganhariam com isso.” (E2)</p> <p>“Não concordo nada com isso. Escolarizar, é pormos os meninos a decorar os números e pô-los a contar a tarde toda, e não se passa nada disso. Agora se o puseres a contar os dois nabos mais a cenoura que precisa levar para a sopa, tem a ver com raciocínio, e isso não é escolarizar. Tem a ver mais com a vontade e metodologia do educador. Sempre houve quem escolarizasse. O modelo João de Deus! Não utiliza métodos escolarizantes? Os meninos não são obrigados a prender a ler e a contar a partir dos quatro anos? E sempre houve quem o usasse e gostasse de o fazer. E sempre haverá. Agora não</p>
--	--

	<p>são todos. É muito por vontade e método de cada um.”(E3)</p> <p>“Ora se os educadores enveredarem por esse caminho, sim. Caso contrário, penso que não. Mas tenho colegas que não pensam assim e não conheço muitas, como sabes. A pressão dos agrupamentos, do ministério dos pais para os resultados, leva muita gente a deixar-se ir sem pensar muito nas consequências dessas práticas. Não estão para criar problemas, querem assim, simplesmente fazem. As crianças devem chegar ao 1º ano quase a ler e escrever. Então temos privados (...) .</p> <p>Mas não concordo nada com isso. O objetivo da avaliação na educação pré-escolar é para formar como já disse e não para a transformar numa escolarização precoce.</p> <p>Para isso deveria existir o ano de transição. Aí sim. Uma pré-escolarização. ” (E3)</p> <p>“Está já em estado bem avançado em muitos lados onde as crianças já estão a prender a ler e escrever. Mas é como tudo depende muito da educadora. Eu não ensino, mas se a criança manifestar interesse não o impeço e ajudo-o a aprender. Tudo começa mais cedo. Dizem que as crianças e os jovens são imaturos e queixam-se disso em todos os ciclos mas cada vez se começam mais cedo e os conteúdos cada vez mais complexos mais cedo também. Ena educação pré-escolar não é exceção. E todos gostam. Os professores deliram com um grupo bem trabalhado como eles dizem e quem não o faz é extremamente mal visto e desvalorizado.” (E1)</p> <p>“O que é certo, é que se alguma coisa correr menos bem, no 1º ciclo, concordam logo com o professor e dizem que afinal no Jardim a educadora o deixou fazer o que queria e não aprendeu nada útil para a escola.</p> <p>Por isso eu sei que todos, de certa forma, pressionam o educador para mostrar o seu trabalho numa vertente de pré-escolarização e se trabalha, planifica e avalia.” (E4)</p>
--	---

Quadro 22 – Categoria C - Subcategoria C5

Nesta subcategoria, quadro 22), de especial relevo para este trabalho, analisamos declarações de educadoras que admitem a alteração das práticas nos decorrer dos últimos anos, fruto de imposições, pressões, inspeções, resultados, e todo um conjunto de variáveis que as levaram a essas alterações tornando-as até mais diretivas e mais formais que nos anos anteriores: “alterações nas práticas, de certa forma sim. É aquela situação da frequência e sistematicidade. Obriga a um pouco mais de controlo e rigor formal” (E3); “alterações nas práticas, um bocado sim, e isso deve-se ao maior interesse do 1º ciclo, às exigências do ministério e pressões normais resultantes disso tudo.” (E5); “Devendo-se esse facto às modificações e alterações que assistimos nos últimos anos e também me parece que a uma maior consciencialização dos educadores perante esta temática (E3); “Claro e muito. Já estão! O educador tem que dar os conteúdos de forma que a criança não sinta a mudança de um ciclo

para outro” (E2); alterações nas práticas sim. Trabalha-se por objetivos. E os objetivos são para estar preparado cognitivamente para ingressar na segunda etapa da educação básica.” (E1); Até aí a pressão e responsabilidade de apresentar as coisas não era igual. E depois as pessoas habitam-se e aprendem a gostar, passando a ser por iniciativa esse rigor.

Uma educadora considera até que deve ajudar o professor que está sobrecarregado de trabalho para não perder tempo com conteúdos que podem perfeitamente ser trabalhados na educação pré-escolar. Fala também da pressão do professor quanto à má avaliação dos seus alunos nos exames. Essa preparação tira-lhe tempo para dedicar mais à aproximação entre o pré e o 1º ano: “eu até compreendo os professores agora. (...) Como vão ter tempo para aproximar métodos do pré-escolar? (...) Querem é que as crianças entrem quase a saber ler e escrever para lhes facilitar a tarefa, (...). É que más notas dos alunos, significa...” mau professor”(E2).

Os conteúdos que se trabalham sofrem por isso também alterações, e as educadoras entrevistadas admitem-no de imediato: “Tenho que ir ao encontro das metas pois se assim não for, pedem-me responsabilidades” (E1); O educador tem que dar os conteúdos de forma que a criança vá preparada para o 1º ciclo. Aos cinco anos, o educador já está a aproximar a sua forma de trabalhar ao primeiro ciclo para a criança se ir adaptando (E2).

Em função desta realidade, os educadores confrontam-se com o perigo da escolarização precoce e perante esta questão respondem de três formas diferentes. A primeira com consentimento e admitem que já se escolariza na educação pré-escolar: “ se não tiver cuidado e misturar as duas coisas, as atividades destas idades tendem a ser um bocadinho escolarizadas (...) e isso deve-se à modernidade, às alterações do Ministério e dos Agrupamentos, aos pais, à nossa mudança também. Porque nós também mudamos nestes últimos anos.”(...) Um bocado sim. Agora depende muito do profissional!” (E2).

Uma educadora diz-nos que não o fazem, mas que a pressão é muita e com falta de cuidado pode cair-se na tentação de o fazer: “Escolarizadas, não diria a não ser que ele goste de o fazer e tenha essa tendência. Mas que formalizou mais algumas atividades, isso sim. (E4)

Duas colegas afirmam categoricamente não concordar que essa realidade muito embora reconheçam haver quem já o faz. “Vai depender dos educadores. Se atenderem a algumas pressões externas (porque eu não nego que as há), e acharem que o caminho é por aí, sim (...) Na minha opinião, não é preciso (...) Por tudo isso,

depende muito de nós e daquilo que fazemos com as crianças. No meu caso concreto, não!(E3).

“Está já em estado bem avançado em muitos lados onde as crianças já estão a aprender a ler e escrever. Mas é como tudo depende muito da educadora. Eu não ensino, mas se a criança manifestar interesse não o impeço e ajudo-o a aprender”(E1); Mas não concordo nada com isso. O objetivo da avaliação na educação pré-escolar é para formar como já disse e não para a transformar numa escolarização precoce.

Por fim, uma educadora refere que as pressões externas, a autonomia das escolas, a avaliação dos agrupamentos, levará inevitavelmente a extremos também. Os mais velhos terão forças para resistir mas, os mais novos, farão simplesmente aquilo que lhes mandarem fazer.

“O que é certo, é que se alguma coisa correr menos bem, no 1º ciclo, concordam logo com o professor e dizem que afinal no Jardim a educadora o deixou fazer o que queria e não aprendeu nada útil para a escola.” “Por isso eu sei que todos, de certa forma, pressionam o educador para mostrar o seu trabalho numa vertente de pré-escolarização e se ele trabalha, se planifica e se avalia.(...) Quando não tem sucesso com um aluno, vão logo contar aos pais que as crianças no jardim, não andaram lá a fazer nada” (E4);

“A pressão dos agrupamentos, do Ministério dos pais para os resultados, leva muita gente a deixar-se ir sem pensar muito nas consequências dessas práticas. Não estão para criar problemas, querem assim, simplesmente fazem. As crianças devem chegar ao 1º ano quase a ler e escrever”(E3).

Ficamos também a perceber que, na opinião destas educadoras, a escolarização depende muito da metodologia e personalidade de cada uma e da capacidade que cada uma tiver de contornar a questão e interpretá-la da forma menos escolarizada possível.

Sabemos, ao mesmo tempo, que o Sistema Educativo Português, tem influenciado esta realidade através das políticas internas e externas originando mudanças legislativas, as quais provocam alterações administrativas organizativas e pedagógicas, por razões de políticas de mercado, outras vezes, por questões mais filosóficas que se prendem com a educação do ser humano para um novo mundo.

Segundo Dias, (2008, p.149), “a definição de novos modelos de gestão das escolas constitui um dos aspectos mais relevantes das políticas educativas contemporâneas” tendo-se iniciado com a aprovação do Decreto-Lei n.º115-A/98 de 4 de Maio, o qual regulamenta o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, que alterou a gestão das escolas, principalmente ao nível do 1º ciclo e da educação pré-escolar.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES DO ESTUDO

Neste capítulo, expomos uma síntese das principais conclusões do estudo que realizámos, tendo como referência a pergunta de partida e os objetivos propostos. Apresentamos, também, algumas das suas implicações e propomos algumas pistas de investigação.

Com este trabalho pretendemos analisar até que ponto a avaliação praticada pelos educadores de infância estará a ser demasiado formalizada e a conduzir esta etapa de educação para uma escolarização precoce.

A educação pré-escolar tem vindo lentamente a impor-se no panorama educativo português e, quanto maior for a consciencialização desse facto, maior o cuidado com a sua qualidade, nomeadamente, com a avaliação das aprendizagens das crianças nesta faixa etária. Importou-nos, assim, perceber o que se faz na avaliação na educação pré-escolar, como se faz e para que se faz, pelo que definimos um conjunto de perguntas de partida: o que sabem os educadores sobre avaliação? Os educadores saberão para que avaliam? Concordearão com a avaliação? Que instrumentos e métodos se usam para a avaliação das crianças na educação pré-escolar? Como são construídos e por quem? Que usos dão os educadores à avaliação efetuada? Quais aos métodos de avaliação que se praticam? Haverá uma tendência para a escolarização na educação pré-escolar?

A importância destas perguntas de partida radicou na consideração das seguintes premissas assumidas aqui como pontos de orientação: a natureza da avaliação utilizada pelas educadoras condiciona a sua prática educativa, no que se refere ao que podem e devem privilegiar em termos de processos e, também, o modo como interpretam os resultados e lhes atribuem sentido (ora numa base quantitativa numa vertente sumativa, ora numa base qualitativa e progressiva); assim, os resultados das aprendizagens das crianças podem adquirir diferentes sentidos e cumprir várias finalidades. Além disso, o facto de não haver consenso relativamente às modalidades da avaliação e seus efeitos nas aprendizagens pode gerar nas educadoras expectativas que podem não corresponder aos sentidos que se tem atribuído à avaliação.

Conforme fomos revelando ao longo do capítulo anterior, as educadoras desvendaram as suas perspetivas, salientando o papel da avaliação, quer para conhecer bem a criança, quer como preditora de sucesso no 1º ciclo do ensino básico. Defendendo perspetivas mais convencionais ou mais pessoais, apostando em soluções mais pragmáticas ou mais criativas,

não se coibiram de afirmar o seu pensamento em relação às orientações curriculares e às metas de aprendizagem, não deixando de lado o processo de avaliação.

Tendo em consideração tudo o que expusemos no capítulo três, seria suposto que as nossas entrevistadas investissem no desenvolvimento da criança, praticando os comportamentos que elas mesmas alvitram para alcançar o sucesso, sem considerar demasiado as metas de aprendizagem. Uma vez que isto raramente acontece, poderemos colocar a hipótese de estarmos perante um discurso normalizado, inculcado e condicionado pelas atuais políticas curriculares (e de muitos pais e encarregados de educação) que teima em confundir qualidade com a classificação, com a ordem, com a definição e com a previsão que orientam a ação pedagógica.

Síntese dos Resultados

As perspetivas de avaliação das entrevistadas situam-se entre a regulação e a medição. Na verdade, as entrevistas realizadas levaram-nos a concluir que as educadoras valorizam sobremaneira o acompanhamento das crianças, o interesse e o estímulo da família, enquanto fatores decisivos na estruturação da criança e determinantes para que elas se obtenham êxito ao ingressar no 1º ciclo.

As educadoras entrevistadas declararam que fazem sempre, no início do ano, uma avaliação diagnóstica baseada na observação de comportamentos, atitudes e interação em todos os contextos. A observação é a técnica mais sistemática e permanente durante todo o ano.

Pela observação, o educador retira informações que lhe permitem melhorar a sua prática para promover novas ações e aprendizagens por parte da criança. Estas observações e a interpretação retirada permite ao educador planear a sua prática, sendo a criança o centro da ação educativa (Zabalza, 2008).

Os instrumentos utilizados na avaliação individual das crianças e do grupo são as grelhas de preenchimento trimestral, ou anual, em formato de cruz ou descritivo, construídas em departamento pré-escolar, fundamentadas nos documentos orientadores para esta etapa educativa, nomeadamente, as OCEPE e as metas de aprendizagem. Outros instrumentos de avaliação utilizados nos dois agrupamentos, são o portefólio e os registos dos diálogos com as crianças.

Alves (2009) atribui grande importância ao portfólio, na medida em que enquanto se organiza e constrói, a criança participa ativamente nesse processo e o educador vai ajudar a criança a aperceber-se das suas aprendizagens e dificuldades.

Todas as educadoras referem ser completamente autónomas no seu processo avaliativo. Registamos, contudo, algumas contradições, pois referem ter autonomia e ser obrigadas a avaliar, embora o façam com grelhas decididas por todas. Podemos, contudo inferir que o sentido que elas dão à autonomia é o de considerarem fazer a sua própria avaliação e podem contornar as variáveis burocráticas.

As educadoras entrevistadas descrevem duas formas diferentes de valorização do trabalho e avaliação na educação pré-escolar por parte dos professores do primeiro ciclo: os que manifestam sensibilidade e reconhecimento pelo trabalho desenvolvido na educação pré-escolar e os outros que, apesar de tolerantes, pouco reconhecimento manifestam pelo trabalho desenvolvido pelos educadores de infância em que se inclui a própria avaliação. A avaliação aos cinco anos tem uma pressão muito maior que nas outras faixas etárias. O testemunho que se passa, de um ano para outro e muitas vezes para escolas diferentes, dá ao educador uma responsabilidade muito maior, quer em termos de estratégias, quer ao nível do rigor com que faz essa avaliação.

Verificamos que as educadoras sentem e acham perfeitamente natural ter uma organização avaliativa na faixa etária dos cinco anos, diferente da dos outros anos, tendo em vista a preparação para o 1º ano, fundamentando essa prática na resposta natural à solicitação e orientação do Ministério, através das orientações curriculares e mais concretamente às metas de aprendizagem.

As educadoras admitem a alteração das práticas no decorrer dos últimos anos, fruto de imposições, pressões, inspeções, resultados, e todo um conjunto de variáveis que as levaram a essas alterações tornando-as até mais diretivas e mais formais que nos anos anteriores, pois anteriormente a pressão e a responsabilidade de apresentar as coisas não era igual. Consideram mesmo que se deve ajudar o professor do 1º ciclo que está sobrecarregado de trabalho para não perder tempo com conteúdos que podem perfeitamente ser trabalhados na educação pré-escolar, pela pressão que o professor tem sobre os resultados dos seus alunos nos exames, pois maus resultados significa..."mau professor".

Os conteúdos que se trabalham sofrem, por isso, alterações, pois é necessário ir ao encontro das metas, para que a criança vá preparada para o 1º ciclo.

Em função desta realidade, os educadores confrontam-se com o desafio de uma escolarização precoce imputando as responsabilidades à modernidade, às alterações do Ministério e dos Agrupamentos, aos pais e a elas próprias. As pressões externas, a autonomia das escolas e a avaliação dos agrupamentos, levarão inevitavelmente a extremos também. Os mais velhos terão forças para resistir mas, os mais novos, farão simplesmente aquilo que lhes mandarem fazer. O Sistema Educativo Português, tem influenciado esta realidade através das políticas internas e externas originando mudanças legislativas, as quais provocam alterações administrativas organizativas e pedagógicas, por razões de políticas de mercado, outras vezes, por questões mais filosóficas que se prendem com a educação do ser humano para um novo mundo.

Confrontada com estas perspetivas de avaliação das entrevistadas, não deixou de ser surpreendente o modo como entendem todo o processo, enquanto conjunto de procedimentos que procuram conhecer as crianças.

Perante o frenesi avaliativo que se apoderou dos espíritos e que ameaça “absorver e destruir as práticas, paralisar a imaginação, desencorajar o desejo de descoberta” (Meirieu, 1994, p. 13), convirá reafirmar que “a avaliação não é tudo; não deve ser o Todo, nem na escola, nem fora dela” (idem, ibidem). No entanto, conclui o mesmo autor, “se a avaliação não é tudo, ela também não é o nada” (idem, ibidem). De acordo com esta perspetiva, a avaliação deve ser vista como uma estratégia de ensino que pode facilitar, e não obstruir, o processo de aprendizagem.

Limitações do Estudo

Muitas foram as limitações para a realização deste estudo, institucionais, numa primeira fase e, decorrentes desta, de falta de tempo, que nos obrigaram a algumas oscilações.

Apesar dos contratemplos, das limitações e das dificuldades que tive de ultrapassar no decorrer do estudo, este foi um poderoso processo de crescimento e desenvolvimento profissional.

A curiosidade e a vontade de saber mais, mas sem saber bem como o fazer, traçou um caminho que me conduziu até aqui: primeiro sozinha, depois com pouco apoio e, novamente, sozinha. Surgiu, então, a primeira interrogação: valeria a pena recomeçar?

Claro que valia. Era preciso. Tinha essa obrigação para comigo e para com os outros, tal como alguém me dissera uma vez: “que exemplo daria aos seus filhos se não tivesse força de vontade e de coragem?”

