



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Paula da Cruz Monteiro Vieira

**Avaliação em creche: as concepções
dos educadores sobre avaliação**

Ana Paula da Cruz Monteiro Vieira **Avaliação em creche: as concepções dos educadores sobre avaliação**

UMinho | 2018

outubro de 2018



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Paula da Cruz Monteiro Vieira

Avaliação em creche: as concepções dos educadores sobre avaliação

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular
e Inovação Educativa
Trabalho efetuado sob a orientação do
Prof. Doutor José Augusto Pacheco

outubro de 2018

DECLARAÇÃO

Nome: Ana Paula da Cruz Monteiro Vieira

Endereço eletrónico: anapaula.monteirovieira@gmail.com

Telefone: 933400908

Título: Avaliação em creche: as conceções dos educadores sobre avaliação

Orientador: Prof. Doutor José Augusto Pacheco

Mestrado em Ciências da Educação

Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa

Ano conclusão: 2018

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, 24/10/2018

Assinatura

Agradecimentos

Em primeiro lugar agradeço a Deus por me ter dado saúde e forças para levar a cabo esta jornada.

Ao meu orientador, Prof. Doutor José Augusto Pacheco, pelas palavras de incentivo e pela disponibilidade e atenção que sempre demonstrou ao longo de todo este processo.

À minha família pela paciência, pelo apoio e por terem estado sempre lá.

Às colegas de mestrado, Anabela por ter sido a grande incentivadora desta demanda, e à Suzana, que para além de ser colega, é minha irmã, e sempre me encorajou e apoiou ao longo de todo este período, especialmente quando eu julgava que não ia ser capaz.

Agradeço também a disponibilidade e colaboração das educadoras que participaram neste estudo, já que o seu contributo foi essencial para a realização desta investigação.

A todos muito obrigada.

AVALIAÇÃO EM CRECHE: AS CONCEÇÕES DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA SOBRE AVALIAÇÃO

Ana Paula da Cruz Monteiro Vieira

Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa

Universidade do Minho

2018

RESUMO

A presente investigação tem na sua essência a temática da avaliação na educação de infância, mais concretamente na valência de creche. Sendo este tema bastante discutido pelos profissionais e pouco consensual, e dada a sua relevância para uma educação de qualidade, é importante perceber a pertinência que a avaliação tem na prática pedagógica dos educadores de creche, como a perspetivam e como a praticam. Revelou-se igualmente importante perceber que tipo de conhecimento têm dos normativos emanados pelo Ministério da Segurança Social e como é feita a sua articulação na prática.

Para alcançarmos estes objetivos realizamos uma investigação de cariz qualitativo, com recurso à análise documental e à entrevista semiestruturada como técnicas de recolha de dados. Foram entrevistadas cinco educadoras de infância, com funções letivas na valência de creche, em cinco instituições de Solidariedade Social (IPSS) da cidade de Braga.

Recorremos à análise de conteúdo como técnica para analisar os dados obtidos através dos discursos das participantes.

Os resultados desta análise, em termos gerais, apontam para uma valorização, por parte das educadoras, do processo avaliativo na valência de creche, apesar da falta de formação todas incluem a avaliação na sua prática pedagógica. O conhecimento dos normativos e dos referenciais avaliativos é muito superficial, não se verifica homogeneidade relativamente aos procedimentos e à articulação destes com a prática. Os dados revelam também desinteresse e pouca preocupação por parte dos pais face à avaliação nesta faixa etária.

Palavras-chave: Avaliação, Creche, Práticas, Manual de Processos Chave.

EVALUATION IN KINDERGARTEN: THE CONCEPTIONS OF CHILDHOOD EDUCATORS ON EVALUATION

Ana Paula da Cruz Monteiro Vieira

Master on Curriculum Development and Educational Innovation

Minho's university

2018

ABSTRACT

The present research has at its core the theme of evaluation in the education of childhood, more concretely in the valence of day care. Since this topic is much discussed by the professionals and little consensual, and given its relevance to quality education, it is important to realize the relevance of evaluation in the pedagogical practice of day care educators, how they perceive it and how to practice it. It was also important to understand what kind of knowledge that they have from the regulations issued by the Ministry of Social Security and how they are articulated in practice.

In order to reach these objectives, we conduct a qualitative research, using documentary analysis and a semi-structured interview as data collection techniques. Five nursery teachers, with teaching functions in the valency of day care, were interviewed in five Social Solidarity Institutions (IPSS) in the city of Braga.

We used content analysis as a technique to analyse the data obtained through the participants' discourses.

The results of this analysis, in general terms, point to a valuation by the educators of the evaluation process in the valency of day care, despite the lack of training, all include evaluation in their pedagogical practice. Knowledge of normative and evaluative references is very superficial, there is no homogeneity regarding the procedures and their articulation with practice. The data also reveals parents' disinterest and little concern regarding the evaluation in this age group.

Keywords: Evaluation, Nursery, Practices, Manual of Key Processes.

Índice

Lista de Siglas	x
Lista de Quadros	xi
Introdução	1
Capítulo I – Problemática da Investigação	5
1 Avaliação: Estado da Arte	5
1.1 Estudos empíricos no âmbito da avaliação na educação de infância.	5
1.2 Estudos empíricos sobre a importância da prática da avaliação.	12
1.3 Estudos empíricos sobre as práticas alternativas de avaliação	13
2 Questão e objetivos da investigação	17
Capítulo II – Enquadramento da Educação de Infância	19
1 A Educação de Infância: evolução do conceito	19
2 A Educação de Infância em Portugal: Percurso histórico	20
3 Documentos reguladores do ensino pré-escolar	27
3.1 Lei de Bases do Sistema Educativo	27
3.2 Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar	28
3.3 Orientações Curriculares para a educação pré-escolar.....	30
3.4 Legislação	32
4 Valência da Creche: Contextualização	33
5 Documentos reguladores da valência de creche	38
5.1 Legislação	38
6 Currículo em Creche	43
6.1 Modelo Curricular High/Scope para bebés e crianças pequenas	45
6.2 Modelo de Avaliação de Qualidade – Manual os Processos-Chave - Creche	48

6.2.1 Plano Individual (PI)	50
6.2.2 Projeto Pedagógico (PP)	53
Capítulo III – Conceções de Avaliação e sua Evolução	57
1 Conceito de Avaliação	57
2 Dimensões da Avaliação	60
3 Funções da Avaliação	65
4 Técnicas e Instrumentos de Avaliação na Creche	71
Capítulo IV – Quadro Metodológico	87
1 Natureza da Investigação e Opções Metodológicas	87
2 Plano de Investigação	90
3 Contextos e Respondentes	92
3.1 Contextos	92
3.2 Respondentes	93
4 Técnicas de Recolha de Dados	94
4.1 Entrevista	94
4.2 Análise Documental	95
5 Técnicas de Análise de Dados	96
5.1 Análise de Conteúdo	97
6 Questões Éticas da Investigação	98
Capítulo V – Descrição e Análise dos Resultados	101
1 Descrição dos Resultados.....	101
1.1 Categoria A - Perspetivas da avaliação em creche	104
1.2 Categoria B - Práticas de avaliação em creche	112
1.3 Categoria C - Formação Pedagógica	120

1.4 Categoria D - Manual de processos-chave (MPC)	124
1.5 Categoria E - Pertinência da investigação	131
2 Análise dos Resultados	133
2.1 Categoria A - Perspetivas da avaliação em creche	133
2.2 Categoria B - Práticas de avaliação na creche	135
2.3 Categoria C – Formação Pedagógica	140
2.4 Categoria D – Manual de Processos-Chave (MPC)	141
2.5 Categoria E – Pertinência da Investigação	144
Conclusão Final	145
Referências Bibliográficas	151
Referências Normativas	160
Apêndice 1 - Caracterização das entrevistadas	162
Apêndice 2 - Protocolo de Investigação: Consentimento Informado	163
Apêndice 3 – Protocolo de Investigação	165
Apêndice 4 - Guião de Entrevista	166
Apêndice 5 - Transcrição de uma entrevista	170

Lista de Siglas

CNE [Concelho Nacional de Educação]

COR [Child Observation Record]

DEPE [Departamento de Educação Pré-Escolar]

DQP [Projeto de Desenvolvimento da Qualidade em Parcerias]

IPSS [Instituição Particular de Solidariedade Social]

ISS [Instituto da Segurança Social]

MAQ [Manual da Avaliação da Qualidade]

ME [Ministério da Educação]

MPC [Manual de Processos-Chave de Creche]

OCDE [Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico]

OCEPE [Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar]

PDI [Perfil de Desenvolvimento da Criança]

PE [Projeto Educativo]

PEI [Programa Educativo Individual]

PI [Plano Individual]

PP [Projeto Pedagógico]

SAC [Sistema de Acompanhamento das Crianças]

s.d [Sem data]

SGQ [Sistema de Gestão de Qualidade]

UC [Unidades de Contexto]

UNESCO [Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura]

UNICEF [Fundo das Nações Unidas para a Infância]

UR [Unidades de Registo]

Lista de Quadros

Quadro 1 – Operacionalização da investigação.....	91
Quadro 2 – Caracterização das participantes	93
Quadro 3 – Síntese das categorias e subcategorias da análise	102
Quadro 4 – Síntese das subcategorias e indicadores da análise	102
Quadro 5 - Categoria A – Perspetivas da avaliação em creche.....	104
Quadro 6 - Categoria B – Práticas de avaliação em creche	112
Quadro 7 - Categoria C – Formação Pedagógica.....	120
Quadro 8 - Categoria D - Manual de processos-chave (MPC)	125
Quadro 9 - Categoria E- Pertinência da investigação	131

Introdução

A problemática que surge em torno da avaliação das aprendizagens enquanto processo indissociável e inerente ao ensino, e dado o crescente interesse por parte dos educadores de infância sobre esta temática, e a sua relevância para uma educação de qualidade, demonstrou a pertinência desta investigação. A escolha do tema surgiu na tentativa de dar respostas a uma problemática com que os profissionais de educação de infâncias, se deparam. Em diversas conversas informais com outros profissionais de educação de infância, de diferentes contextos, percebemos que a avaliação neste nível de ensino, ainda constitui um dilema para alguns educadores de infância, isto é, ainda não é claro o “porquê”, o “para quê” e o “como” avaliar. Posto isto, considerámos importante perceber quais as conceções dos educadores sobre a avaliação e qual a eventual repercussão, dessas conceções, na prática educativa do trabalho em creche.

Sabemos que a creche é um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, que acolhe crianças até aos três anos de idade (Carvalho & Portugal, 2016, p. 85). De acordo com Silva (2016), a educação de infância, é a educação de crianças dos 0-6 anos. Engloba a fase de Creche (0-3 anos) e a fase de jardim-de-infância (3-6 anos). Cada uma destas fases tem legislação específica, e o Conselho Nacional de Educação (CNE) considera a educação em creche como um direito da criança. Importa assim que em toda a pedagogia para a infância haja uma unidade e que o trabalho do educador de infância tenha fundamentos comuns e seja orientado pelos mesmos princípios (Silva 2016, p. 5). No entanto, ainda hoje se verifica que a valência de creche é facilmente desvalorizada, tanto por pais como até pelos próprios educadores. Existe uma certa mentalidade conservadora, fundada em valores destorcidos sobre a importância desta valência e sobre o trabalho da educadora que é muitas vezes vista como “tarefeira” (Ortiz, 2007).

Apesar de recomendada a uniformidade pedagógica em toda a infância, verificamos que “no contexto da revisão da lei de Bases realizada em 1998 reconheceu -se o grau de licenciatura para todos os professores, incluindo os educadores de infância, no entanto, perdeu -se uma oportunidade histórica de considerar que a educação começava aos 0 anos e que, portanto, o Ministério da Educação devia considerar a importância de investir na faixa etária dos 0 aos 3 anos” (Vasconcelos, 2011, p. 18026).

Acreditamos e partilhamos da opinião de Oliveira (2007, p.15), ao referir que a elaboração “de propostas pedagógicas para orientar o trabalho nas creches coloca a questão da especificidade da ação educativa para

promover o desenvolvimento das crianças das diferentes classes sociais”. Para além de se acreditar na particularidade do trabalho em creche e na sua importância, crê-se, com igual tenacidade, nas capacidades e potencialidades da criança nos primeiros três anos de vida. Estes dois aspetos articulados com o facto de se salvaguardar, que a avaliação, sendo bem efetuada, é o principal instrumento que os educadores, concretamente os de creche, devido à especificidade do trabalho, dispõem para desempenhar um trabalho de qualidade. Estamos conscientes da importância desta valência e consideramos que o educador deve dar respostas à complexidade que está implícita ao desenvolvimento da criança, já que é nesta faixa etária que se verificam as suas maiores evoluções.

A avaliação em educação de infância surge como um fator importante no processo ensino/aprendizagem e é tão importante como em qualquer outro nível do sistema educativo, visto caracterizar-se como uma peça fundamental no trabalho dos profissionais de educação. Nos últimos anos, a par do desenvolvimento do currículo, também o conceito de avaliação na educação pré-escolar tem alcançado uma posição de destaque que, de certa forma, corresponde à evolução que este nível de ensino foi tendo em Portugal. A relação entre avaliação e qualidade é complexa, mas, simultaneamente, óbvia, uma vez que a qualidade remete para algo ideal, que pretendemos tanger, então podemos encarar a avaliação como o processo de controlo e monitorização que nos acompanha ao longo do percurso até alcançar esse resultado (Carvalho & Portugal, 2016, p. 87).

Tendo em conta toda a importância em torno da avaliação seja qual for o nível de ensino, considerámos pertinente conhecer as conceções dos educadores de infância sobre avaliação no contexto de creche, procurando perceber as finalidades atribuídas à avaliação nesta faixa etária, que tipo de formação os educadores têm em avaliação, que tipo de conhecimento têm dos normativos emanados pelo Ministério da Segurança Social e como é feita a sua articulação na prática de forma a tornar a avaliação um elemento integrante e regulador da prática educativa que permite refletir para encontrar melhores alternativas para orientar as aprendizagens das crianças.

Para alcançarmos os objetivos propostos realizamos uma investigação de cariz qualitativo, que privilegia “essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16).

Recorremos à análise documental e à entrevista semiestruturada como técnicas de recolha de dados. Foram entrevistadas cinco educadoras de infância, com funções letivas na valência de creche, em cinco instituições de Solidariedade Social (IPSS) da cidade de Braga.

Recorremos à análise de conteúdo, como técnica de análise dos dados obtidos através dos discursos das participantes, por ser entendida como “o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem (Bardin, 2014, p.39).

Esta dissertação está organizada em V capítulos. O capítulo I, intitulado “Problemática da investigação” apresenta o tema da avaliação com base na análise feita a diversos estudos empíricos realizados mais recentemente, os quais dividimos tendo em conta três variáveis: Estudos empíricos no âmbito da avaliação na educação de infância; Estudos empíricos sobre a importância da prática da avaliação e Estudos empíricos sobre as práticas alternativas de avaliação. É também apresentada neste capítulo a questão de investigação e os objetivos que foram traçados com o intuito de encontrar respostas para a questão formulada.

No capítulo II, designado “Enquadramento da Educação de Infância”, apresentamos a evolução do conceito, o percurso histórico da educação de infância em Portugal bem como os documentos reguladores do ensino pré-escolar e legislação em vigor. Ainda neste capítulo contextualizamos a valência de creche, documentos reguladores e respetiva legislação que sustentam este nível de educação. Por último aludimos ao currículo em creche, apesar de não haver nenhum definido para esta valência, fazemos referência ao Modelo Curricular High/Scope para bebés e crianças pequenas, por ser um modelo baseado na aprendizagem ativa, permitindo que a criança, mesmo de tenra idade, construa as suas aprendizagens, promovendo, desta forma, a sua confiança e o seu desenvolvimento. E abordamos também o Modelo de Avaliação de Qualidade – Manual dos Processos-Chave – Creche (MPC), porque se tratar de um referencial normativo, emanado pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, que permite avaliar a qualidade dos serviços prestados nas respostas sociais, nas quais se engloba a valência de creche.

O capítulo III, denominado “Conceções de avaliação e sua evolução” apresenta uma abordagem ao conceito, dimensões e funções da avaliação com referência ainda às técnicas e instrumentos de avaliação em creche. No capítulo IV, que designamos de “Quadro Metodológico” fazemos referência à abordagem qualitativa que a natureza do estudo e da Investigação assume, por considerarmos ser a que melhor se adequa às questões

e objetivos desta investigação. Apresentamos também a operacionalização da investigação, fazendo referência às cinco fases sucessivas que constituem o percurso metodológico adotado para esta investigação. Ainda neste capítulo são caracterizados os contextos e os respondentes que fizeram parte deste estudo, bem como as técnicas de recolha e análise dos dados adotadas. Terminámos este capítulo com uma abordagem às questões éticas a ter em conta em investigação e que foram consideradas nas diversas fases deste estudo.

O capítulo V e último, é inteiramente dedicado à descrição e análise dos resultados desta investigação. Para a descrição e posterior análise dos resultados, definimos cinco categorias que nos permitiu comprimir os dados que correspondiam ao objetivo da pesquisa e possibilitou ainda a integração e distribuição de todas as unidades de registo recortadas das unidades de contexto (Esteves, 2006). Esta categorização foi sendo reformulada à medida que iam surgindo novos dados.

Seguidamente, para cada uma das categorias, apresentaremos as subcategorias, os indicadores respetivos e as unidades de registo correspondentes a cada um dos indicadores. No final de cada categoria iremos apresentar uma descrição dos resultados obtidos. Os resultados obtidos serão analisados remetendo, sempre que possível, para a bibliografia e legislação em vigor.

Esta investigação termina com uma conclusão final do estudo com referência às limitações encontradas no decorrer deste trabalho e onde serão lançados desafios para futuras investigações.

Esta dissertação é também composta pelas referências bibliográficas e legislativas que serviram de suporte para a redação deste documento, e apêndices com material criado especificamente para esta investigação.

Esta investigação foi feita no âmbito da Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa

Capítulo I – Problemática da Investigação

1 Avaliação: Estado da Arte

No que diz respeito à temática escolhida para este projeto, são vários os estudos que podemos encontrar, uma vez que as práticas de avaliação na educação de infância têm vindo a revelar-se um tema de interesse a nível nacional e internacional, nomeadamente, ao nível de dissertações e teses. Muitos destes estudos estão disponíveis para consulta no Repositório Científico de Acesso Aberto e em algumas bases de dados de universidades portuguesas. Podemos constatar que o enfoque da grande parte dos estudos dentro da educação de infância está mais direcionado para a valência do pré-escolar (3-6 anos), no entanto, tendo em conta que importa, que em termos pedagógicos haja uma unidade e que o trabalho do educador de infância tenha fundamentos comuns e seja orientado pelos mesmos princípios (Silva, 2016), considerámos os estudos pesquisados totalmente adequados à valência de creche.

Assim, optámos por fazer uma seleção de acordo com três variáveis: estudos realizados sobre a avaliação na educação de infância (Carvalho, 2007; Cabrita, 2008; Sousa, 2011; Leal, 2011; Oliveira, 2011; Figueira, 2012 e Fonseca, 2012); estudos sobre a importância da prática da avaliação: (Fernandes, 2009 e Castilho, 2012) e por fim, os estudos feitos sobre as práticas alternativas de avaliação (Parente, 2004; Lusardo, 2007; Gaspar, 2010; Amaro, 2013).

1.1 Estudos empíricos no âmbito da avaliação na educação de infância.

Neste seguimento, relativamente ao tema da avaliação na educação de infância, alguns estudos de investigação têm vindo a demonstrar parcialidade e diversidade de perspetivas sobre a avaliação, (Carvalho, 2007; Cabrita, 2008; Leal, 2011; Oliveira, 2011; Sousa, 2011; Figueira, 2012 e Fonseca 2012) assim como, uma falta de formação dos profissionais nesta área o que os leva a confrontarem-se com algumas dificuldades, e receios em relação ao ato de avaliar.

Carvalho (2007), concluiu com o seu estudo, que a avaliação é vista pelos educadores de infância como uma coisa difícil, incómoda e angustiante. Os participantes no seu estudo consideraram que pelo facto de trabalharem num agrupamento de escolas, não possuíam autonomia própria relativamente ao processo da avaliação, uma vez que, os instrumentos de avaliação lhes são impostos, o que lhes proporciona algum mau

estar perante um documento idealizado, não por quem o irá pôr em prática, mas por quem faz a gestão, e impõem restrições consideradas como atentatórias à especificidade educativa no trabalho do jardim-de-infância. Trata-se de uma ação, que ocasiona o risco de diluir o trabalho feito pelos educadores de infância nos jardins-de-infância, pela emergência de outras práticas próximas dos outros níveis de ensino nomeadamente do 1º ciclo do ensino básico.

A divisão de papéis em que uns pensam e decidem, enquanto outros executam o que é emanado pelos primeiros, implica riscos, pelo distanciamento que se cria “entre a decisão e a execução, entre a indagação e a aplicação” e por conseguinte entre quem manda e quem obedece, entre os teóricos e os práticos, colocando desta forma em questão “a autonomia e a profissionalidade dos agentes da mudança” (Guerra, 2003, p. 92).

Constatámos assim, que este conjunto de procedimentos provoca mazelas relativamente à satisfação profissional dos educadores, uma vez que se sentem obrigados a cumprir regras concordando ou não, isto é, sentem-se obrigados a desenvolver práticas de avaliação que provocam mal-estar e insegurança, ao porem em causa o seu modo de conceber a educação de infância. Verificamos assim, que existe uma preocupação legítima no “que diz respeito à anulação da singularidade identitária que caracteriza o jardim-de-infância e as práticas do educador de infância”, (Carvalho 2007, p. 135).

Carvalho concluiu no seu estudo que, apesar da insatisfação e desânimo dos profissionais que vêm a identidade da sua profissão, e dos seus espaços de trabalho serem postas em causa através da gestão burocrática dos agrupamentos, existem educadores com uma postura pró-ativa, que procuram adquirir visibilidade educativa num tempo em que se torna necessário uma cooperação, que à partida, não é inevitável. Por último, deparou-se com a existência de realidades onde, em termos de organização, a unidade não impede a diversidade. São espaços onde os educadores têm uma margem de ação através da qual lhes é reconhecida uma identidade profissional específica. Identidade esta que, no entanto, necessita de ser operacionalizada através de ações concretas que sejam apropriadas à afirmação da singularidade dos jardins-de-infância.

Apesar destas conceções, os participantes consideram pertinente a natureza formativa da avaliação no jardim-de-infância, uma vez que se trata de uma conceção de educação que não se encontra confinada a propósitos de natureza académica. Sugerem ainda que a natureza formativa do processo de avaliação resulta

do “reconhecimento da complexidade do ato de avaliar que corresponde, por sua vez, à riqueza das experiências e das interações que se vivenciam no Jardim de Infância” (*Ibid.*, p. 132).

Carvalho utilizou para a realização deste estudo uma metodologia qualitativa/interpretativa, utilizando com instrumento de recolha de dados a entrevista semiestruturada, por entender ser uma técnica que permite aprofundar o “sentir e o estar” dos entrevistados, e por se revelar mais adequada para realizar uma investigação de cariz social, pois permite conhecer as leituras que os sujeitos fazem das suas próprias experiências, através do relato das suas vivências profissionais e respetivos contextos, (*Ibid.*, pp. 80-81).

No mesmo âmbito, Cabrita (2008) apurou no seu estudo, que os educadores de infância demonstraram dificuldades, insegurança e dúvidas perante o processo de avaliação, e identificaram a avaliação como uma área a ser pensada e reestruturada ao nível das suas práticas, considerando ser necessário investir em formação, de modo a tornar claro todo o processo.

Segundo Cabrita, este estudo contribuiu para a tomada de consciência, por parte dos profissionais, da importância da avaliação enquanto elemento essencial para melhorar as suas práticas pedagógicas, e que esta deve estar presente ao longo de todo o processo de ensino/aprendizagem. Daí se depreende, que sejam adequadas formas, estratégias e instrumentos que tornem a avaliação uma parte integrante e reguladora do percurso ensino/aprendizagem (*Ibid.*, p. 568).

O autor deste estudo concluiu que existe uma grande diversidade de dúvidas e incertezas que se colocam na prática, e que o mesmo contribuiu de forma positiva, para a reflexão sobre a complexidade inerente ao processo de avaliação e sobre os desafios que a avaliação comporta. Apesar de tudo a “avaliação na educação de infância apresenta-se, ainda, como um enorme desafio em aberto!” (*Ibid.*, p. 568).

Tendo em conta os objetivos da investigação, Cabrita recorreu a uma metodologia quantitativa e qualitativa, utilizando como instrumentos de recolha de dados entrevistas, inquérito por questionário e ainda a análise documental como método complementar (*Ibid.*, p. 548).

Um outro estudo analisado foi o de Oliveira (2011), tendo constatado que um grande número de educadores de infância tem um conhecimento muito superficial sobre a maioria dos instrumentos de avaliação, tendo em conta a forma pouco consistente como os descreveram, tendo-se assim constatado que, a maioria dos profissionais participantes no estudo utilizam de forma reduzida, quer em número, quer em diversidade, os instrumentos de avaliação. Este estudo permite também afirmar que a avaliação é feita de uma forma global,

pouco profunda, com poucos pormenores e pouco fundamentada onde são mais valorizados os resultados do que o processo de ensino-aprendizagem.

Outra constatação deste estudo, é que a maioria dos educadores inquiridos têm um conhecimento muito relativo das dimensões ou itens a avaliar no pré-escolar, uma vez que se verificou que as avaliações efetuadas estão mais relacionadas com a avaliação das crianças e muito pouco com a avaliação do currículo ou do desempenho do educador, isto demonstra que as dimensões/itens indicados nos normativos do Ministério da Educação não constam do processo de avaliação. Tendo em conta o referido, podemos afirmar que, a perspetiva formativa da avaliação que tem como principal objetivo reformular a prática educativa, isto é, refletir sobre as planificações e a adequação de estratégias, tendo em conta as características do grupo e de cada criança, aparecem em segundo plano neste estudo.

Ainda segundo Oliveira, podemos referir que os participantes no estudo não têm um conhecimento claro, nem utilizam corretamente, os instrumentos necessários à avaliação em educação pré-escolar. Mais uma vez este estudo nos leva a concluir que existe falta de formação nesta área.

Na sua investigação, Oliveira optou por uma metodologia qualitativa e quantitativa, recorreu ao inquérito por questionário como técnica de recolha de dados, por entender que é de fácil aplicação e permite abordar um número elevado de pessoas num espaço curto de tempo, e ainda por possibilitar uma “maior estruturação dos resultados fornecidos e uma maior facilidade na análise dos dados recolhidos” (*Ibid.*, pp. 62-63).

Um outro estudo tido em conta para este trabalho foi o de Sousa (2011), que constatou através do discurso de todas as entrevistadas, que havia conformidade relativamente às OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar) e a outros documentos, tais como o Projeto Curricular de Turma e o Projeto Educativo, enquanto orientadores e promotores de respostas educativas.

Relativamente ao desenvolvimento curricular, as educadoras não optam por ter um modelo pedagógico na sua prática educativa, no entanto recorrem à utilização de instrumentos realizados com as crianças, baseados no modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM), e do Reggio Emilia, principalmente no que respeita à importância do protagonismo da criança, enquanto construtor do conhecimento, não descurando os procedimentos lúdicos. Foram unânimes as opiniões sobre a importância de avaliar com as crianças. Esta prática é contemplada nos indicadores de qualidade para a educação de infância, onde o papel das crianças no planeamento e avaliação das suas atividades é bastante evidenciado. Foram, no entanto, mencionados

alguns obstáculos a esta prática avaliativa no que se refere à organização do grupo, à gestão do tempo e do espaço. Todas as participantes defendem uma avaliação formativa e interpretativa, com base na observação, como essencial para a adequação e reformulação da ação pedagógica. (Sousa, 2011, pp. 102-103).

Nos processos de avaliação utilizados pelas educadoras, verificamos o recurso à observação de cada criança, ao registo e à organização da informação recolhida, o que está em conformidade com a sua autonomia pedagógica e com a prática curricular desenvolvida. No entanto, a autonomia é restrita à elaboração e realização de instrumentos de avaliação para uso interno nas salas, já que para os pais e para o Agrupamento, terão que utilizar os instrumentos de acordo com a escolha do Agrupamento. Foi demonstrado um claro desagrado relativamente às grelhas e listas de verificação que o Agrupamento lhes pede para preencher, uma vez que consideram que estes instrumentos de avaliação não respondem à especificidade exigida na avaliação da educação pré-escolar. As educadoras consideram que o Agrupamento, vê a avaliação como um produto e não um processo. Perante este facto, as entrevistadas referem haver necessidade de reformular esses instrumentos, bem como adquirir formação que permita introduzir um novo instrumento de avaliação, tendo sido referido o uso do portefólio, como um instrumento considerado mais capaz de responder a uma avaliação mais organizada e ecológica (*Ibid.*, pp. 103-104).

As educadoras participantes neste estudo referem a importância de implicar os pais na avaliação, indo assim ao encontro dos indicadores de qualidade para as instituições educativas. No entanto, o cenário desejável de uma colaboração na avaliação ainda é muito primário, uma vez que o envolvimento das famílias na avaliação resume-se à troca de informações e à transmissão dos resultados da avaliação da criança através de um documento escrito (*Ibid.*, p. 105).

Sousa chegou à conclusão que as participantes neste estudo demonstravam necessidade de haver uma reflexão teórica sobre este campo educacional, bem como a necessidade de formação em contexto de trabalho, que poderá originar novas perspetivas e modelos, de modo a clarificar o sentido da avaliação em educação de infância, sendo referida a importância de aprofundar a construção do portefólio com as crianças como um poderoso instrumento avaliativo (*Ibid.*, p. 109).

Sousa recorreu à metodologia qualitativa, por considerar que é a que melhor responde à necessidade de se conhecer as opiniões e práticas dos sujeitos do estudo. Como técnicas e instrumentos de recolha de dados, Sousa recorreu à entrevista, análise documental e observação naturalista, esta última “permite obter uma

visão mais ampla, precisa e detalhada, que ultrapassa a que normalmente pode ser obtida através de descrições ou informações obtidas de outros" (*Ibid.*, p. 59).

Igualmente Fonseca (2012) abordou o tema da avaliação no ensino pré-escolar na sua dissertação, e através do recurso a uma metodologia qualitativa (entrevistas e análise documental), concluiu que, os participantes neste estudo, apesar de referirem três tipos de avaliação (sumativa, formativa e reguladora), utilizam nas suas práticas pedagógicas a avaliação formativa e consideram-na como promotora de aprendizagens, porque creem que cada criança é um ser único, com saberes, interesses, e capacidades diferentes, indo assim ao encontro do que é pedido pelo Ministério da Educação.

Defende ainda, de forma unânime, que o professor não deve ser o único interveniente no processo de avaliação. Sentem necessidade de cooperação entre alunos, professores e família relativamente às tomadas de decisões didáticas, uma vez que entendem a avaliação como um processo de vários intervenientes, quer na planificação, quer na organização e propostas de atividades para os alunos (*Ibid.*, p. 95).

A avaliação reguladora também está preconizada na prática destes profissionais, uma vez que referem a coavaliação entre pares. É realçada também a importância do papel ativo da criança na sua avaliação, valorizando bastante a autoavaliação, na medida em que quando a criança reflete sobre si, as suas tarefas e atitudes ela consegue mais facilmente perceber as suas dificuldades e constatar as suas aprendizagens (*Ibid.*, pp. 105-106).

Os profissionais de educação de infância participantes consideram importante refletir sobre o seu trabalho, no entanto não têm uma forma ou regra específica, tanto o fazem em contexto de sala, no momento da ação, como a posteriori individualmente ou em reuniões de educadoras. Demonstram sentir necessidade de promover a avaliação nas suas práticas, no entanto demonstram pouco conhecimento teórico e legislativo sobre o tema, e apesar de considerarem a avaliação como fomentadora de práticas adequadas e adaptadas às necessidades das crianças, sentem-se inseguros e pouco à vontade na realização da mesma. Através da análise feita aos documentos disponibilizados pela direção do estabelecimento de ensino, Fonseca constatou, que estes não fazem qualquer referência à legislação, o que revela falta de conhecimento em relação a esta matéria (*Ibid.*, pp. 106-107).

À semelhança dos estudos anteriores, Figueira (2012) concluiu com a sua investigação que apenas algumas educadoras avaliam, com o intuito de registar a evolução das crianças e, simultaneamente, para alterar, ou

manter, o seu percurso educativo. A maioria das participantes recorrem a uma avaliação formativa, para que todos os intervenientes no processo educativo estejam empenhados em promover situações de aprendizagem em conjunto. Um pequeno número recorre à avaliação diagnóstica e algumas educadoras desconhecem o processo de avaliação do ensino e da aprendizagem.

São utilizados registos para verificarem a evolução das aprendizagens das crianças que consideram úteis e fáceis de usar. Figueira pode constatar que, as educadoras de infância manifestaram algum desconhecimento sobre o processo de avaliação do ensino e da aprendizagem, uma vez que a maioria não apresentou um discurso claro relativamente ao facto de que a avaliação no pré-escolar é de carácter formativo e integrada no processo de ensino-aprendizagem, onde são privilegiados os processos em vez dos produtos, onde é dado à criança um papel ativo respeitando sempre o seu ritmo de aprendizagem através da regulação da avaliação.

Com este estudo Figueira considerou que as educadoras estudadas, concordam com a importância da avaliação, mas, no entanto, nem todas partilham da conceção de avaliação formativa e mediadora, que defende as práticas pedagógicas enquanto processo de ensino e de aprendizagem, juntamente com as crianças e as famílias. Torna-se assim evidente que as educadoras de infância precisam de formação contínua e de adquirir competências sobre a avaliação do ensino/aprendizagem em contexto (Figueira, 2012, pp. 84-85).

Figueira utilizou uma metodologia qualitativa por se adequar à investigação em educação, e por ser uma metodologia flexível que permite uma descrição rigorosa dos dados recolhidos. As técnicas de recolhas de dados foram-se diversificando de acordo com as variáveis em análise. No início utilizou inquéritos por questionários, posteriormente a análise documental e observação não participante (*Ibid.*, p. 38).

Relativamente à articulação da avaliação na educação pré-escolar com a legislação do Ministério da Educação, tanto os estudos de Oliveira (2011) como de Fonseca (2012) espelham a realidade vivida pelos educadores de infância. Os dois estudos concluíram que muitas dimensões sugeridas nos normativos do Ministério da Educação não estão presentes no processo de avaliação e, apesar das profissionais conhecerem um grande número de instrumentos de avaliação, utilizam-nos de forma reduzida em número e em diversidade. A avaliação é feita de forma superficial, pouco pormenorizada, o que leva a concluir que existe falta de formação nesta área.

Em resumo, os estudos empíricos anteriormente analisados comprovam que os educadores têm uma concepção da avaliação como algo difícil, incômoda e angustiante; precisam de formação contínua e de competências sobre a avaliação do processo de ensino/aprendizagem; apresentam pouco conhecimento teórico e legislativo; revelam necessidade de trabalho colaborativo e muitos profissionais referem o facto de não terem formação na área da avaliação como algo que lhe traz insegurança, pouco à vontade e descontentamento perante as questões da avaliação. Sustentando estes resultados, Cardona e Guimarães (2013, p. 20) referem que “o trabalho de avaliação antes da entrada na escola obrigatória é particularmente difícil e alvo de várias ambiguidades que começam por se verificar na forma de conceber o seu papel e finalidades” e referem também que a avaliação é uma “temática que preocupa a todas e a todos os que trabalham no campo da educação de infância: educadores, formadores, investigadores (Cardona & Guimarães, 2013, p.21).

1.2 Estudos empíricos sobre a importância da prática da avaliação.

Os estudos feitos relativamente à segunda variável, ou seja, no âmbito da importância da avaliação na educação de infância, Fernandes (2009), concluiu, através da sua investigação que os educadores de infância avaliam com intenção de registar quer a evolução das crianças, quer para orientar a sua prática pedagógica. Fernandes realizou os seus estudos com base na utilização do método quantitativo, com recurso ao inquérito por questionário (Azevedo, 2015, p. 10).

Na sua tese de doutoramento Castilho (2012), recorreu ao estudo de caso múltiplo/coletivo em contexto educativo, tendo recorrido a várias estratégias de recolha de dados (entrevistas semiestruturadas, recolha documental, observação participante), procedendo posteriormente ao respetivo cruzamento entre elas.

Castilho verificou que as educadoras participantes no seu estudo implementam no início do ano letivo uma avaliação diagnóstica de acordo com os princípios operacionais e metodológicos do Projeto de Desenvolvimento da Qualidade em Parcerias (DQP). Esta avaliação diagnóstica é realizada com o envolvimento das crianças, educadoras, auxiliares, pais e a comunidade. Este tipo de envolvimento no processo educativo é sustentado por uma metodologia qualitativa em que todos os atores envolvidos participam (*Ibid.*, pp. 150-151).

Os instrumentos de recolha de informação que as educadoras utilizam, são as constantes do DQP, no entanto, de acordo com as necessidades, as educadoras foram construindo outros instrumentos ou

adaptando os do DQP, daí, os procedimentos utilizados na avaliação baseiam-se nos referenciais propostos pelo projeto DQP, mas numa versão alterada de forma a melhor se adequar às suas necessidades reais, e tornando o processo de avaliar mais simples (*Ibid.*, p. 152)

Castilho chegou à conclusão que, as práticas de avaliação, não são mais que um processo de monitorização e acompanhamento das atividades e tarefas do quotidiano, dando ao educador informações sobre as áreas curriculares, sobre as necessidades das crianças, sobre as situações de aprendizagem em que estas se envolvem e participam e ainda sobre a eficácia da forma como o currículo foi desenhado. Podemos perceber que existe uma inter-relação entre os conteúdos do currículo, as estratégias de ensino e os processos de avaliação. Este estudo mostra, ainda, a relevância da prática da avaliação como um instrumento de adequação e melhoria da prática pedagógica.

Resumidamente estes dois estudos levam-nos a concluir que os educadores de infância consideram a prática da avaliação importante, não só para avaliar as aprendizagens das crianças, mas também como “um processo sistemático de monitorização e regulação das atividades e tarefas”. (Azevedo, 2015, p. 10).

1.3 Estudos empíricos sobre as práticas alternativas de avaliação

Por fim no que diz respeito às práticas alternativas de avaliação, nomeadamente o uso do portefólio (Parente, 2004; Lusardo, 2007; Gaspar, 2010) e relativamente ao sistema de acompanhamento de crianças como avaliação alternativa (Amaro, 2013).

Parente (2004), na tese elaborada, sugere como avaliação alternativa a construção de portefólios. Parente, concluiu, através de um estudo de caso participativo, que “o portefólio é uma estratégia de avaliação alternativa que permite às educadoras desenvolverem e monitorizarem um processo de avaliação consistente com a conceção e desenvolvimento do currículo e com as aprendizagens e projetos curriculares desenhados e, simultaneamente, ajustado às crianças concretas do seu grupo” Com esta pesquisa, Parente revelou ainda o “potencial do portefólio para documentar particularidades e especificidades em cada caso. (Parente, 2004, p.332).

Os conteúdos de um portefólio de avaliação servem para documentar e evidenciar as competências, experiências de aprendizagem e realizações da criança, que revelam o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem ao longo do tempo (De Fina, 1992).

O tipo de informação contida no portfólio e a sua diversidade proporcionam uma avaliação adequada para crianças em idade pré-escolar, uma vez que permite fazer comparações de diversas evidências ao nível do desenvolvimento e da aprendizagem atuais com outras anteriores, da mesma criança (Parente, 2004, p.329).

Partindo deste prisma, a base do portfólio é a criança individual e os progressos que realiza, comparativamente consigo própria, e não em relação ao grupo onde está inserida, com o objetivo de apoiar o desenvolvimento e a aprendizagem e melhorar a sua autoestima (*Ibid.*, p.329).

Os resultados do processo de avaliação podem servir de informação à educadora sobre as áreas mais fortes e menos fortes, sobre as necessidades da criança, permitindo também, revelar em que medida o currículo delineado tem sido ou não eficaz, permitindo à docente fazer uma reflexão e um planeamento de forma a responder às necessidades e interesses das crianças, identificados em cada momento (*Ibid.*, p.329).

Os conteúdos do portfólio asseguram uma relação entre os conteúdos do currículo, as estratégias de ensino e os processos de avaliação, permitem a participação ativa da criança na sua própria avaliação e promovem a partilha, da informação obtida, com os pais e outros intervenientes (*Ibid.*, p.330).

Lusardo (2007) realizou a sua investigação sobre avaliação em educação de infância, mais concretamente sobre as conceções dos professores sobre o papel do portfólio. Recorreu a uma metodologia de cariz qualitativo, tendo a entrevista semiestruturada e a observação como técnicas de recolha de dados.

A partir da análise dos dados recolhidos, concluiu que as educadoras consideraram importante o uso do portfólio na avaliação da criança, contudo, nem todas partilhavam a mesma conceção de avaliação formativa e mediadora que sustenta a construção do portfólio. A autora do estudo concluiu que o uso do portfólio estava diretamente relacionado com a conceção de avaliação, aprendizagem, de criança e de infância, que o educador tinha e que por vezes era resultante das influências recebidas das suas próprias experiências ao longo da vida (*Ibid.*, 2007, p. 110)

Apesar de reconhecerem a observação e o registo importante para perceberem os progressos das crianças, Lusardo percebeu que as profissionais com uma conceção de avaliação mais tradicional influenciavam a construção do portfólio, isto é a participação da criança era confinada à execução dos trabalhos propostos (*Ibid.*, p. 111)

Esta atitude não está de acordo com os princípios do portefólio que englobam construção, reflexão, participação, autonomia, parceria e autoavaliação (Villas Boas, 2006).

As professoras que não entendiam o portefólio como um processo de aprendizagem em conjunto com as crianças e com as famílias, e assumiam elas próprias a responsabilidade da sua construção, consideravam que o portefólio aumentava o trabalho docente e tornava-se difícil o seu uso, dado o número de crianças na sala (Lusardo, 2007, p. 111).

Considerando que a construção do portefólio envolve observação, registo, documentação e análise crítica (Parente, 2004), é fundamental que isto ocorra conjuntamente com a criança, os pais e o professor.

Com base na pesquisa realizada, Lusardo percebeu que as professoras não vêm a construção do portefólio como um reflexo da sua prática e do seu papel enquanto educador, uma vez que elas registam e refletem sobre o portefólio da criança. O que leva a concluir que a possibilidade de usar o portefólio como instrumento de reflexão e de registo de aprendizagens e dificuldades no exercício da sua atividade profissional, está posta de parte (*Ibid.*, p. 114).

O investigador acredita que a formação em contexto seria importante para que os professores tivessem oportunidade de discutir as conceções que fundamentam as suas ações e pudessem ter abertura para mudanças e inovações que possam contribuir para a aprendizagem coletiva das crianças, pais e professores (*Ibid.*, p. 115).

Gaspar (2010), na dissertação intitulada “Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portefólio como instrumento de avaliação”, constatou através do seu estudo, que algumas das participantes não recorreram ao portefólio como instrumento de trabalho nem de avaliação porque, a direção da instituição não o permite, apesar de ter sido já sugerida a sua utilização. Outra razão também apontada é o desconhecimento que possuem em relação à utilização deste instrumento de avaliação. Porém, cada vez mais o portefólio é utilizado na educação pré-escolar como instrumento de trabalho e de avaliação, onde é possível reunir, de forma organizada e estruturada, todos os trabalhos das crianças que revelam e evidenciam as suas aprendizagens. Outro motivo que leva as educadoras a utilizarem os portefólios é poderem observar a forma como cresce e se desenvolve cada criança, bem como, as suas principais necessidades e dificuldades. Além destas razões os portefólios são um meio de avaliação de comportamentos, atitudes, valores e

competências adquiridas pelas crianças ao longo de um determinado período de tempo o que vai ao encontro daquilo que é referenciado nas OCEPE (Gaspar, 2010, p. 195)

As educadoras que participaram no seu estudo consideraram importante a avaliação na educação pré-escolar, aludindo tratar-se de uma prática diária que recorre a diferentes instrumentos. As práticas avaliativas consideradas mais importantes e adequadas à educação pré-escolar são: o registo de ocorrências significativas ou o registo individual, a observação direta e o portfólio (*Ibid.*, p. 202).

No entanto as educadoras entrevistadas manifestaram muitas dúvidas acerca da elaboração e organização, do portefólio, realçando a necessidade de formação específica para o uso deste instrumento.

Gaspar considerou o seu trabalho como sendo um estudo de caso e um estudo exploratório, recorreu à metodologia qualitativa porque “permite trabalhar aspetos cognitivos e processos de pensamento” (*Ibid.*, p. 111). Como técnica de análise dos dados recorreu à pesquisa e análise documental e à entrevista semiestruturada ou semi-diretiva (*Ibid.*, p. 119).

Amaro (2013), realizou um estudo sobre o sistema de acompanhamento das crianças (SAC), como método de avaliação no pré-escolar. Utilizou na sua investigação uma metodologia de investigação-ação, por considerar que a reflexão sobre a ação permite conhecer e avaliar uma determinada situação, com a finalidade de obter respostas para os problemas que vão surgindo. Recorreu à observação direta e participativa como técnica de recolha de dados.

Amaro, verificou descontentamento por parte da educadora responsável da sala, relativamente à prática avaliativa que vinha a desenvolver e que se resumia, basicamente, à observação e registo das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças em *check-list*. Constatou, também, que a esse descontentamento levou à procura de um sistema de avaliação alternativo.

Neste sentido, identificou-se o SAC como instrumento facilitador do processo de recolha e análise de informação e conseqüentemente facilitador da avaliação das crianças em contexto educativo, destacando a criança, o seu bem-estar emocional e os seus níveis de implicação (Amaro, 2013, p. 109).

