



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Suzana Alexandra Cruz Monteiro Marinho

**A Avaliação Na Educação Pré-Escolar:  
Práticas de Avaliação Utilizadas pelos  
Educadores de Infância em Estabelecimentos  
de Ensino Público e Privado**

Suzana Alexandra Cruz Monteiro Marinho  
**A Avaliação Na Educação Pré-Escolar: Práticas de Avaliação Utilizadas pelos  
Educadores de Infância em Estabelecimentos de Ensino Público e Privado**

UMinho | 2018

outubro de 2018



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Suzana Alexandra Cruz Monteiro Marinho

**A Avaliação Na Educação Pré-Escolar:  
Práticas de Avaliação Utilizadas pelos  
Educadores de Infância em Estabelecimentos  
de Ensino Público e Privado**

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

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer e deixar aqui o meu reconhecimento a todos os que direta, ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho e me acompanharam ao longo desta minha caminhada:

Ao meu orientador, Professor José Augusto Pacheco, pela atenção, disponibilidade e rigor científico que sempre demonstrou na sua orientação;

Ao meu marido porque sempre me apoiou e encorajou ao longo deste percurso, quando muitas vezes a motivação parecia começar a faltar;

Às minhas companheiras de mestrado: a Anabela que me incentivou a entrar neste desafio e a Ana Paula, que antes de ser colega já era irmã, e se mostrou uma parceira incondicional durante todo o curso;

À minha família, principalmente aos meus pais que sempre se preocuparam e acreditaram em mim;

Às seis educadoras de infância que, gentilmente, aceitaram participar neste estudo, mostrando-se disponíveis para realizar as entrevistas e colaborar no que fosse preciso;

Um agradecimento muito especial aos meus filhos, pelo carinho que sempre demonstraram. Apesar do tempo que deixei de estar com eles, da atenção que não lhes dei, das brincadeiras que não fizemos e dos passeios que não realizámos juntos, conseguiram dar-me força para continuar, com o seu afeto e as suas palavras de ânimo “está quase, mamã!”, “já falta pouco!”;

Finalmente, mas não no fim, agradeço a Deus por me ter ajudado a chegar até aqui, pois acredito que foi Dele que recebi a maior força para caminhar.



# A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO UTILIZADAS PELOS EDUCADORES DE INFÂNCIA EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO PÚBLICO E PRIVADO

Suzana Alexandra da Cruz Monteiro Marinho

Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa

Universidade do Minho

2018

## RESUMO

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica e a importância atribuída às aprendizagens que as crianças realizam em contexto de jardim de infância leva-nos a exigir um certo grau de qualidade que só se consegue através da avaliação. Entendemos a avaliação como um processo indissociável e inerente ao ensino, como elemento essencial que retrata todo o percurso de aprendizagem das crianças, pelo que se torna pertinente compreender *que práticas de avaliação das aprendizagens são utilizadas pelos educadores de infância em estabelecimentos de ensino público e privado?*

Para responder a esta questão de investigação, foi realizado um estudo de cariz qualitativo, com recurso à entrevista semiestruturada como técnica de recolha de dados, através da qual procurámos compreender as perspetivas dos educadores de infância face ao processo de avaliação na educação pré-escolar; saber que conhecimentos possuem os educadores sobre a avaliação; saber com que finalidade os educadores realizam a avaliação; e conhecer as práticas de avaliação utilizadas pelos educadores de infância do ensino público e privado (meios tradicionais ou alternativos). Foram entrevistadas seis educadoras, três a lecionar em instituições privadas de solidariedade social (IPSS) e três a lecionar em jardins de infância da rede pública. Os dados recolhidos nas entrevistas foram analisados com recurso à análise de conteúdo e a análise documental serviu de apoio à análise dos documentos legislativos.

As principais conclusões do estudo revelam que os educadores quer da rede pública quer da rede privada, valorizam a avaliação, atribuindo-lhes uma função reguladora, um guia para a ação, evidenciando o seu caráter formativo e qualitativo, avaliando, em primeira mão, as aprendizagens da criança e a sua prática pedagógica; concluiu-se também que os professores do 1<sup>a</sup> ciclo não valorizam muito a avaliação que é feita no pré-escolar; situação semelhante acontece com os pais, pois nem todos valorizam ou demonstram interesse pela avaliação. Os educadores de ambas as redes revelaram também pouco conhecimento sobre os normativos legais que sustentam a avaliação neste nível de ensino, referindo em grande maioria as OCEPE como principal documento que sustenta as suas práticas, mas também as Metas de aprendizagem que ainda são utilizadas na rede privada; apesar de referirem a falta de formação em avaliação, consideram-se competentes para avaliar embora, por vezes, na rede privada as educadoras sintam algumas dúvidas e falta de tempo para avaliar. Todos os educadores afirmaram a sua autonomia ao nível da escolha dos modelos curriculares e dos instrumentos de avaliação, sendo os meios tradicionais os mais utilizados, como as grelhas de avaliação na rede pública e o PDI na rede privada, sustentado sempre a sua avaliação na observação; a criança surge como interveniente na sua própria avaliação, mas em segundo plano, sendo a educadora e a auxiliar referidas como principais intervenientes no processo.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar; Avaliação; Práticas.