Mas foi preciso encontrar a ajuda certa para recomeçar. Neste momento, estou feliz por terminar, por chegar não ao fim de tudo, mas apenas ao início de muito...

Cada vez que me interrogava sobre as questões avaliativas na educação pré-escolar, procurava aquilo que hoje comecei a perceber. A minha vida profissional sai melhorada e com a percepção que serei capaz de aplicar a experiência e os conhecimentos que adquiri.

Foi como que um valor acrescentado ao meu conhecimento. Este tema é muito pertinente e pouco compreendido por muitos. Obrigou-me, sobretudo, a uma reflexão profunda sobre a minha profissão, em consequência do que li, ouvi e escrevi e que registo como conclusões ao trabalho. Assim, neste ponto do processo investigativo, gostaríamos de salientar o pensamento defendido por Bogdan e Biklen (1999, p. 283), quando estes afirmam que “todos os educadores podem ser mais eficazes se utilizarem a investigação qualitativa para o seu trabalho, porque a dúvida e a reflexão suscitam o conhecimento.

Contudo, esta metodologia não permite generalizações, pelo que o nosso estudo é limitado e circunstanciado.

Perspetivas de investigação futura

No final deste percurso, consideramos muito importante realizar uma investigação mais abrangente, que envolva os pais, os professores do 1º ciclo e as direções dos agrupamentos, para compreender as perspetivas que cada agrupamento de escolas tem sobre a educação pré-escolar, nomeadamente, os diretores e os gestores intermédios. Seria pertinente avaliar a importância que tem a avaliação na educação pré-escolar para os pais e para os professores do 1º ciclo.

BIBLIOGRAFIA

A

-
- Abrantes, P. (1995). Trabalho de projetos e aprendizagem da matemática. *Avaliação e educação Matemática*. Rio de Janeiro: MEM/USU – GEPEM.
- Abrantes, P. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: princípios, medidas e implicações*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Afonso, A. J. (2009). *A avaliação educacional : regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez
- Allal, L., Cardinet, J., & Perrenoud, P. (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (2005). *Supervisão: investigações em contexto educativo*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação. Uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P. (2009). *A avaliação das Aprendizagens na Educação de Infância. A construção partilhada de portefólios de avaliação*. Braga: Universidade do Minho.
- Alves, M. P. (2005). Dos objectivos às competências: implicações para a avaliação de um programa de formação de professores. In M.P., Alves & J. C., Morgado. *Mudanças educativas e curriculares... e os educadores/professores* (pp.29-42). *Actas do Colóquio sobre Formação de Professores*. Braga: UM/IEP/Cied
- Alves, M. P. & De Ketele. J.M. (2011). (Orgs.) *Do Currículo à Avaliação. Da Avaliação ao Currículo*. Porto: Porto Editora
- Ataide, M. J. (1986). Pedagogia de Situação. *Colecção Métodos Pedagógicos. Cadernos do Curso Pós-Básico*, 4, 18-26.

Bairrão, J., & Vasconcelos, T. (1997). A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica. *Inovação 10*, 7-19.

Bairrão, J., Leal, T., Abreu-Lima, I. E & Morgado, R. (1997). Educação pré-escolar. A evolução do sistema educativo e o PRODEP, *Estudos temáticos*, v.2. Lisboa: Ministério da Educação

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC

Alzina, R. B. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Ceac.

Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1999). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora

Bruner, J. (1972). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70

Brickman, N. A., Taylor, L. S., & Rocha, E. F. (1991). *Aprendizagem activa: idéias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Cabrita, A. (2007). *A avaliação na educação pré-escolar: processos e implicações nas práticas das educadoras*. Dissertação de mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Rio Tinto: Asa

Cardona, M. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 10-15.

Cizek, G. J. (1996). Learning, achievement, and assessment: constructs at a crossroads. In G. D. Phye (ed.). *Handbook of classroom assessment. Learning, achievement, and adjustment* (pp.1-33). San Diego: Academic Press.

Cizek, G. J. (1996). Standard-Setting Guidelines. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 15(1), 13-21

Correia, E. (2004) *Avaliação das aprendizagens - O novo rosto*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Correia, E. (2004) *Avaliação das aprendizagens – Uma carta de princípios, cenários de avaliação*. Aveiro: Universidade de Aveiro

Cunha, M. L. (2007). *Articulação curricular entre a educação pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico: um estudo exploratório*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho (Policopiado).

D

Dalben, A. (2005). Avaliação escolar. *Presença Pedagógica*, 11, 64 - 66

Dias, P. (2008). Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem. In *Educação, Formação & Tecnologias*, 1(1); 4-10. Disponível em <http://eft.educom.pt>

Dionísio, M. L. & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal – Concepções oficiais, investigação e práticas. *Perspectiva*, 24, 2, 597-622.
Resumo, Casa de leitura, Gulbenkian. Disponível em http://casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_educ_pre_escolar_a_C.pdf/

De Ketele, J., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados, Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

E

Estrela, A. & Nóvoa, A. (1993) *Avaliações em educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora

F

Formosinho, J. (1998). *MEM – Trinta anos de resistência numa cultura burocrática. Escola Moderna*, 3(5), 19-22.

Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8(1), 5-16.

Formosinho, J. B., Spodeck, P., Brown, D. L., & Niza, S. (2007) (Orgs.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

G

GASPAR, M. (2004). Olhares sobre a avaliação em educação pré-escolar: as opiniões e as práticas dos educadores de infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 38, n1,2,3 .451-484.

Gonçalves, M. I. (2008). *Avaliação em educação de infância – das concepções às práticas*. Penafiel: Editorial Novembro

Ghiglione, R & Matalon, B. (2005). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Guba E. G. & Lincoln, Y.S. (1989). Critérios de credibilidade en la investigación naturalista. In G.D.J. & Pérez Gomez (eds). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akai

H

Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

Hadji, C., Meirieu, P., Ferreira, J. L., & Cláudio, J. (1994). *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

K

Katz, L. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 77, 11-17.

Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Kilpatrick, W. H. (1918). The Problem-Project. Attack in Organization, Subject-Matter, and Teaching. In *Addresses and Proceedings of the Fiftysixth Annual Meeting* (pp. 528-531).

L

Ludovico, O. (2007). *Educação pré-Escolar: Currículo e supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.

M

Maia, M. (2006). *Perspectivas e práticas de avaliação na educação pré-escolar: o público e o particular*. Dissertação de mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Marconi & Lakatos (1999). *Técnicas de pesquisa: planeamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas

Marques, R. (1999). *Modelos pedagógicos actuais*. Lisboa: Plátano Ed.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. Núcleo da Educação Pré-Escolar.

Ministério da Educação (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. Departamento de educação básica.

Ministério da Educação (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a Infância em Portugal* : Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, Relatório Preparatório Lisboa.

Ministério da Educação (2002) *Reorganização Curricular do Ensino Básico Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2010). *Melhorar a Prática Profissional: Um Quadro de Referência para a Docência*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.

Varela, H. A., & Mota, C. A., (2011) *Falar de Modelos em Educação: procurando clarificar conceitos*. Universidade de Trás-os-Montes.

O

Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I –da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

Oliveira Formosinho, J. (2003) *Olhares sobre a avaliação em educação pré-escolar: as opiniões e as práticas dos educadores de infância*, Tese de mestrado. Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Oliveira Formosinho, J. (2001) A visão da qualidade da Associação Criança: Contributo para uma definição. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Orgs.). *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. (pp. 166-180). Braga: Livraria Minho.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2001). A visão de qualidade da Associação Criança: Contributos para uma definição. *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*, 166-180.

Oliveira-Formosinho, J., Pinazza, M. & Morchida, T. (2007). *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.

P

Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*, Porto: Porto Editora

Pacheco, J. A. (2001?). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2001). *Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos*. Porto: Porto Editora.

Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. in J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. Porto: Porto Editora

3º- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I –da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (1993). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In A. NÓVOA. *Avaliação em educação: novas perspectivas*. (pp.155-173). Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: ARTMED

Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. *A educação das crianças dos 0 aos 12* (pp.33-67). Lisboa: CNE

Q

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva

R

Ramos, M., & Carvalho, P. D. (1987). Os Jardins-Escolas João de Deus. *Cadernos de educação de infância*, 4, 20-21.

Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

Rogers, C. R., da Mata Machado, E. D. G., & de Andrade, M. P. (1972). *Liberdade para aprender: uma visão de como a educação deve vir a ser*. Interlivros de Minas Gerais.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB

Roldão, M. C. (2004). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Lisboa: Presença

Roldão, M. C. & Gaspar, I. (2007). *Elementos de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta

Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições ASA

S

Santana, C. (1993). A Influência da Escola Moderna em percursos de Formação. *Inovação*, 6, 29-46.

Santos Guerra, M. (1993). *La evaluación, un proceso de diálogo: comprensión y mejora*. Archidona: Aljibe.

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

Scriven, M. (1974). *Evaluation: A study guide for educational administrators*. Nova University

Schon, D. A. (1995). *Formar professores como profissionais reflexivo*. In *os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Silva, I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes. Metodologias da investigação – acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Silva, I. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-Escolar em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica Gabinete para a expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar

Silva, I. (2001). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar em Portugal. – a participação dos educadores. In *Actas do VII Encontro Pensar o Currículo em Educação de Infância* – Abril 1997. Lisboa: APEI.

Sousa, O. C. (1995). Reconto e aquisição da gramática textual. *Ler Educação*, 16, 49-58.

Spodek, B. & Brown, P. C. (1996). Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma perspectiva histórica. In J. Oliveira Formosinho, (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.13-50). Porto: Porto Editora

Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: ArtMed.

T

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

V

Vasconcelos, T. (1990). Modelos Pedagógicos em Educação Pré-Escolar: que pensam os Educadores? *Aprender: Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, n. 11, 38-44.

Vasconcelos, T. (1998). «Que tutela pedagógica unica?» *Boletim do gabinete para a expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar*, 3.

Vasconcelos, T. (2000). Das orientações curriculares à prática pessoal: O educador como gestor do currículo. *Cadernos de Educação de Infância*, 56, 37-45

Vasconcelos, T., Rocha, C. L., Menau, J., Sousa, J., & Hortas, O. I (2012). *Trabalho por projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologia*. Ministério da Educação: Loures Gráfica

Z

Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

Zabalza, M. A., & de Brito Pacheco, J. A. (1994). *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora

Zabalza, M. A. (2000). Evaluación en educación infantil. *Perspectivar educação*, 6, 30-55

Zabalza, M. (2002). *Diários de aula: contributo para estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora

Zabalza, M. (2008). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artemed

Zabalza, M. (2013) Palestra “Avaliação na educação infantil e séries iniciais: ressignificando as práticas educativas”, Educar 2013 - <http://www.edsegmento.com.br/educar/?p=577>

Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto de 2 de novembro de 1910 – 1º Jardim infantil

Decreto de 29 de março de 1911 – programa de ensino infantil

Decreto – Lei n.º5787 de 10 de maio de 1919 – graus de ensino.

Declaração dos Direitos da Criança, aprovada a 20 de novembro de 1959

Lei n.º5/73, de 25 de julho de 1973 - Reforma do Sistema Educativo

Decreto-Lei n.º542/79 de 31 de dezembro - Estatuto dos Jardins de Infância.

Lei nº46/86 de 14 de outubro de 1986 - Lei de Bases do Sistema Educativo

Despacho Conjunto n.º186/ME/MSSS/MEPAT/96 - Gabinete do Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar

Lei n.º5/97, de 10 de Fevereiro - Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

Despacho n.º5220/97 de 4 de agosto (2ª série) – OCEP

Despacho n.º 5220/97 de 10 de julho - Orientações curriculares para a educação pré-escolar:
princípios gerais;

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio - Regime jurídico da autonomia da e gestão dos estabelecimentos da educação , pré-escolar, básico e secundário

Decreto-Lei n.º240/2001, 30 de Agosto – Perfil Geral de Desempenho profissional do Educador de Infância e dos professores do Ensino Básico.

Decreto-Lei n.º241/2001, - Perfil Especifico de Desempenho profissional do Educador de Infância.

Decreto-Lei n.º 6/2001 - Departamento da Educação Básica (2001), “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”, Lisboa

Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007, - Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar Escolar;

Despacho n.º11120-A/2010 de, - Define os parâmetros gerais relativos à organização do ano escolar nos estabelecimentos de educação pré-escolar ..

Circular n.º. 4 /DGIDC/DSDC/2011, - Avaliação na Educação Pré-Escolar

ANEXOS

ANEXO 1

Protocolo: Carta de solicitação e declaração de projeto de dissertação AEA



Campos de Gualtar
4710-057 Braga- P

Universidade do Minho
Instituto de Educação
Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa

CARTA DE SOLICITAÇÃO E DECLARAÇÃO DE PROJETO DE DISSERTAÇÃO

Exm^a Sra. _____

Diretor (a) do Agrupamento de Escolas de _____

Braga

Maria Palmira Carlos Alves, professora do departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, orientadora científica da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Avaliação, de Maria de Lurdes da Silva Gonçalves, intitulada: “Práticas de avaliação na educação pré-escolar: escolarização precoce?” Solicita autorização para desenvolver uma parte da pesquisa na escola que V^a Ex.^a dirige – os J.I. da Quinta das Hortas e Quinta dos Lagos.

Para o efeito, a mestranda tem necessidade de entrevistar três educadoras a prestar serviço nesse Jardim-de-infância: _____

Nesse sentido, estabelecemos um conjunto de princípios em que assentará esta colaboração:

Princípios de cooperação nesta investigação:

A orientadora e a investigadora comprometem-se a:	A escola compromete-se a:
<p>1. Cumprir escrupulosamente todos os princípios éticos inerentes à investigação a desenvolver, nomeadamente:</p> <p>1.1 Facultar todas as investigações sobre e durante o desenvolvimento da investigação;</p> <p>1.2 Assegurar o anonimato dos participantes;</p> <p>1.3 Assegurar a participação, através do consentimento direto e expresso dos participantes;</p> <p>1.4 Assegurar a confidencialidade de todos os dados recolhidos;</p> <p>1.5 Assegurar o direito à não participação na investigação de qualquer das envolvidas, quando estas assim o entenderem.</p> <p>2. Facultar à escola o resultado da investigação assim que estiver concluída.</p>	<p>1. Autorizar a entrevista</p> <p>2. Promover a autorização das educadoras</p> <p>3. Autorizar o acesso às suas instalações para recolha de dados, sempre com prévio conhecimento e autorização expressa do Diretor</p>

Qualquer dúvida ou esclarecimento pode ser enviado por email para marialsgoncalves@gmail.com

Sem outro assunto, subscrevo-me com elevada estima e consideração.

Braga, Universidade do Minho, 23 de julho de 2014

Maria Palmira Carlos Alves

Campus de Gualtar
Instituto de Educação
Universidade do Minho
4710-057 BRAGA

ANEXO 2

Carta de solicitação para entrevista e declaração de projeto de dissertação AEB



Campos de Gualtar
4710-057 Braga- P

Universidade do Minho
Instituto de Educação
Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa

CARTA DE SOLICITAÇÃO E DECLARAÇÃO DE PROJETO DE DISSERTAÇÃO

Exmº Sr. _____

Diretor(a) do Agrupamento de Escolas _____

Braga _____

Maria Palmira Carlos Alves, professora do departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, orientadora científica da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Avaliação, de Maria de Lurdes da Silva Gonçalves, intitulada: “Práticas de avaliação na educação pré-escolar: Formalidade e escolarização precoce?” Solicita autorização para desenvolver uma parte da pesquisa nas escolas que Vª Ex.ª dirige

Para o efeito, a mestrandia tem necessidade de entrevistar duas educadoras a prestar serviços Jardins-de-infância:

Nesse sentido, estabelecemos um conjunto de princípios em que assentará esta colaboração:

Princípios de cooperação nesta investigação:

A orientadora e a investigadora comprometem-se a:	A escola compromete-se a:
<p>1. Cumprir escrupulosamente todos os princípios éticos inerentes à investigação a desenvolver, nomeadamente:</p> <p>1.1 Facultar todas as investigações sobre e durante o desenvolvimento da investigação;</p> <p>1.3 Assegurar o anonimato dos participantes;</p> <p>1.3 Assegurar a participação, através do consentimento direto e expresso dos participantes;</p> <p>1.4 Assegurar a confidencialidade de todos os dados recolhidos;</p> <p>1.5 Assegurar o direito à não participação na investigação de qualquer das envolvidas, quando estas assim o entenderem.</p> <p>2. Facultar à escola o resultado da investigação assim que estiver concluída.</p>	<p>4. Autorizar a entrevista</p> <p>5. Promover a autorização das educadoras</p> <p>6. Autorizar o acesso às suas instalações para recolha de dados, sempre com prévio conhecimento e autorização expressa do Diretor</p>

Qualquer dúvida ou esclarecimento pode ser enviado por email para

Sem outro assunto, subscrevo-me com elevada estima e consideração.
Braga, Universidade do Minho, 23 de julho de 2014

Qualquer dúvida ou esclarecimento pode ser enviado por email para marialsgoncalves@gmail.com

Sem outro assunto, subscrevo-me com elevada estima e consideração.

Braga, Universidade do Minho, 23 de julho de 2014

Maria Palmira Carlos Alves

Campus de Gualtar
Instituto de Educação
Universidade do Minho
4710-057 BRAGA

ANEXO 3

Protocolo de investigação: consentimento informado

Cara Colega:

A entrevista em curso insere-se nos trabalhos do Mestrado em Ciências da Educação – área de especialização em Avaliação, a desenvolver na Universidade do Minho, cujo tema da investigação é “Práticas de avaliação na educação pré-escolar: formalidade e escolarização precoce?”.

De forma a responder a esta problemática pretendemos analisar e caracterizar o processo da avaliação na educação pré-escolar.