O recurso a este instrumento de avaliação contribuiu ainda para o planeamento e construção do currículo tendo em conta as particularidades das crianças e a adequação do ambiente educativo. O currículo implementado, com recurso ao SAC, mostrou-se ser inclusivo, uma vez que atende às particularidades da

criança, permitindo planejar estratégias e objetivos direcionados para o bem-estar e para o desenvolvimento de competências (*Ibid.*, p. 109).

Amaro, revela que as educadoras que realizaram formação e estavam a experimentar o SAC, referiam este instrumento de avaliação como alternativo aos modelos tradicionais, coerente e sistemático, tem o foco no ambiente educativo e ajuda os educadores na tomada de decisões sobre o currículo e a sua adequação às necessidades das crianças (*Ibid.*, p. 111).

Relativamente à avaliação das aprendizagens através do sistema de acompanhamento das crianças (SAC), concluiu que é importante a avaliação formativa na educação pré-escolar e referiu ainda a importância da avaliação na identificação das necessidades das crianças e no planeamento de respostas para as suprir. O SAC acentua-se na linha de pensamento de Vygotsky em que a abordagem avaliativa inclui a determinação do nível real e potencial de desenvolvimento, bem como a qualidade das interações que vão permitir que o nível potencial se converta em real (Portugal & Laevers, 2010, p.11).

Apesar da existência de meios de avaliação alternativos na educação pré-escolar, os dados empíricos alegam que a maioria dos educadores utilizam instrumentos de avaliação tradicional referindo alguma falta de informação acerca da utilização, quer do portefólio, quer do SAC (Azevedo, 2015).

Em resumo, podemos dizer que os resultados dos estudos apontam para a insuficiência de estudos sobre a problemática da avaliação; os modelos de avaliação usados nestas faixas etárias subordinam-se aos moldes do ensino fundamental, desvalorizando as especificidades da educação das crianças dos 0 a 6 anos de idade; não é dada importância à avaliação na educação infantil e existe uma “indefinição de fronteiras entre a educação infantil e o ensino fundamental” (Micarello & Amaral, 2013, p.179).

2 Questão e objetivos da investigação

A questão ou questões de investigação partem da constatação de existência de um determinado problema. Revelam-se um fator decisivo para nortear todo o estudo. A questão de investigação tem de ser clara e objetiva, exequível e pertinente. Segundo Flick (2005), quanto menor for a clareza das questões, maior é o risco do investigador se sentir perdido face à possibilidade de se confrontar com uma imensidão de dados para interpretar. Para que uma pesquisa seja sólida é fundamental que o campo e a questão de investigação estejam definidos para lhes poder responder com os recursos disponíveis.

A partir da necessidade de dar respostas à problemática da avaliação, com que nós, profissionais de educação de infâncias, nos deparamos, e porque acreditamos que sem o reconhecimento da importância da avaliação, metas tangíveis tornam-se distantes, consideramos que a avaliação coadjuva a prática pedagógica, da mesma forma que lhe atribui credibilidade e coerência.

Posto isto, é nosso intuito perceber quais as concepções dos educadores sobre esta problemática. Neste sentido, apresentamos a seguinte questão de investigação como ponto de partida: ***Quais são as concepções dos Educadores de Infância sobre a avaliação no contexto de creche?***

Para esta investigação apresentamos como objetivos gerais:

- Compreender as concepções dos educadores face à avaliação na educação pré-escolar, mais propriamente na valência de creche.
- Perceber que tipo de formação os educadores têm em avaliação e quais os conhecimentos que têm dos normativos.
- Verificar se o Manual de Processos-Chave alterou as práticas de avaliação e as rotinas pedagógicas na Creche.
- Conhecer as alterações nas práticas pedagógicas dos educadores com a introdução do Manual de Processos-Chave.
- Identificar o papel/a preocupação dos pais face ao desenvolvimento cognitivo das crianças

E como objetivos mais específicos:

- Perceber a pertinência que a avaliação tem na prática pedagógica dos educadores de creche;
- Perceber quais as finalidades da avaliação para os educadores de creche;
- Averiguar quais os instrumentos de avaliação utilizados pelos educadores em creche.

Capítulo II – Enquadramento da Educação de Infância

1 A Educação de Infância: evolução do conceito

Ao falarmos de educação de infância, facilmente nos surge na ideia a imagem de crianças pequenas. Compreender a educação de infância implica uma reflexão sobre o que é ser criança nos dias de hoje, pois a definição tem variado ao longo dos tempos. Na Europa Ocidental foi muito lenta a tomada de consciência da infância. Assim, até ao século XII a criança era objeto de poucos cuidados por parte dos adultos, era desvalorizada e até afastada dos convívios sociais.

O historiador francês Philippe Ariès (1981), através dos estudos feitos relativamente à evolução das mudanças de procedimentos no que respeita à criança e à família ao longo dos séculos, concluiu, após ter estudado temas enigmáticos presentes em ilustrações, imagens, diários de família e jogos infantis da época medieval, que o interesse particular pela criança e o aumento das preocupações em termos morais surgem apenas no século XVII.

A evolução foi acontecendo de forma lenta, a criança começou a ocupar um lugar de relevância no contexto familiar a partir do século XVIII (Cardona, 1997). Um marco determinante para a educação de infância foi o aparecimento e divulgação, ao longo dos séculos, de métodos educativos de filósofos e pedagogos como Rousseau (1712-1778), Froebel (1782-1852), Dewey (1859-1952), Montessori (1870- 1952), Piaget (1896-1980) e outros.

Rousseau ficou conhecido como o Pai da infância porque para ele, a criança passa a ser o centro das atenções. Segundo Rousseau a infância tem formas próprias de ver, pensar, sentir, raciocinar e a educação é-lhe dada “pela natureza, pelos homens ou pelas coisas” (Rousseau, 1990:36). Froebel defende que, para a criança crescer com uma educação correta, é dever da escola incentivar o seu desenvolvimento natural (Spodek, 2002). Para Dewey, a criança deve ser educada como um todo, isto é, o que interessa é não só o seu crescimento físico, mas também emocional e intelectual. Defendia ainda a democracia e a liberdade de pensamento como instrumentos fundamentais para o desenvolvimento emocional e intelectual das crianças porque “a educação é o processo pelo qual a criança cresce, desenvolve-se, amadurece,” (Dewey, 1965, p.21). Montessori defende que a criança deve agir e desenvolver-se no ambiente educativo que frequenta, o educador só tem que lhe fornecer os meios para que o desenvolvimento e as aprendizagens aconteçam,

refere ainda que, as crianças devem ter liberdade para fazerem as suas escolhas para que assim “possam exprimir-se livremente e revelar-nos necessidades e atitudes que são reprimidas quando não existe um ambiente adequado para permitir a sua atividade espontânea” (*Ibid.*, 1948, p.49).

Outro marco importante, para a educação de infância foi a Revolução Industrial, na medida em que “o pensar na guarda das crianças começou então a ser uma necessidade social em relação à qual foi preciso encontrar resposta” (Cardona, 1997, p.25), sendo esta necessidade o impulso para uma crescente preocupação com a educação de infância.

2 A Educação de Infância em Portugal: Percorso histórico

Em Portugal, ao contrário daquilo que ocorreu nos restantes países da Europa Ocidental, só se começou a notar um desenvolvimento significativo na educação de infância a partir do final dos anos de 1970. Apesar de ter sido criada no tempo da monarquia (1834) a primeira instituição, só passado mais de um século é que foi criada uma rede pública de jardins-de-infância tutelados pelo Ministério da Educação (Cardona, 1997).

Até aos anos de 1970, falar de uma educação centrada na criança, era basicamente falar das suas características psicológicas, no entanto, no final desta década começou-se já a falar e a considerar as suas características de carácter sociológico, que vieram a ser valorizadas a partir de 1978 com o início do funcionamento dos jardins-de-infância públicos (*Ibid.*, p. 21).

Esta transição manifesta-se sobretudo como consequência das mudanças do poder político ocorridas com a revolução do 25 de Abril de 1974. Das circunstâncias políticas da época resultou um *encargo* para o sistema educativo que se traduzia pela coletivização do sucesso e pelo combate às desigualdades sociais (Vilarinho, 2000). Em Maio de 1974, é publicado no Diário do Governo o Decreto-Lei nº 203/74 de 15 de Maio, que apontava para a erradicação do analfabetismo e realçava o propósito de ampliar “os esquemas de ação social e de educação pré-escolar” (D. Lei nº203/74, p. 626), tendo como objetivo agilizar o “processo de implementação do princípio da igualdade de oportunidades” (*Ibid.*, p. 626).

Na discussão de ideias e convicções, contrapõem-se duas vias diferentes de gerir o processo renovador que tinha em vista a ampliação da cobertura da educação pré-escolar: *a dinâmica de bases e a instrumentalização*. (Ferreira & Mota, 2013, pp. 79-80).

A *dinâmica de bases* era apoiada pelo movimento popular, através das juntas de freguesia, comissões de moradores, associações e paróquias, que vieram contribuir, para a criação de novos contextos de educação pré-escolar, ainda que informais, através da criação de creches e jardins-de-infância, aumentando desta forma a resposta à procura destes serviços. No entanto a falta de condições e de recursos económicos estiveram na origem do pedido de ajuda e apoio financeiro ao Ministério dos Assuntos Sociais para crianças dos 0 aos 6 anos de idade, e ao Ministério da Educação e Investigação Científica para crianças dos 3 os 6 anos (Vilarinho, 2000)

Relativamente à *instrumentalização*, caracterizava-se por ser uma via com ações instituídas e da iniciativa do Ministério da Educação, que eram instrumentalizadas, nas alterações propostas para as Escolas do Magistério Primário, no entanto, estas ações foram insuficientes relativamente à educação pré-escolar. No ano letivo de 1975/1976, experimentou-se a criação de um curso do magistério Infantil que seria ministrado em simultâneo com o do magistério primário, com a duração de três anos, tendo em comum o primeiro ano, todavia esta ideia foi posta de parte logo no ano letivo seguinte quando se deu início à normalização (Ferreira & Mota, 2014).

No que respeita à educação pré-escolar, os governos provisórios, demonstraram mais preocupação do que propriamente ação (Vasconcelos, 2005, p. 33).

Em agosto de 1974, o então ministro da educação e cultura, Vitorino Magalhães Godinho, propõe “preparar jardineiras para os jardins-de-infância” (Godinho, 1975, p. 33), referindo-se à necessidade de dar formação específica aos educadores de infância, através da criação, em Portugal, de novas escolas, ou através do recurso a bolsas caso essa formação fosse adquirida no estrangeiro. Acreditando que a igualdade de oportunidades deveria ser exposta desde cedo, o referido ministro, salientava ainda, a necessidade da criação de uma “rede nacional de jardins-de-infância” (*Ibid.*, p. 39).

Na proposta da política educativa, eram visíveis sinais de preocupação com as debilidades do setor em Portugal, sobretudo com as repercussões ao nível do desenvolvimento e da formação da cidadania.

Contudo, em 1975 um relatório apresentado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), sobre a educação em Portugal, veio mostrar sobretudo, a instabilidade existente em relação à educação infantil, definindo como “urgente instaurar, para as crianças com 5 e 6 anos, dois anos de classes pré-primárias” (UNESCO, 1982, p. 73), do mesmo modo que, veio pôr a

descoberto a discrepância entre o tempo curto da ação política e o tempo longo da educação e do ensino. Na realidade o referido relatório antevia que só se atingiria uma generalização da educação pré-escolar em quatro décadas (*Ibid.*, p. 75).

O governo, confrontado com tais evidências, elaborou e apresentou uma proposta que ia de encontro à necessidade de criar uma rede pública de educação pré-escolar, no entanto, a falta de educadores qualificados e de instalações, traduziram-se em dois grandes obstáculos, que levaram os próprios profissionais a refutar o projeto apresentado, antevendo uma “massificação da educação pré-escolar” e a impossibilidade de assegurar a qualidade mínima do serviço (Cardona, 1977, p. 75).

Contudo a ampliação da cobertura da educação pré-escolar, constituía uma preocupação para o governo, neste seguimento foi organizado um grupo de trabalho para ponderar de forma empenhada, nas melhores soluções para a educação de infância. Faziam parte deste grupo de trabalho, representantes dos Ministérios dos Assuntos Sociais e da Educação e ainda representantes do sindicato, para assim ajudar a definir uma política de proteção à infância e maternidade e assegurar a agregação dos serviços responsáveis pelo setor (*Ibid.*, p. 75).

Como resultado dos trabalhos desta Comissão, foi emitida uma “Resolução “em fevereiro de 1976, dando origem à Comissão Interministerial para a Educação e Proteção Infantil (CIEPI), a quem foi incumbida a tarefa de contribuir para a definição de uma política de proteção e educação infantil através da criação de uma entidade que garantisse “a rede nacional de serviços de Educação e Proteção Infantil” (Gomes, 1986, p. 121-124).

A diversidade de serviços sob a tutela de cada um dos Ministérios continha diferenças concetuais. Assim, as instituições tuteladas pelo Ministério dos Assuntos Sociais focavam a sua organização de forma a privilegiar a guarda e proteção das crianças, por sua vez as instituições tuteladas pelo Ministério da Educação privilegiavam objetivos educacionais. Estes objetivos manifestavam-se em práticas organizacionais distintas que viriam a modelar a educação pré-escolar, em Portugal, nas décadas seguintes.

Segundo o relatório da Fundação Calouste Gulbenkian, denominado por plano de relatório do inquérito a jardins-de-infância, as diferenciações concetuais estavam associadas à heterogeneidade da população infantil bem como ao segregamento social, uma vez que estava claro no relatório que as crianças provenientes de famílias desfavorecidas frequentavam as instituições dependentes da assistência social, em contra partida

os jardins-de-infância privados e com fins lucrativos eram frequentados pelas crianças provenientes de famílias com elevado nível socioeconómico (Vilarinho, 2000, p.112).

Esta constatação levou o governo a defender uma política de expansão da educação pré-escolar, que favorecesse os princípios da democratização do ensino bem como a igualdade de oportunidades (Vasconcelos, 2005, p.35).

No período compreendido entre 1977 e 1997, persistem duas conceções opostas no que se refere à educação de infância, por um lado era vista como complementar da família, por outro lado era vista com funções educativas. As funções educativas são sobrepostas às funções de guarda, passando estas a serem complementares, nomeadamente nas instituições tuteladas pelo Ministério da Educação (*Ibid.*, p.35).

Relativamente às crianças com menos de 3 anos, a resposta institucional era quase inexistente. Esta realidade tornava urgente repensar a organização e funcionamento das instituições para que estas pudessem dar respostas mais diversificadas, indo ao encontro das necessidades das crianças e das famílias (*Ibid.*, p.35).

A criação do sistema público de educação pré-escolar foi legislada através da Lei 5/77. de 1 de fevereiro, imitada pela Assembleia da República, dando assim início a um novo ciclo de expansão da educação de infância. Tem como principais objetivos, proporcionar o desenvolvimento harmonioso da criança e contribuir para atenuar os efeitos discriminatórios das condições socioculturais no acesso ao sistema escolar. A educação pré-escolar é gratuita e facultativa, destinando-se às crianças desde os três anos até à idade de entrada no ensino primário (Lei 5/77).

Ao criar a separação institucional das crianças do 0 aos 2 anos de idade e dos 3 aos 5/6 anos de idade, a referida lei, ao invés de atenuar, acentuou a separação, já referida, diferenciando a criança como “sujeito pré-cultural” da criança como “sujeito cultural” (Vilarinho, 2000, p.185).

Esta distinção, levou à necessidade de existirem serviços que dessem respostas às diferentes necessidades destas idades, isto é, cuidados físicos e psicológicos para as crianças da primeira infância e cuidados psicológicos e educacionais para as crianças da segunda infância. Para tal foram criadas as creches, tuteladas pelo Ministério dos assuntos sociais, que assumiam a função de guarda, proteção e cuidados como resposta às crianças menores de 3 anos, e os jardins-de-infância, tutelados pelo Ministério da Educação com

funções educativas e compensatórias para as crianças dos 3 anos até a entrada no ensino primário (*Ibid.*, p. 185).

No ano de 1979, o Governo de Maria de Lourdes Pintassilgo, emite um Decreto-Lei que aprova o Estatuto dos Jardins-de-Infância, onde são apresentados alguns acertos nas orientações que, até então, vinham sendo objeto de tratamento diferenciado por parte dos dois Ministérios, e onde são referidas as medidas tendenciais de política no domínio da educação pré-escolar, isto é, os objetivos da educação pré-escolar centram-se no desenvolvimento harmonioso e global da criança (D.L n°542/79).

O Governo entende também como fundamental, a salvaguarda dos direitos legítimos dos educadores, uma vez que, a inexistência de lugares de quadro, enquadra-os no regime de experiência pedagógica que constitui medidas discriminatórias em relação ao pessoal docente de outros níveis de ensino (*Ibid.*).

Foi também no ano de 1979, que o mesmo governo decretou o Estatuto das Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), permitindo que estas instituições organizassem e desenvolvessem atividades de forma a dar resposta às crianças dos 0 aos 3 anos (1ª infância) e dos 3 aos 5/6 anos (2ª infância) (Vasconcelos, 2005, p. 36).

No entanto, os estatutos das IPSS vieram acentuar, as já existentes, diferenças ao nível da rede institucional, tornando a concretização dos princípios estipulados nos estatutos dos jardins-de-infância, definidos pelo Ministério da Educação, uma tarefa cada vez mais difícil (Cardona, 2002, p.90).

O ano de 1986 constituiu mais um marco importante na evolução da educação de infância, marcando uma nova fase no quadro educativo português. Foi neste ano que teve início o funcionamento dos cursos das escolas superiores de educação, passando assim a formação dos educadores a pertencer ao ensino superior. Também foi o ano da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n° 46/86 de 14 de outubro), em substituição da reforma de Veiga Simão de 1973 (Cardona, 2002).

A nova Lei não veio trazer grandes alterações no que diz respeito à educação de infância. A educação pré-escolar continuou a ser privilégio das crianças com idades entre os 3 e os 6 anos, não havendo nada definido relativamente às crianças da primeira infância (Cardona, 2002, p.97).

Podemos constatar que, à semelhança do D.L.542/79. de 31 de dezembro, são muito valorizados os aspetos relacionados com o desenvolvimento social e afetivo das crianças, bem como a participação ativa das

famílias, uma vez que, a nova Lei prevê que os objetivos enunciados sejam levados a cabo tendo sempre em conta a articulação com o meio familiar (Cardona, 2002).

Foi durante este ano de 1986 que foi criada uma Comissão de Reforma com o objetivo de refletir sobre as linhas gerais definidas na Lei às quais o sistema educativo tinha de obedecer (Cardona, 2002, p.98). Esta Comissão de Reforma veio definir propostas de remodelação de todo o sistema educativo. No que respeita à educação pré-escolar, esta começou a ser vista como um recurso válido na luta contra o insucesso escolar. Sendo que diminuir o insucesso escolar é uma das finalidades do projeto de reforma, é legítima a necessidade urgente de aumentar o número de instituições para assim aumentar o número de respostas (*Ibid.*, p.99).

Em simultâneo com o começo dos trabalhos da Comissão de Reforma, o governo determina uma reorganização dos serviços do Ministério da Educação, à semelhança do que tinha acontecido em 1977 relativamente ao Ministério da Assistência Social. Assim com a publicação do Decreto-Lei nº 3/87 de 3 de janeiro, o Governo visa a descentralização dos serviços criando as Direções Regionais de Educação.

Relativamente ao Departamento de Educação Pré-Escolar (DEPE), e na sequência destas alterações, este deixou de ter a seu cargo o apoio e acompanhamento aos educadores de infância. O DEPE passou a situar-se ao nível dos serviços centrais, com a função de definir as orientações gerais da educação pré-escolar, retirando-se do contato direto com os profissionais, que mantinha desde o início da rede pública de Jardins-de-infância (Cardona, 2002, p. 100).

Uma década após a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, surge em 1997 a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei 5/97 de 10 de fevereiro, na sequência do Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. Esta lei tem definido como princípio geral a “educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (D. R. n.º 34/1997, p. 670).

A educação pré-escolar, ao ser considerada a primeira etapa da educação básica, associada ao reconhecimento dos efeitos positivos no sucesso educativo das crianças bem como na fomentação da igualdade de oportunidades era crucial a sua articulação com o primeiro ciclo. Esta articulação é considerada na Lei como promotora da sequência educativa (Vasconcelos, 2005).

É neste sentido de intervenção que, em 1997, são publicadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar através do Despacho 5220/SEEI/97, de 10 de julho. Neste documento está exteriorizado como único tutor pedagógico da educação pré-escolar, o Ministério da Educação. As orientações curriculares foram construídas através de um processo participado de consulta pública, o que levou a OCDE a considerar, no seu relatório comparativo de 2001, “como uma prática exemplar a nível internacional” (Vasconcelos, 2005, p. 41). Este documento veio regular as práticas educativas levadas a cabo pelos educadores nos contextos de educação pré-escolar.

Podemos assim constatar que nos finais dos anos 90 se verificou uma expansão considerável da rede nacional de educação pré-escolar quer pública, quer privada quer solidária, garantindo uma articulação entre os Ministérios da Educação e o da Solidariedade e Segurança Social bem como, a celebração de contratos e protocolos com autarquias, e instituições de solidariedade social e do ensino particular e cooperativo (Ferreira & Mota, 2014, p. 47).

Em 2000, numa publicação da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) sobre a educação e cuidados para a infância em Portugal, é reconhecido o esforço feito por Portugal, relativamente ao nível do bem-estar das crianças bem como, em relação à expansão dos serviços prestados à infância. No entanto a OCDE insiste na necessidade de melhorar a coerência entre a decisão política e a implementação; reforçar a inspeção e autoavaliação das instituições para a infância; melhorar os referenciais de qualidade e garantir uma responsabilização coletiva; melhorar a formação inicial e em serviço dos profissionais e ainda proporcionar maior atenção às crianças com necessidades educativas especiais numa perspetiva de intervenção precoce (Vasconcelos, 2005, p.51).

Relembrando o relatório da UNESCO de 1975, onde era previsto que o estado português colmatasse, nos quarenta anos subsequentes, o atraso em relação à educação de infância, comparativamente a outros países da Europa. No entanto, partilho da opinião de Ferreira & Mota (2014), quando referem que, tendo em conta os estudos que foram instigados, ainda serão precisos mais alguns anos para anular esse atraso. Este atraso não se pode conferir apenas às questões materiais ou a acontecimentos do passado, mas também à desvalorização e ambiguidade que era atribuída à educação pré-escolar dentro do sistema educativo. Este padrão só se alterou a partir do momento em que a educação pré-escolar passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica e uma base de sustentação para as aprendizagens feitas ao longo da vida (Ferreira & Mota, 2014, p. 49).

3 Documentos reguladores do ensino pré-escolar

Tendo em conta o percurso histórico da educação de infância em Portugal, e focalizando a nossa atenção no final do século passado a esta parte, podemos constatar que a educação pré-escolar, não detém um currículo oficial que refira os procedimentos, as técnicas e os conteúdos a serem abordados. No entanto, os normativos oficiais que foram sendo emanados pelo Ministério da Educação assumem um papel regulador e de orientação da atividade pedagógica, uma vez que, a sociedade atual, obriga a que a educação pré-escolar uniformize a sua prática pedagógica, de modo a que a mesma privilegie o desenvolvimento da criança e a construção articulada do saber, numa abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas. Consequentemente surge no ano de 1986 a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), que integra, pela primeira vez, a educação pré-escolar no sistema educativo português, considerando-a, em termos formativos, como complementar da ação educativa da família.

Cerca de dez anos depois, surge em 1997, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro), na sequência do Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar, e tem definido como princípio geral, a educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica. Também no ano de 1997, são homologadas, através do Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, do Gabinete da Secretária de Estado da Educação e Inovação, com última atualização em 2016, as OCEPE, cujo principal objetivo é apoiar os educadores de infância na tomada de decisões sobre como o processo educativo deve ser desenvolvido com as crianças, uma vez que o educador é considerado o principal gestor do currículo (Silva, 2016). Posteriormente, a Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011 vem definir como imperioso a avaliação na educação pré-escolar, como sendo um meio de recolha de informação indispensável em todo o processo de ensino/aprendizagem.

3.1 Lei de Bases do Sistema Educativo

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), com última atualização na Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, incorpora pela primeira vez, como já anteriormente foi referido, a educação de infância como parte integrante do sistema educativo português, e declara no ponto n.º 2 do Artigo 4º que, “A educação pré-escolar, no seu especto formativo, é complementar e ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (D. R. n.166/05)

No n.º 1 do artigo 5º, são considerados como principais objetivos da educação pré-escolar:

- A estimulação das capacidades de cada criança de forma a favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas capacidades;
- Contribuir para a segurança e estabilidade afetivas da criança; observar e compreender o meio natural e humano para melhor integração da criança;
- Desenvolver o sentido da responsabilidade e a formação moral da criança;
- Promover a integração da criança em diversos grupos sociais, complementares da família, com o objetivo de desenvolver a socialização;
- Desenvolver na criança capacidades de expressão e comunicação bem como estimular a atividade lúdica e a imaginação criativa;
- Inculcar hábitos de higiene e saúde pessoal e coletiva;
- Fazer o despiste de inadaptações, deficiências ou precocidades e suscitar a melhor orientação e encaminhamento da criança (*Ibid.*).

Ainda no mesmo artigo, nos n.ºs 3 e 8, define-se respetivamente, que a educação pré-escolar se destina apenas a crianças a partir dos três anos até à idade de entrada no ensino básico e a sua frequência é facultativa, reconhecendo que cabe à família um papel fundamental no processo da educação pré-escolar (*Ibid.*).

Relativamente à formação de educadores e professores, esta assenta em diversos princípios dos quais destacamos as alíneas a) e b) do art.º 33:

a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;

b) Formação contínua que complemente e atualize a formação inicial numa perspetiva de educação permanente (*Ibid.*).

3.2 Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro), regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 147/97, surge em sequência dos princípios definidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) e pelo Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar, com a

finalidade de definir o ordenamento jurídico da educação pré-escolar e trouxe algum reconhecimento à profissão de educador de infância.

A Lei-Quadro determina:

- Os princípios gerais da educação pré-escolar;
- A educação pré-escolar como educação básica;
- A educação pré-escolar como serviço social básico;
- A participação da família;
- O papel estratégico do Estado;
- Os princípios de organização;
- Os princípios gerais pedagógicos;
- A direção pedagógica;
- O horário de funcionamento;
- As redes de educação pré-escolar;
- Outras modalidades da educação pré-escolar;
- A gratuidade do serviço;
- A administração, gestão e regime de pessoal;
- A formação e animação;
- A avaliação e inspeção, entre outros aspetos.

Como princípio geral, no artigo 2º, é postulado que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (D. R. n.º 34/1997).

Em termos pedagógicos, são definidos no artigo 10º, como sendo objetivos da educação pré-escolar:

- Proporcionar o desenvolvimento da criança, tanto pessoal como social, através de experiências de vida democrática numa conceção de educação para a cidadania;
- Facilitar a inserção da criança em grupos sociais diversos, respeitando a pluralidade cultural, proporcionando uma progressiva consciência do seu papel enquanto membro da sociedade;

- Contribuir para uma igualdade de oportunidades no acesso à escola e no sucesso da aprendizagem;
- Incitar o desenvolvimento global de cada criança, respeitando as suas características individuais, sugerindo comportamentos que venham a favorecer diversas e significativas;
- Desenvolver a capacidade de expressão e comunicação através da utilização de diversas linguagens como meios de relação, informação, sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- Estimular a curiosidade e o pensamento crítico;
- Assegurar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, no âmbito da saúde individual e coletiva;
- Fazer o despiste de inadaptações, deficiências ou precocidades suscitando a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- Promover a participação das famílias no processo educativo e criar relações de colaboração efetiva com a comunidade (*Ibid.*).

Por fim, o artigo 16.º refere que a componente educativa da educação pré-escolar é gratuita, no entanto, as restantes componentes da educação pré-escolar, têm comparticipação do Estado de acordo com as condições socioeconómicas das famílias, com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades (*Ibid.*).

3.3 Orientações Curriculares para a educação pré-escolar

As primeiras OCEPE foram aprovadas pelo Gabinete da Secretária de Estado da Educação e Inovação, através do Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, tendo estas sofrido uma atualização em 2016, homologada pelo Despacho n.º 9180/2016.

As OCEPE surgiram da necessidade incontestável, de construir referenciais comuns que servissem de apoio ao educador nas decisões da sua prática educativa.

Como foi referido anteriormente, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, estabelece que a educação pré-escolar se destina a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, e é considerada a primeira etapa da educação básica. As OCEPE baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei, e tem como finalidade apoiar a construção e a gestão do currículo no jardim-de-infância (Silva, 2016, p. 5).

Apesar da legislação do sistema educativo não incluir a educação em creche, considera-se, de acordo com o Conselho Nacional de Educação, que esta também é um direito das crianças, pelo que, é importante que

haja uniformidade em toda a pedagogia para a infância, e que o trabalho profissional feito com as crianças em idade pré-escolar, quer em creche, quer em jardim-de-infância, deve ter fundamentos comuns e deve ser orientado pelos mesmos princípios (*Ibid.*, p. 8).

Dada a importância das primeiras aprendizagens feitas pelas crianças, é conferido à educação de infância um papel fundamental na promoção da igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagens futuras, principalmente para as crianças cuja cultura familiar se encontra mais distante da cultura escolar. A inclusão de todas as crianças implica a aplicação de práticas pedagógicas diversificadas, que correspondam às características individuais de cada criança atendendo às suas particularidades, apoiando os seus progressos e aprendizagens (*Ibid.*, p. 10).

As OCEPE não são um programa a cumprir, são antes uma referência que permite ao educador fazer as suas interpretações e construir e gerir o seu projeto curricular, ou seja, é o educador quem regula o currículo, assume a função de ir ao encontro dos interesses da criança, da sua localidade e das famílias, e dá significado a esta fase da vida da criança, podendo orientar a forma como esta olhará o seu futuro. As aprendizagens esperadas para determinada faixa etária, não devem ser encaradas como etapas pré-definidas e fixas, pelas quais todas as crianças têm de passar, devem antes, ser consideradas referências para um percurso singular e individual de desenvolvimento e aprendizagens (*Ibid.*, pp. 10-13).

Pretende-se, assim, que as crianças aprendam a aprender, ou seja, que se desperte em todas elas o gosto pela descoberta, para além disso, o desenvolvimento das potencialidades de cada criança no jardim-de-infância, serão uma base para que tenham sucesso na transição para o 1º ciclo, dando assim continuidade às aprendizagens já realizadas (Silva, 2016, p. 6). Podemos assim constatar que as OCEPE constituem uma estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida. Este propósito educativo permitirá, certamente, atribuir sentido à ação do educador, saber o porquê do que faz e do que pretende alcançar, apoiando a sua reflexão sobre a sua intencionalidade. Esta reflexão assenta num ciclo interativo: observar, planear, agir e avaliar, que permitiram ao educador tomar decisões sobre a sua prática adequando-a às características de cada criança, do grupo e do contexto em que exerce funções. (*Ibid.*, p. 5)

Nas OCEPE estão incluídos diferentes tipos de aprendizagem, que se dividem em três áreas de conteúdo distintas, consideradas fundamentais na organização dos contextos educativos e das oportunidades de aprendizagens:

- A Área da Formação Pessoal e Social.
- A Área de Expressão e Comunicação, que se divide, ainda, em quatro domínios:
 - Domínio da Educação Física;
 - Domínio da Educação Artística (com quatro subdomínios, Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança);
 - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.
 - Domínio da Matemática;
- A área de conhecimento do mundo.

Qualquer área de desenvolvimento e aprendizagem representa uma opção possível para o educador organizar a ação pedagógica, sendo uma referência facilitadora da observação, planificação e avaliação. Pressupõe-se que cada uma destas áreas deva ser trabalhada de forma articulada e globalizadora, de modo a apoiar cada criança cujo objetivo é adquirir uma aprendizagem significativa, proporcionando um ambiente estimulante. Esta articulação entre as diferentes áreas de desenvolvimento e aprendizagem ajusta-se à constatação que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que melhor se adequa à sua forma holística de aprender (*Ibid.*, p. 10).

3.4 Legislação

Relativamente à avaliação na Educação Pré-Escolar, as principais orientações normativas estão consagradas no Despacho n.º 5220/97 de 4 de agosto (OCEPE) e no Ofício Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 17 de outubro da DGIDC (Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar). As orientações nelas contidas articulam-se com o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância).

Em 2011, é publicada a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 sobre a avaliação na educação pré-escolar, referindo que “a avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades”. No seguimento dos normativos anteriores, pode ainda ler-se que “o currículo em educação de infância é concebido e desenvolvido pelo educador, através da planificação, organização e avaliação do ambiente

educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Circular n. °4/11).

A avaliação, enquanto elemento integrante e regulador da prática educativa, permite recolher informação de forma sistemática que, uma vez analisada e interpretada, facilita a tomada de decisões adequadas e promove a qualidade das aprendizagens.

As reflexões que vão sendo feitas partir daquilo que se vai observando, permite estipular a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança, individualmente e em grupo, tendo em conta a sua evolução. O ambiente educativo organizado, de forma a traduzir contextos de aprendizagem e intencionalidade pedagógica, também ele constitui, um fator essencial do processo de avaliação, refletido nas situações e oportunidades educativas proporcionadas às crianças. Também as características do ambiente familiar e sociocultural das crianças, são elementos essenciais, a considerar no processo avaliativo (*Ibid.*).

São também destacados nesta circular, os procedimentos de avaliação, técnicas e instrumentos de avaliação e registo diversificados, tais como, a observação; entrevistas; abordagens narrativas; fotografias; gravações áudio e vídeo; registos de autoavaliação; portefólios construídos com as crianças; questionários a crianças, pais ou outros parceiros educativos; entre outros. Esta multiplicidade de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados, utilizados na recolha de informação possibilita observar a criança sob várias perspetivas, de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens, ao mesmo tempo que vai facultando elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção educativa. Para finalizar, é importante referir que os momentos da avaliação devem ser obrigatoriamente sincrónicos com os períodos de avaliação estipulados para os outros níveis de ensino. Assim, no final de cada período, deverá assegurar-se a avaliação do plano anual de atividades; a avaliação do projeto curricular de grupo; a avaliação do Plano Individual (PI); a avaliação das aprendizagens das crianças; a avaliação das atividades desenvolvidas na componente de apoio à família; a informação descritiva aos encarregados de educação sobre as aprendizagens e os progressos de cada criança (*Ibid.*).

4 Valência da Creche: Contextualização

A creche é um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, que acolhe crianças até aos três anos de idade (Carvalho & Portugal, 2016, p. 85). “A Creche constitui uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar, onde irá ser

integrada e no qual se pretende que venha a desenvolver determinadas competências e capacidades” (...) “É no decurso dos três primeiros anos que uma criança vai aprender as principais regras de relacionamento com os outros, a andar, a falar e a resolver problemas”, (ISS, 2010, p. 1).

É um facto que as “creches assumem um papel determinante para a efetiva conciliação entre a vida familiar e profissional das famílias, proporcionando à criança um espaço de socialização e de desenvolvimento integral, com base num projeto pedagógico adequado à sua idade e potenciador do seu desenvolvimento, no respeito pela sua singularidade” (portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto).

De acordo com Silva (2016), a educação de infância, é a educação de crianças dos 0-6 anos. Engloba a fase de Creche (0-3 anos) e a fase de jardim-de-infância (3-6 anos). Cada uma destas fases tem legislação específica, e o Conselho Nacional de Educação (CNE) considera a educação em creche como um direito da criança. Importa assim que em toda a pedagogia para a infância haja uma unidade e que o trabalho do educador de infância tenha fundamentos comuns e seja orientado pelos mesmos princípios (Silva 2016, p. 5).

Apesar de recomendada a uniformidade pedagógica em toda a infância, verificamos que “no contexto da revisão da lei de Bases realizada em 1998 reconheceu -se o grau de licenciatura para todos os professores, incluindo os educadores de infância, no entanto, perdeu -se uma oportunidade histórica de considerar que a educação começava aos 0 anos e que, portanto, o Ministério da Educação devia considerar a importância de investir na faixa etária dos 0 aos 3 anos” (Vasconcelos, 2011, p. 18026).

Ainda hoje se verifica que a valência de creche é facilmente desvalorizada, tanto por pais como até pelos próprios educadores. Ouve-se dizer com frequência que na creche não se faz nada realmente produtivo, inclusive que as crianças só se limitam a comer e a dormir, ou então que foram para a creche porque não tinham com quem ficar. Existe uma certa mentalidade conservadora, fundada em valores distorcidos sobre a importância desta valência e sobre o trabalho da educadora que é muitas vezes vista como “tarefeira” (Ortiz, 2007).

Este tipo de mentalidade ainda existe porque durante muito tempo, as formas de comunicação dos bebés, foram negligenciadas, orientando as práticas no interior das instituições para uma suposta incapacidade dos bebés se relacionarem com o mundo físico e social. Este tipo de conceção, juntamente com as ideias de que

a creche é um “mal necessário” e que a família seria o único espaço adequado para a educação das crianças pequenas ajudavam a conceber um bebé pouco ativo (Silva & Pantoni, 2009).

No entanto, olhares atentos sobre as capacidades interativas dos bebés, levaram a estudos sobre a forma como estes constroem o conhecimento e interagem entre si, contribuindo assim, para uma nova abordagem sobre as suas competências e habilidades físicas e cognitivas.

Esta nova conceção de criança surgiu de estudos que mostram a sensibilidade dos bebés às manifestações afetivas, às relações interpessoais e à capacidade de interagir com o outro através dos seus próprios recursos. O bebé passou a ser compreendido como um sujeito por inteiro (*Ibid.*).

Na creche, esta nova visão, remete para novos modos de organização do espaço, das rotinas, e das interações com as crianças. O educador passa a ser sensível e atento às potencialidades interativas das crianças, aos seus balbucios, gestos, movimentos e à forma como esta se relaciona com o mundo.

Esta atitude ajuda a construir a criança ativa, que explora, pergunta, reclama, e reage aos desafios colocados quer pelo meio que a rodeia, quer pelo educador de forma intencional.

A creche passa a ser valorizada, quando o educador passa a ser visto como fundamental no apoio relacional e afetivo, e como regulador de aprendizagens significativas para as crianças, e que, embora partilhem a educação das crianças com a família, exercem funções diferentes.

Em Portugal, a educação pré-escolar (3-6 anos), e toda a orientação, inspeção e enquadramento dependem do Ministério da Educação, no entanto a educação para crianças na primeira infância (0-3 anos) é tutelada pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, o que significa que os serviços destinados a estas crianças têm uma função essencialmente assistencial e não são uma opção clara pelo “direito à educação” (UNICEF, 1989, p. 20). Ao contrário do que tem acontecido com a educação pré-escolar (Vasconcelos, 2011).

Assim sendo, as políticas educativas parecem organizar os serviços destinados à infância em campos diferenciados, ou seja, está a olhar-se para a infância, como duas etapas distintas na vida da criança, (Coutinho, 2002; OCDE, 2000). Este olhar distinto para as diferentes idades da infância foi alvo de análise da equipa da OCDE que realizou em 2000 um estudo temático sobre “A Educação Pré-escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal” cujo relatório nos diz:

“Ao definir legalmente o início da educação pré-escolar aos três anos de idade e na ausência de qualquer papel a desempenhar pelo Ministério da Educação no grupo etário dos 0 aos 3 anos de idade, está-se a desperdiçar uma valiosa oportunidade de reforçar os alicerces da aprendizagem para toda a vida dos cidadãos portugueses mais novos. Foi-nos dado a entender que a situação gerada foi devida a razões financeiras e a uma apreensão com a passagem de um sector tão dispendioso para a tutela do Ministério da Educação” (*Ibid.*, pp. 211-212).

Podemos também ler neste relatório: “O estatuto e a formação de docentes para crianças dos 0 aos 3 anos de idade tem-se revelado bastante mais fraco no sector dos serviços de cuidados dos 0 aos 3 anos do que nos jardins-de-infância, o que poderá ter consequências negativas na qualidade daqueles serviços. Para além da necessidade de reconsiderar o papel do Ministério da Educação no sector do grupo etário dos 0 aos 3 anos de idade e por razões que se prendem com a melhoria e manutenção da qualidade, o estatuto e os salários dos trabalhadores do sector precisam ser examinados” (*Ibid.*, p. 212).

Vários estudos portugueses têm demonstrado que os serviços de atendimento à primeira infância, até aos três anos, apresentam fortes lacunas e níveis baixos de qualidade (Barros, 2007), sendo que a falta de formação específica dos adultos responsáveis é um dos fatores apontados como explicação para estes resultados.

Não podemos descorar que a “infância é a etapa fundamental da vida das crianças sendo os primeiros 36 meses de vida particularmente importantes para o seu desenvolvimento físico, afetivo e intelectual.”, (ISS, 2010, p. 2). As experiências vividas nos primeiros anos de vida são cruciais para a aprendizagem e desenvolvimento futuros, sendo também um fator de equidade (Vasconcelos, 2011). Por este motivo, facilmente se pode compreender a importância dos profissionais encararem a creche como um espaço educativo e não apenas de cuidado (Coelho, 2004).

Em Portugal os cuidados e a educação destinados às crianças da primeira infância, são organizados tendo em conta duas grandes finalidades, a saber, “apoiar as famílias na tarefa de educação dos filhos, e proporcionar a cada criança oportunidades de desenvolvimento global, promovendo a sua integração na vida em sociedade” (M.E., 2000, p. 40). A estas finalidades correspondem três objetivos específicos: primeiro que tudo “proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento individualizado”; em segundo lugar, “colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e de responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças”; e, por fim, “colaborar de modo eficaz no

despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, assegurando o seu encaminhamento adequado” (*Ibid.*, p. 40).

Contudo no relatório apresentado pela OCDE acerca da educação de infância em Portugal, é reconhecido que os serviços existentes para dar resposta às crianças na primeira infância, não estão tão desenvolvidos como aquele que se destina às crianças entre os três e os seis anos (M.E., 2000).

O mesmo relatório apresenta a creche como: “uma resposta social de âmbito socioeducativo” que deve proporcionar “condições adequadas ao desenvolvimento harmonioso e global e cooperando com as famílias em todo o seu processo educativo” (OCDE, 2000, p. 43), no entanto a perspetiva educacional ou pedagógica, não aparece estabelecida nos próprios objetivos da instituição creche.

Este relatório apresenta, também, algumas contradições quando refere: “o direito ao acesso, aos cuidados da primeira infância e à educação pré-escolar é universal” (*Ibid.*, p. 61). Esta afirmação levanta duas questões fundamentais: por um lado, a universalização das ofertas na pequena infância e na educação pré-escolar, por outro lado, a distinção entre “cuidados” e “educação”. Ao mesmo tempo que os serviços prestados nos jardins-de-infância oficiais são gratuitos, os “cuidados” prestados nas creches não o são, já que estas instituições são particulares (com ou sem fins lucrativos) e, assim sendo, existe a comparticipação dos pais para o funcionamento das mesmas. Por conseguinte, tanto a equipa da OCDE como o Ministério da Educação realçam a separação entre o “cuidar” e o “educar”. Basicamente, a creche cuida, a pré-escola educa (Tadeu, 2014, p. 168).

Em Portugal, ainda são pouco visíveis as preocupações acerca da organização das modalidades de educação e cuidados para as crianças com menos de três anos, apesar de ser socialmente reconhecido o impacto duradouro das condições em que ocorre o desenvolvimento na primeira infância. (Coelho, 2004, p. 21).

Tendo em conta a crescente necessidade das famílias, deixarem as crianças pequenas ao cuidado de outrem, torna-se fundamental a organização de modelos que garantam a resposta às necessidades de segurança da criança, não apenas física, mas igualmente afetiva e relacional, às suas necessidades de desenvolvimento e de aprendizagem, tendo em conta as necessidades, expectativas e significados que lhes são atribuídos pelas famílias. Um dos obstáculos que aparenta dificultar a organização destes modelos está relacionado com o facto de não existir, em Portugal, uma política educativa que considere globalmente a

infância, pelo menos no que se refere às crianças com idade inferior à do ingresso no ensino básico. (*Ibid.*, p. 22).

O facto da Lei de Bases (Lei nº 46 de 14/10/1986), considerar como destinatários da “Educação Pré-Escolar” as crianças dos 3 aos 5 anos, excluindo o atendimento à primeira infância, traz consequências relevantes, quer do ponto de vista organizacional e curricular, quer sob o ponto de vista social e cultural, uma vez que se evidenciam as funções de assistência dessas modalidades, em oposição a uma conceção “educativa” (*Ibid.*, p. 22).

Posto isto, relativamente à primeira infância, verifica-se alguma ausência de apoio estatal ao desenvolvimento do trabalho pedagógico e metodologias educativas. É crucial que todos os agentes implicados, de forma direta ou indireta, no processo de crescimento da criança (criança, família, escola, comunidades educativas, religiosas, etc.), promovam um suporte de apoio ao desenvolvimento da mesma (Tadeu, 2014, p. 168).

5 Documentos reguladores da valência de creche

5.1 Legislação

O Ministério da Educação, após a publicação da Lei-Quadro 5/97, passou a responsabilizar-se por questões pedagógicas e pelas orientações relacionadas com o desenvolvimento da criança dos 3 aos 5/6 anos, ou seja, pela designada educação pré-escolar. Sendo que partilha com o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, responsabilidades nomeadamente financeiras e organizacionais.

Ao Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, cabe “a responsabilidade pelo apoio social à família, incluindo o alargamento do horário e seu preenchimento por actividades extracurriculares e serviço de refeições” (Ministério da Educação, 2000, p.185), bem como pela oferta de serviço de creche, destinado a crianças do zero aos três anos de idade, uma vez que não existem instituições públicas com resposta para esta etapa da educação.