THE EVALUATION IN PRE-SCHOOL EDUCATION: EVALUATION PRACTICES USED BY CHILDHOOD  
EDUCATORS IN PUBLIC AND PRIVATE EDUCATION SCHOOLS

Suzana Alexandra da Cruz Monteiro Marinho

Master of Science in Education, area of specialization on Curriculum Development and Educational

Innovation

Minho's University

2018

ABSTRACT

Pre-school education is the first stage of basic education and the importance given to the learning that children perform in the context of kindergarten leads us to require a certain degree of quality that can only be achieved through evaluation. We understand evaluation as an inseparable and inherent process of teaching, as an essential element that portrays the entire learning path of children, so it is pertinent to understand *what practices of evaluation of learning are used by educators of childhood in public and private schools?*

To answer this research question, a qualitative study was carried out, using semi-structured interview as a data collection technique, through which we tried to understand the perspectives of the educators of childhood in relation to the evaluation process in pre-school education; to know what knowledge educators have about evaluation; to understand what is the purpose of educators when they conduct evaluation; and to know the evaluation practices used by public and private school educators (the traditional or the alternative ways). Six educators were interviewed, three that teach in a private social solidarity institutions (IPSS) and three to teach in public kindergartens. The data collected in the interviews were analysed using content analysis and documentary analysis that was the support for the analysis of the legislative documents.

The main conclusions of the study reveal that educators, both in the public and private networks, value evaluation by assigning them a regulatory function, a guide to action, highlighting their formative and qualitative character, evaluating firstly the learning and pedagogical practice; it was also concluded that the teachers of Primary School do not value much the evaluation that is made in preschool; and neither do parents, because they do not value or show interest in evaluation. The educators of both networks also revealed little knowledge about the legal norms that support the evaluation at this level of education, referring in large part to the OCEPE as the main document that supports their practices, but also the learning goals that are still used in the private network; although they refer to the lack of training in evaluation, they consider themselves competent to evaluate, although sometimes in the private network the educators feel some doubts and lack of time to evaluate. All educators affirmed their autonomy in the choice of curriculum models and evaluation tools, with traditional means being the most used, such as evaluation grids in the public network and the PDI in the private network, always supported their evaluation in the observation; the child appears as an intervener in its own evaluation, but just in second plan, being the educator and the education assistant referred as the main actors in the process.

Keywords: Pre-school education; Evaluation; Practices.

## INDICE

LISTA DE QUADROS.....	ix
LISTA DE SIGLAS.....	x
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I – A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: ANÁLISE DE ALGUNS ESTUDOS EMPÍRICOS .....	5
1.1 – Problema e Questão de Investigação.....	14
1.2 – Objetivos da investigação .....	15
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E AVALIAÇÃO .....	17
2.1 – Evolução histórica da educação pré-escolar.....	17
2.2 – Suportes legais e normativos que sustentam a educação pré-escolar .....	26
2.2.1 – Lei de Bases do Sistema Educativo .....	26
2.2.2 – Lei-Quadro da educação pré-escolar.....	27
2.2.3 – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar – OCEPE .....	29
2.2.4 – Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância.....	32
2.2.5 – Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar .....	33
2.2.6 – Avaliação na Educação Pré-Escolar .....	34
2.3 – O currículo e os modelos curriculares na educação pré-escolar .....	37
2.3.1 – Modelo Curricular <i>High-Scope</i> .....	41
2.3.2 – Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM).....	43
2.3.3 – Método João de Deus .....	45
2.3.4 – Metodologia de Trabalho de Projeto .....	46
2.3.5 – Modelo Curricular <i>Reggio Emilia</i> .....	48
2.4 – A avaliação em educação: definição do conceito .....	50
2.4.1 – Paradigmas e perspetivas da avaliação .....	52
2.4.2 – Dimensões da avaliação.....	53
2.4.3 – Funções da avaliação .....	56
2.4.4 – Enquadramento normativo da avaliação na Educação Pré-Escolar: .....	59
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO .....	63
3.1 – Natureza da investigação – abordagem qualitativa .....	63
3.2 – <i>Design</i> da investigação .....	64
3.3 – Contextos e respondentes .....	66
3.4 – Técnica e instrumentos de recolha de dados .....	68
3.4.1 – Entrevista .....	69
3.4.2 – Análise documental .....	70

3.5 – Técnica de análise dos dados .....	71
3.5.1 – Análise de conteúdo .....	71
3.6 – Ética na investigação .....	76
CAPÍTULO IV - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	79
4.1 – Descrição dos dados .....	79
4.2 – Análise dos dados.....	103
CONCLUSÃO .....	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	135
REFERÊNCIAS NORMATIVAS .....	139
APÊNDICES .....	141
Apêndice 1 - Guião da Entrevista.....	141
Apêndice 2 – Caraterização das entrevistadas .....	143
Apêndice 3 – Protocolo de Investigação .....	144
Apêndice 4 – Protocolo de Investigação: Consentimento Informado .....	145
Apêndice 5 – Transcrição da entrevista .....	147