São igualmente relevantes os seguintes objetivos:

1. Identificar a perspetiva dos educadores ao avaliar as crianças na educação pré-escolar;
2. Perceber se a avaliação tem servido o intuito formativo pelo qual se pauta e se tem servido ao educador para refletir sobre as suas práticas;
3. Compreender se os entrevistados consideram que tem havido uma formalização progressiva da avaliação na educação pré-escolar
 - 3.1 Compreender as razões para que tal aconteça;
4. Conhecer as práticas de avaliação utilizadas no terreno:
 - 4.1 Quem intervêm no processo?
 - 4.2 Quem construiu os instrumentos?
 - 4.3 Qual a sua utilidade?

Para a obtenção de informações relevantes utilizaremos o inquérito por entrevista. O seu propósito consiste em obter informações relevantes para a investigação, através da opinião dos educadores, que permitirão não só fornecer pistas para a caracterização do processos em estudo, como também conhecer, sob alguns aspetos, os intervenientes no processo.

Optamos pela entrevista semiestruturada por não ter um formato rígido. O guião, elaborado antecipadamente, tem um conjunto de questões relativamente abertas que servirão de guia à entrevista permitindo escolher, em cada situação, a direção mais adequada no sentido de auscultar o pensamento das docentes nas suas próprias palavras e perspetivas.

A entrevista terá a duração de, aproximadamente 45 minutos e pedíamos-lhe autorização para a sua gravação. Posteriormente será transcrita. De forma a assegurar a validade e precisão do conteúdo, a sua transcrição ser-lhe-á enviada. Caso seja necessário ou conveniente, poderá retificar ou acrescentar as informações que julgue pertinentes.

Os dados recolhidos nesta entrevista serão publicados apenas para efeitos desta. Em caso de publicação (integral ou em parte) será garantida a confidencialidade das informações através da utilização de nomes fictícios.

Os resultados da pesquisa serão divulgados a todos os participantes numa sessão pública, em data e local a combinar onde serão divulgados as principais conclusões.

Braga, __ de _____ de 2014

A educadora entrevistadora

A educadora entrevistada

ANEXO 4

Grelha de caracterização das entrevistadas

Caracterização das entrevistadas

Entrevistada (Código a colocar pela investigadora)

A – Dados pessoais e profissionais (assinale com um x a situação que se lhe aplica ou escreva, se for o caso)

1. Idade _____

2. Tempo de serviço na função docente: _____

3. Habilitações académicas:

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

4. Situação profissional

QE/QA

QZP

C

5. Número de anos de permanência neste Jardim-de-Infância/agrupamento? _____

6. A localização do seu Jardim é Urbana, Semiurbana ou Rural? _____

7. Quantas crianças tem tido o seu grupo nos últimos anos? _____

**8. Tem tido outros cargos para além da docência nos últimos anos?
Se sim, descreva qual**

Obrigada, pela sua colaboração.

ANEXO 5

Guião da entrevista

Guião da entrevista

<p>Objetivos gerais:</p> <p>Perceber as perspetivas dos educadores sobre a avaliação na educação pré-escolar.</p> <p>Conhecer as práticas de avaliação, os instrumentos utilizados para avaliar e a utilidade que os educadores conferem à avaliação.</p> <p>Perceber se, na opinião dos educadores entrevistados, a avaliação que se pratica está a tornar-se num processo demasiado formalizado, e se a avaliação na educação pré-escolar está ou não a escolarizar esta etapa educativa.</p>		
Categories	Objetivos específicos	Formulário de perguntas
	<p>- Legitimar a entrevista</p> <p>- Motivar a entrevistada</p>	<p>Informar, o nosso objetivo de estudo, objetivos e procedimentos: a entrevista com recolha de dados;</p> <p>Pedir colaboração às educadoras, sendo a sua colaboração imprescindível para este trabalho.</p> <p>Informar as educadoras que o texto depois de transcrito ser-lhe-á fornecido para verificar a sua precisão, acrescentar mais informações, retificar o que considerar pertinente. Informar que no final do estudo ser-lhe-á fornecida toda a informação recolhida, bem como a sua análise.</p> <p>Pedir autorização para gravar a entrevista em áudio e permissão para citar na íntegra ou pequenos excertos dos dados recolhidos, garantindo o anonimato e assegurando que os dados apenas vão ser utilizados nesta investigação.</p> <p>Assegurar o caráter confidencial das informações prestadas (Trocar nomes, locais, por outros fictícios)</p>
1 Perspetivas de avaliação	Recolher elementos que permitam conhecer as perspetivas dos educadores sobre a avaliação na educação pré-escolar	<p>1 - O que entende por avaliação?</p> <p>2 - A avaliação é um tema que lhe desperta atenção?</p> <p>3 - Considera que tem formação suficiente na área da avaliação?</p> <p>4 - Tem sentido necessidade de procurar formação no âmbito desta temática?</p> <p>5 - Entende que há a formação necessária sobre a avaliação para os educadores?</p> <p>6 - Na área da avaliação sente-se mais curiosa com a avaliação na educação pré-escolar ou com outras?</p> <p>7 - Considera pertinente a avaliação na educação pré-escolar?</p> <p>8 - Então concorda com a sua implementação nesta etapa de educação?</p> <p>9 - Conhece os documentos orientadores da avaliação na educação pré-escolar, emanados pelo Ministério?</p> <p>10 - Reconhece na maioria dos educadores competência para avaliar?</p> <p>11 - Considera que tem reunidas as condições para avaliar?</p>
2 Práticas de avaliação	Recolher elementos sobre as práticas avaliativas dos educadores	<p>1 - As suas práticas têm como suporte algum modelo pedagógico ou não?</p> <p>2 - Como se processa a aprendizagem da criança nesse modelo?</p> <p>3 - Segue-o por opção ou porque lhe foi imposto?</p> <p>4 - Nesse modelo, qual é o seu papel e o da criança?</p> <p>5 - Como é que organiza o seu processo avaliativo?</p> <p>6 - O que avalia?</p> <p>7 - Como avalia a aprendizagem das crianças?</p> <p>8 - Para si, que funções têm a avaliação?</p> <p>9 - Considera a que avaliação que faz é formativa ou não? Para quem?</p> <p>10 - E os resultados são qualitativos ou quantitativos?</p> <p>11 - Costuma fazer autoavaliação do seu trabalho? Em que circunstância?</p> <p>12 - E as crianças fazem autoavaliação? Como? Regista-as?</p>

		<p>13 - Que técnicas e instrumentos utiliza para avaliar? 14 - Como apareceram esses instrumentos? 15 - Sabe quem os construiu e com que bases? 16 - O departamento tem critérios para avaliar? Onde os foram buscar? 17 - Quem intervém no processo avaliativo? Só o educador? 18 - Que papel tem cada um? 19 - Considera que essa articulação avaliativa é importante na avaliação? 20 - Com a criança, é importante articular? 21 - A articulação curricular é prática corrente no seu Agrupamento? De que modo? 22 - Qual o uso que dá à avaliação que faz às suas crianças? 23 - Considera que a avaliação que realiza beneficia a criança e o trabalho do educador? 24 - Utiliza-a para fazer reflexão sobre as suas práticas? Quando?</p>
<p>Formalização/ Informalização da avaliação na educação pré-escolar</p>	<p>Recolher elementos sobre a implicação das práticas avaliativas numa formalização da avaliação e/ou numa escolarização precoce do pré- escolar</p>	<p>1 - Faz planificações das atividades desenvolvidas na sua sala? 2 - Ao planificar tem em conta cada faixa etária ou não? 3 - As planificações para o grupo de cinco anos, em que medida serão diferentes das dos quatro ou dos três anos? 4 - Serão mais formalizadas? Porquê? 5 - As atividades planificadas para os cinco anos, tem um conteúdo mais formal? 5 - Planifica sozinha essas atividades? 6 - O que tem em conta ao fazê-lo? 7 - Avalia de acordo com as planificações ou também com as planificações? 8 - Os órgãos diretivos impõem alguma técnica, instrumento ou atividade? 8 - Considera que os educadores no seu Agrupamento, tem autonomia avaliativa? 9 - Avaliar crianças de três, quatro e cinco anos é igual? 10 - Sente mais pressão com a dos cinco anos? Porquê? 11 - Considera que os colegas do 1º ciclo reconhecem o seu trabalho? 12 - Sente que valorizam a avaliação na educação pré-escolar? 13 - A avaliação que se pratica na educação pré-escolar, permite inferir se uma criança está ou não preparada para ingressar no 1º ciclo? 14 - Acha que o objetivo da avaliação é informar das competências para o 1º ciclo? 15 - As atividades que planifica passaram a ter um cunho mais formalizado, ou não? 16 - Essa formalidade da avaliação nos cinco anos, tem provocado alterações das práticas letivas para essa faixa etária? 17 - E os conteúdos desenvolvidos também têm sido alterados? 18 - Considera que a avaliação pode levar o educador a alterar as suas práticas pedagógicas tornando-as mais escolarizadas? 19 - Na sua opinião, o escolarizar ou não pode estar na atitude do profissional? 20 - Considera que algumas práticas avaliativas podem conduzir lentamente a educação pré-escolar a uma escolarização precoce?</p>

ANEXO 6

Entrevista piloto: questões.

Entrevista – Piloto

CATEGORIAS
A - Perspetivas da avaliação na educação pré-escolar <p>O que entende por avaliação? E avaliação na educação pré-escolar? Então tem interesse pelas questões da avaliação? Esse interesse leva-a a ler ou a informar-se de alguma forma? Tem sentido necessidade de procurar formação no âmbito desta temática? Quais os domínios da avaliação que lhe merecem mais atenção? A avaliação na educação pré-escolar parece-lhe pertinente? Concorda com a sua implementação nesta etapa de educação? Como avalia as crianças? O que avalia? Baseia-se em critérios de avaliação claros? Se sim, são comuns ao resto do Agrupamento? Esses critérios foram construídos como e por quem?</p>
B – Práticas de avaliação na educação pré-escolar: <p>Segue algum modelo pedagógico na sua sala de aula? Se sim, qual? Segue-o por opção ou porque lhe foi imposto? Qual o papel do educador nesse modelo? Como se processa a aprendizagem das crianças neste modelo? (descoberta, ação, ..) Considera que qualquer modelo se adequa à educação pré-escolar? Porquê? Planifica as atividades que desenvolve na sala? Com que frequência o faz? Que aspetos contemplam as planificações? Quem está envolvido nessas planificações? Inclui nas suas planificações atividades impostas pelos órgãos diretivos? Concorda e considera-as pertinentes? Organiza o seu processo avaliativo de acordo com as planificações? Envolve as crianças, os outros adultos da sala e os pais na avaliação das crianças? Considera que essa articulação é importante na avaliação?</p>
C - Instrumentos de avaliação <p>Que instrumentos utiliza para avaliar as crianças? Por que segue esse (s) instrumento(s)? Quem participou na sua construção? Está de acordo com o seu conteúdo?</p>

D - Utilidade da Avaliação

Considera que a avaliação que realiza beneficia a criança e o trabalho do educador?
Se não fosse obrigada a avaliar, fá-lo-ia mesmo assim?
Considera suficiente a formação que se dá aos profissionais da educação sobre a avaliação?
Tem sentido necessidade e interesse de procurar formação nesta área?
Qual o uso que dá à avaliação que faz às suas crianças?
Utiliza-a para fazer autoavaliação/reflexão sobre as suas práticas?

E - Formalização/ informalização da avaliação na educação pré-escolar

Que objetivos têm o Governo ao implementar a avaliação na educação pré-escolar?
Considera-os direcionados para benefício das crianças?
Na sua opinião, alteraria alguma coisa relativamente às orientações curriculares?
Considera que os educadores têm autonomia no processo avaliativo?
Que perceção global tem sobre as conceções de avaliação dos educadores?
Considera que uma maior articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo altera a forma de os educadores avaliarem? Se sim, de que forma?
Os professores do 1º ciclo valorizam a avaliação que faz com as crianças?
Considera que esta avaliação serve para averiguar se as crianças estão preparadas, ou não, para transitar para o 1º ciclo?
Sente-se mais pressionada com a avaliação aos cinco anos do que com a dos três e a dos quatro anos? Por quê?
O seu trabalho e planificações sofreram alguma alteração nos últimos anos?
As atividades que planifica passaram a ter um cunho mais formalizado, ou não?
Se sim, percebe a que se deve essa alteração?
Considera que a avaliação nos moldes atuais pode levar o educador a alterar as suas práticas pedagógicas tornando-as mais escolarizadas? Se sim, de que forma?
Considera que a avaliação nesta perspetiva pode conduzir a educação pré-escolar a uma escolarização precoce?
Se sim, porquê?

ANEXO 7

Entrevista (versão definitiva)

Entrevista – (versão definitiva)

CATEGORIAS

A - Perspetivas da avaliação na educação pré-escolar

- 1 - O que entende por avaliação?
- 2 - A avaliação é um tema que lhe desperta atenção?
- 3 - Considera que tem formação suficiente na área da avaliação?
- 4 - Se não, tem sentido necessidade de procurar formação no âmbito desta temática?
- 5 - Entende que há a formação necessária sobre a avaliação para os educadores?
- 6 - Na área da avaliação sente-se mais curiosa com a avaliação na educação pré-escolar ou com outras?
- 7 - Considera pertinente a avaliação na educação pré-escolar?
- 8 - Então concorda com a sua implementação nesta etapa de educação?
- 9 - Conhece os documentos orientadores da avaliação na educação pré-escolar, emanados pelo Ministério?
- 10 - Reconhece na maioria dos educadores competência para avaliar?
- 11 - Considera que tem reunidas as condições para avaliar?

B – Práticas de Avaliação na educação pré-escolar

- 1 - As suas práticas têm como suporte algum modelo pedagógico ou não?
- 2 - Como se processa a aprendizagem da criança nesse modelo?
- 3 - Segue-o por opção ou porque lhe foi imposto?
- 4 - Nesse modelo, qual é o seu papel e o da criança?
- 5 - Como é que organiza o seu processo avaliativo?
- 6 - O que avalia?
- 7 - Como avalia a aprendizagem das crianças?
- 8 - Para si, que funções têm a avaliação?
- 9 - Considera a que avaliação que faz é formativa ou não? Para quem?
- 10 - E os resultados são qualitativos ou quantitativos?
- 11 - Costuma fazer autoavaliação do seu trabalho? Em que circunstância?
- 12 - E as crianças fazem autoavaliação? Como? Regista-as?
- 13 - Que técnicas e instrumentos utiliza para avaliar?
- 14 - Como apareceram esses instrumentos?
- 15 - Sabe quem os construiu e com que bases?
- 16 - O departamento tem critérios para avaliar? Onde os foram buscar?
- 17 - Quem intervém no processo avaliativo? Só o educador?
- 18 - Que papel tem cada um?
- 19 - Considera que essa articulação avaliativa é importante na avaliação?
- 20 - Com a criança, é importante articular?
- 21 - A articulação curricular é prática corrente no seu Agrupamento? De que modo?
- 22 - Qual o uso que dá à avaliação que faz às suas crianças?
- 23 - Considera que a avaliação que realiza beneficia a criança e o trabalho do educador?
- 24 - Utiliza-a para fazer reflexão sobre as suas práticas? Quando?

C - Formalização/ informalização da avaliação na educação pré-escolar

- 1 - Planifica as atividades desenvolvidas no seu J.I. ?
- 2 - Ao planificar tem em conta cada faixa etária ou não?
- 3 - As planificações para o grupo de cinco anos, em que medida serão diferentes das dos quatro ou dos três anos?
- 4 - Serão mais formalizadas? Porquê?
- 5 - As atividades planificadas para os cinco anos, tem um conteúdo mais formal?
- 5 - Planifica sozinha as atividades?
- 6 - O que tem em conta ao fazê-lo?
- 7 - Avalia de acordo com as planificações ou também com as planificações?
- 8 - Os órgãos diretivos impõem alguma técnica, instrumento ou atividade?
- 8 - Considera que os educadores no seu Agrupamento, tem autonomia avaliativa?
- 9 - Avaliar crianças de três, quatro e cinco anos é igual?
- 10 - Sente mais pressão com a dos cinco anos? Porquê?
- 11 - Considera que os colegas do 1º ciclo reconhecem o seu trabalho?
- 12 - Sente que valorizam a avaliação na educação pré-escolar?
- 13 - A avaliação que se pratica na educação pré-escolar, permite inferir se uma criança está ou não preparada para ingressar no 1º ciclo?
- 14 - Acha que o objetivo da avaliação é informar das competências para o 1ª ciclo?
- 15 - As atividades que planifica passaram a ter um cunho mais formalizado, ou não?
- 16 - Essa formalidade da avaliação nos cinco anos, tem provocado alterações das práticas letivas para essa faixa etária?
- 17 - E os conteúdos desenvolvidos também têm sido alterados?
- 18 - Considera que a avaliação pode levar o educador a alterar as suas práticas pedagógicas tornando-as mais escolarizadas?
- 19 - Na sua opinião, o escolarizar ou não pode estar na atitude do profissional?
- 20 - Considera que algumas práticas avaliativas podem conduzir lentamente a educação pré-escolar a uma escolarização precoce?

ANEXO 8

Transcrição de uma entrevista

Transcrição de uma entrevista

Entrevistada (...)

Pergunta: - O que entende por avaliação?

Resposta: - Avaliar é medir. Nós estamos sempre a fazê-lo seja qual for o nível ou o contexto onde estamos. Estamos sempre a avaliar e ser avaliados naturalmente. Não me faz confusão nenhuma.

- A avaliação é um tema que lhe desperte a atenção?

- Claro que sim. É um tema muito interessante

- Tem alguma perceção sobre as conceções de avaliação de outros educadores?