Fazendo uma reflexão sobre o estado da educação para a primeira infância, são vários os problemas encontrados, entre eles, a desresponsabilização praticada pelo Ministério da Educação em não assumir a tutela da valência de creche (Coutinho, 2010; CNE, 2011; Tadeu, 2012). Também a falta de reconhecimento por parte do estado relativamente à contagem do tempo de serviço dos profissionais a exercer funções na creche; a discriminação sentida ao considerar-se que para educar/cuidar de crianças pequenas não é

necessária formação académica, desvalorizando-se e desqualificando-se assim o trabalho pedagógico realizado por todos os profissionais que, por opção ou não, desenvolvem a sua prática pedagógica com crianças dos 0 aos 3 anos. (Coutinho, 2010; CNE, 2011; Tadeu, 2012).

Como já foi referido anteriormente a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar assenta no princípio geral que a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, contudo, abrange apenas crianças dos três aos seis anos, esquecendo por completo as idades antecedentes abstraindo-se de qualquer referência aos serviços destinados à primeira infância (Tadeu, 2014, p.162)

De acordo com Marchão (1998), “ao encararmos a vida da criança numa perspetiva de crescimento e desenvolvimento contínuo e continuado, torna-se difícil situarmo-nos apenas na faixa pré-escolar, relegando para segundo plano a faixa etária do zero aos três anos” (p. 10). Olhando a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, podemos supor que, em Portugal, a educação para a primeira infância e a educação pré-escolar são distintas, e não o deveriam ser, uma vez que o desenvolvimento da criança é holístico, contínuo e progressivo tendo início antes do seu nascimento (Tadeu, 2014, p. 162).

O Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei no 241/2001 de 30 de agosto), embora alargue os contextos em que o educador de infância pode exercer funções, ao considerar, no presente diploma, que a “formação do educador de infância pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos” (anexo n.º1, cap. I, ponto 2), continua a «desprezar» e a tratar de forma leviana os profissionais de educação que trabalham em contexto de creche, continuando, igualmente, sem fazer qualquer referência aos serviços destinados a esta faixa etária.

Em Portugal, existem atualmente, várias opções formais para educação e cuidados de crianças com idades inferiores a 3 anos. As crianças podem frequentar creches (sector público e sector privado com ou sem fins lucrativos), mini-creches (sector público), amas oficializadas (sector público) ou creches familiares (sector público e sector privado), sob a tutela do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (Barros, 2007; CNE, 2011; Tadeu, 2012).

Relativamente à creche, estão estabelecidas na Portaria nº 262/2011 de 31 de agosto, as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das mesmas. Esta Portaria, surgiu na sequência do desajustamento verificado entre o enquadramento normativo, identificado no Despacho Normativo n.º

99/89, de 27 de Outubro, e a crescente preocupação relativamente ao nível da qualificação da creche, tornando-se imperioso criar um quadro normativo que estabeleça as condições de funcionamento e instalação das creches, de forma, a garantir uma prática harmonizada ao nível das regras orientadoras da sua atuação, que qualifique os vários modelos de intervenção existentes, independentemente da natureza do suporte jurídico institucional das mesmas (...) permitindo, em condições de segurança, um aproveitamento mais eficiente e eficaz da capacidade instalada das creches e da sua sustentabilidade. As normas reguladoras aplicam-se a instituições criadas através da iniciativa de sociedades ou empresários em nome individual, bem como a instituições particulares de solidariedade social ou equiparadas e outras de fins idênticos e com interesse público reconhecido (Portaria n.º 262/2011).

Na referida portaria encontramos, mencionado pela primeira vez, o conceito de creche, como sendo um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais (Art.º 3º).

Aparecem designados, nesta portaria, como sendo objetivos da creche:

- a) Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;
- b) Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança;
- c) Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança;
- d) Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado;
- e) Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afetiva;
- f) Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade. (Portaria nº 262/2011, art.º 4).

A creche presta também um conjunto de atividades e serviços, nomeadamente:

- a) Cuidados adequados à satisfação das necessidades da criança;

- b) Nutrição e alimentação adequada, qualitativa e quantitativamente, à idade da criança, sem prejuízo de dietas especiais em caso de prescrição médica;
- c) Cuidados de higiene pessoal;
- d) Atendimento individualizado, de acordo com as capacidades e competências das crianças;
- e) Atividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade, em função da idade e necessidades específicas das crianças;
- f) Disponibilização de informação, à família, sobre o funcionamento da creche e desenvolvimento da criança (Portaria n.º 262/2011, art.º 5º).

Ao considerarmos a educação de infância como a primeira etapa da educação básica (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), (...) e pressupondo que se realiza num contexto de uma Aprendizagem ao Longo da Vida, (...) consideramos que ela abrange as crianças dos 0 aos 6 anos (Vasconcelos 2011 p. 7).

Ao analisarmos a Recomendação n.º 3/2011 (CNE, 2011) parece-nos ser o único documento que contempla as crianças dos 0 aos 3 anos de idade sobre uma perspetiva sociológica para a primeira infância. Aponta a criança como um ser, único e individual, pertencente a determinado contexto cultural e sociofamiliar. Este documento refere uma visão holística das crianças, vê a criança inserida em interação com vários sistemas. É também, o primeiro documento aprovado em Diário da República que nos reporta para a perspetiva sociológica da infância e da família. Assim sendo, podemos apurar que o grande marco que este documento nos trouxe foi favorecer os contributos de várias áreas do saber e estabelecer os cruzamentos entre estas, nomeadamente da sociologia, psicologia, direitos da criança e da família, entre outros; que nos permitem ver a criança como um todo e simultaneamente enquanto ser único e individual (Tadeu, 2014, p. 169).

Tendo em conta dados presentes na Recomendação dos 0 aos 3 anos (CNE, 2011), podemos constatar, que existe um número significativo de educadoras a exercer funções na valência de creche, mas, comparativamente com outros dados estatísticos revelados na referida recomendação, podemos constatar, que “estamos ainda longe de garantir uma educadora de infância por cada sala de creche” (CNE, 2011, p. 11). No entanto, tendo em conta as alíneas contempladas nos artigos 4º e 5º da Portaria n.º 262/2011, parece-nos ser fundamental, formação e qualificações académicas por parte dos profissionais de educação, para que seja prestado um serviço de qualidade na creche, no entanto ainda se admite a inexistência de um

educador de infância no grupo de berçário (crianças com idades compreendidas entre os três meses e a aquisição da marcha) (Tadeu, 2014, p. 165).

Se refletirmos sobre o objetivo contemplado no art.º 4º, alínea d), da referida Portaria, podemos verificar que apenas assenta na prevenção e despiste precoce de qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, isto é, apenas faz referência às situações menos positivas suprimindo qualquer tipo de referência a sinais de precocidade, tal como a Lei de Bases do Sistema Educativo prevê (Tadeu, 2012).

Na alínea f). podemos encontrar um objetivo, que não estava contemplado no Despacho Normativo n.º 99/89, de 11 de Setembro, e que se refere à promoção da articulação com outros serviços existentes na comunidade, contudo, o que se verificou foi aumento visível do número de crianças por sala, sendo que, o mesmo não se verifica relativamente aos profissionais de educação que asseguram o funcionamento dessas salas, aumentando assim o rácio criança/adulto (Tadeu, 2012).

Relativamente ao rácio adulto/criança, McMullen (1999) realça a importância de rácios elevados nas salas de berçário, um e dois anos, uma vez que este é considerado um fator que facilita o estabelecimento de relações, favorece a ligação afetiva entre as crianças e os educadores e incrementa uma maior competência social das crianças em relação aos seus pares.

É então num contexto relacional que o desenvolvimento das crianças muito pequenas ocorre. Através da relação com o outro, do que lhe é permitido ou não, das respostas facultadas e da rapidez com que estas são dadas, que o processo de tornar cada criança num indivíduo único e com uma identidade própria se processa (ISS, 2016, p.1).

Sabemos que as experiências das crianças nos seus primeiros anos de vida estão muito relacionadas com a qualidade dos cuidados que recebem. Os cuidados adequados durante a primeira infância trazem benefícios para a toda a vida (Ibid. P. 2).

Por este motivo, as interações adulto-criança são de extrema importância tendo em conta a perspectiva da aprendizagem e do desenvolvimento da criança-em-contexto e do modelo da aprendizagem socialmente mediada de Vygotsky (1979). Através das interações, com outros relevantes, a criança consegue construir de forma ativa os seus processos psicológicos superiores e organiza modelos ou padrões internos através dos quais interpreta e atribui significado às experiências e à realidade que a rodeia (*National Institute on Child Health and Human Development Early Child Care Research Network*, 2006). O educador é assim

reconhecido como um mediador relevante na efetivação de aprendizagens diárias das crianças (Odom & Wolery, 2003).

Tendo em conta a Recomendação nº3/2011 (CNE, 2011), a qualidade dos contextos para os 0-3 anos está relacionada com a qualidade das relações que se estabelecem entre o bebé e o educador, entre este e a família, e entre os profissionais que trabalham com a criança e sua família (...) garantindo intimidade e segurança e relações responsivas e potenciadoras do desenvolvimento (Vasconcelos, 2011, p. 28).

A Portaria n.º 262/2011, ao aceitar que o rácio adulto/criança numa sala até à aquisição da marcha, seja de 2 adultos para 10 crianças, ao aceitar que na sala de aquisição da marcha até aos 24 meses, seja de 2 adultos para 14 crianças, e ao aceitar que na sala entre os 24 meses e os 36 meses, seja de 2 adultos para 18 crianças, ultrapassa em muito aquilo que é recomendado. Poderemos assim dizer, que a legislação nacional em vigor poderá estar a condicionar de forma negativa as interações pedagógicas educador/criança (Tadeu, 2012), bem como, as suas aprendizagens diárias.

6 Currículo em Creche

Começaremos por colocar uma pergunta simples, “O que se entende por currículo? A resposta para esta simples pergunta é complicada. Complicada porque existem inúmeras definições, para dar uma resposta. Encontrar uma definição de currículo que seja universal é quase impossível, pois são quase tantas as definições como os investigadores que se debruçam sobre esta temática, uma vez que existe uma infinidade de conceitos e de definições adequadas às perspetivas adotadas para a sua definição. Segundo Pacheco (2001, pp.15-16) “O lexema currículo, proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos”. Pacheco usa duas definições para explicar o sentido de currículo, segundo a “variabilidade concetual do termo, duas definições mais comuns se contrapõem: uma formal, com um plano previamente planificado a partir de fins e finalidades; outra informal como um processo decorrente da aplicação do referido plano”, (*ibid.*, p.16). A definição formal estabelece aprendizagens pré-definidas como “disciplinas, temas, áreas de estudo (*ibid.*, p.16), enquanto para a informal não existe uma “estrutura predeterminada” (*ibid.* p.16). São experiências informais, atividades de ação educativa que complementam o currículo formal. O mesmo autor refere ainda que o currículo incorpora “Programas/planos de intenções que se justificam por experiências educativas, em geral, e por experiências de aprendizagem,

em particular” (*Ibid.* p.16). Neste seguimento, um currículo é “um plano para a aprendizagem, por conseguinte, tudo o que se conhece sobre o processo de aprendizagem e do desenvolvimento do indivíduo tem aplicação ao elaborá-lo” (Taba, 1983, p. 25).

Já para Roldão (1999a, p.17, citada por Gonçalves, 2009, p. 27), “em termos conceituais, o currículo é entendido (...), como um campo crítico de aquisição de saberes de referência e de competências para aprender (...) que viabilizem processos realistas de formação ao longo da vida”.

Para Hargreaves (2004), currículo não é um projeto que diz respeito apenas a professores e a alunos, mas sim a todos os intervenientes que, de forma direta ou indireta, participam na comunidade do conhecimento e da aprendizagem.

Na educação de infância, o currículo é concebido e desenvolvido pelo educador, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, das atividades e projetos curriculares, tendo como objetivo a construção de aprendizagens integradas. A organização do grupo, do espaço e do tempo, a relação com os pais e outros parceiros educativos, constitui um suporte do trabalho curricular e da intencionalidade do mesmo (Circular nº4, 2011, p. 1).

Seguindo a perspetiva de Gabriela Portugal (1998, p. 204), “Se a educação é uma preocupação básica na creche, se o educador educa e não é apenas um guardador de crianças, importa que haja um currículo, isto é, um plano de desenvolvimento e aprendizagem”. Na creche, para além dos serviços de cuidado e satisfação das necessidades das crianças, educar é também um dos objetivos principais do trabalho do educador.

Tendo em conta as peculiaridades do trabalho com crianças dos 0 aos 3 anos de idade, e devido ao facto de que se torna impossível trabalhar, a este nível, dimensões educativas separadamente de dimensões sociais ou afetivas, o currículo tem de ter características diferentes de um currículo pensado para crianças mais velhas. Embora seja difícil definir currículo a este nível, tendo em conta sua enorme abrangência, podemos dizer que na realidade tudo o que acontece e que é planeado no sentido de dar respostas a todas as necessidades das crianças promovendo o seu bem-estar e alegria, diz respeito ao currículo (Portugal, 1998, p. 205).

Assim sendo, a aplicação do currículo acontece durante as interações com o outro (adulto e crianças) e com os objetos (*Ibid.*, p. 205).

Não havendo nenhum currículo definido para a valência de creche, faremos referência ao Modelo Curricular High/Scope para bebês e crianças pequenas, por ser um modelo baseado na aprendizagem ativa, permitindo que a criança, mesmo de tenra idade, construa as suas aprendizagens, estruture e dê significado às suas experiências, promovendo, desta forma, a sua confiança e o seu desenvolvimento. Abordaremos ainda o Modelo de Avaliação de Qualidade – Manual dos Processos-Chave - Creche, porque se tratar de um referencial normativo, emanado pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, que permite avaliar a qualidade dos serviços prestados nas respostas sociais, nas quais se engloba a valência de creche. Este Manual dos Processos-Chave, não sendo um programa a cumprir, tal como as OCEPE relativamente ao jardim-de-infância, apresenta-se também como uma referência para a construção e gestão do currículo que deverá ser adaptado ao contexto social, às crianças e suas famílias e ainda ao desenvolvimento das aprendizagens de cada criança e do grupo (Silva, 2016, p. 13).

6.1 Modelo Curricular *High/Scope* para bebês e crianças pequenas

O modelo curricular *High/Scope* nasceu nos Estados Unidos da América, em 1960, de um projeto denominado “Ypsilanti Perry Preschool” sendo David Weikart o seu impulsionador. Inicialmente, o modelo destinava-se a crianças do ensino especial ou de meios economicamente desfavorecidos (Hohmann, Banet e Weikart, 1992, pp. 5-6) e tinha o propósito de diminuir o insucesso escolar. Este modelo curricular baseia-se na teoria de Piaget caracterizada pela interação sujeito/objeto em que ocorrem dois processos, a assimilação e a acomodação, que correspondem à função passiva e à função ativa da inteligência (Marques, 1999, p.34).

Este Modelo Curricular de inspiração piagetiana assume uma dimensão construtivista – interacionista. O construtivismo de Piaget baseia-se na teoria de que o sujeito é construtor do seu próprio desenvolvimento e conhecimento, interagindo com o mundo dos objetos, das ideias e das pessoas. Segundo Piaget, a lógica da criança em especial não advém da experiência dos objetos, mas sim das ações exercidas sobre os mesmos.

Este modelo foi evoluindo progressivamente, sendo que, numa primeira fase o educador dá instruções às crianças em relação ao que considera importante. Na fase seguinte o educador aceita que as crianças se encontram em diferentes estádios de desenvolvimento, procurando ensinar de acordo com as aptidões características de cada estádio. Na terceira fase o educador ajuda a criança a consolidar as suas aprendizagens de forma adequada sem tentar acelerar o seu desenvolvimento e a passagem ao estádio

seguinte. A criança passa a ser olhada como construtora do seu próprio conhecimento através de iniciativas partilhadas com os adultos que a apoiam, ou seja, toda a criança é ativa (Hohmann, Banet & Weikart, 1992, p.10).

Desde o nascimento que os bebés e crianças aprendem ativamente. Através das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo envolvente, fazem as primeiras descobertas: como se podem deslocar; como agarrar objetos; como comunicar e interagir com os pais, pares e educadores. Como aprendizes ativos, os bebés e as crianças observam, alcançam e agarram pessoas e materiais que atraem a sua atenção. (Post & Hohmann, 2004, p.11).

A *High/Scope* tem uma longa história no desenvolvimento curricular, treino e investigação na área do desenvolvimento de bebés e crianças em tenra idade (...)” (*Ibid.*, p. 2). Tendo em conta a teoria do desenvolvimento da criança e a experiência, o projeto *High Scope* desenvolveu os seguintes quatro pressupostos orientadores do trabalho com crianças pequenas que no fundo descrevem os componentes da aprendizagem ativa:

- Bebés e crianças pequenas aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos;
- Aprendem porque querem;
- Comunicam aquilo que sabem;
- Aprendem num ambiente de relações de confiança (*Ibid.*, pp. 22-23)

No modelo *High/Scope* existem, para além dos referidos pressupostos, quatro ideias fundamentais que também servem de orientação na aprendizagem ativa para crianças: Interação Adulto - Criança; Ambiente Físico; Horários e Rotinas; Observação da criança.

Interação Adulto – Criança: os bebés e crianças pequenas são exploradores, e as suas interações com os adultos em quem confiam, proporcionam a regulação emocional de que necessitam para desenvolver os mistérios com que se vão deparando no dia-a-dia do seu mundo físico e social. O papel do Educador neste contexto é o de procurar ver as coisas do ponto de vista das crianças, encorajar os esforços e tentativas de comunicação, estar atentos aos indícios das crianças em vez de imporem as suas ideias e assumir uma abordagem de resolução de problemas, aos conflitos interpessoais das crianças, em vez de castigar ou resolver os problemas por eles.

Ambiente físico: Um ambiente de aprendizagem ativa para bebês e crianças pequenas deve estimular a sua necessidade de olhar, ouvir, agitar, rebolar, gatinhar, escalar, baloiçar, saltar, descansar, comer, fazer barulho, agarrar, roer, deixar cair coisas, sujar de vez em quando... deverá ser um espaço seguro, flexível, pensado na criança. Para tal, terá de possuir uma grande variedade de materiais para que as crianças os possam explorar, organizados em áreas de brincadeiras e cuidados.

Horários e Rotinas: é papel do educador estabelecer horários e rotinas consistentes em termos de organização e estilo de interação, para que as crianças antecipem o que vai acontecer de seguida. Os horários e rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento, embora permitam que as crianças passem suavemente, e ao seu ritmo, de uma experiência interessante para outra.

Observação da Criança: esta é uma componente fundamental da abordagem *High/Scope*, na medida em que é a partir do conhecimento individualizado das crianças que o educador ajusta, não só as interações, como também o ambiente físico e os horários e as rotinas. O trabalho do educador como parceiro dos pais, é o de proporcionar a continuidade dos cuidados entre a casa e a creche (*Ibid.*, pp. 12-15).

Com base na observação da criança, surgem no modelo *High/Scope* as experiências-chave, como um modo de olhar, compreender, apoiar e construir um amplo leque de coisas que bebês e crianças pequenas aprendem. À medida que as crianças brincam e exploram, ganham o sentido de si próprias, estabelecem relações sociais, envolvem-se em representações criativas, descobrem o movimento, criam sistemas de comunicação e linguagem, exploram objetos, constroem os primeiros conceitos de número e quantidade, espaço e tempo. Estas experiências-chave proporcionam uma imagem daquilo que a criança faz e do conhecimento e competências que resultam das suas ações (*Ibid.*, p. 36).

A avaliação é baseada na observação dos comportamentos das crianças e nas suas atividades. Os registos de observação feitos pelos educadores recorrem a instrumentos metodológicos adequados, sendo um deles baseado nas experiências-chave, o *High-Scope Child Observation Record* (COR, Registo de Observação da Criança). Tornando-se uma ferramenta de avaliação utilizada em programas para bebês e crianças pequenas (*Ibid.*, p. 38). A utilização deste instrumento permite ao educador planear e adequar a sua prática de maneira que esta se relacione com os interesses individuais e necessidades das crianças, servindo de apoio às suas aprendizagens e desenvolvimento (*Ibid.*, p. 12).

Para além do COR, existe ainda neste modelo curricular, o Perfil de Implementação do Programa (PIP), que avalia o grau de execução do programa na sala de atividades e o *High-Scope's Preschool Program Quality Assessment* (PQA), um instrumento que avalia todo o programa educativo, este instrumento de avaliação destina-se à avaliação da qualidade do programa *High-Scope* nos contextos de creche e jardim-de-infância.

Em suma, no modelo Curricular *High Scope* a criança é a protagonista de toda a ação educativa. O adulto tem o papel de apoiar e encorajar a intervenção da criança estabelecendo relações positivas e verdadeiras, apoiando as suas brincadeiras e adotando uma abordagem de resolução de problemas. (Azevedo, 2015). O relacionamento com outros adultos e pares é também muito valorizado e incentivado, de forma a diversificar e enriquecer as interações da criança (Cardoso, 2012, p. 21).

Há uma preocupação evidente ao nível da interação da criança com o mundo físico, sendo que essa interação começa ao nível do espaço, que se apresenta organizado em áreas diferenciadas e de interesse específico, ao nível dos materiais que devem ser ricos e estimulantes, estendendo-se à interação com os outros: adultos e crianças, e à organização de uma rotina diária consistente, que apoie a aprendizagem ativa e proporcione um mundo rico em atividades e experiências, livres e organizadas, com tempos de grande e pequeno grupo, numa sequência previsível para a criança, o que lhe permite experimentar vários pontos de vista da realidade. O destaque é colocado nas relações de confiança e facilitadoras da aprendizagem ativa. É através da observação regular do que a criança faz e do que lhe interessa que é realizada a planificação. A criação de uma relação estável com o adulto de referência é fundamental para ajudar a criança a enfrentar as tensões associadas à sua permanência na creche.

6.2 Modelo de Avaliação de Qualidade – Manual dos Processos-Chave - Creche

Como já anteriormente foi referido, a principal responsabilidade das crianças dos 0 aos 3 anos de idade cabe ao Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, o qual celebra protocolos de cooperação com as instituições sem fins lucrativos, e sobre o sector privado. Neste seguimento, em 2003, o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, em parceria com a Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade, União das Misericórdias Portuguesas e União Mutualista Portuguesa, elaborou o “Programa de Cooperação para o Desenvolvimento da Qualidade e Segurança das Respostas Sociais”. Este programa tem como finalidade “(...) garantir aos cidadãos o acesso a serviços sociais de qualidade (...), através da

elaboração de um “referencial normativo que permita avaliar a qualidade dos serviços prestados e consequentemente diferenciar positivamente as Respostas Sociais”, (ISS, 2010, p.5).

É referido no estudo da OCDE realizado em 1999, que existe uma desigualdade relativamente ao acesso aos serviços existentes, referindo ainda, que na generalidade se verifica falta de qualidade (M.E, 2000, p. 210). Neste âmbito, foram constituídos Modelos de Avaliação de Qualidade das Respostas Sociais para as seguintes valências: Creche, Centro de Atividades de Tempos Livres, Centro de Dia e serviço de Apoio ao Domicílio. A elaboração destes modelos tem apoio na norma NP EN ISO 9001:2000 – Sistemas de Gestão da Qualidade – Requisitos e no Modelo de Excelência da *European Foundation for Quality Management* (EFQM) (ISS, 2010, p.9).

O Modelo de Avaliação da Qualidade é um referencial normativo que se baseia nos princípios de gestão da qualidade e onde são definidas as condições necessárias à implementação do Sistema de Gestão da Qualidade dos serviços prestados pelas Respostas Sociais (*Ibid.*, p. 5).

Com este modelo de avaliação, pretende-se agrupar todos os requisitos aplicáveis a uma determinada resposta social desenvolvida pelos diferentes tipos de estabelecimentos, seja um estabelecimento oficial, IPSS ou Entidade Privada, obtendo-se desta forma, uma harmonização a nível nacional das regras de funcionamento para os serviços prestados pelos estabelecimentos, garantido assim, o mesmo nível de qualidade do serviço prestado, independentemente da natureza jurídica do estabelecimento.

O referido modelo tem como objetivos:

- “Ser um instrumento de diferenciação positiva das Respostas Sociais, permitindo incentivar a melhoria dos serviços prestados”.
- “Ser um instrumento de autoavaliação das Respostas Sociais, permitindo rever de uma forma sistemática o desempenho da organização, as oportunidades de melhoria e a ligação entre aquilo que se faz e os resultados que se atingem”.
- “Apoiar no desenvolvimento e implementação de um Sistema de Gestão da Qualidade nas Respostas Sociais, permitindo uma melhoria significativa da sua organização e funcionamento” (*Ibid.*, p. 6).

O modelo de avaliação é baseado em oito critérios de avaliação, sendo quatro relativos aos meios (liderança, planeamento e estratégia; gestão dos colaboradores; recursos e parcerias; processos) e quatro relativos ao

resultado (satisfação dos clientes; satisfação dos colaboradores; impacto na sociedade; resultado chave de desempenho) (*Ibid.*, p. 8).

Para o presente estudo, apenas é relevante analisar os processos referentes à resposta social de Creche. Neste contexto, o Manual de Processos-Chave de Creche (MPC), pretende apresentar alguns elementos para a implementação de um Sistema de Gestão da Qualidade (SGQ), de acordo com o estabelecido no critério 4 dos Processos do Modelo de Avaliação da Qualidade (MAQ) (ISS, 2016, p. 4).

Para o desenvolvimento deste Modelo, foram identificados seis processos-chave de prestação de serviço, independentemente da sua natureza e dimensão:

1. Candidatura
2. Admissão e Acolhimento
3. Plano Individual
4. Planeamento e Acompanhamento das Atividades
5. Cuidados Pessoais
6. Nutrição e Alimentação.

Para o nosso estudo iremos salientar apenas dois desses processos-chave: o Plano Individual da criança e o Projeto Pedagógico (Planeamento e Acompanhamento das Atividades).

6.2.1 Plano Individual (PI)

O Plano Individual (PI) é um instrumento formal, que visa organizar, operacionalizar e integrar todas as respostas às necessidades e expectativas da criança e da sua família. Tendo em conta esta definição, pode considerar-se este documento como um modelo curricular orientador da ação do educador em creche. A elaboração do Plano Individual é dinamizada pelo diretor técnico em colaboração e articulação com todos os intervenientes (Educador de Infância; Ajudantes de Ação Educativa; Famílias das crianças ou outras pessoas significativas; Crianças, sempre que possível e Colaboradores de outros serviços ou entidades, sempre que necessário).

Este instrumento tem em como principais objetivos promover:

- A aquisição de competências que a criança ainda não adquiriu face à sua faixa etária.
- A manutenção das competências já adquiridas. (ISS, PC 03, 2016, p. 8).

No momento da elaboração, implementação e avaliação do Plano Individual, devem ser considerados os seguintes princípios:

- A individualização e personalização do Plano Individual, respeitando os objetivos, os valores e os interesses, bem como as características particulares e distintas da criança e da sua família.
- A dimensão holística do indivíduo, isto é, deve haver uma integração coerente entre os vários objetivos e atividades definidos no Plano Individual.
- Sempre que possível, promover a participação ativa da criança e da família, em todas as fases do processo, enquanto principais agentes do mesmo.
- O trabalho em rede e em parceria, através da identificação de outras estruturas da comunidade sempre que necessário.
- Assumir uma atitude de apoio por parte dos elementos da equipa, com uma comunicação ajustada e acessível para com a criança e a sua família.
- O direito de a família consultar o Plano Individual, bem como requerera revisão do mesmo (ISS, PC 03, 2016, p. 8).

A elaboração do PI é antecedida pela elaboração da Ficha de Avaliação Diagnóstica (IMP01.IT01. PC02). Este documento é preenchido pelo educador responsável pelo acompanhamento à criança durante o seu período de permanência no estabelecimento.

O preenchimento da Ficha de Avaliação Diagnóstica é feito com base nas informações disponibilizadas pela família na Entrevista Diagnóstica, em que se procura aprofundar a informação relativa à identificação das necessidades, competências e potencialidades da criança bem como das expectativas da sua família. Esta recolha de informação pode ser completada durante o período em que decorre o Programa de Acolhimento. Este aspeto permitirá ao educador de infância ficar a conhecer os responsáveis pela criança que se encontra aos seus cuidados, bem como a própria criança (ISS, PC02, 2016, p. 26).

Faz parte da Ficha de Avaliação Diagnóstica o preenchimento do Perfil de Desenvolvimento da Criança. Este documento encontra-se dividido em três grandes períodos de desenvolvimento da criança: do Nascimento aos 7 meses; dos 8 aos 17 meses e dos 18 aos 35 meses, onde são evidenciadas as competências que, de acordo com o desenvolvimento normal, uma criança dessa faixa etária deverá ter. Após ter terminado o preenchimento da Ficha de Avaliação Diagnóstica, o educador de infância responsável pelo acompanhamento da criança, encontra-se apto a elaborar o Plano Individual (ISS, PC02, 2016, p. 26).

No Plano Individual (IMP01.IT01. PC03), são estipulados pelo educador os objetivos de intervenção da criança. Estes objetivos devem ser estabelecidos tendo em conta as áreas de desenvolvimento ou “temas” apresentados na Ficha de Avaliação Diagnóstica (perfil de desenvolvimento), para os quais a criança revelou comportamentos “Emergentes” ou “Quase Alcançados”. Através do “Comportamento observável” são identificados o estado atual e o estado desejável de desenvolvimento da criança.

Estes objetivos devem ser definidos de forma clara e operacional tendo em vista promover o desenvolvimento global da criança, ou seja, procurando estabelecer um equilíbrio entre os comportamentos onde a criança revela algumas dificuldades e as competências/aprendizagens que ela já alcançou até ao momento (ISS, PC03, 2016, p. 9).

Os comportamentos observáveis apresentados na Ficha de Avaliação Diagnóstica (perfil de desenvolvimento), estão agrupados por temas ou áreas de desenvolvimento, a saber:

- Competências a nível Pessoal e Social (autoconhecimento; autoconceito; interação adulto/criança; interação com os pares; autorregulação; compreensão da linguagem; expressão da linguagem; aceitação da diferença).
- Competências a nível do aprendiz efetivo (interesse em aprender; competências cognitivas; conceito de número, medida, ordem e tempo; interesse em livros e outros materiais escritos; conceitos de matemática; competências de leitura e de escrita).
- Competências a nível físico e motor (capacidades motoras grossas; motricidade global; capacidades motoras finas;) (ISS, PC02, 2016, pp. 6-25).

Fazem parte ainda destes objetivos os cuidados a ter na área da saúde, da promoção da autonomia, da higiene e da segurança. (ISS, PC03, 2016, p. 9).

O Plano Individual é avaliado e revisto, sempre que necessário sendo que no mínimo duas vezes por cada período a que se refere, e envolve todos os interlocutores (educadores de infância, ajudantes de ação educativa, família, outros colaboradores (internos ou externos) (ISS, PC03, 2016, p. 10).

O Relatório de Avaliação do Plano Individual (IMP02.IT01. PC03) onde são feitos os registos da avaliação e revisão do PI, são efetuados sempre que seja pertinente e no mínimo no final de cada período a que se refere. Neste relatório de avaliação são evidenciados os progressos das crianças.

Os dados obtidos através da avaliação são tidos em consideração pelo educador aquando da planificação das atividades diárias da sala. O PI e respetivas avaliações e revisões são do conhecimento da família, colocando-se assim ao seu dispor todas as informações sobre as aquisições e progressos da criança. Sempre que estão envolvidos outros intervenientes (externos ou internos) com responsabilidade direta ou indireta na implementação do PI, também têm conhecimento, em tempo útil do PI e das respetivas revisões, (ISS, PC03, 2016, p. 11).

Nesta avaliação, são também considerados os resultados da implementação do Projeto Pedagógico (Plano de Atividades de Sala - IMP02.IT01. PC04) e os resultados da avaliação do Projeto Pedagógico (Relatório de Avaliação do Projeto Pedagógico - IMP03.IT01. PC04) bem como outras informações consideradas relevantes, (*ibid.*, p. 11).

6.2.2 Projeto Pedagógico (PP)

O Projeto Pedagógico (IMP01.IT01. PC04) é elaborado para cada grupo de crianças e deve ser adequado em termos linguísticos, sociais e culturais, de forma a reconhecer nas crianças seres únicos e individuais. A sua elaboração é da responsabilidade do educador de infância da sala, em articulação com todos os intervenientes no processo educativo (ajudantes de ação educativa; famílias das crianças ou outras pessoas significativas; crianças, sempre que possível; Colaboradores de outros serviços ou entidades, sempre que necessário). Todos os intervenientes na elaboração do PP participam também na sua validação. (ISS, PC04, 2016, pp. 25-28).

A elaboração do PP tem por base os objetivos definidos no Projeto Educativo (PE) do estabelecimento, as necessidades e expectativas das famílias, a identificação das necessidades de intervenção individuais, os recursos que estão disponíveis ou que terão de ser adquiridos, os recursos existentes na comunidade e ainda

os recursos decorrentes de parceiros formais ou informais. Poderão ser ainda contemplados outros elementos desde que considerados pertinentes (*Ibid.*, p. 26).

Em termos estruturais, o PP é composto por determinados campos como: metodologia, definição do contexto, período de vigência, caracterização do grupo de crianças a que se destina, constituição da equipa, definição dos objetivos operacionais, estratégias e métodos para operacionalização desses mesmos objetivos, (...). Dessa constituição salientamos, o Plano de Atividades Sociopedagógico que consiste “no conjunto de atividades, estruturadas e espontâneas, adequados a um determinado conjunto de crianças e nas quais se encontram subjacentes intenções educativas promotoras do desenvolvimento global de cada criança (físico, social, emocional, linguístico e cognitivo)” (ISS, PC04, 2016, p.27).

A elaboração do Plano de Atividades Sociopedagógicas, independentemente do currículo pedagógico adotado pelo estabelecimento, tem de estar de acordo com o grupo etário e respetivas competências das crianças a que se destina. Assim sendo, tem de ter em consideração as diferentes áreas essenciais ao desenvolvimento global das crianças, nomeadamente: A área de desenvolvimento motor (desenvolvimento da motricidade fina e grossa); a área de desenvolvimento cognitivo (principalmente as áreas relacionadas com o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, o pensamento lógico-matemático e científico); a área do desenvolvimento pessoal e social, e ainda o desenvolvimento do pensamento criativo através da expressão, da música, do movimento, da arte e das atividades viso-espaciais (*Ibid.*, p. 27).

Com base no Projeto Pedagógico, o educador responsável por cada sala elabora o respetivo Plano de Atividades de Sala (IMP02.IT01. PC04). Os planos de atividades devem ser elaborados de preferência diariamente. A sua elaboração procura a rentabilização dos espaços quer interiores, quer exteriores e são tidos em conta diversos aspetos importantes como: a faixa etária do grupo de crianças a que se destina o plano de atividades; os ritmos de desenvolvimento de cada criança, estruturando as atividades com graus de complexidade gradual; O facto das aprendizagens nas crianças mais pequenas ocorrerem sobretudo através de atividades individualizadas e na prestação de cuidados pessoais; Promover as aprendizagens através de introdução de atividades não planificadas à medida que as crianças se vão desenvolvendo; promover a aprendizagem das crianças, numa faixa etária mais elevada, através da introdução de atividades planificadas e estruturadas; o respeito pelos interesses de cada criança e constatar que todas as crianças usufruem dos espaços e áreas disponíveis (*Ibid.*, p. 29).

No Plano de Atividades de cada sala constam os momentos da rotina relacionados com os cuidados pessoais básicos (higiene e alimentação); os momentos de atividades livres e espontâneas que ocupam grande parte do dia e ainda os momentos de atividades de aprendizagem estruturadas e experiências de jogo adequadas ao grupo de crianças em questão, promovendo a aquisição de competências individuais e em grupo (*Ibid.*, p. 29).

Resultante da implementação do Plano de Atividades de Sala, são efetuados registos relativos às aquisições e competências de cada criança no Plano Individual, permitindo assim, avaliar o desenvolvimento da criança e da intervenção da sala. As famílias são informadas das conquistas e progressos da criança, disponibilizando-se informação pertinente para a adequação da sua intervenção educativa. O Projeto Pedagógico é avaliado e revisto, com a participação de todos os intervenientes semestralmente ou sempre que necessário (*Ibid.*, p. 32).

Tendo em conta que “(...) características, custos e efeitos de contextos de qualidade é de importância crucial, não apenas para os teóricos que tentam compreender as múltiplas interações determinantes no desenvolvimento, mas também para os pais e legisladores desejosos de assegurarem às crianças as melhores condições de vida.” (Portugal, 1998, p.175).

Capítulo III – Conceções de Avaliação e sua Evolução

1 Conceito de Avaliação

Avaliação é um conceito que engloba uma variedade de significados e por conseguinte um campo semântico extenso. “A polissemia deste conceito deve-se, em grande parte, ao seu caráter multidimensional (Valadares & Graça, 1998, p. 34). É um termo complexo e simultaneamente controverso que deve ser estudado nas dimensões científico-técnica e sociopolítica uma vez que “avaliar envolve processos técnicos que se justificam teoricamente e prende-se com raízes políticas que a determinam.” (Pacheco, 2001, p. 128).

“A avaliação é inerente à atividade humana desde os primórdios da civilização” (Valadares e Graça, 1998, p. 201), portanto, avaliar não é uma ação recente, o ser humano há muito que teve de tomar decisões, fazer escolhas ou emitir uma opinião sobre diversos assuntos, colocando-se numa posição contra ou a favor. A avaliação acontece a todo o momento e em diversas atividades e circunstâncias da nossa vida. Estamos constantemente a julgar, a fazer apreciações sobre o que ouvimos e vemos, sobre o que nos interessa ou desagrada (Villas Boas, 2006, p. 17). Este tipo de procedimento, ainda que informal, ou qualquer ato de medir, testar e classificar, pode ser denominado de avaliação (Figueira 2012, p. 3).

Dando seguimento a este raciocínio, se perguntarmos o que significa exatamente avaliação, arriscamo-nos a nunca ter uma resposta acabada para uma pergunta desta natureza. Além do mais está-se sempre a avaliar, e se avaliar significa interpretar, nunca se chega a conseguir dizer em que é que consiste a avaliação, pois nunca se poderá limitar, obviamente, a uma definição «exata» (Hadji, 1994, p.27). No entanto “a avaliação é uma necessidade vital do ser humano porque lhe serve para orientar de forma válida, as decisões individuais e coletivas. Ela é tão frequente que se utiliza de forma sistemática, nos mais diversos campos, sem mesmo se explicar o processo seguido” (Valadares & Graça, 1998, p. 34). Podemos assim afirmar, que a avaliação começa a adquirir uma importância fulcral em todos os aspetos da vida humana, indo ao encontro das ideias expressas por Alves (2004, p. 31), quando nos afirma que “a avaliação (...) tem vindo, ao longo das épocas a adquirir uma grande variedade de significados de acordo com a evolução da própria sociedade: alterações económicas, sociais, políticas e culturais originaram diferentes conceções de educação e consequentemente diferentes modelos de ensino-aprendizagem e de abordagens de avaliação”.

Começou a falar-se na avaliação aplicada à educação, nos anos de 1930, com Tyler (1949), vindo este a ser considerado como o pai da avaliação educacional. Ele encara-a como um conjunto de processos sistemáticos que permitem mostrar em que medida as experiências de aprendizagem levam os alunos a atingir os objetivos propostos, deixando de ser considerada o fim do processo, para passar a ser um meio de alcançar os fins, ou seja os objetivos da aprendizagem (Valadares e Graça, 1998, p. 201). Porém esta conceção de avaliação acabou por ser descaracterizada nos anos 60 e 70 com o surgimento de uma “pseudopedagogia por objetivos” (*Ibid.*, p. 201).

O conceito de avaliação vem assim evoluindo ao longo dos tempos na área da educação. Desde os finais dos anos 80 que muitos autores se têm debruçado sobre a temática da avaliação, através de “reflexões, investigações e considerações teóricas e práticas relativamente à avaliação das aprendizagens dos alunos” (Fernandes, 2008, p.33) não existindo, ainda hoje, consenso sobre uma definição universal.

Segundo Pacheco (1995, p. 63), o conceito mais comum de avaliação é “dar notas, atribuir uma classificação, integrada numa escala, equivalendo a medida”. Para Tyler (1973), citado por Pacheco (2001, p. 129), avaliação é tida como “o processo de determinar até que ponto os objetivos educacionais são efetivamente alcançados pelo programa do currículo e instrução”.

Do ponto de vista de Hadji (1994, p. 29), avaliar “significa tentar estabelecer elos, pontes, entre diferentes níveis da realidade (...), isto é, estabelecer conexões entre “a realidade daquele que constrói e formula o juízo de valor “e a realidade na qual “incide esse juízo, ainda que se trate da mesma pessoa, num ato de autoavaliação” Neste seguimento, para Hadji, avaliar é “situarmo-nos de corpo inteiro, na esfera da comunicação, ao produzirmos um discurso que dê uma resposta argumentativa a uma questão de valor” (*Ibid.*, p.178). Isto é, a avaliação aparece como forma de comunicação entre avaliadores e avaliados, ou seja, entre educadores e crianças.

Na perspetiva de Cardinet (1993), a avaliação é considerada um processo de observação e de interpretação das repercussões do ensino, com o objetivo de orientar as medidas necessárias ao bom funcionamento da escola. Para que essas medidas sejam efetivamente de qualidade, Figari (1996, p.37) destaca a importância da “construção de um sistema de referências” entendendo essa referencialização como “o processo que consiste em empreender uma procura de referentes pertinentes que possam explicar e justificar a conceção e a avaliação de um dispositivo educativo” (*Ibid.*, p.52).

O currículo e a avaliação são duas componentes desenvolvidas de uma forma indissociável no contexto educativo através do processo ensino-aprendizagem e como reguladores de toda a prática educativa, pois, como refere Alves (2004, p.11), “o ato de avaliar, apesar de presente em todos os contextos da atividade humana, é no contexto escolar que assume um estatuto privilegiado de desenvolvimento, nomeadamente na avaliação da aprendizagem, onde esta emerge como um elemento essencial de construção e de conhecimento do percurso que os alunos fazem ao longo da sua aprendizagem”. De forma similar, Roldão (2004, p.41) refere que “avaliar é um conjunto de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução”. Para Pacheco (2001, p.129), a avaliação “apresenta-se como um processo de obtenção de informação, de formulação de juízos e de tomada de decisões seja qual for a perspetiva que adotamos”. Podemos conceber o termo avaliar no seu sentido etimológico, como a atribuição de um valor, por isso, a avaliação no âmbito da pedagogia é muitas vezes entendida como a classificação da aprendizagem, e até reconhecida como um juízo de valor por algumas correntes teóricas. “Deste modo, avaliar é a expressão de um juízo de valor que pressupõem uma tomada de decisões através de procedimentos técnicos formais ou informais, (...) “por mais diversidade que exista, não é ambíguo e implica a atribuição de um valor, manifesta uma apreciação quantitativa ou qualitativa” (*Ibid.*, p. 129).

Na escola, a avaliação acontece de diferentes formas. A avaliação feita por meio de provas, relatórios, pesquisas, etc., é uma avaliação em que todos têm conhecimento de que ela está a acontecer: alunos, professores e pais. Este tipo de avaliação costuma receber uma classificação e é denominada de avaliação formal (Villas Boas, 2006, p. 18).

Existe, no entanto, outro tipo de avaliação muito frequente na educação de infância e até nos primeiros anos do ensino básico. Este tipo de avaliação acontece na interação dos alunos com o educador/ professor, com outros profissionais que atuam na escola e até mesmo na interação entre os próprios alunos, em todos os momentos e nos diferentes espaços de trabalho. A este tipo de avaliação chamamos avaliação informal. Ela é muito importante porque dá ao professor a possibilidade de conhecer, de uma forma mais abrangente, as necessidades, interesses e capacidades de cada aluno. O professor coloca-se à disposição do aluno para o auxiliar no seu trabalho, acabando muitas vezes por ser surpreendido pelas reações espontâneas e imprevisíveis tendo em conta as diferenças entre os alunos. (*Ibid.*, p. 18-19).

A diferença entre a avaliação formal e informal é que a informal nem sempre está prevista e, por conseguinte, os alunos não sabem que estão a ser avaliados. Por este motivo esta avaliação deve ser conduzida com ética. Cabe à avaliação encorajar o aluno e nunca o desincentivar, ajudando-o a desenvolver-se e a avançar e nunca o expondo a situações embaraçosas ou ridículas. A avaliação informal pode servir propósitos positivos e negativos, dependendo da forma como o professor interage com os alunos. O uso desta avaliação em benefício da aprendizagem dá-se quando, por intermédio dela, o aluno recebe encorajamento (*Ibid.*, pp. 18-20).

A avaliação é por isso, um elemento integrante e regulador da prática educativa, sendo que para cada nível de educação e ensino há necessidade de adequar os princípios e procedimentos às suas especificidades. Tendo em conta que a avaliação na educação pré-escolar não envolve nem a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser, podemos olhar a avaliação como uma forma de evidenciar o processo de aprendizagem, de modo a “valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos” (Silva, 2016, p. 15).

É, portanto, um instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica à procura de melhores alternativas para orientar as aprendizagens das crianças. Deve refletir-se em todo o contexto de aprendizagens, ou seja, nas atividades que foram propostas, na forma como foram realizadas, nos apoios e indicações concedidos às crianças individualmente e em grupo, no material disponibilizado e no espaço e tempo concedidos às crianças para a realização das atividades (Nono, 2011, p. 111).

Ao olharmos para o vasto leque de definições de avaliação, damos conta da diversidade de verbos que acompanham o ato de avaliar identificando-se como um ato complexo que incide sobre “saberes, saber-fazer, competências, produções, trabalhos (...)” (Hadji, 1994, p.28).