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Design da Investigação.....	65
Quadro 2 – Caracterização das educadoras participantes/entrevistadas.....	67
Quadro 3 – Síntese das categorias, subcategorias e indicadores de análise.....	74
Quadro 4 – Subcategoria A.1 - Valorização da avaliação na educação pré-escolar.....	80
Quadro 5 – Subcategoria A.2 - Conceptualização da avaliação.....	82
Quadro 6 – Subcategoria A.3 - Valorização da avaliação por parte dos professores do 1º CEB .....	83
Quadro 7 – Subcategoria A.4 - Relevância da avaliação nos últimos anos .....	84
Quadro 8 – Subcategoria B.1 - Legislação sobre avaliação .....	85
Quadro 9 – Subcategoria B.2 - Formação em avaliação.....	87
Quadro 10 – Subcategoria C.1 - Funções/finalidades da avaliação.....	90
Quadro 11 – Subcategoria C.2 - Avaliação das aprendizagens.....	91
Quadro 12 – Subcategoria C.3 - Avaliação da prática pedagógica.....	94
Quadro 13 – Subcategoria C.4 - Envolvimento dos pais no processo de avaliação.....	94
Quadro 14 – Subcategoria D.1 - Modelos curriculares que sustentam a prática pedagógica.....	96
Quadro 15 – Subcategoria D.2 - Instrumentos de avaliação.....	97
Quadro 16 – Subcategoria D.3 - Intervenientes no processo de avaliação.....	99
Quadro 17 – Subcategoria D.4 - Momentos destinados à avaliação.....	100
Quadro 18 – Subcategoria E.1 - Apreciação dos entrevistados sobre os objetivos da investigação.....	102

## LISTA DE SIGLAS

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância  
COR – Child Observation Record (Registo de Observação da Criança)  
DESE – Diploma de Estudos Superiores Especializados  
EPv1 – Entrevistada 1 da rede privada  
EPv2 – Entrevistada 2 da rede privada  
EPv3 – Entrevistada 3 da rede privada  
EPb1 – Entrevistada 1 da rede pública  
EPb2 – Entrevistada 2 da rede pública  
EPb3 – Entrevistada 3 da rede pública  
IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social  
KDI – *Key Developmental Indicators*  
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo  
MAQC – Manual da Qualidade em Creche  
MEM – Movimento da Escola Moderna  
OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar  
Pb – Instituição da rede pública  
PDI – Plano de Desenvolvimento Individual  
PEI – Plano Educativo Individual  
PI – Plano Individual  
PIP – Perfil de Implementação do Programa  
Pv – Instituição da rede privada  
RCAAP – Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal  
SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças  
1.ºCEB – Primeiro ciclo do Ensino Básico

## INTRODUÇÃO

A educação pré-escolar é considerada na Lei-Quadro (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro) “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, destina-se às crianças entre os 3 anos de idade e a entrada na escolaridade obrigatória e desenvolve-se em jardins de infância, que são espaços pensados e organizados em função da criança, dos seus interesses e necessidades, facilitadores da sua aprendizagem e desenvolvimento uma vez que estas aprendem e se desenvolvem na interação com outras crianças e com adultos que criam espaços equilibrados de estimulação, desafios, autonomia e responsabilidade.

Dada a importância das primeiras aprendizagens é concedido à educação pré-escolar um papel preponderante na promoção de uma maior igualdade de oportunidades relativamente a aprendizagens futuras, sobretudo para aquelas crianças de meios socioeconómicos mais desfavorecidos, em que a cultura familiar se distancia da cultura escolar (Silva, 2016).

O que distingue as aprendizagens espontâneas realizadas nos contextos sociais em que a criança vive e as realizadas no jardim de infância é que, em educação de infância, existe uma intencionalidade educativa que se materializa através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante e do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente (Silva, 2016).

Neste sentido, desde muito cedo se deve investir no desenvolvimento da criança, ao nível da sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico, promovendo aprendizagens de forma lúdica, dinâmica e motivante, aumentando a curiosidade e o gosto de aprender, reforçando o papel ativo que esta deve desempenhar na construção do seu conhecimento. Este é um dos pontos essenciais que devem caracterizar uma educação de qualidade, uma educação que conduzirá a ganhos positivos e significativos na vida da criança, sendo este um fator determinante para a aprendizagem e para a sua integração pessoal e social.

Simultaneamente, ao reconhecimento da importância da educação pré-escolar está a responsabilização e reformulação do papel que o educador desempenha, que começa pela exigência das suas competências para ser um profissional reflexivo baseando-se em atitudes e práticas que fomente a qualidade da sua intervenção e, conseqüentemente, promovam oportunidades de aprendizagem para um desenvolvimento harmonioso com vista ao sucesso e inclusão de todas as crianças.

Deste princípio surge o educador como construtor e gestor do currículo, tal como refere o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância) “o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação,

organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” Neste sentido, surgem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) que apoiam o educador na sua reflexão sobre essa intencionalidade educativa constituindo uma referência para estes profissionais ao nível curricular (Silva, 2016).

Entendemos a avaliação como um processo indissociável e inerente ao ensino, um ato pedagógico em que o educador e as crianças se devem envolver ativamente, que requer uma atitude e um saber específico, permitindo assim desenvolver estratégias adequadas, respeitando os contextos de cada criança e do grupo, honrando os valores de uma pedagogia diferenciada. Neste sentido o educador deve avaliar numa perspetiva formativa a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos; avaliar o desenvolvimento e competências de cada criança e do grupo; recolher elementos para uma reflexão e adequação da sua prática e intervenção educativa.

A avaliação goza de uma ligação estreita com a observação, sem a qual o educador não consegue planear com objetivos e intencionalidade. Para avaliar, o educador deve ser capaz de observar, ou seja, recolher informações para adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução.