- Pouca pois não conheço muitas colegas cá. Mas das que conheço tem mais ou menos a mesma opinião que eu. São a favor da educação pré-escolar, cada uma fá-la de acordo com a sua metodologia, e nunca conheci ninguém que não a valorizasse. O que sinto e reconheço é que não gostam de métodos muito complicados. Mas conceito propriamente dito, não sei.

- Considera que tem formação suficiente na área da avaliação?

- Alguma sim. Sempre li muito e sendo a avaliação um tema que me interessa, leio o que me aparece. Ainda há pouco tempo li uns textos bem interessantes que se não estou enganada, da (...) sobre práticas no Jardim-de-infância, avaliação e escolarização.

- Tem sentido necessidade de procurar formação no âmbito desta temática, ou não?

- Olha, eu tenho uma característica um bocadinho estranha. Eu procuro formação. Depois chego lá, à formação e se chego à conclusão que aquilo não serve os meus objetivos ou não corresponde à minha expectativa, venho embora, desisto. Não tenho paciência para formações sem sentido. Depois procuro formações em livros. Há muita coisa sobre formação. Imensa e muito boa. Em 2006/2007, não tenho a certeza a OCDE mandou uma coisa sobre a avaliação e escolarização do pré-escolar. Quando se começou a falar em criar instrumentos para a avaliação do pré-escolar, que até aí pouco se falava. Desde aí procurei informação sobre essa temática com mais intencionalidade. Não que até aí não o tenha feito.

Eu leio muito, converso com colegas e tento manter-me informada para estar atualizada. Procuro coisas novas e interessantes na internet, articulo com colegas de outras áreas e mais coisas que assim de repente nem me lembra quais.

- Sente que precisa de saber mais sobre o assunto:

- É mais isso. E não só em livros, revistas, internet. Temos uma quantidade enorme de coisas do Brasil sobre avaliação na educação pré-escolar. O Brasil está a um passo gigantesco de nós nesta matéria. E depois, as universidades cá, quando acabam os trabalhos, alguns são publicadas e eu gosto de os ler. Agora formação sobre a avaliação, se tivesse feito alguma, tinha-me marcado e não me lembro de nada, o que sugere não o ter feito.

- Mas entende que há a formação necessária sobre a avaliação para os educadores?

- Nós por acaso temos alguma? Não, então do ministério, nada para além das orientações. E a formação que se dá nos centros de formação, acho-as fraquinhas. A Universidade do M. e Associação Criança, dão formações muito boas mas poucas. Mas também entendo que as formações em avaliação teriam que ser dadas por alguém muito bom. E não conheço profissionais que a possam dar, deve haver, só que eu não conheço ninguém. Agora há cursos, mas pagam-se e o dinheiro não sobra. Para se fazer um curso na universidade é preciso muito dinheiro e as pessoas não o tem.

- Acha, que essa formação não existe porque os centros e Universidades não o proporcionam ou os educadores não se interessam por a procurar?

- Os organismos no país não são todos iguais. Trabalhei muitos anos no centro do país e lá tinha tudo. Formação, recursos humanos nas escolas, recurso de materiais, etc. Os educadores tinham tudo que fazia falta ao bom desenvolvimento do trabalho. Depois quando cheguei aqui a Braga fiquei estarelecida com as condições até miseráveis nalguns casos.

A pouca importância que as Autarquias davam ao pré-escolar era chocante. Isso já nos diz alguma coisa não é?

Hoje já não é assim, felizmente. A Universidade veio alterar muito essa realidade. Mas também é preciso procurar essa formação. Não vem ter às nossas mãos.

- Então considera que a formação contínua de educadores não é igual em todo o país?

- Ai não é não. E aqui, se não fosse a intervenção da (...) e o trabalho de alguns professores como (...) não tínhamos nada. Eles sim tiveram muita influência no percurso do pré-escolar em Portugal. E a vinda do curso para Braga também alterou muita coisa aqui.

- Na área da avaliação sente-se mais curiosa com a avaliação na educação pré-escolar ou com outras?

- Para mim, a que me interessa mais, é a avaliação do pré-escolar. A de docentes, gosto de estar informada mas não me preocupa ou me prende o interesse. E para esse nível até há mais formações.

- Considera pertinente a avaliação na educação pré-escolar?

- Então não é? Claro que é.

- Significa isso então que concorda com a sua implementação nesta etapa de educação?

- Concordo, claro que sim. Mas isso nós sempre fizemos. A avaliação esteve sempre implícita. Não o fazíamos era tão sistematizado. Nós é que fazemos o nosso currículo, não é? Pois tu não podes fazer ou construir o currículo se não avaliássemos as crianças no estado em que estão. Partes de onde e para onde? Tens que saber o estado em que estão as crianças para poderes programar as coisas. Ou seja, sempre avaliamos mas com características diferentes, menos sistematizadas.

- Conhece os documentos orientadores da avaliação, emanados pelo Ministério?

- Então não? Se é com eles que a gente trabalha!

- Reconhece na maioria dos educadores competência para avaliar?

- Eu como disse conheço poucas, mas a essas, reconheço sim. Somos profissionais que remamos contra a maré em alguns pontos do percurso. Investimos bastante no nosso trabalho e a avaliação faz parte dele.

- Considera que tem reunidas as condições para avaliar?

- As condições, não as tenho todas de certeza. Agora competência, com estes anos todos de experiência e de trabalho, e sem falsas modéstias, ai tenho, sim senhora.

- Nas suas práticas, têm como suporte algum modelo pedagógico ou não?

- Olha. O meu modelo é muito simples. Acho, que nós quando trabalhamos há muitos anos começamos a criar um modelo nosso. Então eu tenho uma mistura de Pedagogia de Projeto, High Scope e com muito ano de trabalho. Isto dá uma mistura mais ou menos. Sou em primeiro lugar apologista da aprendizagem através da ação.

Ainda aqui há pouco tempo li um artigo da (...) naquela revista (...) e tem uma coisa muito engraçada onde fala duma experiencia numa escola onde uma criança num Jardim, de infância após perguntar-lhe o que estava a fazer, lhe respondeu assim : - eu estou a *fazer* matemática.

Os meus dizem muito isso. Eles não dizem que estão a aprender. Estão a fazer, e estão de fato a construir o seu conhecimento.

No outro dia estava a contar uma história e que falava de cinco borboletas que iam de automóvel. E eu perguntei: - Ora vamos ver quantas borboletas vão à frente e quantas vão atrás? Um miúdo disse automaticamente:- Duas à frente e três atrás. Mas o outro de quatro anos estava ali aflito e dizia: Não cabem todas...então eu disse:- vamos buscar um carrinho. E lá fui buscar um carrinho e pegamos numas bolinhas que tinham estado a fazer antes e fazendo de conta que eram as borboletas e foram experimentando até que a criança diz: - pois é afinal cabem todas.

É a aprendizagem através da ação. Quando são trabalhados assim desde pequeninos eles chegam aos cinco anos com uma capacidade de raciocínio enorme. Olha que outro dia mesmo naquela experiencia com as borboletas, depois de perguntar a um deles se uma borboleta tem duas asas, duas borboletas quantas asas tem, houve um deles que foi até às doze. Tudo em cálculo mental.

Olá que eu não fiz cá o meu curso. Fiz em (...) enquanto cá se trabalhava e aprendia com base na Pedagogia de Situação eu trabalhava e aprendia com base no trabalho de projeto. Aquilo naquela altura estava uma complicação que ainda ninguém se entendia muito bem.

Foi na altura em que a Gulbenkian lançou a criança em ação e foi esse livro como que um missal das nossas aprendizagens.

Por isso eu sempre tentei que os miúdos criassem e tivessem à-vontade para aprender sozinhos tendo-nos apenas como guias de apoio.

- Qual o papel do educador nesse modelo?

- É como um orientador. É ele que media o grupo e vai gerindo os seus interesses quer individuais ou do grupo todo.

Claro que a educadora por vezes tem que provocar uma ou outra situação para puxar pelo interesse das crianças mas todo o resto, faz apenas o papel de orientadora, de apoio e suporte sempre numa metodologia construtivista.

- E o das crianças?

- O educador orienta enquanto a criança vai fazendo o que lhe interessa fazer. A criança aprende através da ação, da manipulação do objeto. A criança aprende fazendo.

- Segue-o por opção ou porque lhe foi imposto?

- Porque quero. Nunca me impuseram nenhum modelo de trabalho. Sempre trabalhei assim, nos modelos com me identifico

- Considera que qualquer modelo se adequa à educação pré-escolar? Porquê?

- Uns mais outros menos, mas tudo depende da forma como o educador orienta o seu trabalho. O mesmo modelo pode ser trabalhado de diferentes formas com diferentes profissionais. Eu gosto de modelos construtivistas.

- Como é que organiza o seu processo avaliativo?

- No início do ano eu faço sempre, sempre uma avaliação diagnóstica, das crianças e do grupo. Faço mesmo em grelha.

Por ex: Se duas ou três crianças de três aninhos tem uma falta de vocabulário enorme. Eu assinalo, e com esses três miúdos, vou tentar nas histórias, quando converso com eles trabalhar essa área mais fragilizada. E é em tudo assim.

Avalio inicialmente para fazer um levantamento das dificuldades e dos interesses das crianças e do grupo. E daí construir o nosso currículo. Depois implemento as planificações que fiz, avalio de novo e retifico ou altero em função dessa avaliação. é sempre assim. É como um ciclo.

- O que avalia e como o faz?

- O que observo. Depois registo. O que faço mais em início é observar o comportamento e a linguagem, quando eles entram aos três anos. Ali, na minha escola os miúdos vem muitas vezes sem falar. Não é que não saibam. Vem mesmo sem falar direito. É chicha, papa, popó, teitinho... e assim tenho mesmo que trabalhar bem esta área. Conto muitas histórias, converso muito com eles, gosto muito de os sentar ao pé de mim a conversar.

Depois também observo muito, comportamentos. De início, observo mais os comportamentos. Depois observo o vocabulário. A partir daí as observações são sobre todos os momentos e contextos. Até no recreio os observo. E daí nasce a avaliação.

Ao observar já se está a avaliar. Também, avalio uma atividade proposta e planificada, mas também avalio outros contextos. A interação, a relação entre pares, o seu comportamento, a interação com o adulto. Eu avalio no recreio. Tudo é avaliado e em todos os momentos. Por ex. na questão da linguagem. Eu tinha uma miúda que demorou um ano a falar com adultos. E com crianças ela tinha uma linguagem super cuidada. E os pais diziam-me assim: - mas ela fala tão bem! E eu observava isso mesmo. Ela falava lindamente e se não a avaliasse em contexto exterior de grupo, não poderia obter essa informação.

- Para si, que funções têm a avaliação?

- Bem...! De formar, de diagnosticar e de reorganizar e serve para nos dar respostas, resultados, que muitas vezes nos escapam se não avaliássemos. Vem ao que falamos antes. **É para termos respostas que avaliamos.**

- Considera a que avaliação que faz é formativa ou não? Para quem?

- Prioritariamente formativa. E para todos que fazem parte dela. Eu, as crianças, os pais

- Os resultados são em forma qualitativa ou quantitativa?

- Qualitativa, mas também em forma percentual. Mas explico mais à frente numa pergunta que me vais fazer e que preciso de explicar isto melhor.

- Costuma fazer autoavaliação do seu trabalho? Em que circunstancia?

- Claro, é assim que faço as planificações seguintes. Ao avaliar as minhas planificações mensais e as crianças estou e refletir, e reformular meu trabalho seguinte.

- E as crianças fazem autoavaliação? Como? Regista-as?

- Sempre. Muito em conversa. Eu adoro conversar com elas e daí tira-se muita coisa.

- Que técnicas e instrumentos utiliza para avaliar?

- Primeiro a observação. No recreio, na sala, nas atividades, quando trabalhamos ao pé deles num jogo qualquer, pois há jogos que fazemos com eles onde observamos a maneira como interagem, como falam, o seu raciocínio em grupo. Há meninos que se anulam em grupo e outros que se exibem, é conforme. E depois registo essas observações.

No início do ano utilizo as grelhas de diagnóstico por idades e áreas de conteúdo.

Diariamente eu utilizo os meus registos das observações que faço. Depois no final de cada em cada período e no início de ano utilizo as tais grelhas de cruz.

Nós é que as fizemos e o subdiretor passou-as para suporte informático para nos facilitar a vida. Temos escalas de *pouco*, *razoável* e *bastante*.

Isto é engraçado porque nós temos duas. Pouco, razoável e bastante é uma que se entrega aos pais, que mostra a atenção, a concentração, a participação. Essa sim foi feita por eles pois é necessária para a avaliação interna do agrupamento.

E essa grelha tem resultados quantitativos?

- Não, qualitativos. Eles depois é que fazem a percentagem. Nós introduzimos a informação que depois é trabalhada depois lá. Apenas pomos se está adquirida ou em aquisição e fazemos um resumo para mostrar aos pais.

Essa é uma que vai à parte. Por trás disso, há um trabalho de reformulação que fizemos. Porque antes escreviamos imenso e demos conta que para os pais era muito maçador ler tanta coisa. Assim passamos a sintetizar a informação nessa grelha com 1º, 2º e 3º período e para nós ficamos com outra grelha de cruz mais pormenorizada. Os resultados percentuais ficam para o agrupamento e para nós.

Os pais não são confrontados com essas percentagens mas apenas conversamos sobre o estado do filho. O que evoluiu, onde vamos investir, etc. E é essa informação que os pais levam para casa.

- E essas grelhas de avaliação baseiam-se em critérios?

- Vem do agrupamento como que um guião, para nós todas. Aquilo para mim é uma ficha mesmo.

Aos três anos nós queríamos que eles soubessem isto assim-assim, aos quatro, isto e aos cinco, isto e aquilo.

- Esses instrumentos foram construídos como e por quem?

- Esses critérios foram feitos pelo conselho de docentes e nas reuniões de departamento, baseados nas normas emanadas pelo Ministério da educação, ou seja, pelas orientações e matas de aprendizagem.

O grupo é dividido em três para trabalhar cada um, uma idade diferente.

Um constrói a grelha dos três anos, outro dos quatro e outro dos cinco, no fim, em reunião, juntamos todos e em conjunto vamos passando um critério e item de cada vez e acrescentamos, eliminamos ou alteramos o que entendermos. No fim deste processo é analisado e aprovado em conselho pedagógico.

E aí é que a direção, nessa caso um elemento muito ligado ao pré-escolar, pegou nestas informações e deu o seu toque para construir o programa informatizado que nos dá logo informação percentual sobre os nossos resultados qualitativos. E nós poderemos “ver” em gráfico como está o nosso grupo em função dos nossos objetivos.

- Está de acordo com o seu conteúdo?

- Sim. E acho que está bem-feita. Se há melhores, eu não sei, mas também não saberia fazer melhor. No princípio achamos, que a passagem para suporte informático com informação percentual era quantificar a avaliação e reagimos mal. Depois percebemos que não. Apenas nos dava mais informação e mais visível das áreas mais emergentes para trabalhar a seguir.

Relembro que é sempre uma avaliação formativa. E dizemos sempre isso aos pais. Esta informação, não serve para mostrar aos pais o que os filhos sabem ou não sabem. É apenas uma informação que nos permite perceber o que a criança tem dificuldade em conseguir e criar estratégias para o ultrapassar.

Se a criança não consegue saltar um banco, ela nunca vai conseguir se não a puser a saltar.

- Quem são os intervenientes no seu processo avaliativo?

- Todos à minha volta. As colegas, a direção, a comunidade, as assistentes, as crianças os pais, e eu.

Os pais, pois nunca faço uma avaliação sem os ouvir. Eles completam a informação. Partilham comigo aprendizagens dos filhos em contexto de casa que eu desconheço.

Se eu tenho dúvidas sobre alguma coisa que não se a criança faz ou não, e se quando pergunto aos pais, eles me dizem que em casa já faz muito bem, eu consigo obter uma informação mais rica e que vai completar a que tinha.

Não conseguiríamos um trabalho de qualidade se o fizéssemos. Os primeiros educadores são os pais.

- E com a criança, articula?

E o mesmo acontece com as crianças. Também as envolvo, pois elas escolhem os seus trabalhos, falam sobre eles para eu colocar no seu *dossier* e registar as suas opiniões. Avaliam também os seus resultados, naturalmente que ao fazê-lo se envolvem no processo de avaliação. Pode ter uma visão e perceção das coisas e das suas aprendizagens diferentes das nossas. Nós, na educação de infância, não podemos trabalhar sozinhos. De maneira nenhuma.

- Considera que essa articulação é importante na avaliação?

- Muito importante sim. São nossos parceiros neste processo. E a comunidade local também. Eu faço uma atividade por exemplo no (...). No fim, e antes de fazer a minha avaliação da atividade, converso sempre com as pessoas que estiveram envolvidas nela para me fazerem a sua avaliação. Pois como conheço bem o grupo, posso ser tendenciosa e não ter observado da mesma forma que as outras pessoas envolvidas. É sempre bom ouvir os outros. Ter a perceção de outros olhos que não os nossos numa mesma avaliação. E este processo é muito importante.

- Concorda com o uso de todos os instrumentos que utiliza ou só com alguns?

- Concordo com todos. Eu não sei se poderia ser mais bem-feita mas eu também não sei fazê-la melhor. É muito simples, eu faço assim: hoje é dia de avaliação. Pego do dossier da criança e entrego ao pai que vê a evolução do miúdo.

- Pelo que entendi atrás, utiliza também o portefólio como instrumento na avaliação?