2 Dimensões da Avaliação

A avaliação, na perspetiva das aprendizagens, assume três dimensões: diagnóstica, formativa e sumativa. Segundo Ribeiro (1993, p.79), estes tipos de avaliação têm uma função específica, complementar das restantes, constituindo um conjunto indispensável para o professor. Podemos assim pressupor que cada tipo de avaliação apresenta funções distintas conforme o momento em que se insere, (no início, durante ou no fim) do processo.

A avaliação diagnóstica “corresponde quer ao momento de avaliação inicial (...início do ano letivo, (...), início de etapas mais concretas, os trimestres, etc.), quer ao momento de avaliação pontual, consistindo no levantamento de conhecimentos dos alunos considerados como pré-requisitos, para abordar determinados conteúdos” (Pacheco, 1995, pp.74-75). Pela sua natureza, os dados recolhidos não devem nunca contar para a progressão dos alunos, mas apenas servir de indicador para o professor (*Ibid.*, pp.74-75). A identificação dos pré-requisitos permite aos educadores suscitar a discriminação de situações de aprendizagem que possibilitem a todas as crianças e a cada uma em particular a conquista progressiva de novas e distintas competências. Hadji (1994, p.62) fala de avaliação diagnóstica quando se trata de explorar ou de identificar algumas características de um aprendente (...) com a finalidade de escolher a sequência de formação que melhor se adapta às suas características.

Este tipo de avaliação procura verificar a posição do aluno perante novas aprendizagens que lhe serão propostas, e as aprendizagens anteriores que servirão de suporte a essas novas aprendizagens.

Esta modalidade de avaliação pode ser entendida em vários sentidos. Segundo Noizet e Caverni (1985, referido por Rosado e Silva, s/d) serve para avaliar a capacidade que um aluno possui para frequentar determinados cursos ou disciplinas, estando ligada à orientação escolar, à avaliação das capacidades dos alunos e não, exclusivamente, aos conteúdos educativos. Esta avaliação pode, assim, ser externa ao processo de ensino-aprendizagem, não o influenciando diretamente.

A avaliação diagnóstica permite averiguar se os alunos possuem os conhecimentos e aptidões para poderem iniciar novas aprendizagens (...) pode também assumir uma função prognóstica, quer na sua forma externa quer interna ao processo de ensino-aprendizagem (...). Na realidade, a avaliação diagnóstica deve dar indicações que permitam prever a evolução de um objeto avaliado, fornecendo informação de orientação do processo formativo (*Ibid.*).

Como foi anteriormente referido, a avaliação diagnóstica é, fundamentalmente, utilizada no início de novas aprendizagens, pois uma das funções conferidas à educação pré-escolar é a de prevenir as dificuldades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tendo em vista “proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança” e “estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas” (Lei n.º5/97, art.º10º)

Relativamente à **avaliação formativa**, esta determina a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução (Ribeiro 1993, p.84). Segundo Alves (2004, p. 61), a avaliação formativa está relacionada com o ensino diferenciado, evidencia procedimentos de acompanhamento do trabalho dos alunos. Este tipo de avaliação pretende-se que seja reguladora e tem como objetivos não só a adequação do tratamento didático à natureza das dificuldades do aluno encontradas no momento do diagnóstico, mas também indicar ao aluno as etapas que venceu e aquelas que tem de superar. Relativamente ao professor, este tipo de avaliação serve-lhe de indicador relativamente à forma como o seu programa pedagógico se desenvolve e que tipo de dificuldades enfrenta, permitindo-lhe modificar as suas ações e ajustar as suas intervenções.

A sua principal característica é ser integrada no próprio ato de ensino, de modo a “contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, informando o professor sobre as condições em que está a decorrer essa aprendizagem e instruindo o aprendente sobre o seu próprio percurso, os seus êxitos e as suas dificuldades” (Hadji, 1994, pp. 63-64).

Este tipo de avaliação, uma vez que é parte integrante de todo o processo avaliativo, determina qualitativamente o progresso da aprendizagem e permite a sua regularização através da identificação das correções a fazer (Pacheco, 1995, p. 75). Destina-se a identificar as questões relativas a um processo com o objetivo de as melhorar (*Ibid.*, p. 75)

A avaliação formativa, para Fernandes (2006, p. 23), “trata-se de uma avaliação interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens”.

Para Cortesão (1993) a avaliação formativa é considerada um conjunto de práticas diversas que se integram no processo de ensino/aprendizagem e que procuram auxiliar os alunos relativamente à apreensão das aprendizagens curricularmente estabelecidas, como importantes. A avaliação formativa serve para analisar e orientar todo o processo educativo, adequando-o aos interesses, valores, níveis de saber e formas de aquisição de aprendizagens das crianças, e processa-se num clima de intimidade e confiança que é fundamental existir entre professores e alunos. Segundo a mesma autora a “avaliação formativa, na sua forma ideal, acontecerá ao longo do processo de ensino/aprendizagem e nunca poderá, formalmente, ser usada para classificar e muito menos para decidir da passagem ou reprovação do aluno”. A avaliação

formativa “funciona como bússola orientadora do processo de ensino-aprendizagem” e assume um papel de regulação desse processo, possibilitando aos educadores a orientação de todo o seu trabalho, no âmbito do desenvolvimento e da aprendizagem. (*ibid.*, pp.12-13),

A avaliação formativa mais que uma “avaliação-sanção” se refere a uma avaliação que contribui para uma boa regulação das atividades de ensino e aprendizagem (Alves, 2004, p. 61).

Para a prática da avaliação formativa é fundamental recorrer a estratégias que estimulem ao máximo a comunicação e as interações entre alunos e professores e entre os próprios alunos. (Cortesão, 1993, p. 27).

Por fim no que respeita à **avaliação sumativa**, esta é apresentada por Pacheco (1995, p. 76) como sendo uma “medição e classificação do grau de consecução do aluno no final de um processo (...) tendo a finalidade de certificar mediante a determinação de níveis de rendimento”.

A avaliação sumativa serve para avaliar todo o progresso realizado pelo aluno, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações do tipo formativo e assim obter indicadores que permitam aperfeiçoar todo o processo de ensino-aprendizagem. Este tipo de avaliação corresponde a uma visão conjunta de toda a avaliação realizada anteriormente (Azevedo, 2015, p. 68).

A função deste tipo de avaliação é estabelecer uma hierarquização após a verificação de um produto decidindo sobre o êxito ou o fracasso e é aplicada através de instrumentos de recolha de informação, estruturados sendo a sua interpretação feita através da comparação entre o referido e um referente (Pacheco, 1995, p. 76)

A avaliação sumativa elimina a subjetividade inerente à avaliação formativa. Com esta avaliação é atribuído um valor exato e matemático ao sucesso ou insucesso do aluno, colocando-os em diferentes patamares (Leitão, 2013, p. 22).

Esta dimensão não integra a avaliação preconizada para a educação pré-escolar pois, neste nível de ensino, a avaliação “assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (Circular n.º 4, 2011, p.1). Prevê-se para este nível de ensino um tipo de avaliação que seja integrante e reguladora da prática educativa traduzindo-se de forma qualitativa e descritiva.

A avaliação formativa como processo integrado, implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo, e incide principalmente sobre os processos, compreendidos entre uma perspectiva de construção progressiva das aprendizagens e uma regulação da ação. Avaliar assenta na observação contínua dos progressos da criança, como modo imperativo para a recolha de informação relevante, apoiando e sustentando, dessa forma, a planificação e o reajustamento da ação educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens. “A avaliação formativa constitui-se, assim, como instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa, ao nível do planeamento e da tomada de decisões do educador” (Circular n. °4, 2011, pp.1-2).

Na educação pré-escolar as dimensões passíveis de avaliação são as áreas de conteúdo das OCEPE e outras específicas estabelecidas no projeto educativo e/ou projeto curricular de grupo e no Plano Individual (PI). É, ainda, fundamental que se avalie o ambiente educativo, nomeadamente, a organização do espaço, dos materiais e dos recursos educativos; a diversidade e qualidade dos materiais e recursos educativos; a organização do tempo; as interações do adulto com a criança e entre crianças; o envolvimento parental; as condições de segurança, de acompanhamento e bem-estar das crianças (*Ibid.*, p. 5)

A avaliação na educação pré-escolar é reincorporada na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem. Deste ponto de vista, podemos dizer que é uma avaliação formativa e “formadora” uma vez que é, “simultaneamente, uma estratégia de formação das crianças, do/a educador/a e, ainda, de outros intervenientes no processo educativo”. (Silva, 2016, p.16).

Segundo Perrenoud (1999, pp.88-89), toda a prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso é considerada como formativa. O mesmo autor considera que a ideia de avaliação formativa ajuda a estruturar o funcionamento, levando o professor a observar mais cuidadosamente os alunos, a compreender melhor os seus desempenhos, de modo a ajustar de forma mais organizada e individualizada as suas intervenções pedagógicas, na expectativa de intensificar as suas aprendizagens.

Esta perspectiva de avaliação formativa e contextualizada tem particular importância na educação pré-escolar, na medida em que, fazendo parte integrante e fundamental do desenvolvimento curricular, é também inseparável da prática educativa, constituindo-se, assim, como instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa, ao nível do planeamento e da tomada de decisões do educador (Silva, 2016, p.16).

A avaliação em educação de infância surge como um fator importante no processo ensino/aprendizagem e é tão importante como em qualquer outro nível do sistema educativo, visto caracterizar-se como uma peça fundamental no trabalho dos profissionais de educação. Nos últimos anos, a par do desenvolvimento do currículo, também o conceito de avaliação na educação pré-escolar tem alcançado uma posição de destaque que, de certa forma, corresponde à evolução que este nível de ensino foi tendo em Portugal. A relação entre avaliação e qualidade é complexa, mas, simultaneamente, óbvia, uma vez que a qualidade remete para algo ideal, que pretendemos tanger, então podemos encarar a avaliação como o processo de controlo e monitorização que nos acompanha ao longo do percurso até alcançar esse resultado (Carvalho & Portugal, 2016, p. 87).

3 Funções da Avaliação

Todo o ato avaliativo precisa de clarificar os seus objetivos bem como as suas funções (Serpa, 2010, p. 27). As funções da avaliação têm sido amplamente referidas na literatura e são interpretadas por diversos autores como finalidades da avaliação (*Ibid.*, p. 27).

As funções mais clássicas da avaliação praticadas nas escolas fundavam-se essencialmente no ato de medir e encaminhavam-se hegemonicamente para fins sociais, com vista a satisfazer três funções: função classificadora, função de certificação de competências e uma função de seleção do aluno dentro do sistema educativo. Isto levou a que a avaliação praticada nas escolas fosse durante muito tempo uma avaliação sumativa (Valadares & Graça, 1998, p. 46).

Posteriormente numa fase marcada pelas conceções de Tyler, a avaliação passou a ser um processo através do qual se determinava a concordância entre o desempenho do indivíduo num determinado momento e os objetivos de ensino estabelecidos para esse momento. A avaliação expressa numa determinada nota passou a demonstrar o grau de proximidade ou afastamento dos conhecimentos revelados pelo aluno em relação aos objetivos definidos, sendo este tipo de informação reintegrado no processo pedagógico (*Ibid.*, p. 46).

À posteriori instituiu-se a função pedagógica da avaliação, derivado do facto de esta ocorrer durante o processo ensino-aprendizagem e ter como objetivo nortear tanto a ação do aluno como do professor. Além desta nova função a avaliação manteve as funções clássicas voltadas para os fins sociais (*Ibid.*, p. 46).

Sustentada pelo construtivismo, a avaliação passou ultimamente a ser considerada como um processo de orientar o aluno face ao trabalho escolar, procurando identificar as suas dificuldades e auxiliando-o na descoberta de meios que lhe permitiram progredir na sua aprendizagem. A avaliação passou a contribuir para que “cada aluno aprenda a aprender” (*Ibid.*, p. 46).

A avaliação adota funções distintas, na medida em que “traduz frequentemente funções (manifestas ou latentes) da avaliação, mas também é verdade que uma mesma modalidade de avaliação pode atender a mais do que uma função” (Afonso, 2000, p.18).

A avaliação, enquanto elemento integrante e regulador da prática educativa, permite uma recolha sistemática de informação que, uma vez analisada e interpretada, sustenta a tomada de decisões adequadas e promove a qualidade das aprendizagens. A reflexão, a partir dos efeitos que se vão observando, possibilita estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança, individualmente e em grupo, tendo em conta a sua evolução (Circular nº 4/2011, pp. 2-3).

De igual modo Rosales (1992, p.34), inclui a avaliação numa sequência composta por três tipos de funções: a recolha de informação; a interpretação dessa informação tendo em conta uma determinada teoria ou esquema concetual e por fim a adoção de decisões relativas ao aperfeiçoamento de todo o sistema e simultaneamente de cada um dos seus componentes.

Apesar das funções da avaliação terem sido amplamente referidas na literatura, neste estudo iremos considerar as ideias apresentadas e defendidas por alguns dos autores que consideramos mais pertinentes: Cardinet (1993); Pacheco (1995); De Ketele e Roegiers (1999).

Cardinet (1993, p.17) concede tanto aos instrumentos de avaliação como à avaliação em si, três funções fundamentais: a função de regular, orientar e certificar. Relativamente à função de regulação, a avaliação tem como finalidade facilitar a aprendizagem dos alunos, evidenciando-se como um instrumento relevante na adaptação continuada às necessidades dos alunos, com vista à sua orientação. No momento das aprendizagens “a função do professor é variar as condições em que se encontram os alunos para responder o melhor possível às suas dificuldades de aprendizagem” (*Ibid.*, p.23).

Esta função da avaliação assume-se como um guia da ação no momento “presente”. No que respeita à função de orientação, a avaliação assume um caráter vocacional, ou seja, debruça-se sobre a personalidade, competências e interesses dos alunos, orientando-os para o futuro. Segundo o mesmo autor esta orientação

deve ser contínua e reversível, de modo que o indivíduo, ao fazer as suas escolhas, possa ir testando as suas possibilidades e limitações. Por fim, na função de certificação, a avaliação tem uma função retrospectiva, isto é, o controlo das aquisições adquiridas pelas crianças. Através da função de certificação conhece-se o que o aluno aprendeu ou não aprendeu, o que sabe ou adquiriu no momento passado (*Ibid.*, p. 24)

Para Pacheco (1995, p.17). a avaliação tem muitas finalidades e desempenha uma grande variedade de funções umas explícitas outras implícitas que a reconhecem como indispensável em todo o processo educativo.

Para o autor a avaliação assume quatro funções principais: função pedagógica, função social, função de controlo e função crítica.

O lado mais visível da avaliação situa-se numa vertente pedagógica, com o propósito de determinar a progressão do aluno e conseqüentemente a sua certificação.

Dentro desta função pedagógica, Pacheco (1995, p.17) reconhece quatro dimensões: a dimensão pessoal; a dimensão didática; a dimensão curricular; e por fim a dimensão educativa. No que respeita à dimensão pessoal, esta assenta na relação professor-aluno e está presente em todo o processo de ensino-aprendizagem. Esta dimensão pessoal “deve estimular o sucesso educativo de todos os alunos, favorecer a confiança própria e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão (D.L. 286/89, art.º 10). Também para o professor a avaliação tem uma função pedagógica e uma dimensão pessoal uma vez que o informa sobre o “modo como os alunos evoluem na turma e são recetivos às suas propostas didáticas” (Pacheco, 1995, p.18).

A função pedagógica assume também uma dimensão didática, na medida em que auxilia a criação e de ambientes de aprendizagem “através do diagnóstico, da melhoria e verificação dos resultados dos alunos (*Ibid.*, p. 18). A avaliação favorece o ambiente de aprendizagem se for perspectivada em conjunto pelos professores, alunos e pais, bem como, se for utilizada “para um melhor conhecimento do aluno: necessidades de aprendizagem, perfil, condições socioeconómicas, etc.” (*Ibid.*, p. 19).

Relativamente ao diagnóstico, melhoria e verificação dos resultados, Pacheco (1995, p. 19), refere que a avaliação se torna útil em termos didáticos quando permite identificar e enumerar necessidades de aprendizagem bem como um conhecimento pormenorizado das diferentes condições dos alunos, e ainda quando nos permite traduzir em termos quantitativos e qualitativos aquilo que os alunos aprenderam em

determinado contexto. No que respeita ao professor, torna-se útil quando permite a reformulação do processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente à dimensão curricular, esta serve como referência e justificação para a necessidade de os professores procederem a adaptações curriculares à medida que trabalham os programas e os vão adaptando de modo a dar resposta às necessidades especiais dos alunos, pois nem “todos os alunos estão no mesmo ritmo de aprendizagem” (*Ibid.*, pp. 20-21). As adaptações curriculares devem mostrar que os professores trabalham os programas, ao serem reconhecidas as dificuldades dos alunos ou as condicionantes da escola ou do meio (*Ibid.*, p. 21).

A dimensão educativa funciona “como barómetro da qualidade do sistema educativo, ainda que o sucesso ou insucesso educativo não seja o único fator que contribua ou explique a qualidade desse mesmo sistema” (*Ibid.*, p.21).

Contudo no Despacho Normativo nº 98-A/92 na alínea d), refere como finalidade da avaliação “Melhorar a qualidade do sistema educativo, através da introdução de alterações curriculares ou de procedimentos que se afigurem necessários”.

No que respeita à função social, Pacheco (1995, p.21) refere que a avaliação, devido à sua natureza de controlo, cumpre uma função social quer em termos de formação e certificação, quer em termos de seleção e democratização.

O mesmo autor afirma que “é através da avaliação que se verifica se o cidadão atingiu ou não, por intermédio do processo de escolarização, as conceções e os valores sociais fundamentais, expressos nas LBSE” (*Ibid.*, p. 21). A certificação é também uma das dimensões presentes na função social da avaliação tendo como finalidade comprovar a competência de um indivíduo para o mundo do trabalho. (*Ibid.*, p. 22).

Relativamente à função de controlo, Pacheco (1995, p.23) refere que a avaliação exerce de uma forma implícita e encoberta uma função controladora equivalente ao exercício indireto da autoridade do professor. Esta função de controlo é mais utilizada pelos docentes que sentem alguma insegurança ou cujo relacionamento com os alunos não seja o mais cordial.

Por vezes o professor utiliza a avaliação como um reforço para a sua autoridade, principalmente no que respeita ao controlo disciplinar. Nesta lógica, a avaliação pode ser utilizada pelos professores como um instrumento para manter a ordem e estabelecer um clima favorável dentro da sala de aula (*Ibid.*, p. 24).

Finalmente, Pacheco (1995, p.24) descreve a função crítica da avaliação como aquela que “consiste na interpretação, na proposta de melhorias, na análise crítica do sistema educativo em geral e do processo do desenvolvimento do *curriculum* em particular”. A avaliação não deveria ser utilizada somente para a avaliação dos programas educativos, mas também para melhorá-los. Esta avaliação é usada como instrumento crítico de autoavaliação que visa compreender as práticas avaliativas dos intervenientes no *curriculum*.

Segundo De Ketele e Roegiers (1999, pp. 47-56), “no ponto de partida de qualquer processo de avaliação, importa determinar bem o tipo de decisão que seremos levados a tomar”, pois é a natureza dessa decisão que irá precisar os objetivos da própria avaliação e conseqüentemente as suas funções.

De acordo com os mesmos autores, e à semelhança de Cardinet (1993), estes apresentam como funções da avaliação a orientação, a regulação e a certificação, no entanto, cada uma em particular diverge consoante os objetivos do professor ou de quem está a avaliar. Como função de orientação, a avaliação poderá adotar um papel preditivo ou de diagnóstico. Uma avaliação preditiva no parecer de De Ketele e Roegiers (1999, p. 50), “é uma avaliação de orientação no sentido em que pode induzir medidas particulares a tomar”. Neste sentido preditivo, a avaliação projeta a tomada de decisões atempadamente, isto é, consiste em “antecipar a realidade, emitindo hipóteses sobre o futuro” (*Ibid.*, p. 51). No âmbito do diagnóstico a avaliação tem a função de orientar pois, “para orientar bem, convém estabelecer um diagnóstico das forças e das fraquezas do sistema ou da pessoa” (*Ibid.*, p. 51). No que respeita à avaliação com função de regulação, esta poderá assumir uma vertente formativa e outra formadora. Relativamente à função formativa, a avaliação encontra-se diretamente ao serviço do indivíduo tendo o “objetivo de localizar o mais precisamente possível a origem das suas dificuldades a fim de as resolver” (*Ibid.*, p. 53). Na função formadora encontramos uma avaliação de regulação ao nível do indivíduo pois “as dificuldades identificadas junto dos estudantes em aprendizagem são muitas vezes os elementos principais que levam o professor a rever as suas estratégias de ensino” (*Ibid.*, p. 54). Finalmente, a avaliação com a função de certificação representa, para estes autores, uma avaliação de seleção, de classificação e aditiva. A avaliação de certificação é usada geralmente no final de um processo, mas nem sempre, uma vez que pode assumir uma função de seleção quando permite selecionar um candidato para um determinado fim, pode assumir um papel de classificação quando diz respeito “aos

desempenhos das pessoas umas em relação às outras”. Como aditiva a avaliação “está associada ao estabelecimento de um balanço que descreve a soma dos conhecimentos adquiridos” (*Ibid.*, p. 56).

Atendendo à análise feita anteriormente às funções da avaliação, é importante referir que, a avaliação na educação pré-escolar tem características próprias e assume contornos muito diferentes relativamente aos outros níveis de ensino. No entanto, grande parte destas funções da avaliação encontram-se inerentes às práticas avaliativas nestes contextos, servindo de apoio, regulação e orientação ao processo de ensino-aprendizagem, bem como à atuação do educador de infância, enquanto gestor do currículo.

Assim sendo julgamos ser pertinente referir a Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011 que preconiza a avaliação na educação de infância e onde são referidas as finalidades da avaliação para este nível de ensino.

Assim, a avaliação na educação de infância segundo a referida circular, tem como finalidade:

- Contribuir para a adequação das práticas, tendo por base uma recolha sistemática de informação que permita ao educador regular a atividade educativa, tomar decisões, planejar a ação;
- Refletir sobre os efeitos da ação educativa, a partir da observação de cada criança e do grupo de modo a estabelecer a progressão das aprendizagens;
- Escolher 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 perspetiva 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 (Circular n.º 4, 2011, p. 3).

Para além das finalidades mencionadas, é importante referir que na educação pré-escolar também o ambiente educativo se assume como um fator essencial do processo de avaliação. A organização do ambiente educativo, constituído por contextos de aprendizagem, e a intencionalidade pedagógica, refletida nas situações e nas oportunidades educativas proporcionadas às crianças, bem como as características familiares e socioculturais são elementos relevantes, a ter em conta no processo avaliativo (*Ibid.*, p. 3).

4 Técnicas e Instrumentos de Avaliação na Creche

A avaliação está dependente das técnicas utilizadas, ou seja, de instrumentos e procedimentos tanto formais como informais, que se utilizam para obter informações relativamente a um dado processo (Pacheco, 1995, p. 79). Tendo em conta a diversidade de técnicas de avaliação, o professor deverá selecioná-las e adequá-las às necessidades e características dos alunos (*Ibid.*, p. 79).

A especificidade da educação de infância na valência da creche, concebida como um tempo e um espaço de aprendizagem e desenvolvimento das crianças entre os zero e os três anos de idade, onde o desenvolvimento e a aprendizagem estão inerentes e a avaliação surge como um processo fundamental de pesquisa e ação, e propõem não só técnicas de avaliação distintas como também o uso de instrumentos de avaliação que “devem ser adaptados para responder às necessidades individuais das crianças” (Circular n.º4, 2011, p. 6). Tendo em conta o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância), refere de forma clara que o educador deve avaliar “numa perspetiva formativa a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (D.R. n.º 201, 2001, P. 5573). Esta conceção é reforçada posteriormente através da publicação da circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011 referente à avaliação na educação pré-escolar a qual recomenda que se deve utilizar técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados, de acordo com as conceções e opções pedagógicas de cada educador tais como: observação, entrevistas, abordagens narrativas, fotografias, gravações áudio e vídeo, registos de autoavaliação, portefólios construídos com as crianças, questionários a crianças, pais ou outros parceiros educativos, outros. A diversidade de técnicas e instrumentos de observação (...) permite, ao educador “ver” a criança sob vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens, ao mesmo tempo que vai fornecendo elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção educativa (Circular n.º4, 2011).

Em Educação de Infância, a avaliação é realizada em contexto, ou seja, qualquer tarefa, ou qualquer momento de interação permite ao educador a recolha de informação sobre a criança e sobre o grupo, tendo como objetivo registar evidências que lhe irão permitir documentar as aprendizagens e os progressos das crianças e concomitantemente recolher dados concretos para a reflexão e adequação da sua prática educativa (*Ibid.*).

Tal como no pré-escolar, a avaliação em creche assume uma dimensão marcadamente formativa e está presente ao longo de todo o processo educativo. A sua principal preocupação está centrada mais no processo do que nos produtos, isto porque se preconiza observar e registar os progressos das crianças e as aprendizagens que estas vão manifestando. Segundo Pacheco (1995, p.119) na avaliação formativa, procurar-se formalizar esta avaliação informal recorrendo a registos estruturados de observação que possibilitem ao professor, sempre que isso se torne necessário, fazer o diagnóstico de um dos seus alunos, com a descrição do grau de domínio das diversas competências que lhe são exigidas.

Torna-se assim necessário recolher evidências fundamentadas das aprendizagens das crianças e que representem de forma holística o seu desenvolvimento integral. Neste seguimento, é importante que os educadores de infância através do uso de diferentes técnicas procedam a boas avaliações, “obtendo informações uteis e necessárias para um conhecimento progressivo e multidimensional das crianças e dos contextos em que se integram (Sanches, 2003, p. 117), indo assim ao encontro do pensamento de Zabalza (1994, p. 219) que refere que “para ser um bom professor à altura da época, capaz de responder satisfatoriamente às necessidades que a escola deve satisfazer, e inquieto a nível profissional, tem que ser capaz de proceder a boas avaliações e dispor de um amplo repertório de técnicas para as efetuar”. Analisar e compreender essas informações, se possível, segundo diferentes pontos de vista poderá conferir-lhes maior consistência e fidelidade. (Sanches, 2003, p. 117).

Através dos diferentes instrumentos de avaliação os educadores poderão analisar e interpretar as práticas educativas bem como todo o processo de ensino/aprendizagem de modo a planearem, ajustarem e até modificarem as atividades numa perspetiva individualizada (Azevedo, 2015, p. 81). Do ponto de vista de Spodek e Saracho (1998, p. 204), “os registos são importantes não somente para a tomada de decisões, mas também como uma forma dos professores justificarem suas decisões perante os outros”.

Na linha de pensamento de Fisher (2004, p. 39), o educador deverá arranjar técnicas de registo das aprendizagens que sejam uteis e fáceis de usar. Deverá também empenhar-se na autoavaliação, isto é, refletir acerca da avaliação, do planeamento e do ensino dá ao educador a possibilidade de identificarem as suas próprias áreas de desenvolvimento pessoal e profissional. O autor refere ainda que o planeamento só é eficaz se a avaliação também for. Eles funcionam num ciclo contínuo, em que o planeamento influencia a avaliação que por sua vez influenciará o planeamento.

Nos contextos de educação pré-escolar, os instrumentos de avaliação surgem “seja para produzir observações, seja para as analisar e interpretar, seja para comunicar o juízo formulado” (Hadjji, 1994, p.162).

Pretendendo desenvolver uma avaliação que dê resposta a grupos heterogéneos como acontece geralmente na educação de infância, para além da observação naturalista, direta e sistemática, das entrevistas e portefólios surgem, ainda, outros instrumentos de avaliação, apresentados em forma de escalas, que se assumem como práticas avaliativas utilizadas em muitos contextos educativos. Algumas destas escalas encontram-se relacionadas com alguns modelos curriculares recomendados para a educação pré-escolar servindo-lhes de suporte na avaliação (Azevedo. 2015, p. 81).

Neste sentido, segue-se uma pequena abordagem a algumas das técnicas e instrumentos de avaliação que consideramos possível adotar e adequar às necessidades e características específicas das crianças em contexto de creche.

- **A observação**

A observação é a técnica mais utilizada pelos educadores de infância ainda que muitas vezes usada intuitivamente (Sanches, 2003, p.118), assumindo um pilar central de todo o trabalho a desenvolver pelos educadores. A observação permite não só recolher informação relacionada com saberes, atitudes e comportamentos manifestados durante o processo de ensino/aprendizagem, como permite ao educador orientar e apoiar as crianças sempre que necessário (*Ibid.*, p. 118).

Neste sentido, Parente (2002, p.167) refere que a observação é “um processo básico da ciência que pode assumir diferentes formatos, variando entre a observação mais estruturada e controlada que suporta o método experimental e a observação não estruturada e naturalista que suporta os métodos etnográficos. Os diferentes formatos proporcionam diferentes lentes de leitura dos fenómenos observados”. Para Zabalza (1994, p. 250) existem dois tipos de observação: casual ou não sistemática e sistemática, sendo a última a que mais se adequa ao contexto de jardim-de-infância por ser “realizada através de instrumentos adaptados intencionalmente para a análise e valoração das condutas” (*Ibid.*, p. 250). A observação sistemática, quando devidamente planeada, assume-se como um instrumento que permite recolher informação sobre a criança no seu contexto natural.

A observação quando adotada como uma atividade regular, dá mais possibilidades ao educador de descobrir o que motiva a criança a aprender e onde tem mais dificuldades, o que tornará mais fácil a planificação de uma ação ajustada à sua realidade. Contudo, o educador deverá diversificar as formas de registo da informação obtida através da observação (Sanches, 2003, p.118).

Segundo (Parente, 2002, p.180), a observação direta pode assumir diversas formas de registo. Em educação de infância as mais utilizadas são as “descrições diárias, registos de incidentes críticos, registo contínuo, amostragem por intervalos de tempo, amostragem de acontecimentos, listas de verificação ou controlo, escalas de estimacão, etc.”

Descrições diárias

As descrições diárias são um tipo de observação narrativa que consiste na realização de registos diários que podem ser descrições mais ou menos breves ou relatos mais detalhados e compreensíveis. As descrições diárias realizadas de forma sistemática no contexto natural podem comprovar mudanças ao nível do crescimento, do comportamento e do desenvolvimento e fornecerem importantes contributos para que se possa compreender melhor o desenvolvimento humano e identificar padrões significativos do desenvolvimento. A grande vantagem desta forma de observação, quando realizada de forma contínua ao longo do tempo, é permitir a compreensão detalhada do desenvolvimento e/ou da aprendizagem observada. No entanto existe a desvantagem de ser uma descrição normalmente limitada a um grupo de crianças pequeno o que se traduz numa dificuldade ao nível da interpretação e generalização, podendo ainda suscitar dúvidas relativamente à fidelidade das observações (Parente, 2002, p.180-181).

Registo dos incidentes críticos

Os registos dos incidentes críticos permitem obter informações, sejam elas positivas ou negativas, sobre os comportamentos manifestados pelas crianças de forma espontânea e que sejam considerados importantes para aumentar o conhecimento que se tem sobre ela (Sanches, 2003, p. 118). Estes registos são relatos narrativos, e apresentam o acontecimento de forma factual e objetiva, relatando o que aconteceu, quando e onde, bem como o que foi dito e feito. O registo deve ser breve, preciso e sem quaisquer interpretações e permitirá ao observador captar e preservar aspetos específicos do comportamento da criança que considera serem ilustrativos das dimensões que pretende observar e registar. Estes registos devem ser feitos de forma

sistemática e reunidos de forma sucessiva pois só assim poderão contribuir para um melhor conhecimento da criança observada (Parente, 2002, pp. 181-182).

São vários os autores que referem algumas orientações a ter em conta a quando da realização dos registos de incidentes críticos tais como: referir-se apenas a um só acontecimento/incidente; deve ser realizado no momento ou o mais próximo possível; ser o mais exato, objetivo e completo possível; deve incluir verbalizações da criança e de outras pessoas envolvidas na situação; e incluir a data, o lugar, o dia ou momento do dia (*Ibid.*, p. 182).

Registo contínuo

O registo contínuo é o relato narrativo de um dado comportamento ou acontecimento registado de forma sequencial, conforme ocorre. O observador deve anotar o que vê e o que ouve sem confinar a sua observação a um comportamento ou acontecimento específico. É um tipo de observação pormenorizada, tendo o observador cuidado em não fazer nenhum tipo de comentário ou interpretação. Para além de outras vantagens o registo contínuo permite ao observador verificar pequenas mudanças ocorridas no desenvolvimento ao longo do tempo. Para além disso este tipo de registo não carece de nenhuma competência especial de observação, nem de equipamento específico (Parente, 2002, p.183).

Amostragem por intervalos de tempo ou amostragem temporal

A amostragem temporal presume a observação de um comportamento específico de uma criança ou do grupo e o registo da presença ou ausência desse comportamento durante intervalos de tempo regulares. O observador deve previamente determinar qual o comportamento a observar com que intervalo de tempo e como registar a presença ou ausência desse comportamento. Os intervalos de tempo podem variar entre 5-10 segundos e 15-20 minutos sendo que o usado com mais frequência é de 1-5 minutos (Parente, 2002, p.185).

Este tipo de observação é bastante eficaz quando se pretende verificar a frequência de um determinado comportamento. Tem ainda a vantagem de consumir menos tempo e menos esforço na sua realização do que os registos narrativos. Apresenta, no entanto, algumas desvantagens como a possibilidade de perda de informações relevantes e o facto de não ser descrito o comportamento as suas causas ou resultados (*Ibid.*, p.185).

Amostragem de acontecimentos

Neste tipo de observação, o observador concentra a sua atenção numa determinada classe ou tipo de comportamento em particular, registando todos os exemplos ou ocorrências que se inserem nesse mesmo comportamento. O observador tem de elaborar previamente uma definição operacional de cada classe e do tipo de comportamentos que aí se encaixam, e de seguida registar todas as ocorrências. O registo pode ser efetuado de diversas formas dependendo do objetivo da observação (*Ibid.*, p. 185).

Esta forma de observação é económica em termos de tempo e é particularmente útil para determinar a frequência com que ocorrem determinados comportamentos mesmo que estes ocorram episodicamente (*Ibid.*, p. 186).

Tem a desvantagem de poder conduzir a uma imagem incorreta da criança ou do grupo devido ao facto de ser muito específica e por isso não fornece um registo completo do que acontece no meio em que ocorre a observação (*Ibid.*, p. 186).

Listas de verificação ou de controlo

Segundo Parente (2002) as listas de verificação ou de controlo são “listas de traços específicos ou comportamentos agrupados numa ordem lógica” (p. 187). O observador assinala numa lista de verificação a presença ou ausência de cada comportamento enquanto observa ou fá-lo à posteriori quando reflete sobre as observações realizadas. Os itens que o observador não vê ficam em branco ou, no caso de não ter oportunidade de observá-los, faz referência à falta de oportunidade.

As listas de verificação podem ser usadas para registar comportamentos individuais e de grupo, podendo ser utilizadas ocasionalmente ou de modo sistemático (Sanches, 2003, p. 118).

Estas listas de verificação ajudam o observador a focalizar a sua atenção, sobretudo quando são muitos os itens a observar. Têm de ser facilmente compreendidas por todos os utilizadores e são especialmente indicadas para observar características ou comportamentos que possam ser especificados facilmente e de forma clara (Parente, 2002, p. 187).

As listas de verificação devem ser elaboradas cuidadosamente. Os itens devem ser: claros, curtos, descritivos e compreensíveis; devem ser objetivos e com uma estrutura similar quanto à construção e apresentação e

devem ainda, ser representativos dos comportamentos das crianças que se pretende observar, mas sem os incluir (*Ibid.*, p. 187).

Os resultados podem ser encarados numa perspetiva formativa instigando a criança e o educador a investir na mudança de determinados comportamentos (Sanches, 2003, p. 118).

Esta forma de observação tem a vantagem de ser facilmente utilizada por observadores não especializados, e podem ser realizadas simultaneamente por mais que um observador, tornando possível verificar a fidelidade da lista de verificação. A desvantagem prende-se com o facto do observador se focalizar em comportamentos específicos e particulares (Parente, 2002, p. 188).

Escalas de estimacão

As escalas de estimacão são semelhantes às listas de verificacão ou de controlo, no que refere à focalizacão do observador em comportamentos específicos, no entanto as escalas de estimacão permitem ao observador avaliar cada comportamento numa escala contínua que vai de um nível mais baixo para um nível mais alto. É da competência do observador “apreciar e situar cada comportamento num determinado ponto da escala” (Parente, 2002, p.188).

Existem diversas escalas: numéricas, gráficas e gráficas descritivas, sendo que estas últimas são as mais indicadas em educaçao porque os vários níveis são apresentados através de frases simples e concisas (Sanches, 2003, p. 119).

Apresentam a vantagem de serem relativamente fáceis de construir e realizar, podem ser usadas por observadores sem treino e possibilita medir aspetos comportamentais dificilmente quantificáveis como é o caso das emoções ou timidez. Tem como desvantagem o facto de ser uma observacão muito focalizada em comportamentos específicos, o que pode levar o observador a perder informacões importantes (Parente, 2002, p.189).

A observacão é um instrumento de avaliacaão muito utilizado na educaçao pré-escolar, tal como refere Parente (2002, p.168), “só a observacão direta, consistentemente realizada durante períodos de tempo prolongados e enquanto as crianças estão envolvidas nas atividades típicas da classe, poderá permitir obter dados precisos sobre aquilo que a criança faz e sobre aquilo que a criança não faz”. Só a observacão realizada de forma consistente permitirá obter informacões sobre os interesses e necessidades das crianças; só a

observação realizada de forma sistemática poderá permitir a obtenção de dados exatos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as modificações necessárias a implementar (*Ibid.*, p.168).

Grelhas de observação

Uma outra forma de registo utilizada em educação de infância são as grelhas de observação referidas por Sanches (2003, p.119), como sendo um tipo de registo que dá ao educador a possibilidade de registar a frequência com que ocorrem os comportamentos e observar a sua progressão. Este instrumento é preenchido em simultâneo com o desenrolar da ação, pelo que nem sempre se torna de fácil utilização.

Em suma, a observação assume um sentido de avaliação informal permitindo a cada observador fazer uma apreciação daquilo que vê (Méndez, 2002, p.114). Dessa forma, para se nortear um processo de observação que seja credível, objetivo, válido e rigoroso, o observador tem que estar ciente da seletividade da perceção humana e ciente de que tudo o que um observador vê depende de diferentes fatores como as opções teóricas, os seus interesses e tendências, bem como da sua formação e treino ao nível da observação (Parente, 2002, p.173).

- **As entrevistas**

A entrevista apresenta-se como um instrumento de avaliação que opera através do diálogo entre crianças e educadores dando aos educadores a possibilidade de compreenderem o pensamento das crianças, o seu desempenho e as suas atitudes. A entrevista constitui uma forma de obter informação acerca do desenvolvimento geral das crianças a partir do ponto de vista das mesmas. Não obstante, segundo Sanches (2003, p.119) é frequente, no pré-escolar, as entrevistas serem dirigidas aos pais para a recolha de informações, uma vez que, as crianças são incapazes de as fornecer devido à sua pouca idade. As entrevistas podem ser mais ou menos estruturadas, no entanto devem ser sempre planeadas, quer sejam elas dirigidas às crianças ou aos pais.

- **O Portefólio**

O termo portefólio tem diferentes significados. Segundo Welter (1998), citado por Parente (2004, p. 52), trata-se de um lexema que tem vindo a fazer parte do vocabulário utilizado no campo da educação, mas que pode tomar diferentes diretrizes consoante os diferentes propósitos que os portfólios podem servir.

Na área da educação, tendo em conta o parecer de Bernardes e Miranda (2003, p.17) “o portefólio do aluno pode ser visto como uma coleção significativa dos trabalhos do seu autor que ilustram os seus esforços, os seus progressos e as suas realizações num ou em diferentes domínios”.

O portefólio apresenta, em educação, diversas possibilidades, sendo uma delas a sua construção pelo próprio aluno. Neste caso, os alunos são participantes ativos da avaliação, escolhendo as amostras do seu trabalho que melhor evidenciam as suas aprendizagens para que juntamente com o professor possam acompanhar e avaliar o seu progresso (Villas Boas, 2006, p. p. 33-34).

No parecer de Spodek e Saracho (1998, p.203), o portefólio é outra forma de avaliar as aprendizagens das crianças através da recolha sistemática dos produtos do seu trabalho. Em educação de infância referimos como produtos do trabalho das crianças, os desenhos, as pinturas que fazem, as histórias que inventam e ainda amostras de outros tipos de trabalhos que, por vezes, são difíceis de guardar num portefólio por isso, podem ser descritos ou registados em fotografia ou vídeo. Estes autores intitulam os portefólios como “mostruários inestimáveis para avaliar o progresso das crianças durante o ano e para demonstra-lo aos pais” (*Ibid.*, p. 203).

O portefólio permite ainda ao professor avaliar o trabalho que cada criança fez e além disso dá-lhe a possibilidade de ver a dimensão do trabalho da criança de uma forma única (*Ibid.*, p. 203).

É “através da recolha e seleção de trabalhos diversificados que o portefólio de cada criança vai sendo construído, devendo proporcionar-lhe uma visão alargada e pormenorizada das diferentes componentes do seu desenvolvimento e ilustrar o percurso de aprendizagem percorrido, os progressos e as dificuldades manifestadas” (Sanches, 2003, p.119)

Sá-Chaves (2000, p.9) afirma que o uso do portefólio em educação aparece como um método que procura corresponder à necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem, garantindo assim a sua melhor compreensão e, conseqüentemente, índices de qualidade mais elevados.

Do ponto de vista de Parente (2004, p. 55), o portefólio é mais do que uma pasta cheia de materiais, é composto por uma coleção sistemática e organizada de informações diversas, que pode ser usada por professores e crianças, para refletirem sobre as aquisições e o desenvolvimento e para definirem e planearem as etapas seguintes no processo educacional. O portefólio é, também, assumido como um registo

do processo de aprendizagem que permite especificar e documentar diversas capacidades e a competência da criança.

Segundo o Ministério da Educação, a intencionalidade educativa diferencia-se pela intervenção profissional do educador em diferentes etapas interligadas entre si (observar, planejar, articular, agir, avaliar e comunicar) e o portefólio é reconhecido como um instrumento que permite observar, documentar, analisar, avaliar, planejar, comunicar e articular essas mesmas etapas (Azevedo, 2015, p. 86).

- ***The Child Observation Record – COR***

The Child Observation Record (COR) é um instrumento de avaliação desenvolvido pela Fundação de Investigação *High/Scope*. Este instrumento é utilizado normalmente no currículo *High/Scope* e apresenta como particularidade o facto de toda a avaliação se basear sobretudo nas observações e registos de incidentes críticos que vão acontecendo diariamente, enquanto as crianças estão a desenvolver as suas atividades, e em amostras de trabalhos das crianças como por exemplo: desenhos, canções, construções, histórias, etc. É fundamental que cada equipa educativa encontre uma maneira estruturada de realizar e registar as observações de cada criança de modo a ser acessível e eficaz para todo o grupo de trabalho (Parente, 2002, p. 190).

O COR está organizado em seis grandes categorias de desenvolvimento: 1) Iniciativa; 2) Relações Sociais; 3) Representação Criativa; 4) Música e Movimento; 5) Linguagem e Competência de Leitura e Escrita; 6) Lógica e Matemática (*Ibid.*, p.190).

As seis categorias são apresentadas por Parente (2002), tendo em conta o Manual *Child Observation record* da Fundação de Investigação *Educacional High/Scope*.

Relativamente à *iniciativa*, esta aparece definida como sendo “a capacidade da criança iniciar e seguir o desenrolar de tarefas. É o poder conduzir escolhas e decisões”. Diretamente relacionada com a iniciativa está a confiança e autoconfiança que a criança vai adquirindo à medida que vai interagindo, de forma adequada, com as pessoas e com os materiais (*Ibid.*, p. 190).

A categoria das *Relações Sociais* refere-se ao estabelecimento de relações com os adultos e com os pares, capazes de proporcionarem às crianças aprendizagens fundamentais como é o caso de saber exprimir os

seus sentimentos de forma natural e correta, e facilitar a capacidade de resolver conflitos e problemas com que se vai confrontando (*Ibid.*, p. 191).

A *Representação criativa* está relacionada com a capacidade da criança recordar as suas experiências e representá-las por meio de jogos, desenho, pinturas, construções, etc. Através da representação a criança demonstra o conhecimento adquirido com as suas experiências passadas e o adulto poderá descobrir o que as crianças sabem sobre o meio que as rodeia (*Ibid.*, p. 191).

No que concerne à categoria da *Música e Movimento*, esta está diretamente relacionada com as diversas formas de movimento que a criança utiliza no seu dia-a-dia, capazes de proporcionar conquistas essenciais. As crianças desenvolvem capacidades físicas importantes, ao movimentar-se com ou sem objetos. Elas adquirem e compreendem conceitos e linguagem com ligação a ações e posições. Estas aquisições vão favorecer e apoiar o crescimento social e cognitivo (*Ibid.*, p. 191).

A categoria da *Linguagem e Competência de Leitura e Escrita* é aquela que inclui as diversas capacidades linguísticas nomeadamente: ouvir, falar, ler e escrever. Remete à possibilidade da criança falar sobre o que está a fazer, sobre o que sente, ouvir e contar histórias, cantar canções etc., tornando-se mais consciente das suas descobertas e com maior capacidade de aplicar esses novos saberes a situações diferentes (*Ibid.*, p. 191).

Finalmente, a categoria da *Lógica e Matemática*, segundo Parente e tendo em conta a Fundação de Investigação High/Scope, como já foi referido, diz respeito às “capacidades desenvolvidas pelas crianças nas áreas da classificação, seriação, número, espaço e tempo” As crianças, através da interação com as pessoas e os materiais, vão compreendendo as relações entre as coisas e vão ganhando um controlo sobre si próprias e sobre o meio que as envolve (*Ibid.*, p. 191).