Avaliar consiste, fundamentalmente, nesse processo de análise e reflexão sobre a sua prática, com o objetivo de sustentar as suas decisões sobre o planeamento que posteriormente será alvo de nova avaliação, avaliação essa que incidirá também sobre a forma como as crianças evoluem, desenvolvem e adquirem as novas aprendizagens, conhecimentos e competências.

Hoje em dia, conhecer e assegurar o desenvolvimento das diferentes áreas de conteúdo e articular no desenvolvimento do currículo a avaliação é um dos grandes desafios com os quais os profissionais de educação se confrontam.

Segundo Alves (2004, p. 31), a avaliação, além de ser um tema alvo de atenção mais intensa nos últimos anos, “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, conseqüentemente, diferentes modelos de ensino-aprendizagem e de abordagens de avaliação”.

A ambiguidade do processo avaliativo tornam esta questão da avaliação uma área bastante sensível, quer do ponto de vista de quem a faz, quer de quem a recebe. Ao mesmo tempo que é emergente a questão da avaliação na educação pré-escolar, também prolifera nos educadores alguma complexidade e ambiguidade ao nível das especificidades das práticas avaliativas.

Posto isto, a nível pessoal e profissional, a avaliação na educação pré-escolar sempre levantou algumas questões: O que se deve avaliar? Como avaliar? Que instrumentos de avaliação usar? Como avaliar as crianças? Como avaliar as aprendizagens? Também se constatou, através de conversas informais com outros profissionais da mesma área, alguma discrepância de procedimentos ao nível da avaliação das crianças dos 3 aos 6 anos, sobretudo entre instituições da rede pública e privada. Por este motivo sentimos a necessidade de investigar mais sobre o tema com intuito de refletir e aprofundar os conhecimentos sobre a avaliação no pré-escolar.

Desta forma, com esta investigação pretende-se responder à questão “Que práticas de avaliação das aprendizagens são utilizadas pelos educadores de infância em estabelecimentos de ensino público e privado? Assim, elegeram-se como objetivos: compreender as perspetivas dos educadores de infância face ao processo de avaliação na educação pré-escolar; saber que conhecimentos possuem os educadores sobre a avaliação na educação pré-escolar; saber com que finalidade os educadores realizam a avaliação e conhecer as práticas de avaliação utilizadas pelos educadores de infância do ensino público e privado (meios tradicionais ou alternativos).

Considerando o objeto de estudo, bem como os objetivos a atingir, o método e as técnicas de investigação que utilizámos inscrevem-se no paradigma qualitativo. Segundo Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-51) a investigação qualitativa é aquela na qual “a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”. Além disso, “a investigação qualitativa é descritiva” razão pela qual se recorreu à entrevista semiestruturada como técnica que permitiu a recolha dos dados junto das educadoras da rede pública e da rede privada, sendo a análise de conteúdo a técnica utilizada para a análise dos dados recolhidos.

Esta dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos. No capítulo I, intitulado “A avaliação na educação pré-escolar: análise de alguns estudos empíricos” é feito um levantamento de alguns estudos empíricos realizados nos últimos anos, sob o tema da avaliação na educação pré-escolar. É também neste capítulo que se encontra definido o problema e a questão de investigação bem como os objetivos formulados que serviram de orientação ao estudo.

No capítulo II, designado “Educação Pré-escolar e Avaliação” após uma revisão da literatura, apresentamos a evolução histórica da educação pré-escolar em Portugal e expomos também os principais suportes legais e normativos que a sustentam. É feita ainda uma abordagem ao conceito de currículo e apresentados alguns modelos curriculares que sustentam as práticas dos educadores de infância. No último ponto deste capítulo abordamos o conceito de avaliação bem como os seus

paradigmas, dimensões e funções, apresentando também o enquadramento normativo da avaliação na educação pré-escolar.

O capítulo III intitulado “Metodologia da Investigação” fundamenta, metodologicamente, a investigação realizada, no que diz respeito à natureza da investigação, o *design* das principais fases da investigação, a apresentação da amostra através de uma breve descrição do contexto e respondentes bem como os instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados. São ainda referidas as questões relacionadas com a ética na investigação.

No capítulo IV denominado “Apresentação e Análise dos dados” apresentam-se os dados obtidos através da análise das entrevistas, organizados em quadros e divididos por categorias, subcategorias, indicadores e unidades de registo. Após cada quadro, é feita uma descrição dos dados neles contidos. Posteriormente procedemos à análise dos dados fazendo um cruzamento entre a parte teórica e os dados recolhidos.

Por último, a “Conclusão” termina este estudo, com algumas reflexões que articulam a análise feita no capítulo anterior com a problemática inicial. São referidas algumas propostas para possíveis futuras investigações e ainda as limitações com que nos deparamos ao longo deste percurso. A dissertação termina com as referências bibliográficas, as referências normativas e os apêndices.

## CAPÍTULO I – A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: ANÁLISE DE ALGUNS ESTUDOS EMPÍRICOS

A avaliação continua a ser um termo bastante polissémico e como tal suscetível de apresentar práticas avaliativas diferenciadas, de acordo com as aceções que lhe são atribuídas. Na educação pré-escolar, pelo facto de a avaliação não ter o objetivo de classificar ou atribuir uma nota às crianças, muitas vezes são colocadas questões: Porquê ou para que é que se avalia na educação pré-escolar? O que é que se deve avaliar? Que práticas de avaliação usar?