- Sim, esqueci-me de o mencionar. Para mim é tão óbvio... Bem pequeno e pouco ambicioso, mas é assim: Se a criança faz um trabalho que gosta e quer colocar na pasta, coloco. Depois está a fazer uma coisa interessante ou que até ali não conseguia fazer, eu fotografo e coloco lá com alguma anotação e vou colocando coisas soltas em cada um que no fim me servem para consultar e mostrar aos pais.

[Ah. É verdade. Estou agora a lembrar-me que fiz uma formação em avaliação no (...) com a (...). Foi muito giro e gostei muito. Foi lá que aprendi a registar segundo o modelo Hihg Scope. E foi com aquela formação que comecei a registar as observações, embora numa versão muito mais simplificada. E a construção do dossier da criança onde ela só coloca na sua pasta aquilo que gosta e quer.]

Pronto, depois de o pai vê o dossier. O que é muito giro pois, ao olhar uma foto que eu tirei por ex. quando ele fez uma construção interessante e não há forma de o registar sem ser por foto, o pai faz um comentário do género:

- Ah! Eu não sabia que ele conseguia fazer uma construção destas.

Depois mostro a lista cheia de itens que os pais podem consultar, e por fim a grelha que assinam, onde consta a atenção, a participação e aquisição de conhecimentos para a idade.

Esta grelha que preenchemos para nós é muito objetiva. É ou não é. E nós sabemos que há crianças que não conseguem estar atentos, que não participam, mas não vamos dizer isso assim aos pais. Dizemos-lhe que o seu filho está em aquisição nessa competência.

- E depois o que faz com a avaliação que fez?

- Essencialmente para partilhar com os pais e refletir sobre ela. Eu faço um trabalho de parceria com todos à minha volta. São os pais, avós, tios irmãos, com todos eu trabalho sempre que surge oportunidade. O educar em parceria é básico na educação pré-escolar.

- Considera que a avaliação que realiza beneficia a criança e o trabalho do educador?

- Claro que sim. A criança sobretudo. É para ela e por ela que se avalia. Por isso é que a avaliação deve ser formativa.

Avaliar beneficia a planificação. Pois ao avaliarmos é que planificamos de seguida. Logo, beneficia as crianças. E a nós também.

- Se não fosse obrigada a avaliar, fá-lo-ia mesmo assim?

- Sim. Se já avaliava na mesma, não a tiraria agora. Mas nós avaliamos sempre. Até na nossa casa avaliamos. Olho para a despensa e avalio se lá tenho comida e o que tenho que comprar.

- Considera que é autónoma no seu processo avaliativo?

- Ali, no meu agrupamento sou. Nos outros eu não sei. Ali, faço a minha avaliação como quero, houve uma altura que tinha uma coisa aos quadradinhos com os dias do mês afixados na parede em que ia apontando aquilo que entendia e que me parecia importante. Sou obrigada a avaliar mas ninguém interfere na forma como o faço. Apenas me dão orientações.

Eu farto-me de dizer que o êxito do meu trabalho (eu acho que tenho êxito pois com 31 anos de trabalho já me posso gabar do trabalho que faço), depende do trabalho de parceria que faço. Eu utilizo os pais como contadores de histórias, os avós, os tios.

Uma mãe diz-me que uma tia tem jeito para fazer flores, então quando nós trabalharmos o milho, a desfolhada, vou convidá-la para vir à escola fazer flores com os meninos. E ela vai. E saio muito com eles para a rua. Vou à loja do (...) e ele diz:- querem ver como se faz contas numa máquina registadora? Então venham cá e começa a contar com eles o dinheiro ou outra coisa que lhes queira mostrar.

- Faz planificações das atividades desenvolvidas na sua sala?

- Faço. Planifico as atividades gerais da escola, anualmente. Mas as de sala, semanalmente. Faço por semana mas que acabam por ser quase diárias porque de repente tudo pode mudar e tem que ser tudo planeado de novo.

- Que aspetos contemplam as planificações?

- Todas as áreas de conteúdo. Mas as minhas planificações são muito flexíveis.

Imagina que eu tenho planificado para uma semana um trabalho com ímanes. Planifico tudo em função do interesse pelos ímanes. Mas no dia seguinte uma criança leva um coelho e o interesse nos ímanes, perde-se. Lá vai a planificação para o diabo.

Eu não deixo de aproveitar o coelho para pegar nos ímanes, isso não faço. Arrumo a dos ímanes para pegar um dia se o interesse voltar, e se voltar, mas pego no coelho e replanifico tudo de novo. Não perco uma oportunidade nem outra para a aprendizagem das crianças.

- Quem está envolvido nessas planificações?

- Eu, nas minhas de sala e o conselho de docentes do pré-escolar, nas gerais que fazemos em início de ano ou noutra altura se acharmos pertinente fazer.

- Concorda e considera-as pertinentes?

- Concordo. Pois somos nós que as construímos. As atividades de conselho de docentes são combinadas por todas com base na necessidade e interesse das crianças. Na avaliação inicial diagnóstica e na avaliação final do ano anterior.

- Inclui nas suas planificações atividades impostas pelos órgãos diretivos?

- Não tenho esse tipo de atividades. Temos sim atividades propostas pelo conselho de docentes e depois participamos nas atividades de Agrupamento e essas são a convite do mesmo e abrangentes a toda a gente.

Temos o projeto educativo que contém quatro ou cinco objetivos gerais e que tento incluir nos objetivos do meu P.T. também. Até porque nada está separado, está tudo interligado. São sempre objetivos abrangentes onde cabe lá tudo e que podes perfeitamente adaptar.

- E atividades de articulação curricular?

- Fazemos e muitas. Essas atividades que falei antes, a convite da direção, são atividades de articulação com os outros níveis de ensino, mas as que fazemos mais, até são com o 1º ciclo por causa da passagem e da transição para lá.

Todos os períodos temos alguma coisa em conjunto. Planeamos, realizamo-las e avaliamos essas atividades. Reunimos, trocamos impressões, fica em ata.

- Essas planificações que fazem, são com atividades mais formalizadas?

- Tem que ser. É mesmo para as crianças se irem apropriando dos conteúdos e métodos do 1º ciclo.

- No geral, as atividades que planifica para os cinco anos são diferentes das outras idades?

- São. São sempre mais exigentes. Temos que nos aproximar das metas de aprendizagem que nos orientam para as competências que a criança de cinco anos deverá ter ao entrar no 1º ciclo.

- Na sua opinião, as orientações curriculares e as metas de aprendizagem estão bem adequadas?

- As Orientações Curriculares, não alteraria nada. Considero-as muito bem-feitas e bem pensadas. As metas de aprendizagem são bastante ambiciosas mas é uma questão de as saber trabalhar e adaptar à realidade de cada criança. Elas quase que funcionam como um lembrete.

- Avaliar crianças de três, quatro e cinco anos é igual?

- O método é o mesmo mas a pressão, não.

- Sente mais pressão com a dos cinco anos? Porquê?

- Claro. É uma transição de ciclo e naturalmente pretendemos que as crianças tenham experiências de aprendizagem necessárias a uma aquisição de competências para o início do 1º ciclo.

- Porquê? Considera que esta avaliação serve para averiguar se as crianças estão preparadas, ou não?

- Não, pois se não a usasses saberias perfeitamente se a criança tem competência ou não para enfrentar um currículo do 1º ciclo. Pois a avaliação que constantemente se faz a uma criança dá-nos perfeitamente essa informação. É mais porque na informação que passo, gosto que vá o mais completa possível e que os garotos tenham as competências necessárias.

- Os professores do 1º ciclo valorizam o seu trabalho e a avaliação que faz com as crianças?

- Ai valorizam mais sim. Embora considere que os níveis de ensino seguintes valorizam mais o pré-escolar que o 1º ciclo. Estes colegas sempre nos admiraram por não termos um currículo próprio e sermos nós a criá-lo no decorrer do ano. Já os do 1º ciclo, embora ainda não o façam como seria de esperar, sem dúvida que cada vez valorizam mais a educação pré-escolar e se apercebem do seu valor e riqueza. Reconheço que varia de professor para professor. Depende de como cada um vê o pré-escolar.

Agora com a forma como se avalia, no meu caso pelo menos, o processo da criança já vai feito. A avaliação está lá e quer queiram quer não, tem que ter conhecimento dela para planificarem também algumas coisas. E eles gostam de saber, interessam-se.

- Considera que uma maior articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo alterou a forma de os educadores avaliarem? Se sim, de que forma?

-De certa forma sim. É aquela situação da frequência e sistematicidade. Obriga a um pouco mais de controlo e rigor formal. Até aí a pressão e responsabilidade de apresentar as coisas não era igual. E depois as pessoas habituam-se e aprendem a gostar, passando a ser por iniciativa esse rigor.

- O seu trabalho e planificações sofreram alguma alteração nos últimos anos?

- Sim mais pela questão da sistematicidade e se calhar um bocado mais exigência formal.

- As atividades que planifica passaram a ter um cunho mais formalizado, ou não?

- Pois, precisamente pelo que disse antes e mais nos mais velhos.

- Se sim, percebe a que se deve essa alteração?

- Às modificações e alterações que assistimos nos últimos anos e também me parece que a uma maior consciencialização dos educadores perante esta temática.

- Considera que a avaliação nos moldes atuais pode levar o educador a alterar as suas práticas pedagógicas tornando-as mais escolarizadas?

- Não concordo nada com isso. Escolarizar, é pormos os meninos a decorar os números e pô-los a contar a tarde toda, e não se passa nada disso. Agora se o puseres a contar os dois nabos mais a cenoura que precisa levar para a sopa, tem a ver com raciocínio, e isso não é escolarizar.

- Então na sua opinião, o escolarizar está na atitude do profissional?

Tem a ver mais com a vontade e metodologia do educador. Sempre houve quem escolarizasse. O modelo João de Deus! Não utiliza métodos escolarizantes? Os meninos não são obrigados a prender a ler e a contar a partir dos quatro anos? E sempre houve quem o usasse e gostasse de o fazer. E sempre haverá. Agora não são todos. É muito por vontade e método de cada um.

- Então na sua opinião, considera que a avaliação com algumas práticas e com alguns modelos pode conduzir a educação pré-escolar a uma escolarização precoce?

- Ora se os educadores enveredarem por esse caminho, sim. Caso contrário, penso que não. Mas tenho colegas que não pensam assim e não conheço muitas, como sabes. A pressão dos agrupamentos, do ministério dos pais para os resultados, leva muita gente a deixar-se ir sem pensar muito nas consequências dessas práticas.

Não estão para criar problemas, querem assim, simplesmente fazem. As crianças devem chegar ao 1º ano quase a ler e escrever. Então temos privados (...).

Mas não concordo nada com isso. O objetivo da avaliação na educação pré-escolar é para formar como já disse e não para a transformar numa escolarização precoce.

Para isso deveria existir o ano de transição. Ai sim. Uma pré-escolarização.

ANEXO 9

Grelhas de avaliação trimestral – AEA

AValiação DAS APRENDIZAGENS – 3 Anos

Identificação do/a Aluno/a
Nome:
Data de Nascimento:
Identificação do/a Educador/a
Nome:

LEGENDA:

N → Não consegue, a ajuda tem de ser total (não atinge o objetivo)

S → Consegue sem dificuldade (objetivo alcançado)

C/A → Nem sempre consegue, necessitando de alguma ajuda (faz progressos)

N/O → Comportamento não observado

Registo de Avaliação dos Alunos				
ÁREAS DE CONTEÚDO		1º Período	2º Período	3º Período
ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL				
1	Reconhece a sua identidade			
2	É responsável			
3	É autónomo			
ÁREAS DAS EXPRESSÕES				
• Expressão Motora				
4	Tem noção de esquema corporal			
5	Domina e utiliza o corpo			
6	Tem noção de lateralidade			
7	Demonstra destreza na motricidade fina			
• Expressão Dramática				
8	Sabe fazer de conta			
9	Expressa-se através da linguagem corporal e verbal			
10	Reproduz vivências do quotidiano			
• Expressão Plástica				
11	Distingue as cores			
12	Utiliza diversos materiais e instrumentos			
13	Desenha a figura humana			
14	Faz representações com diferentes técnicas			
15	Desenha ou pinta de forma organizada e criativa			
• Expressão Musical				
16	Integra-se nas atividades musicais			
17	Memoriza canções, poemas, lengalengas			
18	Identifica diversos instrumentos e os respetivos sons			
19	Reproduz ritmos			
ÁREA DA LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA				
20	Usa a linguagem de forma correta			
21	Conta histórias e relata ideias de forma lógica			
22	Tem interesse pela leitura e pela escrita			
23	Reconhece os caracteres do código escrito			
ÁREA DA MATEMÁTICA				
24	Nomeia e identifica formas geométricas			
25	Classifica, seria, ordena e corresponde objetos			
26	Tem noção de quantidade			
27	Tem noção de peso			
28	Tem noção de espaço			
29	Tem noção de tempo			
30	Resolve problemas			
ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO				
31	Manifesta curiosidade e desejo de saber/fazer			
32	É observador			
33	Respeita o ambiente			
ÁREA DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO				
34	Informação			
35	Comunicação			
36	Produção			
37	Segurança			
Observações: por áreas de conteúdo				

AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS – 4 Anos

Identificação do/a Aluno/a
Nome:
Data de Nascimento:
Identificação do/a Educador/a
Nome:

LEGENDA:

N → Não consegue, a ajuda tem de ser total (não atinge o objetivo)

S → Consegue sem dificuldade (objetivo alcançado)

C/A → Nem sempre consegue, necessitando de alguma ajuda (faz progressos)

N/O → Comportamento não observado

Registo de Avaliação dos Alunos				
ÁREAS DE CONTEÚDO		1º Período	2º Período	3º Período
ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL				
1	Reconhece a sua identidade			
2	É responsável			
3	É autónomo			
ÁREAS DAS EXPRESSÕES				
• Expressão Motora				
4	Tem noção de esquema corporal			
5	Domina e utiliza o corpo			
6	Tem noção de lateralidade			
7	Demonstra destreza na motricidade fina			
• Expressão Dramática				
8	Sabe fazer de conta			
9	Expressa-se através da linguagem corporal e verbal			
10	Reproduz vivências do quotidiano			
• Expressão Plástica				
11	Distingue as cores			
12	Utiliza diversos materiais e instrumentos			
13	Desenha a figura humana			
14	Faz representações com diferentes técnicas			
15	Desenha ou pinta de forma organizada e criativa			
• Expressão Musical				
16	Integra-se nas atividades musicais			
17	Memoriza canções, poemas, lengalengas			
18	Identifica diversos instrumentos e os respetivos sons			
19	Reproduz ritmos			
ÁREA DA LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA				
20	Usa a linguagem de forma correta			
21	Conta histórias e relata ideias de forma lógica			
22	Tem interesse pela leitura e pela escrita			
23	Reconhece os caracteres do código escrito			

ÁREA DA MATEMÁTICA				
24	Nomeia e identifica formas geométricas			
25	Classifica, seria, ordena e corresponde objetos			
26	Tem noção de quantidade			
27	Tem noção de peso			
28	Tem noção de espaço			
29	Tem noção de tempo			
30	Resolve problemas			
ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO				
31	Manifesta curiosidade e desejo de saber/fazer			
32	É observador			
33	Respeita o ambiente			
ÁREA DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO				
34	Informação			
35	Comunicação			
36	Produção			
37	Segurança			
Observações:				
<p>NA ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL: NA ÁREAS DAS EXPRESSÕES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressão Motora: • Expressão Dramática: • Expressão Plástica: • Expressão Musical: <p>ÁREA DA LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA: ÁREA DA MATEMÁTICA: ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO: ÁREA DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO:</p>				

Momentos Avaliação:	Educadora de Infância:	Encarregado de Educação:
1º Momento: / /		
2º Momento: / /		
3º Momento: / /		

AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS –5 Anos

Identificação do/a Aluno/a
Nome: Clara Bastos Costa
Data de Nascimento: 18-02-09
Identificação do/a Educador/a
Nome: Lurdes Gonçalves

LEGENDA:

N → Não consegue, a ajuda tem de ser total (não atinge o objetivo)

S → Consegue sem dificuldade (objetivo alcançado)

C/A → Nem sempre consegue, necessitando de alguma ajuda (faz progressos)

N/O → Comportamento não observado

Registo de Avaliação dos Alunos				
ÁREAS DE CONTEÚDO		1º Período	2º Período	3º Período
ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL				
1	Reconhece a sua identidade			
2	É responsável			
3	É autónomo			
ÁREAS DAS EXPRESSÕES				
• Expressão Motora				
4	Tem noção de esquema corporal			
5	Domina e utiliza o corpo			
6	Tem noção de lateralidade			
7	Demonstra destreza na motricidade fina			
• Expressão Dramática				
8	Sabe fazer de conta			
9	Expressa-se através da linguagem corporal e verbal			
10	Reproduz vivências do quotidiano			
• Expressão Plástica				
11	Utiliza diversos materiais e instrumentos			
12	Desenha a figura humana			
13	Distingue cores			
14	Faz representações com diferentes técnicas			
15	Desenha ou pinta de forma organizada e criativa			
• Expressão Musical				
16	Integra-se nas atividades musicais			
17	Memoriza canções, poemas, lengalengas			
18	Identifica diversos instrumentos e os respetivos sons			
19	Reproduz ritmos			
ÁREA DA LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA				
20	Usa a linguagem de forma correta			
21	Conta histórias e relata ideias de forma lógica			
22	Tem interesse pela leitura e pela escrita			
23	Reconhece os caracteres do código escrito			