A finalidade deste instrumento de avaliação é, portanto, “fornecer um conjunto de medidas eficazes para o desenvolvimento das crianças, úteis para os educadores, para os pais e para a comunidade em geral” (*Ibid.*, p. 193).

Uma das vantagens deste instrumento de avaliação tem a ver com o facto de implicar observações e respetivos registos, durante períodos de tempo prolongados o que permite obter um retrato mais completo, correto e variado do desempenho da criança. Outra vantagem prende-se com o facto de o educador obter uma imagem bastante precisa das competências de cada criança, permitindo-lhe planear e adequar a sua

prática pedagógica, indo ao encontro dos interesses e necessidades de cada criança. Apesar de ser um instrumento capaz de apresentar amplas possibilidades e vantagens, é considerado um instrumento exigente em termos de aplicação (*Ibid.*, pp. 206 - 207).

- **Sistema de Acompanhamento de Crianças – SAC**

Um grupo de investigadores da Universidade de Aveiro desenvolveu um projeto de construção de um Sistema de Acompanhamento de Crianças – SAC, inspirado no trabalho desenvolvido por Ferre Laevers, com a finalidade de auxiliar os educadores na obtenção de respostas para questões pertinentes que se colocam no âmbito do processo educativo como: Porquê avaliar? Para quê avaliar? O que avaliar? Quando avaliar? (Amaro, 2013, p. 31).

Surgiu o SAC como um “instrumento de apoio à prática pedagógica que procura agilizar a relação entre as práticas de observação, a avaliação e o desenvolvimento curricular, assegurando uma avaliação “autêntica” e dinâmica” (Amaro, 2013, p. 31).

O SAC tem como pano de fundo documentos oficiais como as OCEPE; O Perfil Específico do Desempenho do Educador de Infância; Procedimento e Práticas Organizativas e Pedagógicas na Avaliação da Educação Pré-Escolar e a Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar. O SAC é estruturado em torno do princípio de que “a avaliação deve ser processual e tornar possível o desenvolvimento de práticas orientadas não apenas pelos futuros benefícios ou efeitos (...), mas também pela atual qualidade de vida das crianças” (Portugal & Laevers, 2010, p. 10).

Assumindo a linha concetual de Vygotsky, o SAC pretende promover práticas que são guiadas por princípios sócioconstrutivistas e experimentais, pois considera que a educação que ocorre em interação com um contexto físico e relacional estimulante contempla o desenvolvimento futuro. A abordagem avaliativa de Vygotsky inclui a determinação do nível de desenvolvimento real e potencial, bem como as interações de qualidade que irão permitir que o nível potencial se torne real (Portugal & Laevers, 2010, p. 11).

O SAC oferece ao educador uma base para a avaliação e o desenvolvimento do currículo na sua prática diária, tendo como base um ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação, considerando o bem-estar, envolvimento, aprendizagem e o desenvolvimento das crianças como dimensões orientadoras de todo

o processo. O SAC torna-se assim, um instrumento de apoio à prática pedagógica que procura *facilitar a relação entre* “páticas de observação, documentação, avaliação e edificação curricular” (*Ibid.*, p. 74).

Cada ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação compreende três fases documentadas pelas respectivas fichas. Cada uma das fases segue dois percursos, um direcionado ao contexto e ao grupo de crianças em geral e outro direcionado a crianças individuais (*Ibid.*, p. 74).

Assim, temos a primeira fase, que diz respeito à observação e avaliação geral do grupo de crianças ou individual considerando os níveis de implicação e de bem-estar emocional das crianças, identificando desde logo aquelas que suscitam preocupações em termos de bem-estar ou que apresentam níveis de implicação baixos. É uma avaliação diagnóstica e tem lugar no início do ano letivo (setembro-outubro). Existem ao longo do ano outros momentos de avaliação geral (dezembro-janeiro; março-abril; junho-julho) (*Ibid.*, p. 77).

Esta primeira fase é documentada pela Ficha 1g - Avaliação geral do grupo e pela Ficha 1i - Avaliação individualizada. A ficha de avaliação geral do grupo (Ficha 1g) ajuda o educador a efetuar um diagnóstico geral da situação atual do grupo, considerando níveis de bem-estar emocional e de implicação. A ficha de avaliação individualizada da criança (Ficha 1i), deve ser usada pelo educador em momentos de avaliação intermédia ou final, mas também poderá ser usada numa fase inicial como ficha de diagnóstico, se o educador achar necessário. Esta integra-se no processo individual da criança e inclui elementos de identificação e fornece informação global sobre as aprendizagens e sobre os aspetos desenvolvimentais mais significativos da criança, realçando o seu percurso, a sua evolução e o seu progresso (*Ibid.*, p. p. 77- 80).

Nesta primeira fase é atribuído um nível geral de bem-estar e de implicação, numa escala de 1 a 5, a cada criança. A cada nível corresponde uma cor de acordo com os níveis de bem-estar e /ou implicação, sendo que a cor vermelha (nível 1-2) assinala crianças com baixo nível de bem-estar ou implicação e que poderão suscitar preocupação. São crianças que precisam de atenção imediata. A cor laranja (nível 3), assinala as crianças com níveis médios/baixos de implicação e/ou bem-estar. São crianças que precisam de atenção, o seu desenvolvimento pode estar em risco e terão de ser tomadas medidas promotoras de maior bem-estar e implicação. Finalmente a cor verde (nível 4-5) indica que as crianças possuem níveis altos de bem-estar e/ou implicação. São crianças que não suscitam preocupação uma vez que as relações e as atividades desenvolvidas correspondem às suas necessidades. Geralmente, as crianças com níveis baixos/elevados de

bem-estar, apresentam também níveis baixos/elevados de implicação, uma vez que existe uma ligação intrínseca entre bem-estar e implicação (*Ibid.*, p. p. 77- 79).

A segunda fase “inclui análise, reflexão e conclusão sobre a avaliação geral, em função de duas abordagens: uma dirigida ao contexto educativo e grupo em geral (g) e outra dirigida a crianças individuais (i)” (*Ibid.*, p.81).

Para esta fase de análise e reflexão existem duas fichas específicas, nomeadamente, a Ficha 2g – Abordagem dirigida ao contexto educativo em geral e a Ficha 2i - Abordagem dirigida a crianças individuais. Estas duas fichas fazem uma abordagem ao contexto/grupo em geral e às crianças individualmente. Ao fazer um balanço sobre a avaliação geral do grupo importa focar os aspetos positivos para o educador poder desfrutar deles, mas também é importante focar os aspetos negativos e preocupantes do grupo, pois estes serão o ponto de partida para a melhoria da qualidade educativa (*Ibid.*, p. p. 81-82).

Na abordagem individualizada, importa estabelecer um processo de atenção e ajuda individualizada dirigido às crianças que suscitam preocupação (crianças assinaladas com vermelho ou laranja na fase 1). Se existirem muitas crianças com baixos níveis de bem-estar ou implicação, deverão ser tomadas, em primeiro lugar, medidas a nível do grupo e só depois pensar em medidas individualizadas (*Ibid.*, p. 99).

Nesta segunda fase também se procede à recolha de alguns dados familiares que permitem conhecer melhor a criança e perceber como ela se relaciona com os adultos (Amaro, 2013, p. 33).

A terceira e última fase consistem na definição de objetivos e de iniciativas para o grupo em geral, e para algumas crianças em particular, tendo em conta as análises anteriores. Nesta parte final do processo, existem fichas que ajudam a definir objetivos e iniciativas futuras: a Ficha 3g - Definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo/contexto educativo e a Ficha 3i – Definição de objetivos e iniciativas individualizadas.

A reflexão feita sobre o contexto na fase 2 dá-nos uma perspetiva sobre o que deve ser preservado no contexto e o que necessita de maior atenção e investimento. Este balanço permite-nos definir objetivos e estabelecer tarefas ou ações a desenvolver no futuro, tendo em conta a oferta educativa, clima do grupo, espaço para a iniciativa, organização, estilo dos adultos (Portugal & Laevers, 2010, p. 106).

Relativamente à abordagem individualizada faz-se um balanço tendo em conta os aspetos positivos e negativos que caracterizam a criança. Este balanço dá-nos uma perspetiva sobre as possibilidades de evolução positiva da criança através de uma ajuda adequada. É muito importante estabelecer relações positivas e de suporte com a família da criança para promover a sua evolução de forma positiva (*Ibid.*, p. 118).

Na perspetiva da avaliação do desenvolvimento de competências das crianças, o SAC permite perceber de forma holística, como a criança está a progredir nas diferentes áreas do desenvolvimento, permitindo também que o educador tenha uma visão clara sobre o funcionamento do grupo tendo em conta os níveis de implicação e de bem-estar, e sobre os aspetos que requerem intervenções específicas. Permite ainda identificar as crianças que necessitam de atenção diferenciada. Em suma o SAC fundamenta o desenvolvimento do currículo dando-lhe maior consistência, continuidade e coerência e atende aos resultados da ação educativa, ou seja, ao desenvolvimento de competências (*Ibid.*, p. 142).

Capítulo IV – Quadro Metodológico

A metodologia está para a investigação como o sujeito está para o conhecimento. Nesse espírito, a metodologia não substitui o investigador ou a investigadora; proporciona-lhe, no entanto, meios para empreender uma investigação (Deshaires, 1997, p.25).

A multiplicidade da investigação educativa “observa-se pela existência de diferentes abordagens e/ou modelos e/ou paradigmas” (Pacheco, 1995, p. 10).

A investigação educativa tem de estar “relacionada com o objeto de estudo, isto é, com a educação, tem de ser rigorosa e primar pela veracidade” (Gaspar, 2010, p. 109)

Ao longo deste IV capítulo iremos apresentar as linhas metodológicas condutoras do presente estudo, iremos preferir algumas considerações gerais sobre a natureza da investigação e as opções metodológicas. De seguida, expomos o plano da investigação, os contextos e respondentes bem como as técnicas e instrumentos de recolha e análise dos dados definidos para o estudo. Finalizaremos este capítulo com uma abordagem a algumas questões de natureza ética que todos os investigadores terão que considerar no decorrer de um trabalho desta natureza.

1 Natureza da Investigação e Opções Metodológicas

“Uma investigação inicia-se sempre pela *definição de um problema*” (Almeida & Freire, 2008, p. 35).

Seguindo as ideias de Almeida & Freire, a definição do problema é o primeiro passo para a elaboração de uma investigação. Para Deshaires (1997, p. 17), surgem duas questões simples quando se fala em investigação: “Qual o meu problema?” e “Que devo fazer?” Com base nestas duas questões temos todo o programa de metodologia.

Numa investigação, cada investigador posiciona-se de acordo com as metodologias adotadas para o desenvolvimento do seu estudo. De acordo com Almeida & Freire (2008, p. 26), as modalidades de investigação mais frequentes em educação são: “Quantitativo-experimental “mais direcionada para a previsão e explicação dos fenómenos; “a Quantitativo-Correlacional ” voltada para a compreensão e previsão dos fenómenos e a “Qualitativa” mais dirigida para a compreensão e descrição dos fenómenos. Ainda segundo os mesmos autores o modelo qualitativo tem vindo a ganhar relevância tendo em conta a maior abrangência da sua análise e do número de variáveis que procura abranger.

Do ponto de vista concetual, a perspetiva quantitativa centra-se, segundo Coutinho (2013, p. 26),” na análise de factos e fenómenos observáveis e na medição/avaliação de em variáveis comportamentais e/ou socio efetivas passíveis de serem medidas, comparadas e/ou relacionadas no decurso do processo da investigação empírica”. Nesta linha de investigação, os estudos baseiam-se na teoria já que, muitas das vezes, consiste em testar, verificar e comprovar teorias e hipóteses. O plano de investigação é estruturado e estático havendo um distanciamento e uma separação entre o investigador e o investigado. Os estudos são feitos sobre uma amostra significativa, e através de técnicas de amostragem probabilística, com o objetivo de “desenvolver generalizações que contribuam para aumentar o conhecimento e permitam *prever, explicar e controlar* fenómenos” (*Ibid.*, p. p. 27-28).

Relativamente à metodologia qualitativa, a sua origem é anterior ao método experimental-positivista, no entanto, tendo em conta as novas preocupações da investigação no campo das Ciências Sociais e Humanas, esta metodologia recuperou a sua importância. Do ponto de vista concetual, na abordagem qualitativa “o objeto de estudo na investigação não são os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar *ideias*, de descobrir *significados* nas *ações individuais* e nas *interações sociais* a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo” (*Ibid.*, P. 28). A nível metodológico a investigação qualitativa tem por base o método indutivo, uma vez que a Inter-relação do investigador com a realidade que estuda faz com que a construção da teoria se faça de forma indutiva e sistemática, a partir do próprio terreno à medida que os dados empíricos vão surgindo (*Ibid.*, P. 28).

Pacheco (1995, p. 35) refere que na linha de investigação qualitativa existe maior diversidade de paradigmas. Ainda assim, apesar das dissidências, podemos considerar este tipo de investigação didática e interpretativa.

Almeida & Freire (2008, p.110) enumeram três princípios que acentuam a importância da investigação qualitativa no estudo e na interpretação dos fenómenos e comportamentos sociais, a saber:

- “A primazia da experiência subjetiva como fonte do conhecimento”;
- “O estudo dos fenómenos a partir da perspetiva do outro ou respeitando os seus marcos de referência”;
- “O interesse em se conhecer a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que também acabam por construir interactivamente”.

Estes princípios constituem a base da crescente relevância da metodologia qualitativa no campo das ciências sociais e humanas, com destaque para a importância da fenomenologia como uma das fontes de reconhecimento da importância deste método no panorama científico.

Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-51) consideram cinco as características fundamentais da investigação qualitativa, afirmando ainda que nem todos os estudos considerados qualitativos apresentem essas características com igual eloquência (*Ibid.*, p. 47).

A primeira característica refere que o ambiente natural é a fonte direta dos dados, sendo o investigador considerado o instrumento principal. Os investigadores mesmo utilizando alguns equipamentos para registo, os dados são recolhidos em contexto e complementados com as informações que vão sendo obtidas através do contato direto (*Ibid.*, pp. 47-48).

A segunda característica refere a investigação qualitativa como sendo descritiva, isto é, a recolha de dados é feita através de palavras ou de imagens e não de números. O investigador tenta analisar toda a riqueza dos dados, respeitando o mais possível a forma como estes foram registados ou transcritos. Na recolha de dados descritivos “os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa” (*Ibid.*, p. 48-49).

A terceira característica salienta que o investigador qualitativo se interessa mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos. Os investigadores procuram saber qual a história natural do acontecimento ou da atividade que pretende estudar (*Ibid.*, p. 49).

A quarta característica está relacionada com a forma como os dados são analisados. Assim na investigação qualitativa os investigadores tendem a analisar os dados recolhidos de forma indutiva. Isto é, a recolha de dados não é feita com o intuito de confirmar ou eliminar hipóteses previamente construídas, pelo contrário as conceções são construídas à medida que os dados recolhidos se vão agrupando. Uma teoria desenvolvida nesta base deriva de “baixo para cima” e não de “cima para baixo” (*Ibid.*, p. 50).

Por último é referida como quinta característica a importância vital do significado na abordagem qualitativa. Os investigadores qualitativos interessam-se pelo modo como as diferentes pessoas dão sentido às suas vidas, implementando estratégias e procedimentos que lhe possibilitam ter em atenção as experiências do ponto de vista do informador (*Ibid.*, p. 50- 51).

São diversos os métodos de recolha de dados, no âmbito da investigação qualitativa, como as entrevistas, questionários, o registo direto, a observação participante, a análise de documentos, etc., sendo que a sua utilização, deverá adequar-se ao objeto de estudo. Na investigação qualitativa a informação obtida apresenta uma grande riqueza do ponto de vista descritivo, no entanto o tratamento estatístico é complexo (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

Analisando e refletindo sobre as características inerentes à abordagem qualitativa, concordamos que esta metodologia será a que melhor se adequa aos objetivos do nosso estudo uma vez que, a investigação qualitativa está predisposta para analisar casos concretos, tendo em conta as suas particularidades de tempo e de espaço, advindo das manifestações e atividades das pessoas nos seus próprios contextos (Flick, 2005, p.13).

2 Plano de Investigação

Em investigação, o termo “plano” é utilizado como um guia do investigador em relação aos passos a seguir (Bogdan & Biklen, 1994, p.83).

Na investigação qualitativa os planos de investigação evoluem à medida que o próprio estudo avança, ou seja, à medida que se vão familiarizando com o ambiente, com as pessoas e outras fontes de dados, pois “é o próprio estudo que estrutura a investigação, não ideias preconcebidas ou um plano prévio detalhado” (Bogdan & Biklen, 1994, p.83). Quando iniciam um trabalho, os investigadores podem ter uma ideia pré-estabelecida daquilo que pretendem fazer, no entanto, “nenhum plano detalhado é delineado antes da recolha dos dados” (*Ibid.*, p. 83). Não significa isto que o investigador qualitativo não tenha um plano, no entanto, trata-se de um plano “flexível” (...) com o objetivo de modificar e reformular as hipóteses à medida que vão avançando (...) uma vez que “o planeamento é efetuado ao longo de toda a investigação” (*Ibid.*, p. 84).

Como já referimos, optamos por uma investigação de natureza qualitativa por considerarmos ser a que melhor se adequa às questões e objetivos desta investigação. Recorrendo à entrevista semiestruturada como técnica dominante para a recolha de dados, uma vez que, a entrevista permite ao investigador desenvolver de forma espontânea, uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam determinados aspetos do mundo já que os dados recolhidos são descritivos na linguagem do próprio sujeito (*Ibid.*, p. 134). Optamos ainda pela análise documental porque nos permite fazer uma representação, diferente do original, do

conteúdo de um determinado documento com a finalidade de simplificar a sua consulta e referência (Bardin, 1977, p.45). De acordo com o autor a análise documental tem como objetivo o armazenamento da informação e facilitar o acesso ao observador, a fim de obter o máximo de informação com o máximo de pertinência (Ibid., pp.45-46). Como técnica para analisar os dados, recorreremos à análise de conteúdo por se tratar, de acordo com Krippendorf (1980) citado por Vala (1989, p. 103), “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto” o autor retira da sua definição a alusão à quantificação referida por Berelson (1952), por considerar que, apesar da quantificação ser uma estratégia com muitos benefícios, não há motivo para não reconhecer os sucessos da investigação qualitativa. Para além disso o rigor não é exclusivo da quantificação nem tão pouco esta estratégia garante por si só a validade e fidedignidade que se pretende (Vala, 1989, p. 103).

A análise de conteúdo é considerada uma técnica de tratamento de informação, e não um método. Enquanto técnica pode integrar-se nos diferentes procedimentos lógicos de investigação e nos diferentes níveis de investigação empírica (Ibid., p. 104).

O percurso metodológico adotado para esta investigação foi constituído por cinco fases sucessivas que se encontram explanadas no quadro 1:

Fases	Objetivos	Estudos	Fontes e instrumentos de recolha de dados	Técnicas de análise de dados
i) -Seleção e análise crítica de bibliografia - Seleção e análise de documentos legislativos e normativos.	- Aprofundar a temática de avaliação na educação de infância (creche); - Conhecer o estado da arte - Conhecer a legislação atual - Entender as políticas educativas	- Revisão da literatura - Redação de um documento sobre a análise da legislação e dos documentos reguladores da educação de infância	- Livros, artigos, relatórios, teses e dissertações, Documentos reguladores do ensino pré-escolar Documentos reguladores da creche - Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011 - Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto	Análise Documental
ii) Elaboração /validação dos instrumentos de	- Inquirir os educadores para conhecer as suas		Inquérito por entrevista	Análise de conteúdo

recolha de dados: entrevista semiestruturada	concepções sobre a avaliação em creche			
iii) Recolha de dados	Registar as opiniões dos participantes	Realizar cinco entrevistas semiestruturadas	Inquérito por entrevista	
iv) Análise dos dados	- Triangular informação teórica com os dados recolhidos			Análise de conteúdo
v) Redação da dissertação entre outros aspetos	- Defender publicamente a dissertação	Redação de um relatório de investigação		

Quadro 1 – Operacionalização da investigação

3 Contextos e Respondentes

3.1 Contextos

Tendo esta investigação como objetivo principal perceber o que entendem por avaliação os educadores de infância em contexto de creche, serviram de suporte à recolha de dados do nosso estudo, cinco instituições de Solidariedade Social (IPSS) da cidade de Braga. Importa realçar que a opção por estes contextos teve como principal critério a escolha de instituições que dessem resposta à valência de Creche. Limitando assim a nossa escolha a IPSS ou Instituições Privadas uma vez que este nível de ensino não pertence à rede pública de Educação de Infância no nosso País.

Das cinco Instituições participantes duas davam resposta apenas à valência de creche, sendo que as restantes três tinham em funcionamento a valência de creche e Jardim de Infância.

3.2 Respondentes

A população (ou grupo-alvo) utilizada num estudo em que se recorra ao questionário ou à entrevista, é o grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informação e extrair conclusões (Tuckman, 2000, p.338).

Ao definirmos a população estamos a determinar quem inclui e quem exclui o estudo. Neste estudo em particular, o *universo* representa os educadores de infância a lecionarem na valência de creche em Portugal, A *população* refere-se aos educadores de infância a lecionarem em IPSS ou Instituições privadas da cidade de Braga, e a *amostra* refere-se ao número de participantes selecionadas a partir da população.

Para Chizzotti (2000, pp.45-46), “a amostragem é um processo de determinação de um todo (população) e das unidades (elementos) que compõem um agregado (universo) em que uma parte (população estudada) será tomada como representativa de todo o agregado”.

Posto isto, fazem parte da amostra deste estudo cinco educadores de infância pertencentes a cinco IPSS da cidade de Braga. As participantes foram escolhidas de forma aleatória pelas respetivas instituições sendo apenas nossa condição que estivessem a lecionar na valência de creche. Iremos apresentar no quadro 2, de forma mais detalhada, as características das participantes de acordo com os seguintes parâmetros: idade, sexo, as habilitações académicas, a situação profissional, o tempo de serviço, os cargos exercidos para além da docência e, ainda, o número de crianças por sala e as respetivas idades.

Participantes	Idade	Sexo	Habilitações Académicas	Tempo de Serviço	Situação Profissional	Nº de Crianças por Idade			Cargos Além da Docência
						Berçário	1 Ano	2 Anos	
Entrevista 1	36 a 45	F	Licenciatura	0 a 5	Contrato	—	—	19	—
Entrevista 2	36 a 45	F	Licenciatura	16 a 25	Efetiva	—	—	19	—
Entrevista 3	36 a 45	F	Licenciatura	5 a 10	Efetiva	—	14	—	—
Entrevista 4	36 a 45	F	Licenciatura	5 a 10	Efetiva	—	13	—	Diretora Técnica
Entrevista 5	36 a 45	F	Licenciatura	11 a 15	Efetiva	—	—	14	Diretora Técnica

Quadro 2 – Caracterização das participantes

Como podemos constatar através da análise do quadro 2, todas as participantes são do sexo feminino e estão na faixa etária entre os 36 e 45 anos de idade. Todas possuem Licenciatura em Educação de Infância, quatro educadoras são efetivas e uma delas é contratada. Relativamente ao tempo de serviço a educadora contratada é simultaneamente a que possui menos tempo de serviço (0 a 5 anos), a educadora 3 e 4 têm entre 5 a 10 anos de serviço, e a educadora 5 e 6 têm respetivamente entre 11 a 15 e 16 a 25 anos de tempo de serviço. Podemos verificar que nenhuma das educadoras está afeta à sala de Berçário sendo que as educadoras 3 e 4 trabalham com crianças de 1 ano e as educadoras 1, 2 e 5 trabalham com crianças de 2 anos de idade. Apenas a educadora 1 classificou o seu grupo como heterogéneo, sendo os restantes quatro grupos considerados homogéneos. Apenas as educadoras 4 e 5 exerceram outros cargos além da docência.

4 Técnicas de Recolha de Dados

4.1 Entrevista

É usual na investigação educativa a utilização da técnica de inquérito, com ênfase na entrevista e no questionário (Pacheco, 2006, p.22).

A entrevista é uma das técnicas de recolha de dados mais utilizadas na investigação educativa, principalmente associada à metodologia qualitativa. O conceito de entrevista assume várias definições tendo em conta a visão dos diferentes autores. Bogdan e Biklen (1994, p.134) referem-se à entrevista como sendo uma “conversa intencional” que acontece entre um investigador e um investigado, com o objetivo de recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito.

Máximo (2008, p. 92) ao afirmar que “a entrevista é um ato de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde”. Esta ideia, na sua essência vai ao encontro do que refere De Ketele & Roegiers (1999, p. 22), quando define entrevista como sendo “um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, (...) a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações”. O que se revela fundamental numa entrevista é ouvir atentamente o entrevistado, cada palavra deve ser encarada como se “fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo”. (Bogdan e Biklen, 1994, p. 137)

Relativamente a este estudo os dados foram recolhidos através do recurso à entrevista semiestruturada feita a cinco educadoras de infância (n=5) a exercer funções na valência de creche. Todas as entrevistadas trabalham em IPSS inseridas no meio urbano. As questões foram colocadas com base num guião elaborado antecipadamente, com um conjunto de questões relativamente abertas que serviram de guia à entrevista, permitindo direcioná-la da forma mais adequada no sentido de auscultar o pensamento dos docentes nas suas próprias palavras e perspetivas. No decorrer das entrevistas tivemos necessidade de fazer algumas adaptações, nomeadamente questões mais diretivas. Foi feito um contacto prévio com os elementos da direção de cada instituição, através de email, no sentido de dar a conhecer os objetivos do estudo que nos proponhamos realizar bem como solicitar a colaboração para a realização do mesmo. O passo seguinte foi agendar o dia e a hora para a realização das entrevistas. Todas as entrevistas foram realizadas nas próprias instituições. Nos momentos que antecederam as entrevistas, foi apresentado a cada Educadora, por escrito, uma informação mais detalhada sobre o tema da investigação, os objetivos bem como os procedimentos a ter antes e após a gravação da entrevista. O documento foi datado e assinado pela investigadora e pela respetiva Educadora entrevistada. Simultaneamente foi apresentada uma ficha de caracterização, que cada educadora preencheu anonimamente, sendo só possível a sua identificação através do código atribuído pela investigadora. O preenchimento desta ficha permitiu-nos à posteriori fazer a caracterização dos respondentes. A primeira entrevista foi realizada a 22 de março e a última a 9 de maio, tínhamos estimado uma duração de 50 minutos para a realização de cada uma, no entanto, a duração máxima foi de 46 minutos.

Depois de transcritas as entrevistas foram enviadas, por e-mail, para cada uma das respetivas entrevistadas para verificarem a sua precisão, acrescentarem mais informações e/ou retificarem o que considerassem pertinente. Apenas uma das entrevistadas respondeu apesar de não ter feito nenhum tipo de alteração. As restantes entrevistadas não se manifestaram, pelo que, ficam automaticamente validadas as suas entrevistas passando-se assim ao procedimento de análise de dados através da análise de conteúdo.

4.2 Análise Documental

A análise documental foi também por nós utilizada como técnica de recolha de dados uma vez que esta nos proporciona a obtenção de dados “por processos que não envolvem a recolha direta de informação a partir dos sujeitos investigados” (Lee, 2003, p. 15). Indo ao encontro do pensamento de Tuckman (2000), este

tipo de técnica permite que tanto documentos internos como externos sejam uma fonte de recolha de dados importante. São considerados documentos internos todos aqueles que circulam internamente numa determinada organização educacional e documentos externos são aqueles que são elaborados por entidades externas e se relacionam com todo o sistema educativo (McMillan & Schumacher, 2010). Para o presente estudo, fomos recolher informação a documentos externos como é o caso dos modelos curriculares uma vez que interessava conhecer e distinguir diferentes práticas de avaliação inerentes a cada modelo curricular passível de ser usado em creche, bem como ao Manual dos processos Chave para a creche (MPC) proposto pelo Ministério da Segurança Social. Sendo que era nosso objetivo perceber, junto das entrevistadas, qual o conhecimento que tinham sobre os normativos, sobretudo sobre o MAQ, e sobre a influencia deste manual no que refere à avaliação e à prática pedagógica de cada uma tendo em conta todos os procedimentos ali apresentados. Fizemos uma análise direta a este documento para nos inteirarmos do seu conteúdo, diretrizes e terminologia para assim podermos analisar os dados obtidos nas entrevistas.

5 Técnicas de Análise de Dados

A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (Bogdan & Biklen, 1994, p.205).

Analisar os dados qualitativamente significa “trabalhar” todo o material recolhido durante a pesquisa, ou seja, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e outras informações disponíveis (Lüdke & André, 1986, p.45). Na investigação qualitativa, a análise dos dados surge integrada no processo de investigação já que “cada vez que o investigador se remete a um período de colheita de dados e em que ele deve situar-se em relação ao que já emergiu dos dados e ao que resta para descobrir” (Dubouloz, 2000, p.306).

Quando recorremos à análise documental e à entrevista como técnicas de recolha de dados, é pressuposto utilizarmos a análise de conteúdo para descrever e analisar esses mesmos dados, uma vez que, “o método das entrevistas está sempre associado a um método de análise de conteúdo” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.195). Esta técnica tem a característica de “comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras específicas de codificação” (Esteves, 2006, p. 107).

5.1 Análise de Conteúdo

A Análise de Conteúdo é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida. (Esteves, 2006, p. 107).

Análise de conteúdo surgiu nos EUA por volta de 1925 e começou a ser usada por jornalistas, sociólogos e estudiosos da literatura. Durante a 2ª Guerra Mundial foi usada no campo político (Esteves, 2006, p. 107).

No entanto uma primeira característica da análise de conteúdo está bem presente desde o seu surgimento: a de extrair de comunicações frequentemente extensas e numerosas, um conhecimento que através da simples leitura ou audição cumulativa não seria possível. Trata-se de um trabalho de redução de informação, tendo em conta determinadas regras, com o objetivo de facilitar a sua compreensão (*ibid.*, p. 107).

A técnica de análise de conteúdo é definida por Bardin (1977, p. 38) como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Esta técnica de tratamento da informação tem como finalidade “efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 1989, p.104).

Para Bardin (1977, p. 38), a intenção da análise de conteúdo é a “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de receção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”. Através do raciocínio desenvolvido a partir da interpretação dos dados atribuindo-lhes significados face aos objetivos do estudo. Seguindo a linha de Chizzotti (2000, p. 98) a análise de conteúdo permite-nos “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Como referimos anteriormente, e assumindo que os dados obtidos para este estudo são de natureza qualitativa, consideramos a análise de conteúdo o procedimento mais adequado para a análise dos dados. Relembrando Esteves (2006, p. 109) esta técnica tem a finalidade de reduzir e classificar os dados em poucas categorias de conteúdo. Por conseguinte a categorização serve para comprimir os dados que foram classificados como importantes para o objetivo do estudo, no sentido de reconfigurar o material para podermos dar resposta à triangulação entre a o problema da investigação, a informação teórica e os dados recolhidos.

A análise de conteúdo distingue-se por três grandes categorias de métodos: análises temáticas; análises formais; e análises estruturais. A mais utilizada e também mais conhecida é a análise categorial, pertencente

ao método das análises temáticas (Pacheco, 2006, p. 23). A análise categorial, foi utilizada neste estudo uma vez que tem por base os dados recolhidos em entrevistas, recorrendo à tipologia dos dados suscitados pelo investigador (Esteves, 2006, p. 107). As categorias foram criadas através de procedimentos abertos ou exploratórios, uma vez que emergiram essencialmente do material recolhido e foram definidas unidades de registo (UR) que constituem os elementos de significação a codificar (*Ibid.*, p. 110)

Por unidades de registo entende-se o elemento de significação a classificar, ou seja, o elemento ao qual se vai atribuir uma categoria. Existem dois tipos de unidades de registo as formais e as semânticas ou temáticas (*Ibid.*, p. 114). Para este estudo optou-se pela escolha de unidades de registo semânticas, ou temáticas, uma vez que estas “são unidades de sentido ou de significado, independentemente da palavra ou palavras com que foram expressas na mensagem” (*Ibid.*, p. 114).

As unidades de registo são pequenos segmentos do discurso recortadas das unidades de contexto (UC) na qual estão inseridos (*Ibid.*, pp. 114-115).

Para o presente estudo definiu-se como unidade de contexto cada uma das entrevistas realizadas, obtendo-se assim cinco unidades de contexto codificadas por: E1, E2, E3, E4, E5.

6 Questões Éticas da Investigação

O termo ética é originário de “ethos”, que designa a palavra grega “caráter”, sendo a ética o estudo sistemático dos conceitos de valor (Lima, 2006, p. 130).

Cada um de nós não está só no mundo. Desde cedo as preocupações com questões éticas estão presentes. Mesmo as crianças pequenas começam desde logo a ter contacto com a noção do bem e do mal, do certo e errado, começando assim a assimilar atitudes éticas que serão reguladoras dos seus comportamentos futuros. A ética e a moral estão assim presentes em cada um de nós, daí ser a base da formação de qualquer ser humano como cidadão do mundo.

Se a ética está presente em cada um de nós, também terá, obviamente, de estar presente em todas as fases de uma investigação.

Assim o princípio fundamental é o da **obtenção do consentimento informado**, ou seja, para que um estudo seja eticamente aceite, os participantes têm de ser informados da “natureza e do propósito da pesquisa, dos seus riscos e benefícios e de consentirem sem coerção” (Lima, 2006, p.142).

Este princípio poderá ser dividido em quatro elementos importantes, dois referentes ao processo de informação, e dois referentes à concessão do consentimento. Relativamente ao processo de informação, “todos os aspetos pertinentes relativos àquilo que vai ocorrer e do que poderá acontecer devem ser revelados ao sujeito; e “o sujeito tem de ter a capacidade de compreender esta informação” (*Ibid.*, p.142).

No que se refere à concessão do consentimento, “O sujeito deve ser competente para fazer um juízo racional e maturo” e “o acordo em participar deve ser voluntário, livre de qualquer coerção ou influência inadequada” (*Ibid.*, p.142).

Existem situações na prática que exigem o preenchimento e assinatura de um formulário de consentimento informado antes do participante ser autorizado a participar. Isto funciona como prova de que a pessoa foi informada e consentiu o seu envolvimento no processo.

Outro princípio muito importante diz respeito à **preservação da confidencialidade**. Proteger a **privacidade** dos participantes é uma obrigação ética do investigador. Tem de ser assegurada a **confidencialidade** de todas as informações que são dadas e de preferência garantirem o **anonimato** das suas respostas (*Ibid.*, p. 145). Sieber (1992), referido por Lima (2006), descreve a privacidade como sendo o interesse que as pessoas têm em controlar o acesso, por parte de outros, a informações que lhes digam respeito. Por sua vez, confidencialidade já implica um acordo entre o investigador e o participante relativamente ao acesso de terceiros aos dados. Por fim, o anonimato implica a existência de dados, que não incluam de forma alguma, qualquer característica que possa identificar o indivíduo a que se referem esses dados, ou que os forneceu.

O terceiro princípio importante é a **Partilha de dados**. Deve ser acordado com os participantes, o direito de fazer retirar do relatório final as interpretações feitas pelo investigador com as quais não concorda, ou incluir no relatório uma declaração que fundamente a sua discordância.

É importante discutir os resultados que foram obtidos com as pessoas envolvidas o mais que não seja para evitar problemas a quando da comunicação e divulgação dos resultados. Também poderá ser enviada uma pequena resenha escrita dos resultados, numa linguagem simples e acessível, acompanhada de uma palavra de agradecimento pela sua colaboração. Para além da dimensão ética destes procedimentos existe também a vantagem de recolher sugestões que podem melhorar o relatório final. Para além disso pode deixar portas abertas a um próximo estudo que possa vir a ser feito no mesmo contexto (*Ibid.*, pp. 150-151).

Apesar de todos os cuidados que se possa ter, não há garantias de que a publicação da pesquisa não venha a dar origem a problemas éticos, uma vez que depois da publicação dos resultados o investigador deixa de ter o controle sobre a sua utilização ou interpretação. (Lima, 2006).

Por último, a **Identificação das fontes** é outro princípio fundamental, e está diretamente relacionado com a confiança e prestação de contas. O mau procedimento na pesquisa, isto é, o uso de plágio ou a apresentação enganosa da autoria, a fabricação ou falsificação de dados e de experiências compromete vigorosamente a confiança na investigação (Lima, 2006).

Assim, relativamente á identificação das fontes, o investigador deve assegurar-se que a referência das fontes, quer bibliográficas quer dos dados empíricos, usadas na produção do trabalho científico é rigorosa e abrangente; Deve ter em contar o respeito pelos direitos de autor, referindo adequadamente as fontes utilizadas no trabalho; Deve garantir a inserção dos nomes dos autores e coautores nas respetivas publicações de forma correta, bem como a expressão do devido reconhecimento a outros colaboradores, quando tal se justifique. (CEUM, 2012, p.12).

“Para promover uma investigação eticamente responsável, é fundamental, pois, apostar no desenvolvimento da integridade do investigador, nomeadamente, através de processos formativos sistemáticos e de uma continuada reflexão pública e partilhada entre os próprios investigadores” (Lima, 2006, p.151).

Capítulo V – Descrição e Análise dos Resultados

“As notas de trabalho, as gravações em vídeo e os documentos respeitantes ao local do estudo não são dados. Mesmo as transcrições das entrevistas não o são. Tudo isto constitui material documental a partir do qual os dados serão construídos graças aos meios formais que a análise proporciona” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994, p.107).

Neste capítulo, iremos proceder à descrição e análise dos dados obtidos através das técnicas de recolha de dados anteriormente referidas, com a finalidade de encontrarmos resposta para a nossa questão de investigação: *Quais são as conceções dos Educadores de Infância sobre a avaliação no contexto de creche?*

Os dados apresentados resultam da análise do conteúdo obtido através da transcrição das entrevistas e serão apresentados em quadros, por categorias, subcategorias, indicadores e unidades de registo.

1 Descrição dos Resultados

Foram efetuadas cinco entrevistas com o intuito de responder aos seguintes objetivos: a) Compreender as perspetivas dos educadores de infância face à avaliação na valência de creche; b) Saber se os educadores têm formação em avaliação, que tipo de formação e se tem conhecimento dos normativos; c) Verificar se o Manual de Processos-Chave (inserido no Modelo de Avaliação da Qualidade) alterou, e de que forma, as práticas de avaliação e as rotinas pedagógicas na creche; d) Identificar o papel/a preocupação dos pais face ao desenvolvimento cognitivo das crianças; f) Compreender o sentido que os entrevistados dão aos objetivos desta investigação. Para a análise de conteúdo definimos cinco categorias que nos permitiu comprimir os dados que correspondiam ao objetivo da pesquisa e possibilitou ainda a integração e distribuição de todas as unidades de registo recortadas das unidades de contexto (Esteves, 2006). Tal como é sugerido por Esteves (2006), esta categorização foi sendo reformulada à medida que iam surgindo novos dados (p. 116).

A partir das unidades de registo agrupadas em cada uma das categorias, foi possível definir um número variável de subcategorias conforme apresenta o quadro 3, para ajudar a uma melhor compreensão do sentido da categorização de acordo com o ponto de vista dos participantes (Esteves, 2006, p. 116).

Tema: Concepções dos educadores de infância sobre avaliação em creche	
Categorias	Subcategorias
A. Perspetivas da avaliação em creche	A1. Pertinência da avaliação A2. Concetualização da avaliação A3. Funções/finalidades da avaliação
B. Práticas de avaliação na creche	B1. Modelos curriculares que sustentam a prática pedagógica B2. Instrumentos de avaliação utilizados B3. Intervenientes no processo de avaliação
C. Formação pedagógica	C1. Formação em avaliação C2. Normativos sobre avaliação
D. Manual de processos-chave (MPC)	D1. Vertentes do MPC D2. Alterações pedagógicas após implementação do MPC
E. Pertinência da investigação	E1. Parecer do entrevistado face aos objetivos da entrevista

Quadro 3 – Síntese das categorias e subcategorias da análise

De cada uma das subcategorias foram extraídos indicadores para melhor incorporar e distribuir as unidades de registo retiradas de cada unidade de contexto, facilitando assim a leitura dos dados. (Quadro 4).

Subcategorias	Indicadores
A1. Pertinência da avaliação	A1.1- Importância da avaliação A1.2- Integração pedagógica da avaliação A1.3- Integração curricular da avaliação
A2. Concetualização da avaliação	A2.1- Definição do conceito de avaliação
A3. Funções/finalidades da avaliação	A3.1- Em que incide a avaliação A3.2- Tempo destinado à avaliação A3.3- Porque avaliam A3.4- Como avaliam A3.5- Quando avaliam

<p>B1. Modelos curriculares que sustentam a prática pedagógica</p>	<p>B1.1- Modelos curricular que utilizam B1.2- Autonomia para a utilização dos modelos curriculares</p>
<p>B2. Instrumentos de avaliação</p>	<p>B2.1- Instrumentos de avaliação utilizados B2.2- Conhecimento de outros instrumentos B2.3- Autonomia no processo de avaliação B2.4- Autoconfiança relativamente ao processo de avaliação</p>
<p>B3. Intervenientes no processo de avaliação</p>	<p>B3.1- Quem intervém no processo de avaliação B3.2- Interesse dos pais no processo de avaliação B3.3- Preocupação dos pais face à avaliação nesta faixa etária B3.4- Avaliação como representação do desenvolvimento cognitivo</p>
<p>C1. Formação em avaliação</p>	<p>C1.1- Formação específica sobre avaliação C1.2- Existência de formação suficiente C1.3- Competência dos educadores para avaliar</p>
<p>C2. Normativos sobre avaliação</p>	<p>C2.1- Conhecimento do MPC para creche C2.2- Contexto em que adquiriu conhecimento do MPC para creche</p>
<p>D1. Vertentes do MPC</p>	<p>D1.3- Viabilidade avaliativa dos comportamentos observáveis inseridos no MPC D1.2- MPC como currículo de competências D1.3- MPC como documento orientador da avaliação D1.4- Equidade da avaliação na creche</p>

D2. Alterações pedagógicas com a implementação do MPC	D2.1- Alteração das práticas de avaliação D2.2- Alteração das rotinas pedagógicas D2.3- Alteração das práticas pedagógicas
E1. Parecer do entrevistado face aos objetivos da entrevista	E1.1- Opinião sobre os objetivos do estudo E1.2- Interesse no acesso aos dados da investigação

Quadro 4 – Síntese das subcategorias e indicadores da análise

Seguidamente, para cada uma das categorias, apresentaremos as subcategorias, os indicadores respetivos e as unidades de registo correspondentes a cada um dos indicadores. No final de cada categoria iremos apresentar uma descrição dos resultados obtidos.

1.1 Categoria A - Perspetivas da avaliação em creche

Relativamente à primeira definimos três subcategorias e nove indicadores extraídos das unidades de registo, que nos permitirão conhecer: a importância dada à avaliação pelas participantes; se a avaliação aparece integrada, nas respetivas práticas, em termos pedagógicos e curriculares; como definem o conceito de avaliação; em que incide a avaliação que fazem; que tempos destinam à avaliação; porque avaliam; como avaliam e quando avaliam (Quadro 5).