Fazendo uma breve pesquisa pela base de dados RCAAP (Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal), verificámos que estas questões têm sido alvo de reflexão e pesquisa em alguns estudos empíricos, nomeadamente dissertações e teses e algumas publicações em revistas, quer nacionais, quer internacionais.

De entre os estudos empíricos analisados sobre esta temática, encontrámos estudos sobre a avaliação em educação de infância numa perspetiva de conhecer as conceções dos educadores de infância sobre o conceito de avaliação e a forma como este é operacionalizado nas suas práticas (Azevedo, 2015; Cabrita, 2007; Cabrita & Silva, 2008; Figueira, 2012; Fonseca, 2012).

Outros estudos (Castillo, 2012; Fernandes, 2009; Ribeiro, 2010; Ribeiro, 2012; Roman & Torrecilla, 2010) evidenciam a importância de práticas de avaliação para a qualidade das aprendizagens neste nível de ensino. Num outro grupo de estudos encontramos as práticas alternativas de avaliação (Amaro, 2013; Gaspar, 2010; Fitas, 2012; Marchão & Fitas, 2014; Parente, 2004; Portugal, 2012).

Os primeiros estudos analisados refletem as conceções dos educadores sobre a avaliação.

Azevedo (2015) elaborou o seu estudo como o objetivo de saber como é que os educadores em contextos diferentes (rede pública e privada) perspetivam a avaliação, como a praticam e como articulam as práticas avaliativas com a legislação emanada do Ministério da Educação, sobretudo a influência das metas de aprendizagem no processo de desenvolvimento do currículo. Foi realizado um estudo de natureza qualitativa, recorrendo-se a entrevistas semiestruturadas como técnica de recolha de dados. Os dados das entrevistas foram analisados com recurso à análise de conteúdo e o documento Metas de aprendizagem com recurso à análise documental.

Com este estudo chegaram-se a alguns resultados, nomeadamente o reconhecimento, por parte das educadoras, do papel da avaliação na educação pré-escolar. A esta é-lhe atribuído como principal finalidade a orientação e a regulação. Permite orientar e adaptar o processo de ensino-aprendizagem das crianças e regular e ajustar as estratégias utilizadas em cada contexto educativo. A avaliação assume

aqui uma função diagnóstica e formativa em todo o processo de ensino/aprendizagem. Apesar de todas as educadoras usarem a avaliação como prática frequente, referem a falta de formação nesta área. Em relação ao conhecimento da legislação do Ministério da Educação, há uma diferença entre o que se passa na rede pública e na rede privada. Enquanto no primeiro caso, o agrupamento envia para as educadoras toda a documentação que advém do Ministério da Educação, no segundo caso são as educadoras que, por sua própria iniciativa, vão procurando ter algum conhecimento sobre a legislação. Mas, mesmo assim, os dados revelam pouco conhecimento, por parte das educadoras, dos documentos normativos que referem a avaliação na educação pré-escolar e, conseqüentemente, pouco domínio sobre estes referentes externos. O estudo conclui ainda que todas as educadoras têm autonomia para utilizar os modelos curriculares com os quais melhor se identificam, modelos esses que sustentam as suas práticas de avaliação. Os instrumentos de avaliação utilizados são reduzidos, sendo os registos de observação os mais utilizados. Também o Plano individual surge aqui como um instrumento que, apesar de fazer parte do MAQC (Manual da Qualidade em Creche), se estendeu ao pré-escolar. O portefólio surge como um possível instrumento a implementar, não havendo conhecimentos muito aprofundados sobre o mesmo. As educadoras admitem alguma insegurança e desconforto nas práticas avaliativas, pela ausência de formação e sustentação teórica nesta área.

Cabrita e Silva (2008) apresentaram num Seminário de Avaliação os resultados do estudo que Cabrita (2007) realizou na sua tese de mestrado. Esta teve como questão principal saber em que medida a avaliação realizada na educação pré-escolar constitui uma base de planificação/ação e regulação para as educadoras, bem como os objetivos de aferir o lugar e a importância da avaliação na prática das educadoras de infância, verificar quais as dificuldades encontradas por estas profissionais na implementação de dinâmicas de avaliação formativa e formadora e ainda desenvolver uma compreensão da avaliação como um ato de negociação, aprendizagem e regulação das suas práticas. O seu estudo de caso assumiu características de natureza qualitativa/interpretativa com recurso à observação participante, entrevista semiestruturada, inquérito por questionário e análise documental como técnicas de recolha de dados. Os dados das entrevistas foram analisados com recurso à análise de conteúdo. Tratou-se de uma investigação descritiva com a análise dos dados de forma indutiva, onde o investigador, recorrendo ao ambiente natural da investigação, consegue assentar a sua recolha dos dados mais no processo em si e menos nos resultados.

Neste estudo constatou-se que há uma necessidade, por parte das educadoras, de pensar e reestruturar a avaliação ao nível das suas práticas, uma vez que a consideram importante e por isso necessário que esteja presente ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, na



opinião das educadoras, este não deixa de ser um processo com alguma complexidade, refletindo dúvidas, incertezas, insegurança e dificuldades face ao processo de avaliação na sua prática, admitindo que, seria relevante a emergência de uma conceção alternativa de avaliação; a importância do desenvolvimento das competências de observação e de documentação pedagógica; a necessidade de proporcionar às crianças oportunidades de participação no seu processo de avaliação que deve ser diagnóstica e formativa e envolver também pais e educadores numa relação de parceria.