ÁREA DA MATEMÁTICA				
24	Nomeia e identifica formas geométricas			
25	Classifica, seria, ordena e corresponde objetos			
26	Tem noção de quantidade			
27	Tem noção de peso			
28	Tem noção de espaço			
29	Tem noção de tempo			
30	Resolve problemas			
ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO				
31	Manifesta curiosidade e desejo de saber/fazer			
32	É observador			
33	Respeita o ambiente			
ÁREA DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO				
34	Informação			
35	Comunicação			
36	Produção			
37	Segurança			
Observações:				
<p>NA ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL: NA ÁREAS DAS EXPRESSÕES: • Expressão Motora: • Expressão Dramática: • Expressão Plástica: • Expressão Musical: ÁREA DA LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA: ÁREA DA MATEMÁTICA: ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO: ÁREA DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO:</p>				

Momentos Avaliação:	Educadora de Infância:	Encarregado de Educação:
1º Momento: / /		
2º Momento: / /		
3º Momento: / /		

ANEXO 10

Critérios de avaliação de suporte às gralhas - AEA

Critérios para cada parâmetro da Ficha de Observação (3 anos)

ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL			
Ítems de avaliação	Níveis de Desempenho		
1	Reconhece a sua identidade	a	• Sabe o seu primeiro nome
		b	• Sabe dizer a que sexo pertence (menino ou menina)
		c	• Sabe dizer a sua idade (ou mostrar com os dedos)
2	É responsável	a	• Cumpre algumas rotinas da sala
		b	• Arruma os materiais
		c	• Espera a sua vez para participar/fala
		d	• Inicia uma tarefa sozinho (nas áreas)
3	É autónomo	a	• Adaptou-se ao Jardim-de-Infância
		b	• Separa-se dos pais sem chorar
		c	• Junta-se a outras crianças
		d	• Partilha brinquedos
		e	• Escolhe colegas para jogar/trabalhar/brincar
		f	• Expressa, com orientação do adulto, sentimentos e emoções
		g	• Por iniciativa própria, fala sobre a sua família, a casa e outras vivências
		h	• Procura o adulto apenas quando necessita
		i	• É autónomo em relação à sua higiene pessoal (lavar as mãos e ir à casa de banho sozinho)
		j	• Escolhe o que quer fazer
ÁREA DA EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO			
Expressão Motora	Níveis de Desempenho		
4	Tem noção de esquema corporal	• Conhece algumas partes do seu corpo.	
5	Domina e utiliza o corpo	• É capaz de interagir corporalmente	
		• Sobe e desce escadas	
6	Tem noção de lateralidade	• Diferencia e vivência as diversas posturas: em cima, em baixo; à frente, atrás	
7	Demonstra destreza na motricidade fina	a	• Segura o pincel e lápis em pinça
		b	• Sabe rasgar papel
Expressão Dramática	Níveis de Desempenho		
	Sabe fazer de conta	a	• Sabe imitar o que observou
		b	• Sabe imitar animais em movimento
	Expressa-se através da linguagem corporal e verbal.	a	• Reproduz expressões de alegre/triste/ zangado...
		b	• Participa na dramatização de histórias
10	Reproduz vivências do quotidiano	a	• Brinca na área da casinha
		b	• Mascara-se com materiais da casinha.
		c	• Recria experiências de vida quotidiana
Expressão Plástica	Níveis de Desempenho		
11	Utiliza diversos materiais e instrumentos	a	• Mostra gosto pelas atividades de expressão plástica
		b	• Gosta de explorar e manusear materiais (tintas, lápis, pincéis)
		c	• Desenha com lápis de cor e cera
12	Desenha a figura humana	a	• Desenha com intencionalidade
		b	• Desenha a figura humana simples (girino)
13	Distingue cores	a	• Nomeia três cores primárias
		b	• Distingue uma tonalidade (claro/escuro)
14	Faz representações com diferentes técnicas	a	• Manifesta interesse por atividades plásticas
		b	• Modela (bolas, cobras)
		c	• Rasga papel de forma aleatória
15	Desenha ou pinta de forma criativa	a	• Atribui significado aos seus desenhos e pinturas
		b	• Manifesta empenho no desenho e na pintura
Expressão Musical	Níveis de Desempenho		
16	Integra-se nas atividades musicais	a	• Escuta musica, canções
		b	• Manifesta interesse nas atividades
17	Memoriza canções (entoação e melodia)	a	• Memoriza canções simples
		b	• Tem noção de silêncio na música
		c	• Canta segundo várias intensidades
18	Identifica diversos instrumentos e os respetivo	a	• Identifica sons suaves e fortes
		b	• Manuseia diferentes instrumentos musicais

	sons	c	• Demonstra gosto em tocar Instrumentos simples
19	Aprendizagem de ritmos	a	• Reconhece ritmos naturais e artificiais
		b	• Reproduz ritmos com o corpo
		ÁREA DA LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA	
20	Usa a linguagem de forma adequada	a	• Pronuncia corretamente a maioria das palavras
		b	• Demonstra interesse em comunicar
		c	• Usa frases simples
		d	• Responde a frases de conversação simples e direta
21	Conta histórias e relata ideias de forma lógica	a	• Compreende a mensagem de uma história
		b	• Relata acontecimentos
		c	• Comenta e descreve imagens
22	Tem interesse pela leitura e pela escrita	a	• Revela interesse por histórias e ouve-as atentamente
		b	• Identifica os personagens da história
		c	• Gosta de ler/ver livros na biblioteca
23	Reconhece os caracteres do código escrito	a	• Revela interesse por histórias e ouve-as atentamente
		b	• Identifica os personagens da história
ÁREA DA MATEMÁTICA			
24	Nomeia e identifica formas geométricas	a	• Identifica formas iguais
		b	• Identifica o círculo \ quadrado
25	Classifica, seria, ordena e corresponde objetos	a	• Classifica por cor e tamanho
		b	• Ordena até 3 objetos
		c	• Completa sequências com três objetos
		d	• Ordena segundo tamanho (pequeno/grande)
26	Tem noção de quantidade		• Inicia a noção de número, conta até 3
27	Tem noção de peso		• Diz se um objeto é pesado ou leve
28	Tem noção de espaço		• Compreende noções espaciais: em cima \ em baixo; dentro \ fora; atrás
29	Tem noção de tempo		• Tem noção de dia \ noite
30	Resolve problemas		• Resolve problemas simples por tentativa
ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO			
31	Manifesta curiosidade e desejo de saber/fazer	a	• Faz perguntas sobre o que o rodeia.
		b	• Demonstra interesse pela realização de experiências
32	É observador	a	• Relata o que observou
		b	• Identifica vários estados do tempo
33	Respeita o ambiente	a	• Compreende regras para manter um ambiente limpo e saudável
		b	• Participa nas tarefas de proteção/cuidado de animais e plantas
ÁREA DAS TIC			
34	Informação		Explora livremente jogos e outras atividades lúdicas, disponibilizadas pelo educador
35	Comunicação		
36	Produção		
37	Segurança		

Níveis de desempenho para cada parâmetro da Ficha de Observação (4 anos)

1. ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL			
Itens de avaliação		Níveis de Desempenho	
1	Reconhece a sua identidade	a	• Sabe o seu nome
		b	• Sabe dizer a que sexo pertence
		c	• Sabe a sua idade
2	É responsável	a	• Cumpre a maior parte das rotinas da sala
		b	• Arruma os materiais, por sua iniciativa
		c	• Espera a sua vez para participar/falar
		d	• Inicia uma tarefa/trabalho sozinho
		e	• Junta-se a outras crianças
		f	• Respeita a diferença
		g	• Partilha brinquedos
		h	• Escolhe colegas para jogar/trabalhar/brincar
3	É autónomo	a	• Adaptou-se ao Jardim-de-Infância
		b	• Procura o adulto apenas quando necessita
		c	• Escolhe o que quer fazer
		d	• Junta-se a outras crianças
		e	• É autónomo em relação à sua higiene pessoal
		f	• Separa-se facilmente dos pais
		g	• Expressa, com orientação do adulto, sentimentos e emoções
		h	• Por iniciativa própria, fala sobre a sua família, a casa e outras vivências
2. ÁREA DA EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO			
Expressão Motora			
4	Tem noção de esquema corporal	a	• Conhece algumas partes do seu corpo.
5	Domina e utiliza o corpo	a	• É capaz de interagir corporalmente
6	Tem noção de lateralidade	a	• Diferencia e vivência as diversas posturas: em cima / em baixo; à frente / atrás
		b	• Tem definido a mão dominante
7	Demonstra destreza na motricidade fina	a	• Segura o pincel e lápis em pinça
		b	• Sabe rasgar papel de diferentes texturas
		c	• Recorta ao longo de uma pequena linha reta, afastando-se pouco da linha
Expressão Dramática			
8	Sabe fazer de conta	a	• Sabe imitar o que observou
		b	• Sabe imitar animais em movimento
9	Expressa-se através da linguagem corporal e verbal.	a	• Reproduz expressões de alegre/triste/ zangado...
		b	• Participa na dramatização de histórias
10	Reproduz vivências do quotidiano	a	• Brinca na área da casinha
		b	• Mascara-se com materiais da casinha.
		c	• Recria experiências de vida quotidiana
Expressão Plástica			
11	Utiliza diversos materiais e instrumentos	a	• Escolhe frequentemente atividades de expressão plástica
		b	• Manipula material de modelagem
		c	• Gosta de explorar os materiais
		d	• Desenha com lápis de cor, cera e marcadores
		e	• Pega corretamente no lápis
		f	• Utiliza corretamente as tintas (sem misturar pincéis)
12	Desenha a figura humana	a	• Desenha com intencionalidade
		b	• Desenha a figura humana simples (cabeça, tronco e membros)
13	Distingue cores	a	• Nomeia três das cores primárias
		b	• Identifica e distingue duas cores primárias e algumas cores secundárias
		c	• Distingue uma tonalidade

14	Faz representações com diferentes técnicas	a	• Expressas as suas ideias através do desenho e pintura
		b	• Manifesta interesse por atividades plásticas
		c	• Escolhe diariamente a área da pintura
		d	• Rasga papel com direção definida (tiras, quadrados)
		e	• Modela (bolas, cobras)
15	Desenha ou pinta de forma criativa	a	• Atribui significado aos seus desenhos e pinturas
		b	• Manifesta empenho no desenho e na pintura
Expressão Musical			
16	Integra-se nas atividades musicais	a	• Escuta música, canções
		b	• Manifesta interesse nas atividades
17	Memoriza canções (entoação e melodia)	a	• Memoriza canções simples
		b	• Tem noção de silêncio na música
		c	• Canta segundo várias intensidades
18	Identifica diversos instrumentos e os respetivos sons	a	• Identifica sons suaves e fortes
		b	• Manuseia diferentes instrumentos musicais
		c	• Demonstra gosto em tocar Instrumentos simples
19	Aprendizagem de ritmos	a	• Reconhece ritmos naturais e artificiais
		b	• Reproduz ritmos com o corpo
		c	• Movimenta-se ao som da música ou batimento
3. ÁREA DA LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA			
20	Usa a linguagem de forma adequada	a	• Pronuncia corretamente a maioria das palavras
		b	• Demonstra interesse em comunicar
		c	• Usa frases simples na negativa/afirmativa, interrogativa
		d	• Responde a frases de conversação simples e direta
21	Conta histórias e relata ideias de forma lógica	a	• Compreende a mensagem de uma história
		b	• Relata acontecimentos
		c	• Conta pequenas histórias
		d	• Reconta uma história a partir de imagens
22	Tem interesse pela leitura e pela escrita	a	• Revela interesse por histórias e ouve-as atentamente
		b	• Identifica os personagens da história
		c	• Gosta de ler livros na biblioteca
		d	• Identifica o seu nome com recurso a modelo
23	Reconhece os caracteres do código escrito	a	• Escreve rabiscos e diz que são letras
		b	• Escreve a primeira letra do seu nome
		c	• Identifica a primeira letra do seu nome
4. ÁREA DA MATEMÁTICA			
24	Nomeia e identifica formas geométricas	a	• Identifica formas iguais
		b	• Identifica o círculo \ quadrado
25	Classifica, seria, ordena e corresponde objetos	a	• Classifica por cor e tamanho
		b	• Ordena até 3 objetos ou mais
		c	• Completa sequências com três objetos ou mais
		d	• Ordena segundo tamanho (pequeno/grande)
		e	• Estabelece correspondência
26	Tem noção de quantidade	a	• Inicia a noção de número, conta até 5 ou mais
		b	• Tem noção de cheio \ vazio
27	Tem noção de peso	a	• Diz se um objeto é pesado ou leve
28	Tem noção de espaço	a	• Compreende noções espaciais: em cima \ em baixo; dentro \ fora; atrás \ à frente, por cima /por baixo ,de um lado/do outro
29	Tem noção de tempo	a	• Tem noção de dia \ noite; antes \ depois
30	Resolve problemas	a	• Realiza operações simples de adição com os objetos existentes no meio educativo
5. ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO			
31	Manifesta curiosidade e desejo de saber/fazer	a	• Faz perguntas sobre o que o rodeia.
		b	• Demonstra interesse pela realização de experiências
32	É observador	a	• Relata o que observou com algum pormenor
		b	• Identifica vários estados do tempo
33	Respeita o ambiente	a	• Compreende regras para manter um ambiente limpo e saudável
		b	• Participa nas tarefas de proteção/cuidado de animais e plantas
6. ÁREA DAS TIC			
34	Informação	a	Explora livremente jogos e outras atividades lúdicas, disponibilizadas pelo educador
35	Comunicação		Identifica as tecnologias como meios de comunicação
36	Produção	a	Utiliza as funcionalidades básicas de algumas ferramentas digitais (programas de desenho) como forma de expressão livre
37	Segurança	a	Aceita regras, comportamentos relativamente ao uso dos equipamentos

Níveis de desempenho para cada parâmetro da Ficha de Observação (5 anos)

ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL				
Parâmetros de avaliação		Níveis de Desempenho		
1	Reconhece a sua identidade	a	• Sabe o nome completo	
		b	• Sabe a sua idade	
		c	• Sabe a data do seu aniversário	
		d	• Sabe dizer a que sexo pertence	
		e	• Sabe o nome do pai e da mãe	
		f	• Identifica outros membros da família	
2	É responsável	a	• Cumpre e aceita as regras da sala e do grupo	
		b	• Segue, espontaneamente, as etapas das rotinas	
		c	• Responsabiliza-se pelo cumprimento das tarefas que lhe são confiadas	
		d	• Participa nas conversas e espera pela sua vez	
		e	• Executa as atividades propostas até ao fim	
		f	• É escolhido pelos colegas para trabalhar/brincar/jogar	
		g	• Mostra gosto em ajudar os colegas	
		h	• Escolhe colegas para trabalhar/brincar/jogar	
		i	• Cooperar em pequenos projetos	
		j	• É tolerante	
3	É autónomo	a	• Escolhe o que quer fazer sem a ajuda do adulto	
		b	• Participa em atividades de grande grupo, por iniciativa própria	
		c	• Diversifica as atividades ao longo do dia	
		d	• Brinca com outras crianças sem supervisão do adulto	
		e	• Resolve pequenos problemas	
		f	• Despe-se e veste-se sozinho	
		g	• Utiliza adequadamente o W.C.	
		h	• Expressa sentimentos e emoções	
		i	• Aceita pequenas frustrações	
		j	• Consegue resolver conflitos sem a intervenção do adulto	
ÁREA DA EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO	Expressão Motora			
	4	Tem noção de esquema corporal	a	• Identifica e nomeia as diferentes partes do seu corpo
			b	• Controla diferentes formas de deslocação
	5	Domina e utiliza o corpo	a	• Demonstra interesse e participar em atividades para desenvolver novas habilidades motoras
			b	• Demonstra interesse e participar em atividades para desenvolver novas habilidades motoras
	6	Tem noção de lateralidade	a	• Identifica a esquerda/direita em si e no outro
			b	• Identifica a esquerda/direita em si e no outro
	7	Demonstra destreza na motricidade fina	a	• Aperta e desaperta botões / fechos
			b	• Pinta sem sair dos contornos
			c	• Pega corretamente na tesoura
d			• Recorta respeitando as margens	
Expressão Dramática				
8	Sabe fazer de conta	a	• Cria situações imaginárias,	
		b	• Utiliza objetos livremente atribuindo-lhes significados múltiplos	
		c	• Revela imaginação	
9	Expressa-se através da linguagem corporal e verbal.	a	• Sabe dramatizar a partir de uma história	
		b	• Compreende a sequência de uma história	
		c	• Expressa-se espontaneamente	
10	Reproduz vivências do quotidiano	a	• Brinca na área da casinha	
		b	• Assume-se e identifica-se em diferentes papéis	
		c	• Mascara-se com materiais da casinha.	
		d	• Recria experiências de vida quotidiana	
Expressão Plástica				
11	Utiliza diversos materiais e instrumentos	a	• Manuseia com destreza, diversos materiais	
		b	• Desenha com vários materiais (lápis de cor, cera, marcadores, giz)	
		c	• Utiliza vários suportes no desenho e pintura (papéis de diferentes texturas, espessuras, tamanho e formas)	
		d	• Pinta explorando várias técnicas e materiais (pincéis, corpo, escovas, carimbagem, esponjas, rolos)	
		e	• Utiliza corretamente a tesoura	
12	Desenha a figura	a	• Desenha a figura humana completa, com alguns pormenores	