Categoria A – Perspetivas da avaliação em creche

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
A1. Pertinência da avaliação	A1.1- Importância da avaliação	<p>“É muito pertinente sim (...) para desmistificar um bocadinho a ideia de que creche não tem função educativa...passa apenas por uma assistência dos cuidados básicos da criança (...) é muito importante porque a criança começa a desenvolver-se (...) muito importante perceber o desenvolvimento da criança nessas várias áreas” (E1).</p> <p>“(…) como também é importante (...) conseguirmos diagnosticar (...) nas mais tenras idades (...) ritmos diferentes de desenvolvimento, acho que realmente seria importante</p>

		<p>existir qualquer referência em termos de avaliação para nós conseguirmos também se justos” (E2).</p> <p>“Sim (...) nós avaliamos para quê? Nós avaliamos para proporcionar desafios. Temos de saber alguma coisa daquelas crianças para lhes poder criar oportunidades, criar desafios... para conseguirmos que elas obtenham certas competências” (E3).</p> <p>“Nós precisamos de avaliar constantemente as nossas práticas educativas para podermos melhorá-las (...) como uma atividade que tenha pensada para o grupo, só depois de a fazer e de avaliar é que vamos perceber se foi ou não adequada ao grupo (...) acho que a avaliação é extremamente importante (...) o nosso trabalho só faz sentido com avaliação em todos os campos que nós trabalhamos” (E4).</p> <p>“É importante para nós termos noção daquilo que estamos a ensinar, se o que nós estamos a ensinar está a chegar às crianças, depois também nos ajuda a avaliar o nosso trabalho (...) a fazer atividades de maneira que vá ao encontro das capacidades das crianças (...)” (E5).</p>
	<p>A1.2- Integração pedagógica da avaliação</p>	<p>“Sim (...) creio que sim” (E1).</p> <p>“Sim (...) faz parte realmente do meu trabalho “(E2).</p> <p>“Tem de ser não faz sentido de outra maneira” (E3).</p> <p>“Sim faz parte” (E4).</p> <p>“Sim 100%, é diária” (E5).</p>

	<p>A1.3- Integração curricular da avaliação</p>	<p>“Sim, claro que sim, claro que sim” (E1).</p> <p>“Eu ao avaliar vejo qual é a área que necessito trabalhar com as minhas crianças em contexto de sala e nesse caso também me ajuda a investigar onde posso ir (...) que orientações encontrar neste ou naquele pedagogo e ver o que posso trabalhar com as crianças” (E2).</p> <p>“Sim, claro que sim, a avaliação faz parte do currículo, não é? Dessa forma tem de fazer parte da integração e da concretização do currículo” (E3).</p> <p>“Claro, sim muito, muito principalmente o projeto pedagógico que temos de elaborar (...) resulta de uma avaliação feita no primeiro mês (...) faz todo o sentido” (E4).</p> <p>“(…) o objetivo é esse (...) de certo modo sim (...) mesmo que a criança tenha alcançado esse objetivo, eu realizo a atividade na mesma porque ela pode sempre desenvolver mais (...)” (E5).</p>
<p>A2. Concetualização da avaliação</p>	<p>A2.1- Definição do conceito de avaliação</p>	<p>“(…) é a nível informal, ainda através da observação que faço (...) a avaliação que vou fazendo é muito da observação (...) tenho uns parâmetros a nível das várias áreas (...) tenho presente, mais ou menos, o que é esperado para aquela idade e dentro disso tento avaliar se aquela criança está dentro dos parâmetros” (E1).</p> <p>“(…) para mim o que é avaliar é seguir os parâmetros que nos são obrigatórios, as grelhas, no fundo o instrumento, é seguir os instrumentos que nos são dados, por essas identidades que nos fornecem isso (...)” (E2).</p> <p>“Ora, Numa perspetiva muito pessoal, a avaliação é um item que faz parte da prática pedagógica (...) sem avaliação não há</p>

		<p>reflexão, não há prática, não há por assim dizer uma estratégia a lidar com o grupo “(E3).</p> <p>“Avaliação eu acho que é um processo de reflexão sobre todo o trabalho realizado (...) se for avaliação da criança, claro que temos de nos orientar tendo em conta as teorias que existem (...)” (E4).</p> <p>“Avaliação é... faz parte do processo...como é que eu vou saber o desenvolvimento da criança, saber de tudo no final do ano letivo, se o meu trabalho tem sido bem feito sem haver uma avaliação” (E5).</p>
<p>A3. Funções/finalidades da avaliação.</p>	<p>A3.1 Em que incide a avaliação</p>	<p>“Incide no global da criança e nas áreas todas” (E1).</p> <p>“Olhe incide mesmo na observação da criança em contexto, na relação com o outro, (...) e com o objeto que o rodeia. (...) no dia a dia, no comportamento que a criança tem (...) depois temos aqueles trabalhinhos (...) também” (E2).</p> <p>“(...) a avaliação que faço tem a ver com a observação, tem a ver com o fazer atividades a partir das minhas reflexões, daquilo que eu vejo diariamente (...)” (E3).</p> <p>“(...) nós aqui temos as grelhas (...), o plano individual (...) pegamos um pouco nas orientações curriculares e nas áreas de conteúdo, porque é possível nós enquadrarmos o que está aqui com as áreas de conteúdo (...)” (E4).</p> <p>(...) tem a ver com o plano de desenvolvimento individual da criança, eu tenho lá os objetivos a serem alcançados, tenho lá as atividades, os objetivos, a calendarização, incide nisso (...)” (E5)</p>

	<p>A3.2 Tempo destinado à avaliação</p>	<p>“(…) confesso que quando estou próxima de fazer a apresentação dos relatórios aí incido mais (...) dedico algum tempo (...)” (E1).</p> <p>“(…) Eu diariamente estou a fazer avaliação (...)” (E2).</p> <p>“Ora bem, algumas horas, largas horas, nem sempre aqui, muitas vezes em casa “(...) algumas vezes aqui quando faltam miúdos e o grupo é mais fácil de gerir temos mais tempo disponível então aproveitamos esses bocadinhos” (E3).</p> <p>“(…) no dia a dia, no momento em que estamos a atuar vamos avaliando, não é? (...) Mas o momento que nós destinamos normalmente é uma hora por dia para planear e avaliar (...)” (E4).</p> <p>“É diária, é diária (...) estou a realizar as atividades com as crianças e estou a avalia-las” (...) agora dos objetivos do diagnóstico é talvez quinzenal, mensal conforme realizou a atividade direcionada para aqueles objetivos” (E5).</p>
	<p>A3.3- Porque avaliam</p>	<p>“(…) vou vendo (...) se a criança atingiu ou não esses objetivos e depois ajudam-me para posteriormente definir os objetivos (...) exatamente aquilo que é necessário trabalhar” (E1).</p> <p>“(…) serve para ver onde estão as minhas crianças e o que preciso de trabalhar mais com elas e no fundo também dá para me avaliar a mim (...) vejo ali no que é que eu estou a falhar (...)” (E2).</p> <p>“(…) eu tento pensar naquilo que foi feito para trás primeiro, e naquilo que eu posso fazer para a frente, é só a partir dessa avaliação (...) após reflexão, após tratamento que me faz dar o passo seguinte (...)” (E3).</p>

		<p>“(...) é para ver o que é que falta o que é que eu ainda tenho de trabalhar, (...) e também para perceber se tenho de ajudar mais ou menos aquela criança para atingir o fim”. (E4).</p> <p>“(...) das atividades todas que eu avalio, no final, (...) vou ao diagnóstico (...) e ponho lá a data que a criança alcançou (...) e apresento aos pais (...)” (E5).</p>
A3.4- avaliam	Como	<p>“É mais a nível da observação (...) temos uma grelha onde tem lá os parâmetros de cada área e consoante isso vamos vendo” (E1).</p> <p>“(...) venho buscar um bocadinho de jardim de infância para a minha sala de creche, (...) temos o guião e eu vou vendo (...) pego nas grelhas, o que eu sei de imediato dos registos que eu faço, fotográficos e de registos escritos, eu preencho logo a avaliação da criança (...) aquilo que realmente me escapou (...) acabo por ter de eliminar (...) para serem avaliados posteriormente” (E2).</p> <p>“É a observação (...) através dos acontecimentos casuais e nas próprias atividades que vamos desenvolvendo (...)” (E4).</p> <p>“(...) realmente a avaliação é muito pessoal (...) é muito básica, não alcançado, totalmente alcançado ou alcançado (...) eu até ponho um A+, uso um bocadinho o mais e o menos para avaliar um bocadinho melhor a situação da criança (...) com certeza outra pessoa poderia avaliar de outra forma (...) depende do olhar do educador, da pessoa que está a avaliar (...)” (E5).</p>
A3.5 avaliam	Quando	<p>“(...) é temos trimestral” (E2).</p> <p>“tenho uma avaliação mais formal ao fim de cada semestre” (E3).</p>

		<p>“Durante o ano vou conversando com os pais embora não haja um momento específico (...) e no final do ano, aí sim, há um momento em que eu me sento com a família e passo a informação” (E4).</p> <p>“(…) de tempos a tempo (...) não tenho assim uma data determinada (...) depois no final do ano transponho para o Plano Individual da criança e apresento aos pais.” (E5).</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 5 - Categoria A – Perspetivas da avaliação em creche

Procedendo à descrição do conteúdo das respostas das educadoras relativamente à primeira categoria, pudemos constatar que foram unânimes a considerar que a avaliação assume um papel bastante importante e fundamental, sendo que uma participante referiu até, que era “importante para desmistificar um bocadinho a ideia de que creche não tem função educativa” (E1). Concordam que a avaliação é fundamental para a intervenção precoce “(...) conseguirmos diagnosticar (...) nas mais tenras idades (...) ritmos diferentes de desenvolvimento” (E2). Referiram a avaliação como sendo fundamental para obter informações sobre as crianças alegando que é “importante perceber o desenvolvimento da criança” (E1), e também para proporcionar novas aprendizagens, e desenvolver novas competências “nós avaliamos para proporcionar desafios” (E3). Foi também feita referência à avaliação enquanto elemento integrante e regulador da prática educativa, “nós precisamos de avaliar constantemente as nossas práticas educativas para podermos melhorá-las” (E4), pois “também nos ajuda a avaliar o nosso trabalho”.

Todas as entrevistadas consideram que a avaliação em creche se faz diariamente “(...) no dia a dia, no momento em que estamos a atuar vamos avaliando, não é?” (E4), no entanto a formalização dessas avaliações é feita à posteriori, “Ora bem, algumas horas, largas horas, nem sempre aqui, muitas vezes em casa “(...) (E3). São também unânimes as respostas relativamente à integração da avaliação nas suas práticas pedagógicas afirmando que “sim (...) faz parte realmente do meu trabalho “(E2); “tem de ser não faz sentido de outra maneira” (E3). Relativamente à contribuição da avaliação para a integração curricular, todas as participantes responderam afirmativamente “Sim, claro que sim, a avaliação faz parte do currículo, não é? (E3); “Claro, sim muito, muito principalmente o projeto pedagógico que temos de elaborar” (E4); “(...) o objetivo é esse” (E5).

No que respeita ao conceito de avaliação, duas das intervenientes, não apresentaram uma definição concetual, apresentando um discurso dúbio entre o conceito de avaliação e as técnicas de avaliação que usam, “(...) é a nível informal, ainda através da observação” (E1); “(...) para mim o que é avaliar é seguir (...) os instrumentos que nos são dados, por essas identidades que nos fornecem isso” (E2). As restantes participantes definiram o conceito de avaliação como sendo um processo que requer uma reflexão constante do trabalho dos educadores, permitindo-lhes avaliar e orientar a sua prática pois, segundo elas “sem avaliação não há reflexão, não há prática” (E3), “Avaliação eu acho que é um processo de reflexão sobre todo o trabalho realizado” (E4). E foi também definida como sendo um elemento integrante e regulador da prática educativa “avaliação é... faz parte do processo” (E5).

Ao perguntarmos em que é que incide a avaliação que fazem, duas participantes consideraram que a avaliação incide na observação que fazem da criança, “Olhe incide mesmo na observação da criança em contexto” (E2), “a avaliação que faço tem a ver com a observação (...) com o fazer atividades a partir das minhas reflexões” (E3). As restantes educadoras referem que a avaliação que fazem incide nas diferentes áreas do desenvolvimento e nos objetivos a alcançar previstos nos planos individuais das crianças, “incide no global da criança e nas áreas todas” (E1), “nós aqui temos as grelhas (...), o plano individual (...) pegamos um pouco nas orientações curriculares e nas áreas de conteúdo” (E4), “tem a ver com o plano de desenvolvimento individual da criança, eu tenho lá os objetivos a serem alcançados” (E5).

Ao querermos perceber porque avaliam as educadoras, quatro participantes foram unânimes em dizer que avaliam, principalmente, para poderem planear o passo seguinte “é só a partir dessa avaliação (...) após reflexão, após tratamento que me faz dar o passo seguinte” (E3); “ajudam-me para posteriormente definir os objetivos (...) exatamente aquilo que é necessário trabalhar” (E1); “é para ver o que é que falta o que é que eu ainda tenho de trabalhar” (E4); (...) vejo ali no que é que eu estou a falhar (...)” (E2). Uma outra entrevistada referiu que avalia para registar os progressos das crianças e posteriormente partilhar com os pais “(...) das atividades todas que eu avalio (...) vou ao diagnóstico (...) ponho lá a data que a criança alcançou (...) e apresento aos pais (...)” (E5).

Outro indicador desta categoria prende-se com a forma como as participantes avaliam. A observação é referida como a técnica mais usada para avaliar, “É mais a nível da observação” (E1); “é a observação (...) através dos acontecimentos casuais e nas próprias atividades” (E4). Relativamente ao registo dessas observações elas são feitas em grelhas tendo como referência determinados objetivos estipulados de acordo

com as idades a avaliar. No entanto podemos constatar que relativamente aos registos das observações não existe um procedimento unanime e bem definido, (...) temos uma grelha onde tem lá os parâmetros de cada área e consoante isso vamos vendo” (E1); “(...) realmente a avaliação é muito pessoal (...) é muito básica, não alcançado, totalmente alcançado ou alcançado (...) eu até ponho um A+, uso um bocadinho o mais e o menos para avaliar um bocadinho melhor a situação da criança (...) (E5).

Da mesma forma relativamente aos momentos avaliativos, verificamos que não existem procedimentos homogêneos, sendo que uma entrevistada não nos forneceu nenhuma informação clara e as restantes entrevistadas fazem a avaliação em diversos momentos referindo que “(...) é temos trimestral” (E2); “(...) ao fim de cada semestre” (E3); “Durante o ano vou conversando com os pais embora não haja um momento específico (...) e no final do ano, aí sim” (E4); “(...) de tempos a tempo (...) não tenho assim uma data” (E5).

1.2 Categoria B - Práticas de avaliação em creche

Relativamente à segunda categoria, definimos quatro subcategorias e dez indicadores que nos servirão de referencia para melhor compreendermos quais os modelos curriculares utilizados; se existe autonomia para a utilização dos modelos curriculares; quais os instrumentos de avaliação utilizados; se existe conhecimento de outros instrumentos; se possuem autonomia e autoconfiança relativamente ao processo de avaliação; quem são os intervenientes no processo de avaliação; e quais os interesses e preocupações dos pais face ao processo de avaliação nesta faixa etária. (Quadro 6).

Categoria B – Práticas de avaliação em creche

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
B1- Modelos curriculares que sustentam a prática pedagógica	B1.1- Modelos curriculares utilizados	“(...) é muito o High/Scope e é um bocadinho por aí e vou adaptando exatamente às idades com que estou a trabalhar” (E1). “Olhe não (...) a rotina é baseada no High/Scope pronto. (...) aqui fazemos assim vamos buscar um bocadinho de cada um, temos as tabelas, temos a rotina diária (...) nós trabalhamos um bocadinho de todos os pedagogos” (E2). Não trabalhamos um só modelo” (E2)

		<p>“Trabalhamos o modelo High/Scope, mas também vamos buscar outras formas de trabalhar do modelo construtivista (...) vamos buscar ao MEM (...) Montessori (...) modelos que tenham a ver com a construção do conhecimento (...)” (E3).</p> <p>“É o modelo High/Scope não é, porque infelizmente não há assim muita literatura para a creche, e usamos também o que a Segurança Social nos dá que é o Manual da Qualidade para a Creche (...) porque não há orientações curriculares para creche” (...) (E4).</p> <p>“High/Scope” (E5)</p>
	B1.2- Autonomia para a utilização dos modelos curriculares	<p>“(...) cada educador (...) tem autonomia para avaliar (...) e trabalhar conforme o instrumento que quiser” (E1).</p> <p>“(...) por acaso a instituição nisso sempre nos deu abertura (...) é muito linear a nossa pedagogia não é mesmo imposta (...) estão sempre a dizer que nos dão liberdade” (E2).</p> <p>“Não é imposto, mas tentámos trabalhar todas da mesma forma, assim também fornecemos as mesmas oportunidades” (E3).</p> <p>“Não (...) foi no fundo o que a maior parte de nós ouviu falar na universidade (...) todas nós nos identificamos um pouco (...)” (E4).</p> <p>“Não, quando eu entrei já havia uma educadora e também seguia, (referindo-se ao high/scope), (...) e estivemos no mesmo ano na universidade temos as mesmas diretrizes e optamos, sim (...) (E5).</p>
B2- Instrumentos de avaliação	B2.1- Instrumentos utilizados na prática	<p>“(...) tendo como base aquela grelha que é facultada a todas as educadoras (...) claro que faço um plano individual (...) vejo o que é que cada criança necessita e vou definindo os objetivos (...)” (E1).</p>

		<p>“(…) neste momento estou a utilizar ainda as grelhas fornecidas pela creche (…) foram há uns anos atrás, foram fornecidas, enviadas pela Segurança Social (…)” (E2).</p> <p>“(…) além daqueles que usamos que a Segurança Social nos dá, também uso a observação, fotografias, os trabalhos dos meninos o que os pais me vão dizendo, os registos que eu faço (…)” (E3).</p> <p>“Nós chamamos o Plano Individual para avaliar a criança (…) no Projeto Pedagógico, no final do ano, há um relatório que as educadoras têm de fazer (…) pronto já tem aqueles parâmetros para serem avaliados (…)” (E4).</p> <p>(…) temos o Projeto Pedagógico, Projeto Educativo, (…) avaliação das atividades semanais, relatório de avaliação do Projeto Pedagógico (…) temos a ficha de pré-diagnóstico (…) o programa de acolhimento inicial, o plano de desenvolvimento individual da criança, diagnóstico, o planeamento e o relatório de avaliação, e registos de reuniões com encarregados de educação, pronto são esses os instrumentos” (E5).</p>
	<p>B2.2- Conhecimento de outros instrumentos</p>	<p>“Não” (E1).</p> <p>“Sim. (…) algumas formações que nós temos de educadoras acabamos por vezes por trocar (…) que no fundo vai dar à mesma coisa (…) é tudo muito (…) <i>cheque-liste</i> (…) quando trocamos de instrumentos basicamente é a mesma coisa” (E2).</p> <p>“Eu fui a uma formação recentemente do <i>child diary</i> (…) é como um portefólio digital (…) só avalia através das OCEPE (…) está um bocadinho verde para a nossa realidade” (E3).</p> <p>“Que eu saiba (…) não conheço mais nenhum. Eu sei que o modelo High/Scope tem instrumentos, mas nós por acaso como temos isto (referiu-se ao MPC) usamos mais (…)” (E4).</p>

		<p>“Além desse não, é estes que nós usamos” (E5).</p>
B2.3- Autonomia no processo de avaliação		<p>“Sim. Não conheço, mas tenho (...) se calhar se me dedicasse mais (...) e com formação isso sim” (E1).</p> <p>“Sim, sim (...) um dos instrumentos que eu ainda posso usar é o tal instrumento de observação do curso que nós tiramos (...) esse instrumento é para a vida” (E2).</p> <p>“Claro que sim, sim” (E3).</p> <p>“Claro que os que nós conhecemos é mais fácil (...) ou pelo menos alguém que já os utilizou nos explique a fazer-lo é muito mais fácil do que nós pegarmos num instrumento (...) é melhor ouvir alguém” (E4).</p> <p>“100%, sim, sim, sim (E5)</p>
B2.4- Autoconfiança relativamente ao processo de avaliação		<p>“Sinceramente às vezes não (...) necessito da tal formação e também mais esclarecimentos nessa área para poder fazer uma avaliação mais segura e consistente” (E1).</p> <p>“Eu sinto-me capaz de aplicar qualquer instrumento que apareça (...) acho que não há uma avaliação (...) um instrumento de avaliação que faça jus à diversidade de crianças que nós temos. É tudo muito igual” (E2).</p> <p>“Eu acho que a avaliação é um processo mais para a educadora. (...) é importante dizer aos pais, mas a linguagem que nós usamos nem sempre é aquela que eles percebem (...) não sei se a forma de lhes comunicar é a mais acertada” (E3).</p> <p>“Sim, com os anos sinto-me mais segura ainda (...)” (E4).</p> <p>“(...) muito segura porque tenho um apoio grande tanto da direção como da minha colega (...) conversamos muito, trocamos ideias (...) sinto que as pessoas confiam em nós (...) isso dá-nos segurança.” (E5).</p>

B3. Intervenientes no processo de avaliação	B3.1- Quem intervém no processo de avaliação	<p>“Só eu e as crianças” (E1).</p> <p>“A minha auxiliar em primeiro lugar (...) as informações que os pais me dão também são relevantes (...)” (E3).</p> <p>“Eu trabalho com a equipa da sala (...) quando elaboramos o PI os pais também vêm o preenchimento e aprovam” (E4).</p> <p>“Sou só eu” (E5).</p>
	B3.2- Interesse dos pais no processo de avaliação	<p>“(…) nestas idades, muito sinceramente (...) há um ou outro (...) pode-se preocupar mais, mas não... (E1).</p> <p>“Grande parte dos pais não estão muito (...) as avaliações vão na mochila, vão e vem, vão e vem (...) há um ou outro mais atento” (E2).</p> <p>“Alguns sim, alguns são muito interessados (...) regra geral sim, interessam-se pela avaliação pelo desenvolvimento, tudo isso” (E3).</p> <p>“Cada vez mais, mas no sentido positivo, eles próprios perguntam (E4).</p> <p>“Muito poucos, muito poucos (...) há pais interessados, mas são muito poucos (...) não é que não se interessem, não valorizam” (E5).</p>
	B3.3- Preocupação dos pais face à avaliação nesta faixa etária	<p>“É como eu digo não sinto, não é muito saliente isso” (E1).</p> <p>“Acho que não vai muito por aí, é mais se estiveram bem se comeram bem se tomaram a medicação, mais ou menos por aí” (E2).</p>

		<p>“Alguns pais ficam muito surpreendidos, como é que em creche se avalia (...) eu tento dizer que não é tão formal (...) mas é necessária (...) e acho que sim que eles vêm isso de alguma forma, pelo menos percebem (...) que houve ali algum tempo despendido a pensar naquela criança e a fazer aqueles relatórios, acho que sim” (E3).</p> <p>“Como lhe disse cada vez mais. Nós temos um papel muito importante também em incutir e fomentar esse tipo de preocupação por parte dos pais (...) sinto ao longo destes anos mais preocupação nesse sentido (...)” (E4).</p> <p>“Não, não, não de todo, a não ser que (...) a criança tenha algum problema, com certeza aí os pais já teriam outro olhar obviamente (...) nós aqui fazemos (avaliação) mas sei que se não fizessemos nenhum pai iria reclamar. (E5).</p>
	<p>B3.4- Avaliação como representação do desenvolvimento cognitivo</p>	<p>“sim” (E1).</p> <p>“É assim, alguns olham, outros (...) acham que eu é que não vi bem porque a criança até já faz aquilo (...)” (E2).</p> <p>“A maior parte das vezes sim” (E3).</p> <p>“Sim procuram saber se a criança está aquém das expectativas (...) eles comparam com aquilo que vêm em casa (E4).</p> <p>“Não, não (...) os pais têm noção do desenvolvimento do seu filho porque muitos dizem: já faz isto em casa, já faz aquilo, agora ter em conta (...) a avaliação em si (...) assim não e tudo bem, tá tudo bem pronto, o meu filho não tem problemas (E5).</p>

Quadro 6 - Categoria B – Práticas de avaliação em creche

Relativamente à segunda categoria por nós definida, podemos constatar que no que diz respeito aos modelos curriculares utilizados, todas as respondentes referiram que as suas práticas são sustentadas pelo modelo

High/scope, sendo que isso se deve ao fato de ter sido o modelo mais abordado na formação inicial das educadoras participantes. No entanto, também foi referido por três das educadoras que faziam um cruzamento com outros modelos, com o objetivo de os complementar e dar assim mais sentido aos contextos educativos, “nós trabalhamos um bocadinho de todos os pedagogos” (E2); “Trabalhamos o modelo High/Scope, mas também vamos buscar (...) ao MEM (...), Montessori (...) modelos que tenham a ver com a construção do conhecimento (...)” (E3); “usamos também o que a Segurança Social nos dá que é o Manual da Qualidade para a Creche” (E4).

Todas as educadoras participantes dizem seguir por opção própria os modelos curriculares adotados, e utilizam-nos de forma autónoma, sem haver qualquer impedimento ou imposição institucional, como podemos constatar através das respetivas alocações: “cada educador (...) tem autonomia para avaliar (...) e trabalhar conforme o instrumento que quiser” (E1); “(...) por acaso a instituição nisso sempre nos deu abertura” (E2); “Não é imposto, mas tentámos trabalhar todas da mesma forma” (E3), “(...)estivemos no mesmo ano na universidade temos as mesmas diretrizes e optamos sim (...)” (E5); “Não (...) foi no fundo o que a maior parte de nós ouviu falar na universidade (...) todas nós nos identificamos um pouco (...)” (E4).

Relativamente aos instrumentos de avaliação utilizados pudemos perceber que são utilizadas grelhas onde constam os objetivos a trabalhar para cada criança “(...) claro que faço um plano individual (...) vejo o que é que cada criança necessita e vou definindo os objetivos (...)” (E1). Com exceção da E1 que não especificou a origem das grelhas que utiliza, referindo apenas que “(...) tendo como base aquela grelha que é facultada a todas as educadoras” (E1), as restantes participantes referiram que utilizam os documentos orientadores da Segurança Social (MPC), “Nós chamamos o Plano Individual para avaliar a criança. No Projeto Pedagógico, no final do ano, há um relatório que as educadoras têm de fazer (...) pronto já tem aqueles parâmetros para serem avaliados (...)” (E4). Uma educadora referiu que, para além dos referidos documentos, também utiliza “a observação, fotografias, os trabalhos dos meninos o que os pais me vão dizendo, os registos que eu faço (...)” (E3).

No que respeita ao conhecimento de outros instrumentos de avaliação, duas das participantes dizem conhecer outros instrumentos, tendo alegado terem feito formação nesse sentido, “Eu fui a uma formação recentemente do *child diary* (...) é como um portefólio digital (...)” (E3). “Sim. (...) algumas formações que nós temos de educadoras (...) que no fundo vai dar à mesma coisa (...) é tudo muito (...) *cheque-liste* (...)” (E2). As restantes educadoras referiram que não conheciam mais nenhum instrumento de avaliação para

além do que usam nas suas práticas, como pudemos constatar através das suas alocações: “Não” (E1). “Que eu saiba (...) não conheço mais nenhum (...)” (E4). “Além desse não, é estes que nós usamos” (E5).

Quando questionamos as participantes sobre a sua autonomia relativamente ao processo de avaliação, todas mencionaram ter autonomia para usarem outros instrumentos de avaliação mesmo as que demonstraram desconhecimento relativamente a outros instrumentos, “Sim. Não conheço, mas tenho (...) se calhar se me dedicasse mais (...) e com formação isso sim” (E1); “Claro que sim, sim” (E3); “Claro que os que nós conhecemos é mais fácil (...)” (E4); “100% sim, sim, sim (E5).

Outra questão feita às participantes prendia-se com o modo como se sentiam para proceder à avaliação das crianças, encontramos opiniões divergentes, sendo que a maioria diz sentir-se capaz e segura com todo o processo “Eu sinto-me capaz de aplicar qualquer instrumento que apareça” (E2); “Sim, com os anos sinto-me mais segura ainda (...)” (E4); “(...) muito segura porque tenho um apoio grande tanto da direção como da minha colega (...)” (E5). No entanto foi referido por uma educadora a necessidade de formação nesta área alegando que: “Sinceramente às vezes não (...) necessito da tal formação e também mais esclarecimentos nessa área para poder fazer uma avaliação mais segura e consistente” (E1). Uma outra participante referiu sentir alguma dificuldade na comunicação com os pais referindo que a linguagem utilizada por parte dos profissionais, poderá nem sempre ser compreendida pelos pais alegando que “(...) é importante dizer aos pais, mas a linguagem que nós usamos nem sempre é aquela que eles percebem (...) não sei se a forma de lhes comunicar é a mais acertada” (E3).

Relativamente aos intervenientes no processo de avaliação, uma educadora referiu ser apenas ela a única interveniente neste processo “Sou só eu” (E5). Uma outra referiu que para além dela também as crianças faziam parte do processo de avaliação, “Só eu e as crianças” (E1). Duas educadoras referiram que incluem a auxiliar da sala e os pais como intervenientes no processo de avaliação: “A minha auxiliar em primeiro lugar (...) as informações que os pais me dão também são relevantes (...)” (E3); “Eu trabalho com a equipa da sala (...) quando elaboramos o PI os pais também vêm o preenchimento e aprovam. (E4). Uma das participantes não deu uma resposta clara relativamente a este indicador pelo que não consideramos pertinente a sua referência nesta descrição.

Relativamente ao interesse e preocupação dos pais face ao processo de avaliação nesta faixa etária, pudemos verificar que de modo geral os pais valorizam muito pouco a avaliação nestas idades, como podemos

constatar pelas afirmações das respondentes: “(...) nestas idades, muito sinceramente (...) há um ou outro (...) (E1); “grande parte dos pais não estão muito (...) há um ou outro mais atento” (E2); “Alguns sim, alguns são muito interessados (...) regra geral sim” (E3). “Cada vez mais, mas no sentido positivo, eles próprios perguntam (E4). “Muito poucos, muito poucos (...) não é que não se interessem, não valorizam” (E5). Para além de não demonstrarem grande interesse na avaliação, os pais, também não demonstram muita preocupação com este processo nesta faixa etária, “É como eu digo não sinto, não é muito saliente isso” (E1); “Acho que não vai muito por aí, é mais se estiveram bem se comeram bem se tomaram a medicação (...)” (E2); “Alguns pais ficam muito surpreendidos, como é que em creche se avalia (...)”(E3); sinto ao longo destes anos mais preocupação nesse sentido (...)” (E4); (...) nós aqui fazemos (avaliação) mas sei que se não fizéssemos nenhum pai iria reclamar. (E5). Nos contextos onde verificámos que os pais demonstravam mais interesse e preocupação face à avaliação foram também aqueles que consideraram a avaliação como um processo que traduz o desenvolvimento cognitivo das crianças como podemos ver referido nas afirmações das educadoras: “A maior parte das vezes sim” (E3); “Sim procuram saber se a criança está aquém das expectativas (...) eles comparam com aquilo que vêm em casa (E4).

1.3 Categoria C - Formação Pedagógica

Referente à categoria C definimos duas subcategorias e cinco indicadores que nos permitiram ficar a perceber se os educadores de infância possuem Formação específica para avaliar; se consideram que existe formação em avaliação suficiente e se os educadores em geral têm competência para avaliar; pretendemos também apurar se as entrevistadas têm conhecimento do MPC e em que contexto o adquiriram. (Quadro 7).

Categoria C – Formação Pedagógica

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
C1. Formação em avaliação	C1.1- Formação específica para avaliar	<p>“Não” (E1).</p> <p>“Tivemos (...) foi cá (Instituição) foi a tal formação em contexto (...) foi essa tal formação em observação que tivemos (...) (E2).</p> <p>“Se pensarmos sobre a avaliação dos PI, sim fizemos inicialmente em 2007 creio eu, fizemos uma formação nesse sentido porque era tudo muito novo para nós, processos chave, Segurança Social,</p>

		<p>Pis (...) “(...) fizemos inicialmente com a entidade que nos certificou” (E3).</p> <p>“Sim, sim tivemos (...) e foi uma mais valia porque elas (formadoras) passaram a informação, partilharam no fundo a experiencia delas e ajudaram-nos um pouco a contextualizar isto (referindo-se ao MPC) na nossa creche” (E4).</p> <p>“Que tenha a ver com o manual da qualidade não, não. Nos é que estamos a ler (...) a nossa presidente está a implementar essa qualidade aqui na creche, mas tem sido muito lentamente (E5).</p>
	<p>C1.2- Existência de formação suficiente</p>	<p>“Devia haver mais, também não tenho conhecimento, se calhar também ainda não procurei” (E1).</p> <p>“Olhe assim no geral não. Nós tivemos a sorte de ter esse convite por parte das colegas, porque aqui normalmente as formações que estão disponíveis para os educadores de infância é quase um bocadinho do que já demos durante o nosso curso” (E2).</p> <p>“Não nem pensar” (E3).</p> <p>“Eu muito sinceramente, na universidade agora com o tratado de Bolonha, muito sinceramente eu acho que saem assim muito pouco preparadas, antes disso (...) tínhamos um pouco mas achava que devíamos ter mais (...) (E4).</p> <p>“Formação em avaliação, não, não. Quem eu posso dizer que me ajudou na minha vida profissional, foi a minha educadora de estágio, do último estágio (E5).</p>
	<p>C1.3- Competência dos educadores para avaliar</p>	<p>“Sim, sim, sim” (E1).</p> <p>“(…) os anos de experiência (...) acabamos por aprender a avaliar, mas não há nada como termos um apoio, e que alguém nos ensine técnicas e nos dê instrumentos (...)” (E2).</p>

		<p>“Quando saímos da universidade é tudo muito teórico. Ao chegarmos ao contexto temos de alguma forma por em prática aquela teoria (...) se não tivermos outras estratégias, se não procurarmos saber é um bocadinho difícil” (E3).</p> <p>“Eu acho que sim, só que eu acho muito importante, principalmente o educador que saia para o contexto, a partilha com o grupo que esteja a trabalhar (...) isso é muito rico, acho que ganhamos todos” (E4).</p> <p>“De uma forma geral (...) não sei dizer (...) porque eu não tenho conhecimento assim muito do que se passa nas outras instituições (...)” (E5).</p>
C2. Normativos sobre avaliação	C2.1 Conhecimento do MPC para creche	<p>“Sim, não muito” (E1).</p> <p>“Tenho conhecimento que ia surgir um livro em relação à creche (...) não sei se já saiu, se já está (...) as únicas coisas que tive acesso à creche tem a ver com os livros lançados pelo modelo high/scope que aborda a creche, a parte da creche (E2).</p> <p>“Sim” (E3).</p> <p>“Sim” (E4).</p> <p>“Sim, sim (E5).</p>
	C2.2- Contexto em que adquiriu conhecimento do MPC para creche	<p>“Através de uma colega” (E1).</p> <p>“(...) não tive acesso a ele não” (E2).</p> <p>“Nós fizemos inicialmente um processo de certificação (...) foi-nos dado pela nossa diretora pedagógica em reunião de educadoras,</p>

		<p>traçamos todos os processos chave que nos foram dados (...) e foi assim que nos foi apresentado” (E3).</p> <p>“Muito sinceramente já não me recordo. Comecei a coordenar há sete anos e penso que foi nessa altura, já havia um e depois houve uma atualização. É assim eu pesquiso muito na internet vou lhe ser sincera eu acho que foi mesmo por aí na altura (E4).</p> <p>“Através da Segurança Social, sim (E5).</p>
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 7 - Categoria C – Formação Pedagógica

Procedendo à descrição dos resultados obtidos para a categoria C podemos constatar, que as opiniões se dividem quando perguntámos se tiveram alguma formação específica sobre avaliação. Três das entrevistadas referiram terem feito formação sendo que duas delas especificaram que a formação que fizeram estava relacionada diretamente com o MPC e foi feita nos respetivos contextos por entidades externas: “sim fizemos inicialmente em 2007 creio eu, fizemos uma formação nesse sentido porque era tudo muito novo para nós, processos chave, Segurança Social, Pis (...) (E3); “Sim, sim tivemos (...) ajudaram-nos um pouco a contextualizar isto (referindo-se ao MPC) na nossa creche” (E4). Das restantes educadoras, uma respondeu que não teve qualquer formação específica, “Não” (E1), sendo que outra referiu ter sido autodidata relativamente ao MPC “Que tenha a ver com o manual da qualidade não, não. Nos é que estamos a ler (...) (E5). Uma das educadoras não foi muito clara no seu discurso quanto ao conteúdo da formação, referindo tê-la feito na sua instituição “Tivemos (...) foi cá (Instituição) foi a tal formação em contexto (...) foi essa tal formação em observação que tivemos (...) (E2).

Quanto ao considerarem se existe ou não formação suficiente em avaliação para os educadores de infância foram unânimes a responderem que não: “Devia haver mais” (E1); “Olhe assim no geral não” (E2); “Não nem pensar” (E3); “Eu muito sinceramente, na universidade (...) tínhamos um pouco mas achava que devíamos ter mais” (...) (E4); “Formação em avaliação, não, não” (E5).

Quando perguntamos se consideravam que os educadores de infância, no geral, tinham competências para avaliar a maioria considerou que sim, contrariamente ao que referiram na questão anterior, onde consideraram a formação em avaliação insuficiente, no entanto no seu discurso percebemos que “Sim, sim, sim” (E1); “(...) os anos de experiência (...) acabamos por aprender a avaliar (E2); “Quando saímos da

universidade é tudo muito teórico (...) se não tivermos outras estratégias, se não procurarmos saber é um bocadinho difícil” (E3); “Eu acho que sim, só que eu acho muito importante, principalmente o educador que saia para o contexto, a partilha com o grupo que esteja a trabalhar (...)” (E4). Uma das educadoras não apresentou uma opinião formada sobre este assunto, “De uma forma geral (...) não sei dizer (...) porque eu não tenho conhecimento assim muito do que se passa nas outras instituições (...)” (E5).

No que respeita ao conhecimento dos normativos para creche mais concretamente o MPC emanado pelo Ministério da Segurança Social todas as entrevistadas responderam que sim. No entanto podemos constatar que apenas três tinham de facto conhecimento do que era o MPC fazendo esta parte integrante das suas práticas e rotinas pedagógicas. Relativamente a duas das participantes apesar de referirem conhecer instrumento acrescentaram, “Sim, não muito” (E1). “Tenho conhecimento que ia surgir um livro em relação à creche (...) não sei se já saiu, se já está (...)” (E2). Podemos perceber que apesar de terem ouvido falar no documento não o conheciam de facto já que uma acrescentou que teve conhecimento “Através de uma colega” (E1), e outra referiu mesmo que “(...) não tive acesso a ele não” (E2).

Quando quisemos perceber em que contexto foi adquirido esse conhecimento uma educadora referiu estar relacionado com o processo de certificação da respetiva instituição, “Nós fizemos inicialmente um processo de certificação (...) foi-nos dado pela nossa diretora pedagógica em reunião de educadoras (...) e foi assim que nos foi apresentado” (E3); “Muito sinceramente já não me recordo (...) é assim, eu pesquiso muito na internet vou lhe ser sincera eu acho que foi mesmo por aí na altura (E4); “Através da Segurança Social, sim (E5).

1.4 Categoria D - Manual de processos-chave (MPC)

A categoria D foi dividida em duas subcategorias, às quais fizemos corresponder sete indicadores para que, através das unidades de registo inseridas em cada um deles, possamos perceber se as educadoras participantes neste estudo consideram o MPC um currículo de competências para creche; se consideram o MPC um documento orientador da avaliação; se acham possível avaliar todos os comportamentos observáveis enumerados no MPC; perceber se a avaliação que fazem é igual para todas as idades de creche; saber em que sentido o MPC alterou as práticas de avaliação, as rotinas e as práticas pedagógicas. (Quadro 8).

Categoria D - Manual de processos-chave (MPC)

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
D1. Vertentes do MPC	D1.1- MPC como currículo de competências	<p>“Pelo menos seria uma orientação. Como temos as OCEPE, não é? Como temos os diversos pedagogos que nos dão aquelas linhas orientadoras, também o MPC iria ser uma mais valia” (E2).</p> <p>“Não” (E3).</p> <p>“Sim, sim considero” (E4).</p> <p>“Sim, sim, o que eu acho é que depois nós realmente temos de adaptar às diferentes realidades, aquilo é um exemplo, mas nós podemos complementar e adaptar à nossa realidade sim” (E5).</p>
	D1.2- MPC como documento orientador da avaliação	<p>“É assim, se eu tivesse tido acesso a ele, com certeza que seria um instrumento útil para me ajudar então um bocadinho dessa orientação”. (E2).</p> <p>“Eu não me acredito que o MPC tenha sido feito por educadores, orienta na parte que a Segurança Social exige, mais nada” (E3).</p> <p>“Sim” (E4).</p> <p>“Há sim, sim, sim” (E5).</p>
	D1.3- Viabilidade avaliativa dos comportamentos observáveis inseridos no MPC	<p>“É assim ao mesmo tempo se calhar não, eu como desconheço o documento não sei (...) não consigo muito bem definir isso. Creio que se consegue observar mais que um comportamento” (E2).</p> <p>“Não nem pensar” (E3).</p> <p>“Isto é como em qualquer grelha, qualquer orientação, há certas competências, é como as novas OCEPE`s, ali há alguma utopia, não é? (...) mas acho que isto até está mais adequado do que propriamente as OCEPE” (E4).</p>

		<p>“Sim, sim, é possível” (E5).</p>
	D1.4- Equidade da avaliação na creche	<p>“Sim” (E1).</p> <p>“Tem a ver mesmo com o que é esperado de x a x idade. É o que nos dá a psicologia” (E2).</p> <p>“As educadoras licenciadas não estão a ir ao berçário, de uma maneira geral, a educadora do berçário não é licenciada (...) é uma animadora social, ela faz uma avaliação e depois nas salas que tem educadora fazemos outra (...). É um e dois anos é igual e berçário é um bocadinho diferente (E3).</p> <p>“É assim, berçário como não tem educadora de infância não tem nenhum tipo de avaliação formal pronto. (...) A partir de um ano e dois é assim cada educadora é autónoma para elaborar o tal plano individual (...) por isso não vou dizer que é igual pode ser similar e semelhante, mas não é igual, o método é o mesmo” (4).</p> <p>“São objetivos diferentes, mas o mesmo processo, desde que a criança entra na sala dos bebés, são usados os mesmos instrumentos para todas as crianças, todos os anos” (E5).</p>
D2. Alterações pedagógicas com a implementação do MPC	D2.1- Alteração das práticas de avaliação	<p>“Tive conhecimento, mas não aprofundi muito” (E1).</p> <p>“A parte da qualificação está a decorrer a passos devagarinho (...) mudou tudo na nossa vida cá no jardim de infância, olhe desde as reuniões de inscrição das crianças (...) as nossas documentações enquanto educadoras. Fazemos relatórios de tudo. (...) A burocracia entrou a matar um bocadinho então primeiro que se engrenasse (...)” (E2).</p> <p>“Nós antes já fazíamos uma avaliação mais descritiva, agora usamos uma <i>cheque list</i>, mas antigamente era um bocadinho</p>

		<p>mais descritiva, mas já fazíamos, na perspetiva do educador trabalhar, já fazíamos isto porque tínhamos na mesma de apresentar desafios às crianças (...) aos pais apresentávamos uma avaliação mais descritiva (...) Sim alteramos por causa dos processos chave, alteramos os documentos, sim” (E3).</p> <p>“Alterou e não, quer dizer nós já fazíamos, mas não de uma forma tão estruturada pronto e faltava isso. Por isso ajudou a estruturar melhor a nossa forma de avaliar” (E4).</p> <p>“Agora que estamos a realizar sim, nós já corrigimos muitos impressos (...) nós tínhamos outros meios de registo de avaliação muito extensos, muito complicados (...) eu fazia um relatório quase de cada objetivo e tivemos que reduzir muito (...) nós temos realmente que fazer muitos registos e o manual da qualidade veio nos ajudar nisso, a sermos mais sucintos não deixando de ser objetivos” (E5).</p>
	<p>D2.2- Alteração das rotinas pedagógicas</p>	<p>“Como não... apenas tive conhecimento e não tirei proveito...” (E1).</p> <p>“Tudo. Eu acho que alterou tudo. As crianças viraram clientes, os pais viraram clientes, até o nome das coisas, é só contratos. Tudo, tudo mudou, tudo mudou” (E2).</p> <p>“Tenho mais papelada para preencher isso é um facto, mas com o passar do tempo também conseguimos conciliar (...) há realmente alguns impressos que temos de preencher (...) tentamos fazer isso fora do tempo pedagógico (...) quando eles estão a dormir nós estamos a preencher (...) mas alterou claro um bocadinho” (E3).</p> <p>“Rotinas, rotinas não. Assim a forma como nós organizamos o dia não veio alterar, veio alterar foi os registos, por exemplo, na parte da rotina de cuidados, nós só fazíamos nos bebés, mas nas outras</p>

		<p>salas não fazíamos e passamos a fazer (...) alterou a nível de instrumentos de trabalho, enriqueceu” (E4).</p> <p>“Não, não, você está-me a fazer pensar não é, porque as coisas entraram no sistema e a gente nem se dá conta se realmente foram alterados. É assim se foram alterados nem demos conta, ou entrou naturalmente na nossa vida profissional (...) é assim com certeza houve mudanças só que foi muito natural (...) agora é melhor fazer assim e passou-se a fazer sem qualquer problema” (E5).</p>
	<p>D2.3- Alteração das práticas pedagógicas</p>	<p>“De certeza que me iria fazer refletir e de certeza me iria fazer mudar (...) o meu discurso vê ainda estou assim um bocadinho (...) na parte da creche o que nós temos bem definido é isso que não vem em livro nenhum, é a parte de dar colinho, carinho, alimentação (...) é intrínseco no nosso trabalho (...) ficamos um bocadinho perdidos, eu falo por mim, como é que havemos de estruturar o ritmo diário de uma creche” (E2).</p> <p>“Altera no sentido que tenho de preencher, tenho de cumprir, os manuais estão ali, apesar de nós termos dado uma voltinha porque fomos nós que os fizemos (...) eles estão ali tem de ser implementados, têm de ser preenchidos (...) o resto cabe a nós, com a nossa imaginação, dar uma volta maior” (E3).</p> <p>“Alterou, foi como lhe disse, começou a orientar um pouco o nosso trabalho e no fundo também criou ali uma uniformidade na forma de nós trabalhamos, nós todas as educadoras numa creche, sim” (E4).</p> <p>“Não é como eu lhe dizia há bocado, não, não” (E5).</p>

Quadro 8 - Categoria D - Manual de processos-chave (MPC)

Por se ter verificado que uma das participantes não tinha conhecimento do MPC nem o incluía nas suas práticas, decidimos, aquando da entrevista, não lhe colocar as questões relacionadas diretamente com este

manual uma vez que nos informou que “Tive conhecimento, mas não aprofundei muito” (E1); “Como não... apenas tive conhecimento e não tirei proveito...” (E1).

Relativamente às restantes participantes apenas uma referiu que o MPC não era considerado, por ela, um currículo de competências, “Não” (E3). As restantes educadoras consideraram este manual um currículo de competências embora tenha sido referido a necessidade de o adaptar às diferentes realidades “Pelo menos seria uma orientação. Como temos as OCEPE, não é? (...), também o MPC iria ser uma mais valia” (E2); “Sim, sim considero” (E4). “Sim, sim, o que eu acho é que depois nós realmente temos de adaptar às diferentes realidades,” (E5).

Relativamente ao MPC como documento orientador da avaliação em creche, duas educadoras consideram que sim afirmando: “Sim” (E4); “Há sim, sim, sim” (E5). Uma educadora referiu que apenas orienta no que refere às exigências da Segurança Social, alegando que, na sua opinião, o referido documento, não se adequa às especificidades desta valência referindo que “Eu não me acredito que o MPC tenha sido feito por educadores, orienta na parte que a Segurança Social exige, mais nada” (E3). A educadora E2 revelou novamente a falta de conhecimento e de acesso ao documento “É assim, se eu tivesse tido acesso a ele, com certeza que seria um instrumento útil para me ajudar então um bocadinho dessa orientação”. (E2).

O terceiro indicador que se prende com a opinião das participantes sobre a possibilidade de avaliar todos os comportamentos observáveis enumerados no MPC, duas das educadoras tiveram respostas completamente opostas: “Sim, sim, é possível” (E5); “Não nem pensar” (E3).