Figueira (2012), no estudo intitulado “Avaliação: conceções dos educadores de infância”, optou também por um estudo de caso, de caráter descritivo, utilizando uma metodologia qualitativa, baseada em inquéritos por questionário, análise documental e notas de terreno através da observação participante. Os resultados obtidos através da análise de conteúdo mostram que a maioria das educadoras utilizam a avaliação formativa e, em alguns casos, a avaliação com uma vertente de diagnóstico. Apenas algumas educadoras avaliam para registar a evolução das crianças e assim alterar ou manter o seu percurso educativo, valorizando a promoção de situações de aprendizagem em conjunto por parte de todos os intervenientes no processo educativo. A avaliação no pré-escolar depende das conceções das educadoras de infância sobre a criança, sobre a infância, sobre o ensino e sobre a aprendizagem. Desta feita, só uma mudança ao nível das mesmas poderá oferecer práticas mais participativas e de autonomia para as crianças. Ficou patente, neste estudo, que algumas educadoras não conhecem o processo de avaliação do ensino e da aprendizagem. Foi também evidenciada a carência de alguma formação contínua e de competências sobre a avaliação do ensino/aprendizagem em contexto.

O estudo de Fonseca (2012), também de caráter qualitativo, recorreu a entrevistas e análise documental para a recolha de dados. A análise de conteúdo às entrevistas veio evidenciar que as educadoras não têm uma ideia clara sobre o conceito de avaliação, definindo-o de uma forma bastante geral, dando-lhe importância no processo de ensino e aprendizagem, mas não clarificam muito bem essa importância. É visível que, nas suas práticas pedagógicas, a avaliação formativa e promotora de aprendizagens é defendida por todas elas, no entanto, e também usada uma de caráter mais sumativo, pois as educadoras em estudo admitem que a avaliação serve para o educador ter a noção dos conteúdos que já foram aprendidos ou não, ou seja, é uma avaliação dos resultados e não dos processos. Esta informação é também passada para os pais. Entende-se no estudo que existe pouco conhecimento teórico e legislativo sobre este tema e que as educadoras usam a avaliação formativa na sua vertente de diagnóstico, fazendo também algumas referências à função reguladora da avaliação e a autoavaliação das crianças como forma de estas entenderem mais facilmente as suas dificuldades e aprendizagens. A

avaliação é considerada como promotora de práticas mais adequadas às necessidades das crianças e por isso, a reflexão sobre as suas práticas uma mais-valia para o seu desenvolvimento profissional. Não utilizam os documentos de avaliação aprovados pela direção da escola por não terem um caráter obrigatório, e nem fazerem qualquer referência à legislação, revelando falta de conhecimento sobre esta matéria. As educadoras sentem insegurança e pouco à vontade na realização da avaliação.

No que diz respeito aos estudos que referem a importância de práticas de avaliação para a qualidade das aprendizagens no ensino pré-escolar, Castillo (2012) realizou um estudo de caso coletivo ou múltiplo (Stake, 1994, citado por Castillo, 2012) intitulado: “Avaliação na educação pré-escolar: dos fundamentos às práticas”. Trata-se de uma abordagem qualitativa, de cariz interpretativo, uma vez que a investigação se realizou no contacto direto da investigadora com os elementos participantes (educadoras e crianças de três jardins de infância diferentes), no seu quotidiano, com observação das práticas educativas. A recolha de dados fez-se com recurso a observação participante, entrevistas semiestruturadas, análise de documentos e notas de campo. Esta investigação revelou que a avaliação é uma atividade informada, quer ao nível das conceções que as educadoras têm acerca da educação, quer ao nível das suas práticas educativas, devidamente contextualizadas e integradas na gestão do currículo. Cada educadora constrói a sua *praxis* de avaliação mediante a interpretação e operacionalização que faz do modelo curricular adotado na sala. A avaliação não aparece descontextualizada e direcionada apenas para a obtenção de resultados, revelando-se sim numa oportunidade de informar acerca da evolução e dos progressos das crianças, monitorizando e acompanhando as experiências de aprendizagem, e informando os educadores se as suas práticas educativas estão adequadas às finalidades subjacentes ao projeto educativo e às necessidades das crianças e sobre a eficácia, ou não do currículo desenhado para cada contexto. As crianças têm um papel ativo na avaliação, participando, por exemplo, na seleção dos trabalhos para o portefólio, nos momentos de avaliação e autoavaliação. Estamos perante uma lógica de avaliação formativa, reguladora da ação educativa, que acompanha e (re)orienta a ação pedagógica no exato momento em que ela acontece, de forma contínua, sistemática e contextualizada.

Fernandes (2009) realizou um estudo exploratório, de cariz quantitativo, com recurso ao inquérito por questionário, concluindo-se que os educadores usam a avaliação como forma de verificar a evolução das crianças, constituindo, também, o motor de aperfeiçoamento do trabalho pedagógico.