	humana	b	• Desenha as personagens de uma história com adereços
		c	• Desenha o retrato
13	Distingue cores	a	• Reconhece e nomeia as cores primárias e secundárias
		b	• Sabe fazer a mistura de cores e tonalidades
14	Faz representações com diferentes técnicas	a	• Pinta e desenha com muitos detalhes
		b	• Recorta imagens
		c	• Explora diversas técnicas de expressão plástica
		d	• Recorta diferentes tipos de papel e outros materiais (tecido, lã, cartão)
		e	• Modela com vários materiais (massa de cores, plasticinas, barro)
		f	• Revela criatividade no trabalho que realiza
		g	• Contorna uma figura
15	Desenha ou pinta de forma criativa	a	• Desenha a partir de um objeto real
		b	• Revela imaginação e criatividade nas suas produções
		c	• Manifesta preocupação com a apresentação dos trabalhos
		d	• Aprecia as suas produções e as dos outros e dá opinião
		e	• Desenha e pinta de forma organizada
Expressão Musical			
16	Integra-se nas atividades musicais	a	• Demonstra interesse pela atividade
		b	• Participa ativamente e sugere atividades
17	Memoriza canções (entoação e melodia)	a	• Memoriza canções / lengalengas complexos.
		b	• Domina a voz
		c	• Interpreta canções respeitando o ritmo e a melodia
18	Identifica diversos instrumentos e os respetivos sons	a	• Identifica e reproduz sons produzidos com o corpo
		b	• Explora sons
		c	• Explora diferentes padrões rítmicos associados a palavras
19	Aprendizagem de ritmos	a	• Revela sentido rítmico
		b	• Interpreta canções respeitando o ritmo e a melodia
ÁREA DA LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA			
20	Usa a linguagem de forma adequada	a	• Tem vocabulário adequado à idade
		b	• Constrói frases corretamente
		c	• Usa frases com concordância género/número, lugar /tempo
21	Conta histórias e relata ideias de forma lógica	a	• Descreve acontecimentos com pormenores
		b	• Inventa, conta e desenvolve histórias com pormenor
		c	• Reconhece contextos e caracteriza as personagens
		d	• Expressa corretamente ações passadas e presentes
		e	• Relata o fim de semana distinguindo o sábado e o domingo
		f	• Participa ativamente no planeamento das atividades
		g	• Participa ativamente na avaliação das atividades
22	Tem interesse pela leitura e pela escrita	a	• Utiliza a área da biblioteca imitando a leitura de histórias
		b	• Sabe pegar num livro e folheá-lo
		c	• Sabe onde está o título e os autores do livro
		d	• Compreende as regras do código escrito (da esquerda para a direita)
		e	• Pedir para registar acontecimentos através da escrita
		f	• Escreve o seu nome
		g	• Copia o nome dos colegas
		h	• Reconhece a função da escrita
		i	• Identifica o seu nome e o de alguns colegas
		j	• Tem noção que as letras representam sons
		l	• Faz a correspondência de algumas letras ao som
		m	• Reconhece e nomeia algumas letras do abecedário
		23	Reconhece os caracteres do código escrito
b	• Identifica letras iguais às do seu nome		
c	• Identifica e produz algumas letras maiúsculas e minúsculas.		
ÁREA DA MATEMÁTICA			
24	Nomeia e identifica formas geométricas	a	• Identifica \ nomeia as figuras geométricas
		b	• Identifica \ representa círculo, quadrado, triângulo, retângulo
25	Classifica, seria, ordena e corresponde objetos	a	• Agrupa segundo: forma, cor, espessura, textura.
		b	• Completa \ ordena sequências a partir de cinco objetos
		c	• Faz seriações
		d	• Ordena segundo alturas
26	Tem noção de quantidade	a	• Conta até 10 ou mais
		b	• Tem noção de tudo, um pouco, nada; alguns, nenhuns; tão curto como

		c	• Relaciona número, palavra, objetos.
		d	• Associa número a quantidade
27	Tem noção de peso	a	• Identifica os conceitos de massa pesada \ leve
		b	• Compara objetos pelo seu peso (iniciação ao uso de balança)
28	Tem noção de espaço		• Compreende noções espaciais: ao lado, comprido, curto; princípio, fim
29	Tem noção de tempo	a	• Identifica os dias da semana
		b	• Reconhece as estações do ano
		c	• Tem noção de antes \ agora \ depois; ontem \ hoje \ amanhã ; manhã \ tarde \ noite
30	Resolve problemas	a	• Realiza operações mentais simples de adição e subtração de objetos (retirar e colocar)
		b	• Faz a decomposição até ao número 5 ou mais
ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO			
31	Manifesta curiosidade e desejo de saber/fazer	a	• Faz perguntas sobre o que o rodeia.
		b	• Demonstra interesse pela realização de experiências
32	É observador	a	• Relata o que observou com pormenores
		b	• Identifica estações do ano relacionando com os estados do tempo
33	Respeita o ambiente	a	• Compreende regras para manter um ambiente limpo e saudável
		b	• Participa nas tarefas de proteção/cuidado de animais e plantas
ÁREA DAS TIC			
34	Informação		• Explora jogos e outras atividades lúdicas acedendo a programas a partir do ambiente de trabalho, disponibilizados pelo educador.
35	Comunicação		• Identifica as tecnologias como meios que favorecem a comunicação e o fortalecimento de relações de reciprocidade com outras pessoas (família/escola; comunidade/escola; escola/escola).
36	Produção		• Percebe para que serve uma impressora e consegue imprimir um trabalho seu, supervisionada pelo educador.
37	Segurança		• Participa na definição de regras, comportamentos e atitudes a adotar, relativamente ao uso e segurança dos equipamentos.

ANEXO 11

Grelhas de avaliação diagnóstica - AEA

Grelha de Avaliação Diagnóstica 3 Anos

Crianças Competências																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10									
Formação pessoal e Social																			
Aceita a ausencia dos pais																			
Interage com os pares																			
Reconhece o que lhe pertence																			
Come sozinho																			
Vai à casa de banho sozinho																			
Aceita regras																			
Área de expressão																			
Pega correctamente no lápis																			
Identifica cores primárias																			
Articula correctamente as palavras																			
Constrói correctamente frases simples																			
Identifica Imagens																			
É comunicativo																			
Consegue agrupar																			
Imita o andar de alguns animais.																			
Identifica imagens iguais																			
Conhecimento do mundo																			
Sabe o seu nome e idade																			
Revele interesse pelas actividades																			
Nomeia frutos e legumes																			
Nomeia elementos da família																			
Conhece os espaços da escola																			

Grelha de Avaliação Diagnóstica 4 Anos

<div style="text-align: right; padding-right: 10px;">Crianças</div> <div style="text-align: left; padding-left: 10px;">Competências</div>																		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10								
Formação pessoal e Social																		
Come sozinho																		
Vai à de banho sozinho																		
Aceita regras																		
Sabe o nome próprio dos pais																		
É capaz de dar um recado																		
Identifica e nomeia os colegas																		
Área de expressão																		
Pega correctamente no lápis																		
Identifica cores primárias e secundárias																		
Faz desenho figurativo																		
Consegue recortar com tesoura																		
Formula perguntas e respostas																		
Faz leitura de imagens																		
É comunicativo																		
Consegue ordenar																		
Faz jogos de faz de conta																		
Canta em grupo																		
Faz puzzles simples																		
Conhecimento do mundo																		
Sabe o seu nome idade e sexo																		
Revele interesse pelas actividades																		
Revela capacidade de atenção																		
Distingue o dia da noite																		

Grelha de Avaliação Diagnóstica 5 anos

Crianças Competências																			
	1	2	3	4	5	6	7												
Formação pessoal e Social																			
Apresenta hábitos de higiene																			
Tem interesse pelos materiais e pelas actividades																			
Aceita regras																			
Identifica relações de parentesco																			
Participa tarefas de grupo e dá sugestões																			
Área de expressão																			
Pega correctamente no lápis																			
Identifica as diferentes cores																			
Faz desenho figurativo																			
Recorta com tesoura seguindo uma linha																			
Identifica Imagens																			
É comunicativo																			
Consegue ordenar e seriar																			
Representa graficamente acontecimentos																			
Demonstra interesse pela leitura e escrita																			
Relata experiências diárias																			
Conhecimento do mundo																			
Sabe o seu nome, sexo e idade																			
Sabe o local onde vive																			
Revela atitude crítica																			
Revela curiosidade e desejo de aprender																			
Reconhece a importância dos alimentos																			
Revela ter noção do perigo																			

ANEXO 12

Grelhas de avaliação informativa (optativa) E. E. AEA

Grelha informativa para pais,(optativa)

Identificação do/a Aluno/a
Nome:
Data de Nascimento:
Identificação do/a Educador/a
Nome:
NA ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL:
NA ÁREAS DAS EXPRESSÕES:
• Expressão Motora:
• Expressão Dramática:
• Expressão Plástica:
• Expressão Musical:
ÁREA DA LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA:
ÁREA DA MATEMÁTICA:
ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO:
ÁREA DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO:

ANEXO 13

**Grelhas de avaliação informativa E. E.
com dados tratados informaticamente. AEB**

GRELHAS DE AVALIAÇÃO INFORMATIVA E. E. AEB

JARDIM-DE- INFÂNCIA DE		SALA
NOME:	IDADE	A1

ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO		1º momento	2º momento	3º momento
1.	atenção	pouca		
	participação		razoável	
	aquisição e desenvolvimento de capacidades previstas para a idade			bastante

ÁREA DAS EXPRESSÕES		1º momento	2º momento	3º momento
2.	atenção			
	participação			
	aquisição e desenvolvimento de capacidades previstas para a idade			

ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL		1º momento	2º momento	3º momento
3.	atenção			
	participação			
	aquisição e desenvolvimento de capacidades previstas para a idade			

ÁREA DA LING. ORAL/ ESCRITA		1º momento	2º momento	3º momento
4.	atenção			
	participação			
	aquisição e desenvolvimento de capacidades previstas para a idade			

ÁREA DA MATEMÁTICA		1º momento	2º momento	3º momento
5.	atenção			
	participação			
	aquisição e desenvolvimento de capacidades previstas para a idade			

ÁREA DAS TIC		1º momento	2º momento	3º momento
6.	atenção			
	participação			
	aquisição e desenvolvimento de capacidades previstas para a idade			

Obs. _____

Tomei conhecimento: O Encarregado de Educação _____ em
 ____/____/20__

A Educadora _____ em ____/____/20__

ANEXO 14

Grelhas de avaliação trimestrais e internas AEB

Grelhas de avaliação dos **3** anos AEB

JARDIM –DE-INFÂNCIA DE			
NOME:		SALA	
1. Área do Conhecimento do Mundo	1º momento	2º momento	3º momento
Utiliza noções espaciais: (em cima/em baixo; dentro/fora)			
Distingue unidades de tempo: (dia/noite, manhã/tarde)			
Estabelece sequências de diferentes momentos da rotina diária			
Identifica elementos do ambiente natural: (estados do tempo)			
Classifica materiais por grandes grupos (ex. plásticos, papéis)			
Sabe a sua identidade: (nome, idade)			
Sabe o nome dos pais e irmãos			
Separa os resíduos sólidos domésticos			
Manifesta comportamentos de preocupação com a natureza: (ex. não deitar lixo para o chão)			
Utiliza práticas de higiene corporal e alimentar			
2. Área das Expressões			
2.1 Expressão Plástica			
Manipula e explora material de desenho			
Explora técnicas de pintura			
Manipula material de modelagem			
Atribui significado ao que faz			
Representa a figura humana			
Observa e refere o que vê nas diferentes formas visuais			
2.2 Expressão Dramática			
Realiza jogos e/ou brincadeiras de faz de conta			
Usa adereços para caracterizar personagens ou situações			
Faz mímica			
2.3 Expressão Musical			
Canta canções simples			
Imita ritmos simples			
Segue instruções orais para movimentos únicos			
Identifica sons da natureza e da vida diária			
2.4 Dança			
Experimenta movimentos locomotores simples			
Movimenta-se livremente ao som da música			
Comunica corporalmente através de movimentos expressivos			

2.5 Expressão Motora			
Desloca-se de várias formas			
Sobe e desce escadas			
Participa em jogos motores			
Manipula a bola			
Rasga papel			
3. Área de Formação Pessoal e Social			
Separa-se facilmente do adulto (pais/avós/outros)			
Junta-se a outras crianças			
Identifica alguns momentos da rotina diária			
Cumprir as regras			
Partilha os brinquedos			
Escolhe os colegas para jogar, brincar ou trabalhar			
É autónomo em relação à sua higiene			
4. Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita			
Estabelece diálogo			
Faz perguntas sobre pessoas e acontecimentos			
Identifica e descreve imagens simples			
Identifica e nomeia objetos em função do seu uso			
5. Área da Matemática			
Seria e classifica objetos			
Ordena sequências simples			
Estabelece noções de grandeza			
Compreende as noções em cima/em baixo			
Compreende as noções de cheio/vazio			
Compreende as noções de dentro/fora			
Encontra objetos segundo características determinadas			
Elabora puzzles de 6 peças			
6. Área das Tecnologias de Informação e Comunicação			
Explora livremente jogos e outras atividades lúdicas, disponibilizadas pelo educador			

A Educadora _____ em ____/____/20__

O Encarregado de Educação _____ em ____/____/20__

OBS.

Grelhas de avaliação dos **4** anos

JARDIM- DE- INFÂNCIA DE			
NOME:	Data Nascimento		SALA
1. Área do Conhecimento do Mundo	1º momento	2º momento	3º momento
Utiliza noções espaciais: (perto/longe, atrás/à frente)			
Estabelece e ordena sequências de diferentes momentos da rotina diária, da vida pessoal e da comunidade (ex. aniversários, festividades)			
Representa, através de desenho ou de outros meios, lugares reais ou imaginários e descreve-os oralmente			
Identifica elementos do ambiente natural (estados do tempo, flora)			
Estabelece semelhanças e diferenças entre materiais, segundo algumas propriedades simples (ex. cor, cheiro)			
Identifica e nomeia corretamente diferentes partes do corpo			
Sabe a sua identidade (ex. nome completo, localidade)			
Identifica características de diferentes animais e fases de crescimento e habitats			
Identifica algumas profissões e serviços no seu meio familiar e local			
Sabe situar-se socialmente numa família, relacionando graus de parentesco simples			
Manifesta comportamentos de preocupação com a natureza e respeito pelo ambiente			
Sabe utilizar práticas de higiene corporal, alimentar, saúde e segurança			
2. Área das Expressões			
2.1 Expressão Plástica			
Representa a figura humana com as 3 partes principais: cabeça, tronco, membros			
Desenha ou pinta representações com alguns detalhes			
Usa os materiais para fazer ou construir algo, com pelo menos, 3 pormenores			
Observa e descreve o que vê em diferentes formas visuais			
Revela criatividade nas suas produções			
2.2 Expressão Dramática			
Assume o papel de alguém			
Utiliza uma linguagem apropriada ao papel representado			
Envolve-se com outra criança no jogo do faz de conta			
2.3 Expressão Musical			
Memoriza canções			
Identifica e associa diferentes sons a imagens			
Respeita momentos de silêncio			
Movimenta-se ao som da música ou batimento			
Segue instruções orais para um movimento sequencial			
2.4 Dança			
Experimenta movimentos locomotores			
Movimenta-se utilizando o corpo no espaço			
Interpreta com o corpo situações diversificadas			
Participa em dança de grupo com coreografia simples			

2.5 Expressão Motora			
Salta a pés juntos			
Sobe e desce escadas alternadamente			
Rasteja, rola e salta			
Atira e agarra a bola			
Compreende e participa em jogos motores de grupo			
3. Área de Formação Pessoal e Social	1º momento	2º momento	3º momento
Colabora em atividades de pequeno e grande grupo			
Partilha brinquedos e materiais			
Exprime sentimentos			
Respeita e contribui para a elaboração de regras			
Pede ajuda para terminar uma tarefa			
Resolve os seus problemas			
É autónomo em relação às tarefas de vestir, calçar e usar a casa de banho...			
4. Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita			
Participa na conversa diária			
Recita rimas e canções			
Descreve acontecimentos			
Narra histórias			
Questiona para obter informação			
Sabe como pegar corretamente num livro			
Usa o desenho e garatujas para fins específicos			
5. Área da Matemática			
Agrupa, ordena objetos segundo duas características			
Associa formas geométricas ao desenho correspondente			
Coloca por ordem crescente três elementos			
Compreende noções de igual e diferente			
Compara quantidades			
Compara grandezas			
Conta sequencialmente até 5			
Enumera e utiliza os nomes dos números em contextos familiares			
Reconhece e explica padrões simples			
6. Área das Tecnologias de Informação e Comunicação			
Explora livremente jogos e outras atividades lúdicas, disponibilizadas pelo educador			
Identifica as tecnologias como meios de comunicação			
Identifica informação necessária em recursos digitais (jogos e pares, de sinónimos e contrários, de cores e tamanhos, etc.)			
Utiliza as funcionalidades básicas de algumas ferramentas digitais (programas de desenho) como forma de expressão livre			
Aceita regras, comportamentos relativamente ao uso dos equipamentos			

A Educadora _____ em ____/____/20____

O Encarregado de Educação _____ em ____/____/20____

OBS.