Uma das educadoras usou como termo de comparação as OCEPE, referindo que existe uma certa utopia neste tipo de documentos, no entanto, acha-o adequado ao contexto de creche, “há certas competências, é como as novas OCEPE`s, ali há alguma utopia, não é? (...) mas acho que isto até está mais adequado do que propriamente as OCEPE” (E4).

Por último, a educadora E3 mencionou novamente o desconhecimento do documento, referindo, no entanto, que era provável que não fosse possível avaliar todos os comportamentos inumerados, “É assim ao mesmo tempo se calhar não, eu como desconheço o documento não sei (...) não consigo muito bem definir isso. Creio que se consegue observar mais que um comportamento” (E2).

Perguntamos às nossas entrevistadas se faziam o mesmo tipo de avaliação para todas as faixas etárias da creche. Duas das educadoras referiram que nos respetivos contextos a avaliação feita nas salas de berçário

era diferente da avaliação feita nas salas de um e dois anos, “a educadora do berçário não é licenciada (...) é uma animadora social, ela faz uma avaliação e depois nas salas que tem educadora fazemos outra (...)” (E3), sendo que num dos contextos foi referido que no berçário não era feita nenhum tipo de avaliação uma vez que não tinha nenhuma educadora afeta aquela sala: “É assim, berçário como não tem educadora de infância não tem nenhum tipo de avaliação formal pronto” (E4). Nos restantes contextos foi referido o uso de procedimentos semelhante em todas as salas variando, obviamente, os objetivos definidos para cada idade, “Tem a ver mesmo com o que é esperado de x a x idade. É o que nos dá a psicologia” (E2); “São objetivos diferentes, mas o mesmo processo, desde que a criança entra na sala dos bebés, são usados os mesmos instrumentos para todas as crianças, todos os anos” (E5).

Era também nosso objetivo perceber até que ponto a introdução do MPC veio alterar as práticas educativas das nossas entrevistadas. Relativamente às alterações a nível das práticas de avaliação, apesar de nem todos os discursos serem muito claros, percebemos que todas as participantes concordaram que houveram alterações “(...) mudou tudo na nossa vida cá no jardim de infância” (E2); “Nós antes já fazíamos uma avaliação mais descritiva, agora usamos um *cheque list*(...)” (E3); “Alterou e não, quer dizer nós já fazíamos, mas não de uma forma tão estruturada pronto e faltava isso” (E4); “Agora que estamos a realizar sim, nós já corrigimos muitos impressos (...) nós tínhamos outros meios de registo de avaliação muito extensos, muito complicados (...)” (E5). Relativamente às mudanças verificadas a nível das rotinas pedagógicas três das participantes referiram que também sofreram algumas alterações embora não muito significativas “Tenho mais papelada para preencher isso é um facto, mas com o passar do tempo também conseguimos conciliar (...) mas alterou claro um bocadinho” (E3); “Rotinas, rotinas não. Assim a forma como nós organizamos o dia não veio alterar (...) alterou a nível de instrumentos de trabalho, enriqueceu” (E4), “É assim se foram alterados nem demos conta, ou entrou naturalmente na nossa vida profissional (...)” (E5). Apenas uma participante referiu grandes mudanças, alegando que “(...) acho que alterou tudo. As crianças viraram clientes, os pais viraram clientes, até o nome das coisas, é só contratos. Tudo, tudo mudou, tudo mudou” (E2).

Relativamente às alterações verificadas nas práticas pedagógicas verificamos pelo discurso da participante E2 que o facto de não ter um conhecimento claro do manual, a impede de ter um discurso esclarecedor como ela própria refere “De certeza que me iria fazer refletir e de certeza me iria fazer mudar (...) o meu discurso vê ainda estou assim um bocadinho (...)” (E2). A educadora E3 considerou que alterou as suas

práticas pedagógicas no sentido de ter de cumprir com os procedimentos descritos no manual referindo que “Altera no sentido que tenho de preencher, tenho de cumprir (...) têm de ser implementados, têm de ser preenchidos (...)” (E3). A entrevistada (E4) considerou que houveram alterações na sua prática pedagógica no sentido de haver mais orientação e uniformidade nos procedimentos, “Alterou, foi como lhe disse, começou a orientar um pouco o nosso trabalho (...) também criou ali uma uniformidade na forma de nós trabalharmos (...)” (E4). Por fim a participante (E5) apresentou coerência relativamente ao seu discurso anterior quando referiu “Não é como eu lhe dizia há bocado, não, não” (E5).

1.5 Categoria E - Pertinência da investigação

A categoria E foi por nós definida como última categoria, para a qual atribuímos uma subcategoria e dois indicadores que se prendem com a opinião, e o interesse das entrevistadas sobre os objetivos desta investigação. (Quadro 9)

Categoria E- Pertinência da investigação

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
E1. Parecer do entrevistado face aos objetivos da entrevista	E1.1- Opinião sobre os objetivos do estudo	<p>“São pertinentes, acho que é fundamental perceber isso, e contra mim falo (...) acho que nessa parte de avaliação é importante o educador estar mais preparado e ter ferramentas que o possam ajudar a fazer uma avaliação, que o ajude na sua prática e isso também se traduz no desenvolvimento da criança (...) e ajuda a perceber o que tem de ser trabalhado” (E1).</p> <p>“Olhe eu acho que é uma boa investigação, é muito importante porque realmente é uma das grandes lacunas que eu tenho no meu trabalho. Eu precisava mesmo de diretrizes nesse sentido” (E2).</p> <p>“É assim (...) espero que pelo menos que este trabalho de alguma forma leve que as pessoas que estão à frente desta entidade pensem nos processos chave para a creche pelo menos com um bocadinho mais de cuidado (...) porque trata-se igualmente de uma educação pré-escolar apesar de ser o parente pobre, isso toda a gente sabe, mas é igualmente séria” (E3).</p>

		<p>“Acho que qualquer tipo de investigação vai trazer algo de bom. Acho que vocês conseguem perceber e agora recolhendo as diferentes opiniões, certamente vão perceber que há formas de pensar semelhantes e se calhar já há divergências de opinião relativamente a isto e acho que isso é importante, se poderem ajudar quem criou a melhorar ótimo” (E4).</p> <p>“Eu adorei (...) faz todo o sentido, eu sou a favor de todo e qualquer projeto que seja para melhorar e esse é um deles com certeza” (E5).</p>
	E1.2- Interesse no acesso aos dados da investigação	<p>“Sim” (E1).</p> <p>“É assim se estiverem disponíveis sim. Com certeza que é sempre uma mais valia” (E2).</p> <p>“Sim se me quiser mandar eu não digo que não” (E3).</p> <p>“Gostaria, gostaria” (E4).</p> <p>“Teria todo o gosto sim, se por possível teria todo o gosto” (E5).</p>

Quadro 9 - Categoria E- Pertinência da investigação

Relativamente a esta última categoria todas as educadoras entrevistadas consideraram os objetivos deste estudo bastante pertinentes por considerarem fundamental os educadores de infância estarem mais preparados para proceder à avaliação das crianças (...) acho que nessa parte de avaliação é importante o educador estar mais preparado e ter ferramentas (...) (E1). Foi também referida a necessidade de colmatar a lacuna que sentem que existe relativamente a esta temática “Olhe eu acho que é uma boa investigação, é muito importante porque realmente é uma das grandes lacunas que eu tenho no meu trabalho. Eu precisava mesmo de diretrizes nesse sentido” (E2). Foi também mencionado o papel da investigação em geral como contributo para melhorar, “Acho que qualquer tipo de investigação vai trazer algo de bom” (E4). Foi também manifestada por duas das entrevistadas a vontade que este tipo de investigação venha a ajudar a ver a valência de creche como parte integrante da educação pré escolar no sentido de adequar os procedimentos,

minimizar as divergências e promover a uniformidade “(...) espero que pelo menos que este trabalho de alguma forma leve que as pessoas que estão à frente desta entidade pensem nos processos chave para a creche pelo menos com um bocadinho mais de cuidado (...)”(E3); “certamente vão perceber que há formas de pensar semelhantes e se calhar já há divergências de opinião relativamente a isto (...) se poderem ajudar quem criou a melhorar ótimo” (E4). Todas as entrevistadas manifestaram interesse no acesso aos resultados da investigação “É assim se estiverem disponíveis sim. Com certeza que é sempre uma mais valia” (E2); “Teria todo o gosto sim, se por possível teria todo o gosto” (E5).

2 Análise dos Resultados

Posteriormente à descrição dos resultados recolhidos através das entrevistas feitas a cinco educadoras de infância a trabalhar em contexto de creche, iremos proceder à análise desses resultados à luz, sempre que possível, da literatura e da legislação em vigor.

A análise dos resultados irá ser feita em conformidade com a categorização definida na descrição dos resultados (Vide ponto 1).

2.1 Categoria A - Perspetivas da avaliação em creche

Analisando o conteúdo das respostas das educadoras relativamente à primeira categoria, pudemos constatar que foram unânimes a considerar que a avaliação assume um papel bastante importante nas suas práticas educativas sendo considerado fundamental para o conhecimento de cada criança e do grupo, para “diagnosticar” diferentes ritmos de aprendizagens e desenvolvimento, possibilitando a reflexão e adequação das práticas. Esta análise leva-nos ao encontro do que é referido por Pacheco (2001, p. 129) ao considerar a avaliação como um “processo de obtenção de informação, de formulação de juízos e de tomada de decisões seja qual for a perspetiva que adotamos”. Podemos ainda remeter esta análise para aquilo que é preconizado num dos objetivos da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, que refere que o educador de infância deve “Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança”, sendo que a avaliação se torna o veículo facilitador desse despiste.

Relativamente ao conceito de avaliação, as educadoras de infância revelaram alguma dificuldade em formular uma definição, o que nos parece aceitável uma vez que se trata de um conceito polissémico devido ao seu caráter multidimensional como refere Valadares & Graça, (1998, p. 34).

Pelo conteúdo das respostas percebemos que é feita uma avaliação informal que, como refere Villas Boas (2006), é muito importante porque dá ao professor a possibilidade de conhecer, de uma forma mais abrangente, as necessidades, interesses e capacidades de cada aluno.

Todas as participantes consideraram a avaliação como parte integrante das respetivas práticas educativas, estando assim, a ser tido em conta, aquilo que é apontado nas OCEPE ao considerar a avaliação como parte integrante e fundamental do desenvolvimento curricular, e inseparável da prática educativa (Silva, 2016, p. 16).

A avaliação incide na observação da criança em contexto e na reflexão sobre a prática, sendo este um procedimento importante uma vez que, como refere Nono (2011, p. 111), deve refletir-se em todo o contexto de aprendizagens, ou seja, nas atividades que foram propostas, na forma como foram realizadas, nos apoios e indicações concedidos às crianças individualmente e em grupo.

Foi também referido que a avaliação assentava nas diferentes áreas de desenvolvimento e nos objetivos previstos nos planos individuais das crianças, sendo esta avaliação mais direcionada para a aquisição de competências, pois “trata-se de uma avaliação centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens” (Fernandes, 2006, p. 23).

As educadoras participantes avaliam sobretudo para poderem planear o passo seguinte, atribuindo assim à avaliação uma função reguladora que também é referida por Cortesão (1993, p.p.12-13), já que esta assume um papel de regulação do processo, permitindo aos educadores a orientação de todo o seu trabalho, no âmbito do desenvolvimento e da aprendizagem.

A observação foi referida como a técnica mais usada para avaliar nestes contextos. Ainda que muitas vezes usada intuitivamente, a observação, assume um pilar central de todo o trabalho a desenvolver pelos educadores, pois permite não só recolher informação relacionada com saberes, atitudes e comportamentos manifestados durante o processo de ensino/aprendizagem, como permite ao educador orientar e apoiar as crianças sempre que necessário (Sanches, 2003, p.118). Relativamente ao registo dessas observações elas

são feitas em grelhas tendo como referência determinados objetivos estipulados de acordo com as idades a avaliar. No entanto podemos constatar que relativamente a estes registos o procedimento não é unânime e não se encontra bem definido.

Os momentos de avaliação variam de instituição para instituição, verificaram-se procedimentos distintos e pouco formais. Estes procedimentos afastam-se um pouco daquilo que está previsto no MPC para a creche onde se pode ler que o Relatório de Avaliação do Plano Individual onde são feitos os registos da avaliação e revisão do PI, são efetuados sempre que seja pertinente e no mínimo no final de cada período a que se refere (ISS, PC03, 2016). Tendo também como referência a Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011, que remete para o Despacho n.º 11120-A/2010 de 6 de julho, onde podemos constatar que “os tempos dedicados à avaliação (3 dias) são obrigatoriamente coincidentes com os períodos de avaliação estipulados para os outros níveis de ensino (...)”.

Conclusão:

Como pudemos constatar, a avaliação encontra-se associada às práticas educativas destes contextos. As perspetivas da avaliação em creche são muito semelhantes para todas as participantes. Todas partilham a ideia de que a avaliação é fundamental na sua ação, sendo referida tanto como suporte e orientação do processo de ensino-aprendizagem, como de elemento de regulação da ação do educador de infância enquanto gestor do currículo, surgindo nestes contextos de creche “como um elemento essencial de construção e de conhecimento do percurso que os alunos fazem ao longo da sua aprendizagem” (Alves, 2004, p.11).

A principal finalidade da avaliação para as educadoras participantes é regular e orientar a prática educativa, sendo adaptada às necessidades de cada criança e do grupo de modo a facilitar as aprendizagens. A função diagnóstica da avaliação e a função formativa são as mais reconhecidas nas elocuições das participantes, sendo estas funções reconhecidas por Alves (2004), Pacheco (1995), bem como na Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 e nas OCEPE.

2.2 Categoria B - Práticas de avaliação na creche

Procedendo à análise do conteúdo das respostas dadas pelas participantes neste estudo relativamente à segunda categoria, podemos perceber que relativamente aos modelos curriculares utilizados, o modelo

High/Scope está presente em todos estes contextos, servindo de suporte às suas práticas. Constatámos ainda que este modelo curricular é aquele com o qual todas se sentem mais familiarizadas uma vez que este foi parte integrante da formação inicial. Contudo, algumas entrevistadas afirmaram que recorrem a outros modelos e pedagogias, fazendo um cruzamento entre eles, para complementar a sua prática e atribuir um maior significado aos contextos educativos. A utilização de um modelo curricular, independentemente do que seja é muito importante pois, seguindo a perspetiva de Gabriela Portugal (1998, p. 204), “Se a educação é uma preocupação básica na creche, se o educador educa e não é apenas um guardador de crianças, importa que haja um currículo, isto é, um plano de desenvolvimento e aprendizagem”.

Relativamente à autonomia para a utilização dos modelos curriculares nas suas práticas pedagógicas, constatamos através da análise dos discursos das educadoras participantes, que de forma unanime, todas seguem por opção o modelo curricular que utilizam, usando-o de forma autónoma sem qualquer imposição por parte da direção da instituição. Esta autonomia que lhes é dada relativamente ao enquadramento pedagógicos pelo qual orientam o seu trabalho, vai ao encontro do pensamento de Morgado (2011, p. 397), quando alega que “a autonomia curricular é vista como a possibilidade de os professores tomarem decisões no processo de desenvolvimento curricular, tanto no que diz respeito à adaptação do currículo (...) como à definição de linhas de ação e à introdução de temáticas que julguem imprescindíveis para a sua plena formação”.

No que respeita aos instrumentos de avaliação utilizados pelas entrevistadas nas suas práticas, constatamos que existe unanimidade relativamente ao uso de alguns dos documentos referidos no MPC nomeadamente, o plano individual da criança, projeto pedagógico, projeto educativo. São ainda referidas como formas de avaliação o uso de grelas, registos de observação, fotografias, os trabalhos das crianças e a partilha de ideias com os pais. A observação é a base de todo este trabalho desenvolvido pelos educadores, sendo considerada a técnica mais utilizada em educação de infância ainda que muitas vezes usada de forma intuitiva (Sanches, 2003, p.118). Através da observação é possível não só recolher informação relacionada com saberes, atitudes e comportamentos manifestados durante o processo de ensino/aprendizagem, como também permite ao educador orientar e apoiar as crianças sempre que necessário (*ibid.*, p. 118). A observação que melhor se adequa ao contexto de jardim-de-infância é segundo Zabalza (1994, p. 250), a observação sistemática, por ser “realizada através de instrumentos adaptados intencionalmente para a análise e valoração das condutas”. Os registos da informação obtida tornam-se fundamentais, como refere Spodek e

Saracho (1998, p. 204) “os registos são importantes não somente para a tomada de decisões, mas também como uma forma dos professores justificarem suas decisões perante os outros”.

Procuramos saber também se havia conhecimento, por parte das participantes, de outros instrumentos de avaliação para além dos utilizados nas suas práticas. Duas das participantes referiram ter conhecimento através de algumas formações, uma delas apresentou um discurso pouco claro sobre o conteúdo dessas formações, no entanto, a outra entrevistada foi mais específica referindo conhecer o *child diary* através de uma formação recente, embora não o considere adequado à realidade da creche. As restantes revelaram desconhecer outros instrumentos de avaliação para além dos utilizados.

Relativamente à imposição de instrumentos de avaliação, pudemos atestar que todas as educadoras afirmaram ter autonomia para utilizarem os instrumentos que consideram mais adequados aos seus contextos. No entanto, consideramos que existe alguma contradição tendo em conta os discursos anteriores de algumas participantes relativamente aos instrumentos de avaliação que dizem utilizar. Fazendo o cruzamento da informação obtida, acreditamos que nos contextos onde são referidos o uso do plano individual, projeto pedagógico, e outros documentos do MPC, existe uma imposição institucional para o uso destes documentos constantes no Manual emanado pela Segurança Social, estando assim os educadores “obrigados” ao uso destes documentos.

Do ponto de vista da literatura relativamente aos referenciais de avaliação, (Figari, 1996, pp.47-48), explica que o “referente é o elemento exterior a que qualquer coisa pode ser reportada, referida” e o “referido é o que é constatado ou apreendido de maneira imediata”. Para Lesne (1984) referido por Alves (2004, p.96), avaliar é relacionar de forma explícita ou implícita um referido com um referente. Através da análise feita aos discursos das educadoras, verificamos que o referente de avaliação maioritário é o MPC, sendo que também são utilizados como referentes complementares alguns modelos construtivistas. No entanto não foi feita nenhuma alusão ao referido nem aos critérios e indicadores que são fundamentais para “tornar legível cada categoria de critérios” (Alves, 2004, p.97). Tendo em conta esta análise, consideramos que existe alguma vulnerabilidade no processo de avaliação, uma vez que surge sem qualquer referencialização, na medida em que não são identificados “os critérios que presidirão à avaliação” (Figari, 1996, p.59).

Relativamente à autoconfiança sentida pelos educadores no que diz respeito à avaliação, podemos verificar que apenas uma referiu sentir, por vezes, alguma insegurança relativamente a este processo, referindo a

necessidade de formação na área. As restantes participantes manifestaram-se confiantes e seguras para proceder à avaliação das crianças. Referiram ainda que o apoio das colegas, da direção e os anos de experiência são a base dessa autoconfiança.

Quanto aos intervenientes no processo de avaliação os discursos das educadoras mostraram realidades diferentes. Uma educadora referiu ser a única participante no processo de avaliação, uma outra educadora referiu que para além dela própria, também as crianças participavam nesse processo. O envolvimento das crianças na avaliação torna-as mais autónomas relativamente à construção do conhecimento tal como defende Alves (2004, p.84) quando refere que “o desenvolvimento da autonomia do aluno está indissociavelmente ligado 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”.

Apenas duas participantes referiram os pais e a auxiliar da sala como intervenientes no processo de avaliação. Estas declarações estão em conformidade com o exposto na Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011, quando refere, relativamente à intervenção da equipa, que “a partilha com todos os elementos da equipa (outros docentes, auxiliares, outros técnicos ou agentes educativos) com responsabilidades na educação da criança permite ao educador um maior conhecimento sobre ela”. E refere ainda, relativamente à intervenção dos pais, que “a troca de opiniões com a família permite não só um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação, como também, promove uma atuação concertada entre o jardim-de-infância e a família”.

No que respeita ao interesse e preocupação dos pais face à avaliação nesta faixa etária podemos concluir pelos relatos das entrevistadas que, no geral, os pais não valorizam muito o processo de avaliação, nem demonstram grande preocupação quando se trata de crianças nesta faixa etária. No entanto foi referido por duas das participantes alguma valorização por parte de alguns pais, sendo que uma referiu que esta preocupação e interesse tem vindo a aumentar nos últimos anos. Percebemos pelos relatos das educadoras que os pais que demonstraram mais interesse pelo processo de avaliação, foram também aqueles que consideram a avaliação como um processo que traduz o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Conclusão:

Relativamente a esta categoria concluímos que todas as participantes utilizam pelo menos um modelo curricular nas suas práticas, sendo o modelo High/Scope o mais utilizado por fazer parte integrante das respetivas formações iniciais.

Todas as educadoras referiram que seguiam por opção própria os modelos adotados, utilizando-os de forma autónoma sem imposição institucional.

No que respeita aos instrumentos de avaliação, o uso do Plano Individual sugerido pelo MPC está presente de forma maioritária, embora o discurso apresentado por algumas das participantes não seja muito claro demonstrando algum desconhecimento terminológico, referindo grelhas da Segurança Social e Plano Individual na mesma frase, o que demonstra alguma fragilidade relativamente a todo o processo avaliativo. Podemos constatar, tal como Oliveira (2011), que os instrumentos de avaliação utilizados pelas educadoras são reduzidos quer em número quer em diversidade. A técnica de avaliação mais utilizada é a observação apesar de não ser explícito no discurso de algumas participantes. Os educadores referem que para além dos instrumentos utilizados, não têm conhecimento de outros que possam ser utilizados em creche, com exceção de uma participante que referiu conhecer o Child Diary não demonstrando, no entanto, intenção de o introduzir na sua prática. Constatamos que, apesar das educadoras participantes terem referido ter autonomia para usarem outros instrumentos de avaliação, depreendemos que pelo facto de mencionarem o uso do PI e outros documentos do MPC imanados pelo Ministério da Segurança Social, implica uma certa “obrigatoriedade” no uso destes mesmos instrumentos.

As educadoras sentem-se, no geral, confiantes e seguras para avaliar, sendo que apenas uma referiu necessitar de mais formação na área.

No que concerne aos intervenientes no processo avaliativo, apenas uma educadora mencionou de forma clara a participação das crianças no processo. A participação dos pais bem como das auxiliares no processo avaliativo, apenas se processa em dois dos contextos educativos. Em nenhum dos contextos foi referida a participação de outros profissionais de educação, o que contraria a opinião de Fernandes (2008, p.82), que refere a importância do envolvimento de todos os intervenientes dizendo que “o processo de avaliação deve poder contar com os próprios alunos, com os pais, com outros professores e, se necessário, com outros técnicos, como é o caso dos assistentes sociais e dos psicólogos escolares”.

Podemos verificar que os pais, no geral, atribuem pouca importância ao processo de avaliação, não a valorizam e não constitui motivo de preocupação nesta faixa etária. Apenas uma minoria considera este processo como um espelho do desenvolvimento cognitivo das crianças.

2.3 Categoria C – Formação Pedagógica

Analisando os discursos das entrevistadas relativamente a esta categoria, percebemos que duas das entrevistadas referiram ter feito formação associada ao Manual de Avaliação da Qualidade da Segurança Social (MAQ), uma outra referiu ter sido autodidata relativamente ao conhecimento deste Manual. Uma educadora declarou não ter tido nenhum tipo de formação sobre avaliação e outra entrevistada mencionou ter feito uma formação em observação. Apesar de nenhuma das participantes ter feito referência, de forma explícita, aos conhecimentos adquiridos na formação inicial, deduzimos que o suporte para avaliarem as crianças nos contextos educativos onde exercem as suas funções se prendem com os conhecimentos adquiridos nessa formação inicial. Ao serem questionadas sobre a existência de formação suficiente sobre avaliação todas as participantes responderam de forma unânime que não. Esta falta de formação em avaliação em educação de infância vem confirmar alguns estudos empíricos realizados sobre esta temática, a saber: Cabrita (2008); Oliveira (2011); Sousa (2011) e Fonseca (2012). Concluímos que esta falta de formação e orientação no campo da avaliação é uma realidade que já se arrasta desde algum tempo a esta parte na educação de infância, continuando a ser um enorme desafio em aberto sustentado basicamente pelo ciclo de estudos da formação inicial.

Apesar de reconhecerem anteriormente a formação em avaliação insuficiente, as educadoras participantes consideram que, no geral, os educadores de infância têm competências para proceder à avaliação das crianças o que revela alguma incoerência no pensamento e no discurso.

Ainda nesta categoria pretendemos analisar o conhecimento das educadoras destes contextos sobre os normativos para a creche, mais concretamente, apurar os seus conhecimentos sobre o MPC. Ao analisarmos as respostas verificamos que todas responderam afirmativamente. No entanto, podemos perceber pelos relatos das educadoras, que apenas três tinham de facto conhecimento das orientações propostas no manual, incluindo-as nas suas práticas pedagógicas. Quanto ao contexto em que adquiriram o conhecimento sobre o referido documento, verificamos um discurso mais inconstante. Apenas uma das educadoras referiu que o conhecimento e implementação do MPC, se relacionou com o processo de certificação da sua

instituição e foi-lhe apresentado pela diretora pedagógica. Outra participante referiu ter tido conhecimento através de uma amiga, mas não explorou, noutra contexto foi referido que teve conhecimento através da Segurança Social e outra participante referiu que teve conhecimento do manual através da internet. Com exceção do primeiro contexto, denotamos nos restantes que os educadores não têm suporte de retaguarda cabendo a eles próprios proceder à procura da informação/conhecimento.

Conclusão:

Através da análise feita às unidades de registo desta categoria, concluímos que a formação em avaliação é insuficiente ou quase inexistente relativamente à educação de infância. O tipo de formação existente está relacionado diretamente com o processo de certificação das instituições. Apesar do cenário, as educadoras participantes neste estudo, consideram que os educadores em geral têm competências para avaliar.

Quanto ao conhecimento dos normativos reguladores da valência de creche, todas as participantes afirmam conhecer o MPC, no entanto ao cruzarmos informação verificamos que em pelo menos dois dos casos não conhecem, apenas ouviram falar, no entanto, em outros momentos referem conceitos e procedimentos que estão relacionados com as orientações previstas nesse manual. Esta interpretação leva-nos a concluir que nestes contextos estão a ser implementados alguns documentos orientadores do MPC sem que as educadoras responsáveis pelo seu tratamento se tenham apercebido disso. Apenas uma participante referiu ter tido conhecimento do MPC através de uma formação relacionada com o processo de certificação da sua instituição as restantes não obtiveram nenhum tipo de formação, interna ou externa, sobre o Manual, procurando de forma autónoma ter conhecimento sobre os normativos não apresentando nos seus discursos grande conhecimento dos mesmos.

2.4 Categoria D – Manual de Processos-Chave (MPC)

Realçamos o valor e a importância dos documentos do Ministério da Segurança Social presentes no MPC, enquanto linhas orientadoras relativamente aos procedimentos a ter em conta na creche, não só no que respeita à avaliação, mas também relativamente às práticas, rotinas pedagógicas e enquanto currículo de competências. Ao pretendemos perceber as conceções das educadoras entrevistadas sobre as diferentes vertentes do MPC e procedendo à análise dos seus discursos, percebemos que apenas uma não considera o MPC um currículo de competências, nem um documento orientador da avaliação referindo que apenas serve para cumprir as exigências da Segurança Social. As restantes consideram que o MAC é visto como um

currículo de competências e um documento orientador da avaliação, apesar de apresentarem pouco conhecimento teórico sobre o documento, uma delas, referiu que o MPC está para a creche como as OCEPE estão para o pré-escolar, considerando-o uma mais valia, também foi referido por uma participante a necessidade de o complementar e adaptar a cada realidade.

Relativamente à viabilidade avaliativa dos comportamentos observáveis inseridos no MPC, verificamos duas opiniões completamente opostas, uma afirmativa, outra negativa. As restantes participantes acharam pouco provável e até utópico avaliar todos os comportamentos observáveis contidos no MPC.

No que concerne à equidade avaliativa, verificamos que as educadoras têm procedimentos diferentes dependendo do contexto. Assim em três dos contextos foram referidos que são adotados os mesmos procedimentos para todas as salas de creche, sendo apenas adequados os objetivos de acordo com a faixa etária da criança. Num dos contextos foi referida a ausência de avaliação para a sala de berçário e num outro contexto apuramos que na sala de berçário, por não ter educadora licenciada, a avaliação era diferente das salas de um e dois anos. Analisando estes dois últimos contextos, verificámos a existência de um comportamento de desvalorização face à função educativa da sala de berçário tanto por parte dos educadores como por parte da direção dos estabelecimentos uma vez que existe uma aceitação passiva desta realidade não sendo demonstrada preocupação em uniformizar os procedimentos. Esta prática está em oposição aquilo que a CNE preconiza ao considerar a educação em creche como um direito da criança. Importa assim que em toda a pedagogia para a infância haja unidade e que o trabalho do educador de infância tenha fundamentos comuns e seja orientado pelos mesmos princípios (Silva 2016, p. 5).

Relativamente às alterações verificadas, ao nível das práticas avaliativas, com a implementação do MPC, apesar de alguns dos discursos não terem sido muito esclarecedores, as entrevistadas referiram ter havido alterações. Analisando os seus discursos podemos concluir que existem três posições diferentes relativamente a este indicador. Uma educadora continuou a demonstrar o desconhecimento do documento, outra educadora referiu a implementação do MPC como um processo difícil e burocrático que alterou tudo na sua prática, e por último, nos restantes contextos, foi referida uma alteração basicamente a nível da documentação e foi considerado como um auxílio para a estruturação da avaliação, tornando-a simultaneamente objetiva e mais concisa.

Ao quisermos perceber se se verificaram alterações nas rotinas pedagógicas, para além da participante que referiu desde o início que não conhecia o manual, verificamos que uma das participantes apesar de referir que tudo mudou, continuou a referir no seu discurso apenas as mudanças burocráticas e terminológicas. As restantes três educadoras não consideraram haver grandes mudanças em termos de rotinas, alegando que a introdução deste manual foi feita de forma natural e apesar de haver mais documentos para preencher, tentam fazê-lo fora do tempo pedagógico de modo a não alterar as rotinas que tinham anteriormente estabelecidas.

No que concerne às alterações nas práticas pedagógicas, verificamos mais uma vez a falta de clareza no discurso de algumas participantes por não terem um conhecimento muito claro do manual e do que nele se inclui, referindo sentir dificuldade em estabelecer um ritmo diário de uma sala de creche. Foram referidas alterações ao nível da prestação de contas ao Ministério da Segurança Social e alterações ao nível da orientação e uniformização de procedimentos.

Conclusão:

Concluimos após a análise dos discursos referentes a esta categoria que a maioria das entrevistadas consideram o MPC um currículo para creche, bem como um documento orientador da avaliação. É, no entanto, referida também a necessidade de proceder à sua adaptação tendo em conta as diferentes realidades. Essa necessidade de adaptação está prevista no MPC (2016, p. 6) onde podemos ler que “compete à entidade prestadora do serviço adotar/adequar o conjunto de sugestões, aqui apresentadas, à missão e objetivos da respetiva organização”.

No geral foi considerado pouco provável a possibilidade de avaliar todos os comportamentos observáveis presentes no MPC. Podemos percebermos a existência de procedimentos homogêneos em todas as faixas etárias da creche em três dos contextos sendo que, apenas os objetivos a serem trabalhados diferem de acordo com a faixa etária. No entanto verificamos a existência de procedimentos diferenciados relativamente à avaliação entre as salas de berçário e as salas de um e dois anos em dois dos contextos participantes, o que nos remete para uma desvalorização da componente educativa existente nas salas de berçário contrariamente ao ponto de vista de Gabriela Portugal (1998, p. 204), que refere a educação na creche como uma preocupação básica e sendo que o papel do educador é educar e não apenas um guardador de crianças, é importante existir plano de desenvolvimento e de aprendizagem, logo é fundamental existir

também uma avaliação, para que todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança possa ser adaptado às suas necessidades e interesses.

Ao quisermos perceber se ocorreram alterações nas respetivas práticas e rotinas, com a implementação do MPC, conferimos que o desconhecimento do documento é evidente por parte de duas das educadoras, as restantes apesar de declararem ter havido alterações, verificamos que estas se referem, maioritariamente, aos procedimentos burocráticos, prestação de contas e à terminologia usada.

2.5 Categoria E – Pertinência da Investigação

Com a última categoria por nós definida, pretendemos apurar o parecer das entrevistadas relativamente aos objetivos do presente estudo e o respetivo interesse relativamente ao acesso aos dados desta investigação. Todas as entrevistadas foram unânimes nas respostas, salientando a pertinência do tema e a necessidade de se fazer investigação nesta área em particular, uma vez que é necessário colmatar as lacunas que ainda existe em torno da avaliação na educação de infância. Foi também proferido o desejo de que a presente investigação possa vir a contribuir, de alguma forma, para adequar procedimentos e uniformizar as práticas avaliativas e pedagógicas de maneira a que seja possível a integração da valência de creche na educação pré-escolar. Todas as entrevistadas demonstraram interesse em aceder aos dados desta investigação.

Conclusão Final

“A forma como os professores avaliam revela o modo como os alunos aprendem, ao mesmo tempo que deixa transparecer o tipo de práticas curriculares de ensino-aprendizagem” (Alves, 2004, p.43).

Esta investigação nasceu da dificuldade manifestada por diversos profissionais de educação de infância relativamente ao processo de avaliação das crianças, nomeadamente no que diz respeito à avaliação das aprendizagens em creche.

Iniciamos este trabalho com uma pesquisa sobre o estado da arte relativamente a esta temática. Podemos constatar que existem vários estudos levados a cabo nesta área, uma vez que as práticas de avaliação na educação de infância têm vindo a revelar-se um tema de interesse a nível nacional e internacional. Apesar da avaliação na educação pré-escolar (3-6 anos), ser o principal foco dos estudos que analisamos, importa reconhecer, a valência de creche como parte integrante da educação de infância, sendo crucial, como refere Silva (2016), que em termos pedagógicos, haja uma unidade e que o trabalho do educador de infância tenha fundamentos comuns e seja orientado pelos mesmos princípios.

Pensamos que não faria sentido planejar uma investigação na área da educação de infância, sem antes fazermos o seu enquadramento e percebermos a sua evolução.

Compreender a educação de infância implica uma reflexão sobre o que é ser criança nos dias de hoje, pois a definição tem variado ao longo dos tempos.

O interesse particular pela criança e o aumento das preocupações em termos morais surgem apenas no século XVII (Ariès, 1981). A evolução foi acontecendo de forma lenta, a criança começou a ocupar um lugar de relevância no contexto familiar a partir do século XVIII (Cardona, 1997).

A Revolução Industrial constituiu um marco importante, para a educação de infância na medida em que “o pensar na guarda das crianças começou então a ser uma necessidade social em relação à qual foi preciso encontrar resposta” (Cardona, 1997, p.25), sendo esta necessidade o impulso para uma crescente preocupação com a educação de infância.

Em Portugal, só se começou a notar um desenvolvimento significativo na educação de infância a partir do final dos anos de 1970. Relativamente às crianças com menos de 3 anos, a resposta institucional era quase inexistente, o que tornava urgente refletir sobre a organização e funcionamento das instituições para que

estas pudessem dar respostas mais diversificadas, indo ao encontro das necessidades das crianças e das famílias (Vasconcelos, 2005, p.35).

A criação do sistema público de educação pré-escolar foi legislada através da Lei 5/77. de 1 de fevereiro, destinando-se às crianças desde os três anos até à idade de entrada no ensino primário (Lei 5/77).

Ao criar a separação institucional das crianças do 0 aos 2 anos de idade e dos 3 aos 5/6 anos de idade, a referida lei, acentuou a diferenciação entre a criança como “sujeito pré-cultural” e a criança como “sujeito cultural” (Vilarinho 2000, p.185). Esta distinção, levou à necessidade de existirem serviços que dessem respostas às diferentes necessidades destas idades, ou seja, cuidados físicos e psicológicos para as crianças da primeira infância e cuidados psicológicos e educacionais para as crianças da segunda infância. Como resposta às necessidades das crianças menores de três anos foram criadas as creches, tuteladas pelo Ministério dos Assuntos Sociais. A creche é um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, que acolhe crianças até aos três anos de idade (Carvalho & Portugal, 2016, p. 85).

Vários estudos portugueses têm demonstrado que os serviços de atendimento à primeira infância, até aos três anos, apresentam fortes lacunas e níveis baixos de qualidade (Barros, 2007). Não podemos, no entanto, descorar que a “infância é a etapa fundamental da vida das crianças sendo os primeiros 36 meses de vida particularmente importantes para o seu desenvolvimento físico, afetivo e intelectual.”, (ISS, 2010, p. 2).

As experiências vividas nos primeiros anos de vida são cruciais para a aprendizagem e desenvolvimento futuros, sendo também um fator de equidade (Vasconcelos, 2011). Por este motivo, facilmente se pode compreender a importância dos profissionais encararem a creche como um espaço educativo e não apenas de cuidado (Coelho, 2004).

Partindo deste pressuposto, consideramos ser importante a realização de estudos que ajudem a valorizar e a compreender as especificidades desta etapa da educação de infância. Como tal, e porque acreditamos que a avaliação coadjuva a prática pedagógica, da mesma forma que lhe atribui credibilidade e coerência, é nosso intuito que esta investigação venha, de alguma forma, contribuir para a valorização do processo educativo na educação de infância sobretudo em termos de avaliação das aprendizagens de crianças tão pequenas.

O ato de avaliar é referido por Alves (2004, p. 11), como sendo uma atividade natural do ser humano que, constantemente, consciente e/ou inconscientemente, faz juízos de valor, resultando daí diferentes posicionamentos perante o mundo que o cerca”. Com base nesta linha concetual, interessou-nos perceber quais as conceções dos educadores de infância sobre a avaliação em contexto de creche e para tal definimos o seguinte conjunto de objetivos: I) Compreender as conceções dos educadores face à avaliação na educação pré-escolar, mais propriamente na valência de creche; II) Perceber que tipo de formação os educadores têm em avaliação e quais os conhecimentos que têm dos normativos; III) Verificar se o Manual de Processos-Chave alterou as práticas de avaliação e as rotinas pedagógicas na Creche; IV) Conhecer as alterações nas práticas pedagógicas dos educadores com a introdução do Manual de Processos-Chave; V Identificar o papel/a preocupação dos pais face ao desenvolvimento cognitivo das crianças; VI) Perceber a pertinência que a avaliação tem na prática pedagógica dos educadores de creche; VII) Perceber quais as finalidades da avaliação para os educadores de creche; e, por último VIII) Averiguar quais os instrumentos de avaliação utilizados pelos educadores em creche.

Para tentarmos encontrar respostas para os objetivos propostos, optamos por realizar uma investigação de cariz qualitativo com recurso à análise documental e à entrevista semiestruturada. As entrevistas foram feitas a cinco educadoras de infância a lecionar na valência de creche em cinco IPSS da cidade de Braga.

Os dados obtidos nas entrevistas foram analisados de forma detalhada através da análise de conteúdo, e tendo como axioma cada um dos objetivos propostos, concluímos que as educadoras consideram que a avaliação assume um papel bastante importante nas suas práticas educativas, fazendo parte integrante das mesmas, considerando-a fundamental para o conhecimento de cada criança e do grupo, possibilitando a reflexão e adequação das práticas.

Constatamos que para além dos conhecimentos adquiridos na formação inicial sobre a avaliação, a formação continua é quase inexistente tendo sido referida a necessidade de mais formação nessa área. A falta de formação e orientação no campo da avaliação é uma realidade que já se arrasta desde algum tempo a esta parte na educação de infância, como podemos confirmar mediante a análise feita a estudos empíricos anteriores.

Verificamos que, relativamente ao conhecimento dos normativos reguladores da valência de creche (MPC), existem divergências sendo que apenas num contexto foi referido terem tido conhecimento do referido

manual na sequência do processo de certificação da sua instituição. Nos restantes contextos, as próprias educadoras, vão tomando conhecimento da legislação de maneira informal. Os dados demonstram que, de uma maneira geral, as educadoras revelam pouco conhecimento do MPC que sustenta pedagogicamente a valência de creche.

Perante o objetivo de verificar se a introdução do Manual de Processos-Chave alterou as práticas de avaliação e as rotinas pedagógicas na creche, e de que forma se manifestou essa alteração, conferimos algum desconforto por parte das participantes em geral devido ao desconhecimento do documento, apesar de o integrarem nos seus contextos e declararem ter havido alterações, verificamos que estas se referem, maioritariamente, aos procedimentos burocráticos, prestação de contas e à terminologia usada. Os dados referem maioritariamente o MPC como uma mais valia e um documento de orientação e uniformização das práticas educativas em creche.

Os dados apurados neste estudo demonstram pouco envolvimento dos pais no processo avaliativo. De modo geral, não valorizam a avaliação, atribuem-lhe pouca importância e não constitui motivo de preocupação nesta faixa etária. A maioria dos pais prioriza os cuidados físicos e psicológicos, sendo que apenas uma minoria considera o processo avaliativo como um espelho do desenvolvimento cognitivo das crianças.

Os dados revelam que a avaliação é considerada pertinente e indissociável de todo o processo educativo. A principal finalidade da avaliação apontada pelas participantes é a de regular e orientar a prática educativa, permitindo adaptá-la às necessidades de cada criança e do grupo de modo a facilitar as aprendizagens. A função diagnóstica da avaliação e a função formativa são as mais reconhecidas nas elocuições das participantes, sendo estas funções reconhecidas por Alves (2004), Pacheco (1995), bem como na Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 e nas OCEPE.

Como já referimos no capítulo V, a quando da análise dos dados, em todos os contextos é utilizado pelo menos um modelo curricular, sendo o modelo High/Scope o mais utilizado por fazer parte integrante das respetivas formações iniciais. Este modelo é seguido por opção das educadoras e utilizado de forma autónoma sem imposição institucional.

Relativamente aos instrumentos de avaliação, constatamos que o uso do Plano Individual sugerido pelo MPC está presente de forma maioritária, sendo utilizado não por opção, mas por imposição institucional. Podemos constatar, tal como refere Oliveira (2011), que os instrumentos de avaliação utilizados pelas educadoras são

reduzidos quer em número quer em diversidade. A técnica de avaliação mais utilizada é a observação que segundo Sanches (2003, p.118) é considerada “a técnica utilizada com mais frequência pelos educadores de infância, ainda que muitas vezes intuitivamente”. Os dados apontam também para o desconhecimento, em geral, de outros instrumentos de avaliação passíveis de usar em creche. Apesar do cenário, as educadoras referem sentir-se seguras e com capacidade para procederem à avaliação das crianças de creche.

Direcionamos este estudo para a problemática da avaliação na educação de infância mais concretamente na valência de creche. Ajudou-nos a perceber que o processo avaliativo continua a apresentar muitas fragilidades que limitam a qualidade de todo o processo. As principais causas do “desconforto” sentido pelos profissionais de educação de infância relativamente à avaliação do processo ensino/aprendizagem, apontam para a ausência de formação e o desconhecimento dos normativos que legislam este processo, bem como a falta de uniformidade nos procedimentos.

Apesar de darmos por concluída esta etapa que nos propusemos realizar, consideramos que o caminho a percorrer em torno desta temática ainda é longo. Seria muito importante dar continuidade à investigação em torno da avaliação no contexto de creche, porque este tipo de investigação, em que o investigador procura compreender uma determinada realidade sob a perspetiva do outro, através da recolha de informação, permite dar voz aos educadores, que no terreno, se debatem com incertezas e inseguranças relativamente aos procedimentos a ter para que a avaliação continue presente no processo de ensino/aprendizagem, valorizando-o e garantindo a qualidade do serviço prestado.

Acreditamos que em qualquer estudo desta natureza surjam limitações com as quais o investigador tem de lidar e tentar ultrapassar. Relativamente ao presente estudo referimos como principal limitação, para além da inexperiência do investigador, o fato de não termos realizado uma entrevista piloto, que nos teria permitido avaliar e refletir sobre a pertinência de determinadas questões em detrimento de outras.

Não podemos descurar também o facto deste estudo estar circunscrito apenas a cinco contextos de um vasto universo de instituições educativas, o que impede a sua generalização, ou seja não podemos generalizar os resultados deste estudo a todos os contextos de creche.

Esta investigação, só por si, já se tornou uma mais valia, fortaleceu-nos a nível profissional, tornando possível conhecer outras realidades, similares à nossa, que nos permitiu refletir e compreender as práticas avaliativas de diferentes contextos, levando-nos a refletir, também, sobre a nossa própria prática avaliativa.

Pretendemos também que o caminho que ainda falta percorrer, sirva de incentivo para futuros estudos que venham reforçar a importância das primeiras aprendizagens, e da educação de infância como promotora de uma maior igualdade de oportunidades, de forma a que entidades superiores pensem na creche como parte integrante da educação pré escolar, para que seja definida uma uniformização em termos pedagógicos e para que a ação do educador tenha seja orientada pelos mesmos princípios e apresente fundamentos comuns.

Gostaríamos de terminar deixando aqui algumas questões orientadoras de futuras investigações que possam ajudar a valorizar e a dignificar a educação de infância e o trabalho do educador.

- Será a educação em creche devidamente valorizada pelos próprios profissionais?

-Terá o reconhecimento e a valorização do trabalho docente reflexo na melhoria das práticas na educação de infância?

- A participação e envolvimento dos pais nas práticas pedagógicas, seria um meio destes valorizarem mais a educação de infância?

- Que procedimentos avaliativos estão adequados á educação de infância?

- Quais são os processos e implicações da avaliação nas práticas das educadoras de infância?