Por outro lado, o estudo de caso de Ribeiro (2010) teve como problemática as práticas de avaliação que as educadoras utilizam segundo o modelo ou as orientações curriculares que seguem. Através de uma investigação qualitativa com recurso à observação, análise documental, inquérito por entrevista e

análise de conteúdo, constatou-se que o referencial teórico da ação educativa está intimamente relacionado com as concepções e práticas de avaliação das aprendizagens utilizadas pelas educadoras. Neste caso o número de crianças por grupo é referido como um constrangimento à avaliação.

No estudo sobre “A importância da avaliação na educação pré-escolar”, Ribeiro (2012) realizou uma investigação qualitativa com recurso a entrevistas semiestruturadas a oito educadoras de infância previamente selecionadas, com o objetivo de discutir a importância da avaliação no pré-escolar e perceber como se avalia neste nível de ensino. Este estudo foi orientado por quatro questões básicas: Porquê avaliar? O que avaliar? Quais os instrumentos a avaliar? Com que periodicidade se deve avaliar?

Concluiu-se que as educadoras, deste estudo, avaliam e sempre avaliaram as crianças recorrendo a instrumentos para esse efeito, referindo a avaliação como um fator importante do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que esta permite verificar se as aprendizagens estão a ser concretizadas e se as crianças estão a “assimilar”. No fundo, ajudam as educadoras a estruturar a sua prática pedagógica com as crianças. Referem a insuficiente formação inicial, e a necessidade de uma formação contínua permanente, para acompanhar as mudanças constantes na educação.

Respondendo às questões que orientaram o estudo, as educadoras avaliam porque querem saber se as crianças aprendem, ou seja, se os objetivos planeados foram alcançados, dando à educadora uma visão daquilo que a criança já sabe, melhora a qualidade do ensino pré-escolar, na medida em que a educadora planeia o seu ato educativo a partir das necessidades e interesses das crianças. É também referida a importância da avaliação diagnóstica feita no início do ano letivo. Em relação à segunda questão, as educadoras avaliam aquilo que planificam, ou seja, as atividades e os objetivos, mas também o meio físico e social e familiar da criança, para lhe proporcionar atividades diversificadas e significativas. Os instrumentos utilizados vão desde fichas, registos, observação direta, vídeos e fotografias. Em relação à periodicidade com que se deve avaliar, algumas educadoras consideram que trimestralmente é suficiente, enquanto outras são da opinião de que a avaliação deve ser diária, uma avaliação formativa e contínua com o objetivo de recolher informação para o planeamento da ação educativa.

Roman e Torrecilla (2010) no artigo “Melhorar a qualidade da educação de infância através da sua avaliação (O que avaliar e porquê para dar conta da qualidade na educação de infância)” refletem sobre o Projeto do Pré-Escolar desenvolvido entre 1986 e 2003 pela IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*). Tratou-se de um estudo longitudinal que abrangeu cerca de 5000 crianças em 16 países. As suas reflexões centram-se nos resultados do estudo e nas exigências próprias da educação de infância, apresentando quatro áreas ou componentes que devem ser respeitadas na avaliação, para que possamos falar de qualidade nesta etapa educativa, a saber:

a) avaliação dos docentes e profissionais de educação pré-escolar, isto porque os resultados do referido estudo confirmam que o desempenho cognitivo das crianças no jardim-de-infância é influenciado pela qualidade e pelo nível de formação quer dos educadores, quer dos monitores e assistentes de ação educativa. Assim, é importante ter em consideração não só a formação inicial dos educadores, como também o seu desempenho na prática (*Ibid.*);

b) A qualidade dos ambientes de aprendizagem também deve ser avaliado, nomeadamente a qualidade das infraestruturas, das instalações e dos equipamentos das instituições que atendem a primeira infância, bem como a qualidade das relações, ou seja as interações e o tipo de comunicação que ocorre entre as crianças e entre estas e os adultos responsáveis, e ainda o tempo disponível para as atividades individuais e de grupo (*Ibid.*);

c) Em relação à disponibilidade, variedade e uso de materiais educativos, os resultados do estudo não levantam dúvidas ao mostrar que, independentemente da forma como os educadores utilizam os materiais, a simples integração destes recursos nas atividades de aprendizagem desenvolve nas crianças diversas competências, quer pela simples manipulação, quer pelas ações de tentativa e erro que estabelecem de forma espontânea. Uma boa utilização pedagógica dos recursos, aliada ao número e variedade de materiais educativos, faz parte de um processo pedagógico eficiente (*Ibid.*);

d) O desenvolvimento integral das crianças. Estimular e promover o desenvolvimento cognitivo, mas também a convivência com o mundo que a rodeia, a dimensão dos valores, da ética e do desenvolvimento socio-afetivo, apropriação de regras de convivência, respeito e tolerância, formação da sua identidade e do seu autoconceito. As crianças reconhecem-se como parte de um grupo sociocultural e a partir dele experimentam a aceitação, a inclusão, os conflitos e as normas sociais, entre outros aspetos do desenvolvimento humano. Em suma, a qualidade da educação de infância deve ser avaliada de forma articulada olhando para todos estes quatro componentes (*Ibid.*).