Grelhas de avaliação dos 5 anos

NOME:	Data Nascimento	SALA	
1. Área do Conhecimento do Mundo			
1.1 Domínio: Localização no Espaço e no Tempo	1º momento	2º momento	3º momento
Utiliza noções espaciais: (esquerda/ direita)			
Localiza elementos dos seus espaços de vivência em relação a si e aos outros			
Descreve itinerários (ex. casa - escola)			
Reconhece diferentes formas de representação da Terra e identifica alguns lugares			
Distingue unidades de tempo: (dia/noite, manhã/tarde, semana, estações do ano)			
Representa com algum pormenor, através de desenho ou de outros meios, lugares reais ou imaginários e descreve-os oralmente			
1.2 Domínio: Conhecimento do Ambiente Natural e Social			
Identifica elementos do ambiente natural e social			
Formula questões sobre lugares, contextos e acontecimentos que observa no seu quotidiano			
Estabelece semelhanças e diferenças entre materiais, segundo algumas propriedades simples (cor, cheiro, textura, dureza, som)			
Identifica comportamentos distintos de materiais (ex. atração/não atração por íman; conservação de gelo)			
Identifica e nomeia corretamente diferentes partes do corpo e sabe as suas funções			
Sabe a sua identidade (ex. nome completo, localidade onde vive, nacionalidade)			
Identifica características de diferentes animais (ex. locomoção, revestimento, reprodução) e habitats			
Compara o processo de germinação de sementes, as diferentes partes e funções de uma planta e seu crescimento			
Relata situações do presente e do passado, pessoal, local ou outro e distingue situações reais de ficcionais			
1.3 Domínio: Dinamismo das Inter-Relações Natural -Social			
Sabe situar-se socialmente numa família, relacionando graus de parentesco			
Manifesta comportamentos de preocupação com a natureza e respeito pelo ambiente			
Sabe utilizar práticas de higiene corporal, alimentar, saúde e segurança			
Reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando atitudes de respeito			
2. Área das Expressões			
2.1 Expressão Plástica			
Representa vivências individuais, temas, histórias através de vários meios de expressão (pintura, desenho, colagem, modelagem...)			
Cria objetos, em formato tridimensional utilizando diferentes materiais			
Descreve o que vê em diferentes formas visuais, através do contacto com diferentes modalidades expressivas e em diferentes contextos.			
Compara e produz formas diversificadas de representação da figura humana			
Emite juízos sobre os seus trabalhos e outras formas visuais			
Utiliza de forma autónoma e criativa diferentes materiais e meios de expressão			
2.3 Expressão Dramática /Teatro			
Interage em atividades de faz de conta, experimenta objetos e adereços, podendo utilizar várias técnicas de representação.			
Exprime corporal ou vocalmente estados de espírito, movimentos da natureza e situações do quotidiano			
Expõe e discute ideias participando na organização dos projetos de teatro			
Experimenta e inventa personagens em situações de representação			
Reconhece o teatro como prática artística e comenta os espetáculos que assiste			

2.4 Expressão Musical	1º momento	2º momento	3º momento
Reproduz ritmos e melodias utilizando a voz, o corpo e instrumentos			
Canta e interpreta canções de diferente intensidade e andamento			
Reconhece auditivamente sons vocais e corporais, da natureza, do meio ambiente e instrumentais			
Explora as potencialidades da voz quanto ao timbre, intensidade e duração			
Reconhece canções diversificadas de estilos e culturas diferentes			
2.5 Dança			
Experimenta movimentos e expressa-se de forma coordenada utilizando o corpo, no espaço e no tempo			
Sincroniza-se com o ritmo de marcha / corrida e estruturas rítmicas simples			
Participa em danças de grupo, e comenta essa experiência artística			
Aprecia e comenta diferentes tipos de dança (ballet, folclore...)			
2.6 Expressão Motora			
Realiza percursos que integrem várias destrezas (rastejar, rolar, saltar)			
Salta sobre obstáculos de diferentes alturas e comprimentos			
Lança e recebe a bola com equilíbrio			
Compreende e cumpre as regras características do jogo			
3. Área de Formação Pessoal e Social			
3.1 Domínio: Identidade/ Autoestima			
Identifica as suas características individuais			
Reconhece laços de pertença a vários grupos			
Tem consciência das suas capacidades e dificuldades			
Expressas as suas necessidades, emoções e sentimentos de forma adequada			
Mostra-se auto confiante			
3.2 Domínio: Independência/ Autonomia			
É autónomo em relação às tarefas de rotina diária (vestir, calçar, usar a casa de banho...)			
Identifica os diferentes momentos da rotina diária			
Reconhece a sucessão da rotina diária			
É autónoma na execução de tarefas			
Manifesta curiosidade, interesse e gosto por aprender			
Conhece e pratica normas básicas de segurança			
Conhece e compreende a necessidade de cuidados de higiene e saúde			
Aceita frustrações e insucessos, procurando formas de os ultrapassar			
3.3 Domínio: Cooperação			
Partilha brinquedos e materiais com os colegas			
Demonstra comportamentos de apoio e entreaduda, por iniciativa própria ou quando solicitado			
Colabora em atividades de pequeno e grande grupo			
Avalia comportamentos, ações, trabalhos e dá sugestões para melhorar			
3.4 Domínio: Convivência Democrática/ Cidadania			
Contribui para a elaboração das regras de vida em grupo			
Aceita a resolução de conflitos pelo diálogo e perante opiniões e perspetivas diferentes			
Preserva o património artístico e cultural			

3.5 Domínio: Solidariedade/Respeito pela Diferença	1º momento	2º momento	3º momento
Identifica no seu contexto social, formas de injustiça e discriminação e tenta minorá-las			
4. Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita			
4.1 Domínio: Consciência Fonológica			
Produce rimas e aliterações			
Identifica palavras que começam e acabam com a mesma sílaba			
Isola e conta palavras em frases			
Segmenta silabicamente palavras			
4.2 Domínio: Reconhecimento e Escrita de Palavras			
Conhece algumas letras			
Reconhece algumas palavras escritas do seu quotidiano			
Escreve o seu nome			
Sabe isolar uma letra			
Usa diversos instrumentos de escrita			
4.3 Domínio: Conhecimento das Convenções Gráficas			
Distingue letras de números			
Sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação			
Usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos			
Conhece o sentido direcional da escrita			
Sabe que as letras correspondem a sons			
4.4 Domínio: Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal			
Recita poemas, rimas e canções			
Relata e recria experiências e papéis			
Descreve acontecimentos, narra histórias com sequência apropriada			
Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa			
Usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente			
5. Área da Matemática			
5.1 Domínio: Números e Operações			
Reconhece, classifica e compara objetos segundo as suas propriedades			
Associa o número à quantidade			
Utiliza a linguagem “mais” ou “menos” para comparar dois números			
Conta com correção até 10 objetos			
Reconhece os números de 1 a 10			
Utiliza os números ordinais em diferentes contextos			
Explora situações que conduzam à descoberta da adição e subtração			
Resolve problemas simples			
5.2 Domínio: Geometria e Medida			
Descreve as posições relativas de objetos			
Identifica e nomeia as figuras geométricas			
Utiliza corretamente noções temporais			

5.3 Domínio: Organização e Tratamento de Dados	1º momento	2º momento	3º momento
Coloca questões e participa na recolha de dados			
Interpreta dados apresentados em tabelas e pictogramas simples			
6. Área das Tecnologias de Informação e Comunicação			
6.1 Domínio: Informação			
Explora jogos e outras atividades lúdicas acedendo a programas e a páginas da internet a partir do ambiente de trabalho, disponibilizados pelo educador.			
Identifica informação necessária em recursos digitais off-line e on-line (jogos de pares, de sinónimos e contrários, de cores e tamanhos, etc.), disponibilizados pelo educador			
6.2 Domínio: Comunicação			
Interage com outras pessoas utilizando ferramentas de comunicação em rede, com assistência do educador.			
6.3 Domínio: Produção			
Representa acontecimentos e experiências da vida quotidiana ou situações imaginadas			
6.4 Domínio: Segurança			
Participa na definição de regras, comportamentos e atitudes a adotar, relativamente ao uso dos equipamentos e ferramentas digitais, incluindo regras de respeito pelo trabalho dos outros			
Cuida e responsabiliza-se pela utilização dos equipamentos observando as normas elementares de segurança			

A Educadora _____ em ____/____/20____

O Encarregado de Educação _____ em ____/____/20____

ANEXO 15

Resultados percentuais por grupos AEB

Resultados percentuais das grelhas de avaliação para todas as idades AEB

1. ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO				
1º MOMENTO	Adquirido	Em Aquisição	Não Adquirido	% Global
	0	0	0	0%
	0%	0%	0%	
2º MOMENTO	Adquirido	Em Aquisição	Não Adquirido	% Global
	0	0	0	0%
	0%	0%	0%	
3º MOMENTO	Adquirido	Em Aquisição	Não Adquirido	% Global
	0	0	0	0%
	0%	0%	0%	

2. ÁREA DAS EXPRESSÕES 2.4. Resultados da Área de Dança				
1º MOMENTO	Adquirido	Em Aquisição	Não Adquirido	% Global
	0	0	0	0%
	0%	0%	0%	
2º MOMENTO	Adquirido	Em Aquisição	Não Adquirido	% Global
	0	0	0	0%
	0%	0%	0%	
3º MOMENTO	Adquirido	Em Aquisição	Não Adquirido	% Global
	0	0	0	0%
	0%	0%	0%	

2. ÁREA DAS EXPRESSÕES 2.1. Resultados da Área de Expressão Plástica				
1º MOMENTO	Adquirido	Em Aquisição	Não Adquirido	% Global
	0	0	0	0%
	0%	0%	0%	
2º MOMENTO	Adquirido	Em Aquisição	Não Adquirido	% Global
	0	0	0	0%
	0%	0%	0%	
3º MOMENTO	Adquirido	Em Aquisição	Não Adquirido	% Global
	0	0	0	0%
	0%	0%	0%	

2. ÁREA DAS EXPRESSÕES 2.5. Resultados da Área Motora				
1º MOMENTO	Adquirido	Em Aquisição	Não Adquirido	% Global
	0	0	0	0%
	0%	0%	0%	
2º MOMENTO	Adquirido	Em Aquisição	Não Adquirido	% Global
	0	0	0	0%
	0%	0%	0%	
3º MOMENTO	Adquirido	Em Aquisição	Não Adquirido	% Global
	0	0	0	0%
	0%	0%	0%	

2. ÁREA DAS EXPRESSÕES 2.2. Resultados da Área de Expressão Dramática				
1º MOMENTO	Adquirido	Em Aquisição	Não Adquirido	% Global
	0	0	0	0%
	0%	0%	0%	
2º MOMENTO	Adquirido	Em Aquisição	Não Adquirido	% Global
	0	0	0	0%
	0%	0%	0%	
3º MOMENTO	Adquirido	Em Aquisição	Não Adquirido	% Global
	0	0	0	0%
	0%	0%	0%	

3. Resultados da Área De Formação Pessoal e Social				
1º MOMENTO	Adquirido	Em Aquisição	Não Adquirido	% Global
	0	0	0	0%
	0%	0%	0%	
2º MOMENTO	Adquirido	Em Aquisição	Não Adquirido	% Global
	0	0	0	0%
	0%	0%	0%	
3º MOMENTO	Adquirido	Em Aquisição	Não Adquirido	% Global
	0	0	0	0%
	0%	0%	0%	

2.3. Resultados da Área de Expressão Musical				
1° MOMENTO	Adquirido	Em Aquisição	Não Adquirido	% Global
	0	0	0	0%
	0%	0%	0%	
2° MOMENTO	Adquirido	Em Aquisição	Não Adquirido	% Global
	0	0	0	0%
	0%	0%	0%	
3° MOMENTO	Adquirido	Em Aquisição	Não Adquirido	% Global
	0	0	0	0%
	0%	0%	0%	

4. Resultados da Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita				
1° MOMENTO	Adquirido	Em Aquisição	Não Adquirido	% Global
	0	0	0	0%
	0%	0%	0%	
2° MOMENTO	Adquirido	Em Aquisição	Não Adquirido	% Global
	0	0	0	0%
	0%	0%	0%	
3° MOMENTO	Adquirido	Em Aquisição	Não Adquirido	% Global
	0	0	0	0%
	0%	0%	0%	

5. Resultados da Área da Matemática				
1° MOMENTO	Adquirido	Em Aquisição	Não Adquirido	% Global
	0	0	0	0%
	0%	0%	0%	
2° MOMENTO	Adquirido	Em Aquisição	Não Adquirido	% Global
	0	0	0	0%
	0%	0%	0%	
3° MOMENTO	Adquirido	Em Aquisição	Não Adquirido	% Global
	0	0	0	0%
	0%	0%	0%	

6. Resultados da Área da das Tecnologias da Informação e da Comunicação				
1° MOMENTO	Adquirido	Em Aquisição	Não Adquirido	% Global
	0	0	0	0%
	0%	0%	0%	
2° MOMENTO	Adquirido	Em Aquisição	Não Adquirido	% Global
	0	0	0	0%
	0%	0%	0%	
3° MOMENTO	Adquirido	Em Aquisição	Não Adquirido	% Global
	0	0	0	0%
	0%	0%	0%	

ANEXO 16

Resultados percentuais por criança AEB

RESULTADOS GLOBAIS DO ALUNO		NOME:		
ÁREAS AVALIADAS		1º momento	2º momento	3º momento
1.	GLOBAL: ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO	0%	0%	0%
2.	GLOBAL: ÁREA DAS EXPRESSÕES	0%	0%	0%
3.	GLOBAL: ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	0%	0%	0%
4.	GLOBAL: ÁREA DA LING. ORAL/ ESCRITA	0%	0%	0%
5.	GLOBAL: ÁREA DA MATEMÁTICA	0%	0%	0%
6.	GLOBAL: ÁREA DAS TIC	0%	0%	0%

ANEXO 17

Exemplo de portfólio utilizado AEB

Jardim-de-Infância de:

PORTEFÓLIO

IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA:

DATA DE NASCIMENTO:

EDUCADORA DE INFÂNCIA:

ANOS LETIVOS: -----/----- , -----/----- , -----/----- , -----/-----

REGISTO ESCRITO	
DATA DE OBSERVAÇÃO	
TEMPO DA ROTINA DIÁRIA	
REGISTO INTENCIONAL <input type="checkbox"/>	REGISTO OCASIONAL <input type="checkbox"/>
Contexto da observação	
<input type="checkbox"/> Atividade iniciada pela criança <input type="checkbox"/> Atividade iniciada pelo adulto <input type="checkbox"/> Atividade conhecida da criança <input type="checkbox"/> Atividade nova para a criança Tempo aproximado de duração da atividade: <input type="checkbox"/> (1 a 5 minutos) <input type="checkbox"/> (5 a 15 minutos) <input type="checkbox"/> (mais de 15 minutos)	<input type="checkbox"/> Atividade realizada de forma independente <input type="checkbox"/> Atividade realizada com apoio do adulto <input type="checkbox"/> Atividade realizada com apoio de outra criança <input type="checkbox"/> Atividade individual <input type="checkbox"/> Atividade realizada com outra(s) criança(s) <input type="checkbox"/> Atividade de grande grupo <input type="checkbox"/> Atividade de pequeno grupo
Registo de observação	
ÁREAS DE CONTEÚDO (este registo demonstra experiências de aprendizagem nas seguintes áreas curriculares):	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM (este registo demonstra as seguintes experiências de aprendizagem):

REGISTO FOTOGRÁFICO	
DATA DE OBSERVAÇÃO	
TEMPO DA ROTINA DIÁRIA	
REGISTO INTENCIONAL <input type="checkbox"/>	REGISTO OCASIONAL <input type="checkbox"/>

Contexto da observação	
<input type="checkbox"/> Atividade iniciada pela criança <input type="checkbox"/> Atividade iniciada pelo adulto <input type="checkbox"/> Atividade conhecida da criança <input type="checkbox"/> Atividade nova para a criança	<input type="checkbox"/> Atividade realizada de forma independente <input type="checkbox"/> Atividade realizada com apoio do adulto <input type="checkbox"/> Atividade realizada com apoio de outra criança <input type="checkbox"/> Atividade individual <input type="checkbox"/> Atividade realizada com outra(s) criança(s) <input type="checkbox"/> Atividade de grande grupo <input type="checkbox"/> Atividade de pequeno grupo
<p>DESCRIÇÃO DA FOTOGRAFIA(descreva o que estava a acontecer quando tirou esta fotografia, o que viu a criança fazer/ou o que ouviu a criança dizer)</p>	
<p>ÁREAS DE CONTEÚDO (este registo demonstra experiências de aprendizagem nas seguintes áreas curriculares):</p>	<p>EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM (este registo demonstra as seguintes experiências de aprendizagem):</p>

ESCOLHA DA CRIANÇA	
DATA DE OBSERVAÇÃO	
TEMPO DA ROTINA DIÁRIA	
Contexto da observação	
<input type="checkbox"/> Atividade iniciada pela criança <input type="checkbox"/> Atividade iniciada pelo adulto <input type="checkbox"/> Atividade conhecida da criança <input type="checkbox"/> Atividade nova para a criança	<input type="checkbox"/> Atividade realizada de forma independente <input type="checkbox"/> Atividade realizada com apoio do adulto <input type="checkbox"/> Atividade realizada com apoio de outra criança <input type="checkbox"/> Atividade individual <input type="checkbox"/> Atividade realizada com outra(s) criança(s)

	<input type="checkbox"/> Atividade de grande grupo <input type="checkbox"/> Atividade de pequeno grupo
Colocar fotografia do trabalho ou anexar ao trabalho	
<p>COMENTÁRIO: (registre as razões da escolha da criança e ajude-a a refletir sobre os seguintes aspetos: Como fiz este trabalho. O que gostei mais de fazer. Porquê? O que foi mais difícil. Porquê?, será que consigo melhor?</p>	
<p>ÁREAS DE CONTEÚDO (este registo demonstra experiências de aprendizagem nas seguintes áreas curriculares):</p>	<p>EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM (este registo demonstra as seguintes experiências de aprendizagem):</p>

REFLEXÃO DA EDUCADORA
DATA
Baseando-se nas observações e na documentação guardada no portfólio da criança descreva os seguintes aspetos:
Como interage a criança com os adultos?
Como interage a criança com as outras crianças?
Quem são os amigos preferidos da criança? O que fazem juntos? Como é que expressa os seus sentimentos em relação aos amigos? Como é que a criança responde aos sentimentos dos outros?
Como é que a criança enfrenta e resolve os problemas que surgem no decorrer das suas experiências de aprendizagem? Quais são as atividades preferidas da criança, que escolhe com mais frequência?
Quais são as atividades preferidas da criança, que escolhe com mais frequência?