Referências Bibliográficas

- Afonso, A. (2000). *Avaliação educacional: Regulação e emancipação* (2ª ed). São Paulo: Cortez Editora.
- Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação* (5ª ed). Braga: Psiquilibrios.
- Alves, P. (2004). *Currículo e Gestão: uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Amaro, R. (2013). *Avaliação das aprendizagens: O sistema de acompanhamento das crianças no contexto pré-escolar*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre). Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.26/5119> (Acesso a três de outubro de dois mil e dezassete)
- Ariès, Ph. (1981). *História social da criança e da família* (2ª ed). Rio de Janeiro: Zahar
- Azevedo, G. (2015). *Avaliação na Educação Pré-Escolar: Perspetivas e Práticas*. (Dissertação de Mestrado: Universidade do Minho). Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/41359> (Acesso a quatro de outubro de dois mil e dezassete).
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, S. (2007). *Qualidade em contexto de creche: Ideias e práticas* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Porto, Porto). Disponível em <http://hdl.handle.net/10216/19498> (Acesso em dezassete de março de dois mil e dezoito).
- Bernardes, C., & Miranda, F. (2003). *Portfólio: Uma escola de competências*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cabrita, A. (2008). *Avaliação na educação pré-escolar: processos e implicações nas práticas das educadoras*. (conferencePaper) Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/17354> (Acesso a quatro de outubro de dois mil e dezassete)
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Rio Tinto: Edições ASA.

- Cardona, M. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal: o discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M., & Guimarães, C. (Org.). (2013). *Avaliação na Educação de Infância*. (1ª ed.). Viseu: Psicosoma.
- Cardoso, M. G. B. (2012). *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem*. (Tese de doutoramento. Universidade do Minho). Disponível <http://hdl.handle.net/1822/19748> (Acesso a cinco de maio de dois mil e dezoito).
- Carvalho, M. (2007). *A avaliação no Jardim de Infância: Contributo para o estudo da especificidade educativa do Jardim de Infância*. (Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto). Disponível em <http://hdl.handle.net/10216/23358> (Acesso a quatro de outubro de dois mil e dezassete).
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2016). Avaliação autêntica em creche: resultados preliminares do processo de construção da ferramenta “CRECHEndo”. *Revista portuguesa de pedagogia*, 50 (2), 83-102, DOI: https://doi.org/10.14195/1647-8614_50-2_5. (Acesso a dezoito de março de dois mil e dezoito).
- Castilho, A. (2012). *Avaliação da Educação Pré-Escolar: Dos fundamentos às práticas*. (Tese de Doutoramento, Lisboa: Instituto de Educação, UL). Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/5894> (Acesso a três de outubro de dois mil e dezassete).
- Coelho, A. (2004). *Educação e cuidados em creche: Conceptualizações de um grupo de educadoras* (Tese de doutoramento não publicada, Aveiro: Universidade de Aveiro). Disponível em https://www.esec.pt/cdi/ebooks/DOCENTES/A_Coelho/Tese.pdf (Acesso a quinze de março de dois mil e dezoito).
- Chizzotti, A. (2000). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. (4ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Comissão de Ética da Universidade do Minho (CEUM) (2012). *Código de conduta ética da universidade do minho*. Disponível em http://www.sas.uminho.pt/uploads/codigo_conduta_etica_UM.pdf (Acesso em dez de junho de dois mil e dezassete).
- Cortesão, L. (1993). *A Avaliação formativa – Que desafios?* Porto: Edições ASA

- Coutinho, A. (2002). *As crianças no interior da creche: a educação e cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina). Disponível em <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/83136> (Acesso em dezassete de março de dois mil e dezoito).
- Coutinho, A. (2010). *A ação social dos bebés: um estudo etnográfico no contexto da creche*. (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho) Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/11336> (Acesso em dezassete de março de dois mil e dezoito).
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas. Teoria e prática*. (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Dewey, J. 1859-1952. (1973). *Vida e Educação*. (8ª ed.). São Paulo: Melhoramentos.
- Dubouloz, C. (2000). Métodos de análise dos dados em investigação qualitativa. In M. Fortin. *O processo de investigação: da conceção à realização* (pp.303-320). Loures: Lusociência.
- 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.
- De Fina, A. (1992). *Portfolio assessment: Getting started*. New York: Scholastic Professional Books.
- Deshaias, B. (1997). *Metodologia da investigação em ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 21-50. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/5495> (Acesso em dezassete de maio de dois mil e dezoito).
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens: Desafio às teorias, práticas e políticas*. (1ª ed.) Lisboa: Texto Editores.
- Ferreira, A.G., & Mota, L. (2013). A formação de professores do ensino primário durante a crise revolucionária de (1974-1976). In H. Henriques (Org.), *Educação e formação de professores: história(s) e memória(s)*. (pp. 79-86). Portalegre: Instituto politécnico.

- Ferreira, A.G., & Mota, L. (2014). Educação de infância e política educativa em Portugal. *Estudos do século XX*, 14, 35–50.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Figueira, M. (2012). *Avaliação: concepções dos educadores de infância*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro). Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/10102> (Acesso a dois de outubro de dois mil e dezassete).
- Figueiredo, M. (2007). *A avaliação por portefólio na educação pré-escolar*. Lisboa: Projeto Bola de Neve.
- Fisher, J. (2004). A relação entre o planeamento e a avaliação. In S. Blastchforf (Coord.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. (pp.21-40). Lisboa: Texto Editora.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica* (1ª ed). Lisboa: Monitor
- Fonseca, M. (2012). *A avaliação no ensino pré-escolar: Das concepções às práticas do educador de infância*. (Dissertação de Mestrado: Universidade de Lisboa). Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/7571> (Acesso a quatro de outubro de dois mil e dezassete)
- Gaspar, D. (2010). *Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portefólio como instrumento de avaliação*. (Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade do Minho). Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/14578> (Acesso a três de outubro de dois mil e dezassete).
- Godinho, V.M. (1975). *A Educação num Portugal em mudança*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Gomes, J.F. (1986). *A Educação de infância em Portugal* (2ª ed). Coimbra: INIC
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, (08), pp. 23-36. Disponível em http://32_20_desenv_profis_carreira_docente_jagoncalves.pdf (Acesso a seis de maio de dois mil e dezoito).
- Guerra, M. A. S. (2003) *Uma Seta no Alvo – A Avaliação como aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

- Hohmann, M., Banet B., & Weikant, D. P., (1992). *A criança em ação* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hargreaves, A- (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Instituto da Segurança Social, (2016). *Manual dos Processos-chave Creche*. (2ª ed.). Disponível em http://www.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_processos-chave (Acesso em vinte e cinco de abril de dois mil e dezoito).
- Instituto da Segurança Social, (2010). *Modelo de Avaliação da Qualidade*. (2ª ed.). Disponível em www.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_processos-chave (Acesso em vinte e cinco de abril de dois mil e dezoito).
- Leal, R. (2011). *Formando o cidadão desde o Jardim de Infância: o contributo das práticas de avaliação das aprendizagens dos educadores de infância em colaboração com a família*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro). Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/7632> (Acesso a dois de outubro de dois mil e dezassete).
- Lee, R. (2003). *Métodos não interferentes em pesquisa social*. (1ª ed.) Lisboa: Gradiva.
- Leitão, I. A., (2013) *Os Diferentes Tipos de Avaliação: Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa*. (Relatório de Estágio do Mestrado, Universidade Nova de Lisboa). Disponível em <https://run.unl.pt/bitstream/10362/13803/1/RELAT%C3%93RIO%20DE%20EST%C3%81GIO%20%E2%80%94%20IN%C3%8AS%20ACHEGA%20LEIT%C3%83O.pdf> (Acesso em vinte e cinco de Maio de Dois mil e dezoito).
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J. A. (2006). Ética na investigação. In J. A. Lima & J.A. Pacheco (Org.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.127-159). Porto: Porto Editora.
- Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

- Lusardo, R. (2007). *Avaliação em educação infantil: concepções de professoras sobre o papel do portfólio*. (Dissertação de Mestrado: Universidade Federal de Juiz de Fora – Brasil). Disponível em www.ufjf.br/ppge/files/2009/07/dissertacao-raquel.pdf (Acesso em doze de março de dois mil e dezoito).
- Marchão, A. (1998). Do contexto da creche aos contextos pré-escolares – Pensar a educação de infância. Evidenciar a continuidade e articulação. *Cadernos de Educação de Infância*, 48 (6), 10-11.
- Marques, R. (1999). *Modelos pedagógicos atuais*. Lisboa: Plátano edições.
- Máximo, E. L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2010). *Research in Education: Evidence-Based Inquiry*. Boston: Pearson.
- McMullen, M. B. (1999). *Achieving best practices in infant and toddler care and education*. *Young Children*, 54 (4) 69-77. Disponível em www.researchgate.net/publication/289338209_Achieving_best_practices_in_infant_and_toddler_care_and_education (Acesso em vinte de abril de dois mil e dezoito).
- Méndez, J. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Micarello, H., & Amaral, M. (2013). *Dilemas e possibilidades da avaliação da/na educação infantil*. In M. Cardona & C. Guimarães (Orgs.), *Avaliação na Educação de Infância*. (pp.171-187). Viseu: Psicossoma.
- Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para Infância em Portugal: Relatório preparatório*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Morgado, J. C. (2011). Projeto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. RBPAE – v.27, n.3, 361-588, set. /dez. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/26411/15403> (Acesso a vinte e oito de agosto de dois mil e dezoito).
- Montessori, M. (1948). *A descoberta da criança*. Lisboa: Portugália Editora.
- National Institute on Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2006). Child-care effect sizes for the NICHD study of Early Child Care and Youth Development. *American*

Psychologist, 61 (2), 99-116. DOI: 10.1037/0003-066X.61.2.99. Disponível em www.psy.miami.edu/.../NICHD_EffectSizes_AmerPsy.2006.pdf (Acesso em vinte de abril de dois mil e dezoito).

Nono, M. A. (2011). Avaliação na Educação Infantil – Legislação e pesquisas. *Caderno de Formação: Formação de professores educação infantil princípios e fundamentos*, 2, 108-119. Disponível em <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/263> (Acesso em vinte e cinco de maio de dois mil e dezoito)

Odom, S. L., & Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: evidence-based practices. *The Journal of Special Education*, 37, (3), 164-173. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ785946.pdf> (Acesso em vinte de abril de dois mil e dezoito).

Oliveira, M. (2011). *Estudo sobre avaliação em contexto de jardim de infância – Um contributo para a supervisão pedagógica*. (Dissertação de Mestrado: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti). Disponível em <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1120> (Acesso a quatro de outubro de dois mil e dezassete).

Pacheco, J. A. (1995). *A Avaliação dos alunos na perspectiva da reforma. Proposta de trabalho*. Porto: Porto Editora.

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

Pacheco, J. A. (2001) *Currículo: teoria e praxis* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2005). *Estudos Curriculares: Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. (pp. 13- 28). 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*. (pp.166-216). Porto: Porto Editora

- Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem*. (Tese de Doutoramento: Universidade do Minho). Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/888> (Acesso a quatro de outubro de dois mil e dezassete)
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Portugal, G., (1998). *Crianças, Famílias e Creches - uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche* (7ª ed.). Porto: Porto Editora
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M., (2004). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. (4ª ed.). Lisboa: Gradiva
- Ribeiro, L. (1993). *Avaliação da aprendizagem* (4ª ed.). Lisboa: Texto Editora
- Rousseau, J.J. 1712-1778. (1990). *Emílio: o de la education*. Madrid: EDAF.
- Roldão, M. (2004). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores* (2ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Rosado, A. & Silva, C. (s.d.). *Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens*. Disponível em <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm> (Acesso a dezanove de maio de dois mil e dezoito).
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Sanches, A. (2003). *A avaliação na educação pré-escolar: alguns dilemas e perspetivas*. Revista EduSer nº 1. Instituto Politécnico de Bragança, p.p. 111-124. Disponível em <http://hdl.handle.net/10198/5191> (Consultado em três de junho de dois mil e dezoito).
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios reflexivos. Estratégia de formação e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Serpa, M. (2010). *Compreender a avaliação. Fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Edições Colibri
- Silva, A. P. S., & Pantoni, R. V. (2009). Educação de crianças em creche. *Salto para o Futuro, 19 (15)*, 5-16.
- Silva, I. L. (Coord.). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da educação/Direção-Geral da Educação.
- Sousa, S. (2011). *A avaliação na educação de infância: Uma dimensão da supervisão pedagógica nos agrupamentos de escolas*. (Dissertação de Mestrado: Instituto Politécnico de Lisboa). Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.21/119> (Acesso a quatro de outubro de dois mil e dezassete)
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Taba, H. (1983). *Elaboración del currículo: teoría y práctica* (6ª ed.). Buenos Aires: Troquel.
- Tadeu, B. (2012). *A qualidade das salas de berçário nos concelhos de Setúbal e de Palmela*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação). Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.21/2274> (Acesso a vinte e quatro de março de dois mil e dezoito)
- Tadeu, B. (2014). A legislação portuguesa para a pequena infância: Uma visão sociológica sobre a infância. *Interações, 10 (30)*, pp. 159-175. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes> (Acesso a vinte e quatro de março de dois mil e dezoito).
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação : como conceber e realizar o processo de investigação em educação* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO, (1982). *Para uma política de educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- UNICEF. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. New York: UNICEF. Disponível em https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf (Acesso a quinze de março de dois mil e dezoito).
- Vala, J. (1989). A análise de conteúdo. In A. Santos Silva e J. Madureira Pinto. *Metodologia das ciências sociais*. (pp.101-128). Porto. Edições Afrontamento.
- Valadares, J., & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem* (1ª ed.). Lisboa: Plátano.

- Vasconcelos, T. (2005). *Das casas de asilo ao projeto de cidadania. Políticas de expansão da educação de infância em Portugal* (1ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Vasconcelos, T. (2011). *A Educação dos 0 aos 3 Anos*. Recomendação n.º 3/2011 de 21 de abril. Diário da República no. 79/2011 - II Série. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. (Acesso a quinze de março de dois mil e dezoito).
- Vilarinho, M. E. (2000). *Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977-1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Villas Boas, B. F. (2006). *Portefólio, avaliação e trabalho pedagógico* (1ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (2ª ed.). Rio Tinto: Edições ASA.

Referências Normativas

- Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril (Avaliação na Educação Pré-escolar)
- Decreto-Lei n.º 203/74, de 15 de maio. (Ampliação dos esquemas de ação social escolar e de Educação de Infância)
- Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro (Aprova o Estatuto dos Jardins-de-Infância)
- Decreto-Lei n.º 3/87, de 03 de janeiro. (Aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação e Cultura).
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância)
- Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de agosto (Reorganização dos planos curriculares)
- Despacho n.º 5220/97, de 10 de fevereiro (Define as orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar)
- Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho – (Homologação das orientações curriculares para a educação pré-escolar)

Despacho Normativo n.º 99/89 de 27 de outubro (Define as condições de implantação, localização, instalação e funcionamento das creches com fins lucrativos). Diário da República - I Série - N.º 248 – de 27 de outubro 1989.

Despacho Normativo n.º 98-A/92 de 20 de junho (Sistema de avaliação dos alunos do ensino básico)

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. (Lei de Bases do Sistema Educativo). Diário da República n.º 237/1986, Série I de 14 de outubro.

Lei n.º 5/77, de 1 de fevereiro. (Criação do sistema público da Educação Pré-escolar). Diário da República n.º 26/1977, Série I de 1977-02-01.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro (Consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar). Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 10 de fevereiro.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. (Segunda alteração Lei de Bases do Sistema Educativo). Diário da República n.º 166/2005, Série I-A de 30 de agosto.

Ofício Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 17 de outubro da DGIDC (Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar).

Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto (Normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches). Diário da República n.º 167/2011, Série I de 31 de agosto.

Apêndices

Apêndice 1 - Caraterização das entrevistadas

Entrevistada _____ (código preenchido pelo investigador)

1 – Idade:

De 25 a 35 anos De 36 a 45 anos De 46 a 55 anos Mais de 56 anos

2 – Sexo:

Feminino Masculino

3 – Habilitações académicas:

Bacharelato Licenciatura Mestrado Outro(s) Qual? _____

4 – Situação Profissional:

Contratado(a) Efetivo(a)

5 – Tempo de serviço na função docente:

<5anos 5 a 10 anos 11 a 15 16 a 25 anos 26 ou mais

6 – Cargos/Funções Exercidas para além da docência. Se sim, descreva qual/quais:

7 – Tipo de Instituição:

Privada IPSS Outra

8 – Número total de crianças:

Grupo homogéneo Grupo heterogéneo

Berçário: _____

1 ano: _____

2 anos: _____

Obrigada, pela sua colaboração

Apêndice 2 - Protocolo de Investigação: Consentimento Informado

Cara(o) colega:

A entrevista em curso está inserida no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa, a desenvolver na Universidade do Minho, cujo tema da investigação é “Avaliação em Creche: As Concepções dos Educadores de Infância sobre Avaliação.

Uma vez que a avaliação ainda constitui um dilema para os educadores de infância, isto é, ainda não é claro o “porquê”, o “para quê” e o “como” avaliar”, é nosso intuito perceber quais as concepções dos educadores sobre esta problemática, dando relevância aos seguintes objetivos:

- Compreender o que os educadores de infância, em contexto de creche, entendem por avaliação;
- Discernir quais as concepções teóricas que sustentam a avaliação realizada pelos educadores de creche;
- Conhecer a importância que a avaliação tem na prática pedagógica dos educadores de creche;
- Conhecer quais as finalidades da avaliação para os educadores de creche;
- Identificar os instrumentos de avaliação utilizados pelos educadores em creche.
- Identificar a preocupação dos pais face ao desenvolvimento cognitivo das crianças

Para a obtenção de informações relevantes para esta investigação, utilizaremos o inquérito por entrevista, de modo, através da opinião dos educadores, a recolher dados não só para a caracterização dos processos em estudo, como também para conhecer, sob alguns aspetos, os intervenientes no processo. Optamos pela entrevista semiestruturada por não apresentar um formato rígido. O guião, elaborado antecipadamente, tem um conjunto de questões relativamente abertas que servirão de guia à entrevista, permitindo direcioná-la da forma mais adequada no sentido de auscultar o pensamento dos docentes nas suas próprias palavras e perspetivas. A entrevista tem a duração de, aproximadamente 50 minutos e pedimos-lhe a autorização para a sua gravação. Posteriormente é transcrita. De forma a assegurar a precisão do conteúdo e a sua validade, a transcrição ser-lhe-á enviada por email. Caso seja necessário ou conveniente, poderá retificar ou acrescentar as informações que considere pertinentes. Os dados recolhidos nesta entrevista serão publicados apenas para efeito deste estudo empírico. Em caso de publicação (integral ou em parte) será garantida a confidencialidade das informações e o anonimato dos entrevistados 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 apresentadas as principais conclusões.

Braga, ____ de _____ 2018

A investigadora _____

A educadora entrevistada _____

Apêndice 3 – Protocolo de Investigação

Ana Paula da Cruz Monteiro Vieira

Travessa Cónego Manuel Faria, 61 1º Esq.

4700-217 Maximinos - Braga

Ex.mo Sr. Diretor(a) Pedagógico(a)

Sou Educadora de Infância, na Fundação Bomfim, rua da Boavista 152-154, Braga e encontro-me, no presente ano letivo a lecionar na valência de Creche. No âmbito da Dissertação do mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa na Universidade do Minho, tal como comprova fotocópia que junto em anexo, pretendo desenvolver um trabalho de investigação sob a orientação científica do Professor Doutor José Augusto Pacheco. Esta investigação enquadra-se na temática da avaliação, centrada mais especificamente nas Concepções dos Educadores de Infância sobre Avaliação em contexto de Creche.

Neste sentido, solicito a Vossa Excelência se digne autorizar a realização de uma entrevista a uma das Educadoras de Infância a lecionar na valência de creche, bem como a cedência de um espaço para a realização da mesma. Esta recolha de dados irá ocorrer durante o segundo período, sendo realizada apenas por mim. Os dados recolhidos serão apenas divulgados na dissertação, sendo salvaguardado o anonimato dos participantes, bem como a identidade da própria instituição em que exercem a sua atividade profissional. Na expectativa de uma resposta favorável a esta pretensão académica, subscrevo-me com os melhores cumprimentos,

Braga, ____ de _____ 2018

Ana Paula da Cruz Monteiro Vieira

Apêndice 4 - Guião de Entrevista

OBJETIVOS	QUESTÕES	OBS.
<p>Compreender as concepções dos educadores face à avaliação na educação pré-escolar, mais propriamente na valência de creche.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Considera pertinente a avaliação na educação pré-escolar, mais concretamente na valência de creche? 2. Considera que a avaliação surge integrada na sua prática pedagógica? 3. Se tivesse que definir o conceito de avaliação nesta fase da educação pré-escolar, como o definiria? 4. A sua prática pedagógica é sustentada em algum modelo curricular específico? Qual ou quais? 5. Esse/esses modelo(s) que sustentam as suas práticas na Instituição, foram impostos ou segue-os por opção? 6. Em que incide a avaliação que faz? 7. Como é que avalia as aprendizagens das crianças? 8. Que uso faz dos resultados dessa avaliação? 9. Que intervenientes participam no processo de avaliação da sua sala? 10. Considera que a avaliação contribui para a integração curricular? 	<p>1. Se sim, Porquê?</p>

OBJETIVOS	QUESTÕES	OBS.
<p>Saber se os educadores têm formação em avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipo de formação - Conhecimento dos normativos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tem conhecimento do Manual de Processos-Chave para a Creche proposto pelo Ministério da Segurança social? 2. Teve alguma formação específica sobre avaliação das aprendizagens em contexto de creche? 3. Na sua opinião, considera que existe formação em avaliação suficiente para os educadores de infância? 4. De uma forma geral, reconhece que os educadores de infância têm competência para avaliar? 5. Na sua prática pedagógica que instrumentos de avaliação utiliza? 6. Além dos instrumentos que utiliza para avaliar tem conhecimento de outros? 7. Enquanto educadora, considera que, na sua prática pedagógica, possui autonomia para utilizar diferentes instrumentos de avaliação? 8. Sente-se segura para proceder à avaliação das crianças? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se sim, em que contexto o adquiriu? 2. Se sim, onde a adquiriu?

OBJETIVOS	QUESTÕES	OBS.
<p>Verificar se o Manual de Processos-Chave alterou as práticas de avaliação e as rotinas pedagógicas na Creche</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. A implementação de um sistema de gestão de qualidade (Manual de Processos-Chave) alterou as suas práticas de avaliação? 2. Considera que, de alguma forma, a introdução do Manual de Processos –Chave alteraram as suas rotinas pedagógicas? 3. A avaliação que faz é igual para as crianças de Berçário, de um ano e de dois anos? 4. Na sua prática pedagógica, que tempos destina à avaliação? 	
<p>Verificar as alterações nas práticas pedagógicas dos educadores com a introdução do Manual de Processos-Chave</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.Considera o Manual de Processos-Chave um documento orientador de avaliação? 2. Na sua opinião é possível avaliar todos os comportamentos observáveis enumerados no Manual de Processos-Chave? 3.Considera este Manual de Processos-Chave um currículo de competências definido para a valência de creche? 4. Sente que a implementação do Manual de Processos-Chave altera de alguma forma, a sua prática pedagógica? 	

OBJETIVOS	QUESTÕES	OBS.
<p>Identificar o papel/a preocupação dos pais face ao desenvolvimento cognitivo das crianças</p>	<p>1. Atendendo à realidade do seu contexto, a forma como se processa a avaliação é um assunto que preocupa os pais?</p> <p>2. Os pais consideram a avaliação como um processo que traduz o desenvolvimento cognitivo das crianças?</p> <p>3. Sente alguma preocupação dos pais face ao processo de avaliação nesta faixa etária?</p>	
<p>Compreender o sentido que o entrevistado dá à própria situação da entrevista</p>	<p>1. Qual a sua opinião sobre os objetivos desta investigação?</p> <p>2. Deseja ter acesso aos dados desta investigação?</p>	

Apêndice 5 - Transcrição de uma entrevista

(Entrevista 5)

1ª PARTE

Investigadora: 1. Considera pertinente a avaliação na educação pré-escolar, mais concretamente na valência de creche?

Educadora- Sim.

Investigadora: 1.2 Porque é que acha que sim?

Educadora -É importante, para nós termos uma noção daquilo que estamos a ensinar se o que nós estamos a ensinar está a chegar às crianças, depois também ajuda-nos a avaliar o nosso trabalho de maneira, a depois também a fazermos, realizarmos as atividades, e pensar, como tenho crianças dos dois aos três, tenho sempre que fazer a atividade de maneira que vá de encontro às capacidades da criança no entanto tento puxar um bocadinho mais, mas tenho sempre em conta isso, a idade. E ao fazer a avaliação noto muitas vezes que apesar de ser um exercício, por exemplo um puzzle, apesar de ser um exercício simples, para alguns, não é, depois eu tento adaptar o puzzle, noto que também é conforme a idade, a criança, os mais velhinhos conseguem mais rápido e os mais novinhos com dificuldade, e eu nessa avaliação já, já me apercebo das capacidades, pronto, de cada um.

Investigadora: 2. Considera que a avaliação surge integrada na sua prática pedagógica?

Educadora- Como assim se avaliação...já faz parte? Há sim 100% é diária. Nós fazemos o planeamento das atividades diário, na parte da manhã e na parte da tarde. Na parte da manhã é que as atividades são avaliadas, planeadas e avaliadas, na parte da tarde são mais livres e é diário, e tenho, tenho a atividade que vou planificar e os objetivos a alcançar para cada criança o alcançado, não alcançado ou totalmente alcançado.

Investigadora: 3 - Se tivesse que definir o conceito de avaliação nesta fase da educação pré-escolar, como o definiria? Conceito de avaliação. Para si, avaliação nesta faixa etária o que é?

Educadora- Conceito de avaliação nesta faixa etária. Avaliação é... faz parte é... já faz parte do processo é.... Como é que eu vou saber o desenvolvimento da criança, saber de tudo no final do ano letivo se o meu trabalho tem sido bem feito sem haver uma avaliação, não sei se...ou

Investigadora: Sim, sim claro, tudo é válido

Educadora- O conceito assim é...pronto. Ok. (risos)

Investigadora: 4. A sua prática pedagógica é sustentada em algum modelo curricular específico? Qual ou quais?

Educadora- High Scope

Investigadora: 5. Esse/esses modelo(s) que sustentam as suas práticas na Instituição, foram impostos ou segue-os por opção?

Educadora- Não, foi, foi, quando eu entrei já, já havia aqui uma educadora e também seguia, e nós em conjunto estivemos no mesmo ano na universidade temos as mesmas diretrizes e optamos sim que seria, adaptamos também á creche, mas na altura...não havia tanto... o nosso ensino na altura não estava tanto direcionado para a creche, agora está, sei perfeitamente que está, mas na altura não e tivemos que nos adaptar muito porque tive colegas que estagiaram, fizeram o estágio final em creche, eu acho que no meu curso apenas uma estagiou em creche, nós todas foi em jardim, era assim e eu até pedi muitos concelhos à minha amiga, muitos documentos que ela tinha e tudo, para começar a trabalhar em creche.

Investigadora: 6. Em que incide a avaliação que faz?

Educadora- Em que é que incide? Os objetivos? Tem a ver com o plano individual, plano de desenvolvimento individual da criança, eu tenho lá os objetivos a serem alcançados tenho lá as atividades, os objetivos, a calendarização, incide nisso, não sei se estou a...

Investigadora: - Sim, sim, sim depois até podemos ver no final...

Investigadora: 7. Como é que avalia as aprendizagens das crianças?

Educadora- Bom, realmente a avaliação é muito pessoal realmente, eu posso avaliar uma criança, a avaliação é muito básica, não alcançado, totalmente alcançado ou alcançado, muitas vezes já me questionei se estaria a... o que eu chego a fazer, por exemplo no totalmente alcançado, quando eles fazem aquilo muito

bem e muito rápido eu até ponho um A+, que eu depois já sei que aquilo foi o quase ... uso um bocadinho o mais e o menos pr'a, pr'a avaliar um bocadinho melhor a situação da criança, e muitas vezes, era o que eu ia dizer que é muito pessoal, com certeza outra pessoa poderia avaliar de outra maneira, achar que...eu vejo pelas auxiliares quando uma criança, por exemplo é desenhar o... partes do corpo humano eu peço para desenhar os olhos, o nariz e a boca, obviamente é tudo muito, alguns é muito tortinho mas eu vejo lá os olhos o nariz e a boca e as auxiliares até dizem – oh, olha isto- (risos). E lá está depende do olhar do educador, da pessoa que está a avaliar, de encontrar ali, ainda no outro dia uma mãe, nós posemos os desenhos ali na entrada e a mãe, aquilo estava... foi pintar um desenho do pai natal e da rena, e eu disse: - mãe repare (estava assim tudo rabiscado, mas o pai natal estava todo rabiscado de vermelho e a rena e ali uma parte toda de castanho) e ela Karina não tinha reparado nisso para mim isto é um borrão (risos), Ai que engraçado o olhar que vocês... o treino que nós vamos tendo e vamos...

Investigadora: 8. Que uso faz dos resultados dessa avaliação?

Educadora- Depois faço, através dessas, dessas, das atividades todas que eu avalio, no final, de tempos a tempos, não lhe vou ser exata, não tenho assim uma data determinada, vou ao diagnóstico que eu faço com os pais dos objetivos que já estão alcançados ou não alcançados ou totalmente alcançados, e ponho lá data que alcançou, porque tenho tudo registado, ponho lá a data que a criança alcançou. Depois no final do ano transponho essa avaliação para o... a avaliação final do plano de desenvolvimento individual da criança e apresento aos pais e os pais também têm conhecimento.

Investigadora: 9. Que intervenientes participam no processo de avaliação da sua sala?

Educadora- Só sou eu.

Investigadora: É?

Educadora- É

Investigadora: 10. Considera que a avaliação contribui para a integração curricular?

Educadora- O que é feito com os pais, o diagnóstico?

Investigadora: 10.1 –sim, se a avaliação, se para si a avaliação ajuda à integração curricular?

Educadora- Da criança?

Investigadora: - Da criança, sim, sim

Educadora- Se a avaliação... como é que eu vou lhe explicar, o objetivo é esse, quando fazemos um diagnóstico com os pais é já saber o que a criança consegue ou não consegue. Mas mesmo assim eu vou realizando as atividades, mesmo que a criança, é como eu explico aos pais, mesmo que eles digam que a criança já faz determinado objetivo, já alcançou, é a tal história do olhar, para os pais pode já estar alcançado no meu olhar não, depende do nível que nós queremos que a criança atinja. Se já constitui um...que a criança já tenha... como é que é, peço desculpa...

Investigadora: 10.2 Se contribui para a integração curricular? Da criança Sim.

Educadora- De certo modo sim. Sim, Já tenho um certo conhecimento daquilo que a criança já sabe fazer ou não, mas mesmo assim (risos), eu é tenho de realizar, há o que eu digo aos pais, mesmo que a criança já tenha alcançado esse objetivo, eu realizo a atividade na mesma, porque ela pode sempre desenvolver mais, até porque no nosso plano os objetivos são muito básicos, e tem que ser, nós não estamos aqui, eles não vão ainda para a universidade (risos), são básicos por isso que eu tento sempre puxar um bocadinho mais por eles. Eu digo aos pais apesar de já estar alcançado, eu vou realizar na mesma para puxar mais um bocadinho. Por exemplo, fazer um puzzle de 4 peças, os meus meninos fazem puzzles já de 20/30 peças depende, também depende muito da criança, ou seja ainda vou puxar um bocadinho por eles , resumindo, eu acho que é preciso um bocadinho a prática para eu ter a certeza daquilo que a criança consegue ou não consegue, eu preciso ver com o meu olhar, agora lá está, quando você pergunta a parte de integrar ... é eu vou tentar não fazer... pensar em muitas coisas (risos) por isso que eu gosto tanto de ajudar nesses projetos, porque nós estamos sempre a aprender...

Investigadora: Sim exatamente, é isso que nós queremos, chegar mais além...

Educadora- É não é, é puxar mais um bocadinho, porque chegamos muitas vezes no automático, e eu gosto muito de receber estagiárias, projetos, participar em muitas coisas para a gente dar, abrir a mente dar assim uma começar a pensar um bocadinho assim em tudo o que é relacionado ao nosso trabalho não é (risos) muito bem.

II PARTE

Investigadora: 1. Tem conhecimento do Manual de Processos-Chave para a Creche proposto pelo Ministério da Segurança social?

Educadora- Processos Chave?

Investigadora: 1.1 Manual dos processos chave?

Educadora- Eu tenho os processos chave da universidade.

Investigadora: 1.2 Não tem conhecimento de nenhum manual da Seg. Social?

Educadora- Processos chave, agora você...

Investigadora: 1.3 Manual dos processos chave aquele modelo de gestão da qualidade?

Educadora- Há sim, sim, sim(risos).

Investigadora: - Eu estava a achar estranho...

Educadora- Há que engraçado, você agora falou, sabe o que me veio à cabeça (risos), experiencias chave (risos) por isso que eu falei na universidade. Sim, sim estamos a seguir o manual da qualidade, sim, sim.

Investigadora: 1.4 Em que contexto adquiriu esse manual?

Educadora- Através da Segurança Social sim, sim.

Investigadora: 2. Teve alguma formação específica sobre avaliação das aprendizagens em contexto de creche?

Educadora- Que tenha a ver com o manual da qualidade, não, não. Nós é que estamos a ler e agora eu vou lhe dizer que nós tínhamos uma diretora da qualidade que faleceu em 2015, e era ela que estava à frente de tudo, nós, eu e a minha colega somos diretoras técnicas, um ano uma, um ano outra, pr'a até nós estarmos as duas a par de tudo e lidarmos, aprende-se muito quando se está à frente é muita responsabilidade e na verdade foi essa diretora, peço desculpa (tosse), Nós sempre, uma ou outra era diretora técnica, mas quem realmente estava à frente desses projetos e a implementar era essa diretora da qualidade. Só que infelizmente, depois do falecimento dela tivemos que tomar as rédeas, então foi mais ou menos por aí, estamos a par, a nossa presidente está a implementar essa qualidade aqui na creche mas tem sido muito lentamente.

Investigadora: 3. Na sua opinião, considera que existe formação em avaliação suficiente para os educadores de infância?

Educadora- Formação em avaliação, não, não. Isso relacionado a quê à universidade? ou...

Investigadora: 3.1 – Sim por exemplo, se sente que está preparada?

Educadora- Ui não, não. Quem eu posso dizer quem me ajudou agora na minha vida profissional, foi a minha educadora de estágio, do último estágio onde a gente faz..., fazíamos, porque agora já está tudo alterado, mas, foi essa educadora, comecei com as avaliações, no meu trabalho quando eu entrei nesta creche através de documentos que essa educadora me forneceu. Depois adaptamos, porque era jardim, adaptamos tudo foi uma grande ajuda, mas depois houve aqui uma grande adaptação nossa e já tivemos vários... diferentes meios de avaliação.

Investigadora: 4. De uma forma geral, reconhece que os educadores de infância têm competência para avaliar?

Educadora- De uma forma geral... não sei dizer. Ora bem a educadora onde estive o meu filho, porque eu não tenho conhecimento assim muito do que se passa nas outras instituições. Agora posso lhe dizer que a educadora onde o meu filho onde estive, e posso lhe dizer que foi na Bogalha, a Educadora Nataly, fora de série, fantástica, eu como educadora, ficava, fiquei muito contente de toda a avaliação de todo o processo pedagógico que o meu filho teve com essa educadora, porque não posso falar das colegas porque não conheço. Portanto é o único ponto de referência. Pelos vistos o meu filho teve sorte se não for o caso de realmente haver uma avaliação, você para estar a fazer este projeto é porque temos que estudar um bocadinho não é porque deve haver falhas com certeza não é, que até os próprios pais podem falar, mas não tenho queixas...da parte de mãe (risos).

Investigadora: 5. Na sua prática pedagógica que instrumentos de avaliação utiliza?

Educadora- Na minha... ora bem tenho o, temos o projeto pedagógico, projeto educativo, planificação de atividades semanais, avaliação das atividades semanais, relatório de avaliação do projeto pedagógico, temos, tenho..., mais este (mostrou documento), há isto são das crianças, temos a ficha de pré-diagnóstico, informação caso venha de outro estabelecimento, o programa de acolhimento inicial, o plano de

desenvolvimento individual da criança, diagnóstico, o planeamento e o relatório de avaliação, e registos de reuniões com encarregados de educação, pronto são esses os instrumentos.

Investigadora: 6. Além dos instrumentos que utiliza para avaliar tem conhecimento de outros?

Educadora-Alem desse, não, é estes que nós usamos.

Investigadora: 7. Enquanto educadora, considera que, na sua prática pedagógica, possui autonomia para utilizar diferentes instrumentos de avaliação?

Educadora-100%, sim, sim, sim.

Investigadora: 8. Sente-se segura para proceder à avaliação das crianças?

Educadora-Sim, Sim. Não há qualquer..., mas isso relacionado com...uma insegurança...?

Investigadora: 7.1 Sim insegurança... não sei se como avaliamos, se isto é importante para avaliar, pronto, se sente insegurança, não é, se se sente segura?

Educadora-Não, não, muito segura, porque tenho um apoio grande tanto da direção como da minha colega, somos duas educadoras nesta creche, conversamos muito, trocamos muitas ideias, muito... as auxiliares que estão connosco, porque rodamos, não são sempre as mesmas, um apoio muito... e sinto que as pessoas confiam muito em nós, tanto em mim como na minha colega, qualquer problema, ai que a gente nota que somos pessoas seguras porquê, porque qualquer problema vêm ter connosco, tanto pais, como as auxiliares, como a minha colega, vêm ter connosco portanto se vêm ter connosco é porque conseguimos resolver as coisas, temos uma postura que consegue lidar com qualquer problema, isso dá-nos segurança (risos).

III PARTE

Investigadora: 1. A implementação de um sistema de gestão de qualidade (Manual de Processos-Chave) alterou as suas práticas de avaliação? A implementação deste... alterou as práticas que tinha de avaliação?

Educadora- Agora que estamos a realizar, sim nós já corrigimos muitos impressos, é como eu disse nós tínhamos outros meios de registos de avaliação muito extensos, muito complicados, eu chegava a ter para uma sala 300 páginas eu fazia um relatório quase, de cada objetivo e tivemos que fazer, reduzir muito, pr'a realmente nós temos realmente que fazer muitos registos e o manual da qualidade veio nos ajudar nisso, a

sermos mais sucintos, não deixando de ser objetivos, não é, ainda fazemos um processo bem feito mas mais reduzido sim.

Investigadora: 2. Considera que, de alguma forma, a introdução do Manual de Processos –Chave alteraram as suas rotinas pedagógicas?

Educadora-Não, não...não, lá está, você está-me a fazer pensar(risos), não é, porque as coisas entram no sistema e a gente nem se dá conta se realmente foram alterados. É assim se foram alterados... não é... foi, foi...nem demos conta, ou entrou naturalmente na nossa vida profissional ou... é assim, com certeza houve mudanças, com certeza houve mudanças, só que... ou foi muito, muito natural como eu digo, olha agora é melhor fazer assim e passou-se a fazer sem qualquer problema, e não demos realmente... (risos).

Investigadora: 3. A avaliação que faz é igual para as crianças de Berçário, de um ano e de dois anos? Eu não sei se passa pela sala de berçário, um ano e dois, pronto é o mesmo tipo de avaliação que fazem?

Educadora-São objetivos diferentes, mas o mesmo... sim exatamente o mesmo processo, desde que a criança entra na sala dos bebés, são usados os mesmos instrumentos para todas as crianças, todos os anos.

Investigadora: 4. Na sua prática pedagógica, que tempos destina à avaliação?

Educadora-É diária, é diária, é como eu lhe disse, depois, aliás estou a realizar as atividades com as crianças e estou a avalia-las, porque são muitos meninos e depois eu posso esquecer, ou então estou a fazer, por exemplo, desenhar partes do corpo humano, e depois vou ver, de cada um, os desenhos, vou tentar analisar melhor, porque muitas vezes quero deixa-los à vontade, á vezes estar ali a fazer connosco pode exercer alguma pressão, às vezes estão mais... ou quando são trabalhos de grupo depois recolho os trabalhos todos e avalio ali na hora. Portanto a avaliação é diária, agora dos objetivos, como lhe disse, do diagnóstico, vamos ao diagnóstico, é talvez quinzenal, mensal, conforme realizou a atividade, mesmo direcionada para aqueles objetivos que estão realmente no plano, aí sim tento avaliar no dia que faço a atividade, mas mais espaçado.

IV PARTE

Investigadora: 1. Considera o Manual de Processos-Chave um documento orientador de avaliação?

Educadora-Há sim, sim, sim.

Investigadora: 2. Na sua opinião é possível avaliar todos os comportamentos observáveis enumerados no Manual de Processos-Chave?

Educadora- Sim, sim, sim é possível.

Investigadora: 3. Considera este Manual de Processos-Chave um currículo de competências definido para a valência de creche?

Educadora- Sim, sim, o que eu acho é que depois nós realmente temos de adaptar às diferentes realidades, aquilo é um exemplo, mas nós podemos complementar e adaptar à nossa realidade sim.

Investigadora: 4. Sente que a implementação do Manual de Processos-Chave altera de alguma forma, a sua prática pedagógica? Veio alterar a sua prática pedagógica?

Educadora- Não, é como eu lhe dizia... ao bocado sim, não, não.

V PARTE

Investigadora: 1. Atendendo à realidade do seu contexto, a forma como se processa a avaliação é um assunto que preocupa os pais?

Educadora- Muito poucos, muito poucos. Agora no final do ano, agora em maio, vou fazer o relatório final de avaliação pr'a entregar aos pais, para entregar não, para os pais terem conhecimento, depois faço outro à parte para entregar aos pais. Esse plano de desenvolvimento é interno, é nosso, não podemos entregar essa informação, mas faço outro relatório com as informações mais... também com uma linguagem mais apropriada, mais simplificada, para os pais e já sei que encontro uma certa dificuldade para fazer as reuniões, para reunir um bocadinho, eu digo são só 15 minutinhos é só para tomarem conhecimento não quer dizer que não estejam interessados, mas há pais 300% interessados, mas são muito poucos, como eu estava a dizer, não quer dizer que não estejam interessados mas não é relevante a avaliação em creche para os pais, não é. Não é relevante, ou seja, a partir do momento que eu digo: o seu filho não tem nenhum problema, motor, psicológico, social, emocional, pronto está avaliada a criança (risos). Apesar de que quando fazemos o diagnóstico eles têm noção um bocadinho daquilo que vai acontecer durante o ano, tenho lá alguns exemplos de atividades que vamos fazer ao longo do ano, muitas vezes eles apercebem-se realmente que se trabalha bastante em creche, faz-se imensas coisas, a criança... e 100% dos pais dizem: ele evoluiu muito desde que está aqui, principalmente meninos que entram só na salinha de um ou que entram na salinha de

dois então ai é fantástico. Ainda este ano, tive um pai que já me disse que a criança evoluiu bastante em todos os sentidos, mas é como eu lhe digo, não, não é significativa, não é aquela avaliação de uma criança que já esteja na escola, ou que já esteja no jardim, principalmente na salinha dos 5/6 que vão ser preparados para a escola, que aconteceu com a educadora do meu filho, mas lá está, dos 3 anos aos 5 ela foi sempre...e realmente a avaliação feita, gostei muito na salinha dos 5/6, fantástico, pelo menos a educadora do meu filho, houve ali uma preparação muito boa, gostei muito e fiquei impressionada, como educadora, de tudo o que foi feito e avaliado lá. Agora em creche, de uma maneira geral, os pais não valorizam, não é que não, exatamente, não é que não se interessem, não valorizam, exatamente.

Investigadora: 2. Os pais consideram a avaliação como um processo que traduz o desenvolvimento cognitivo das crianças?

Educadora- Não, não. É assim os pais têm noção do desenvolvimento do seu filho tem, porque muitos dizem: já faz isto em casa, ou já faz aquilo, agora ter em conta a nossa avaliação como desenvolvimento da criança, a avaliação em si não, eles o que nos dizem é que sim, trabalhou bastante, que faz imensas coisas que, que... mas eu mostrar aqui, como eu já lhe disse, vir aqui numa reunião mostrar uma avaliação, já consegue fazer isto, isto, isto, que de uma maneira geral eles alcançam muito bem, assim não e tudo bem (risos) tá tudo bem pronto (risos) o meu filho não tem problema.

Investigadora: 3. Sente alguma preocupação dos pais face ao processo de avaliação nesta faixa etária?

Educadora- Não, não, não de todo. A não ser, por acaso nunca nos aconteceu, que a criança tenha algum problema, com certeza aí os pais já teriam outro olhar, obviamente, eu como mãe também posso dizer, não é, e tenho certeza que se eu dissesse o seu filho tem aqui um atraso ou tem... aí realmente eu, eles aí teriam em conta a nossa avaliação, mas se nós não avaliássemos era igual. Nós aqui fazemos temos todo o gosto e vamos continuar e tentamos cada vez melhorar, mas sei que se não fizéssemos nenhum pai iria reclamar (risos).

VI PARTE

Investigadora: 1. Qual a sua opinião sobre os objetivos desta investigação?

Educadora- Há sobre os objetivos? Eu... (risos), eu adorei, acho que vai ser muito... tá na universidade, isto tem mesmo a ver com o estudo universitário, se esse tema da avaliação for para a universidade e já sairmos

de lá com outras ideias com outras bases, não só como educadora, mas como futuras mães, faz todo o sentido, eu sou a favor, eu sou a favor de todo e qualquer projeto que seja para melhorar e esse é um deles com certeza, aliás como já disse na nossa entrevista fez-me pensar e vou para casa hoje a pensar em muitas coisas, muitas mesmo (risos).

Investigadora: 2. Deseja ter acesso aos dados desta investigação, quando estiver pronta?

Educadora- À! teria todo o gosto sim, se for possível teria todo o gosto.