Abordando agora as práticas alternativas de avaliação na educação de infância, Parente (2004) realizou uma investigação qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, sendo o estudo de caso a estratégia de investigação utilizada. Tratou-se de um estudo de caso participativo, que se desenvolveu no quotidiano de trabalho das educadoras, ou seja, na sala de atividades com as crianças, e para o qual foram utilizadas diversos meios de recolha de dados (observação participante, entrevistas às educadoras, conversas informais com educadoras e pais e análise de documentos). O objetivo desta investigação consistia em compreender como o grupo das educadoras envolvidas realizam os seus portefólios de avaliação como estratégia de avaliação alternativa para a educação de infância, aliada a um processo de formação em contexto no âmbito da avaliação. Espera-se ainda compreender, descrever e interpretar as

percepções e as práticas de avaliação existentes anteriormente e as percepções e práticas de avaliação alternativa, ou seja, através da realização de portfólios.

O portfólio é definido como uma “estratégia de avaliação alternativa que permite às educadoras desenvolverem e monitorizarem um processo de avaliação consistente com a concepção e desenvolvimento do currículo e com as aprendizagens e projetos curriculares desenhados e, simultaneamente, ajustado às crianças concretas do seu grupo (Parente, 2004, p.332). O portfólio revela-se uma estratégia promotora da aprendizagem da criança respeitando a sua especificidade e identidade mas, também, capaz de respeitar a individualidade e a diversidade das famílias e das próprias educadoras de infância. O processo de realização de um portfólio torna as educadoras de infância investigadoras dos interesses das crianças, das suas capacidades e necessidades, evidenciando as suas competências, realizações, experiências de aprendizagem e progressos. Nesta perspetiva, o foco é a criança individual e os progressos que realiza, sempre em relação a si própria e não em relação ao grupo em que está inserida. Esta é ainda envolvida na análise das suas experiências de aprendizagem e no processo de autoavaliação.

As educadoras apresentam algumas dificuldades na realização dos portfólios, dificuldades essas que se prendem, sobretudo, com a observação, registo e documentação e com a análise e tratamento das informações recolhidas e documentadas para integrar nos portfólios de avaliação. Referem ainda o tempo como entrave para realizar essa diversidade de tarefas e para desenvolver nas crianças essa competência de autoavaliação, bem como o desenvolvimento de estratégias para envolver também os pais neste processo. Este estudo de caso vem ainda confirmar a necessidade de formação específica nos domínios da avaliação e da observação e documentação. Apesar destas significativas dificuldades, o portfólio combina o melhor das estratégias de avaliação no sentido de maior adequação às crianças em idade pré-escolar.

Gaspar (2010) investigou também sobre “Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portfólio como instrumento de avaliação”. Os objetivos deste estudo prendem-se com as concepções que os educadores de infância da rede pública e privada, têm sobre a avaliação na educação pré-escolar, perceber como é que os educadores de infância avaliam as crianças, ou seja, que práticas avaliativas utilizam e, por último, saber se os educadores utilizam o portfólio como meio/instrumento de avaliação das aprendizagens das crianças e como o organizam, e caso não o utilizem, tentar saber o porquê. Este estudo, de natureza qualitativa, é também um estudo de caso, no qual foram usadas como técnica de recolha de dados, as entrevistas semiestruturadas e a análise documental, e análise de conteúdo como técnica de análise dos dados recolhidos.

Deste estudo concluiu-se que a avaliação é uma prática diária na educação pré-escolar e que os educadores recorrem a vários instrumentos de avaliação, quer na rede pública, quer privada, referindo o portefólio como um meio muito positivo para trabalhar e evidenciar as aprendizagens das crianças, apesar de nem todas as educadoras o usarem na sua prática avaliativa. Algumas educadoras apontam também como dificuldade o número de crianças por grupo e o tempo disponível para a avaliação. A maioria das educadoras ainda demonstram muitas dúvidas sobre a forma de elaboração/organização dos portefólios, apontando para a necessidade de formação específica sobre o uso deste instrumento.

A importância da avaliação no contexto pré-escolar como processo contextual e sistémico, e mais concretamente a importância do portefólio como instrumento de avaliação é também reconhecida por Fitas (2012) no estudo que realizou num contexto de jardim-de-infância. Trata-se de um estudo qualitativo, uma investigação-ação, que se baseou na observação, nas notas de campo, fotografias, documentação das crianças e entrevistas, como técnicas de recolha de dados. A análise de conteúdo foi fundamental no tratamento e análise dos dados.

Este estudo pretende responder a algumas questões que se prendem com a construção e o desenvolvimento do currículo na sala de aula, com as práticas avaliativas utilizadas pelas educadoras na sala de aula, nomeadamente, saber se o portefólio é um instrumento utilizado na avaliação das aprendizagens das crianças e aferir em que medida a utilização e a construção deste instrumento pode contribuir para a aquisição e desenvolvimento de determinadas competências, quer nas crianças, quer nas próprias educadoras de infância, sobretudo competências de autorreflexão e autoavaliação.

O portefólio é referido neste estudo como um instrumento inovador, que promove a comunicação, a curiosidade, a partilha e a utilização do pensamento para atribuir significados, e a criança, como ser “competente” que é, deve por isso participar e decidir na avaliação do seu percurso e das suas aprendizagens. A criança é protagonista no seu processo construtivo e formativo, e o educador é, apenas, o orientador desse processo. É um instrumento valorizado, quer pelas crianças, quer pelas próprias famílias, no entanto, a tendência para práticas avaliativas tradicionais ainda prevalece nos dias de hoje, e há profissionais de educação de infância que ainda não tiveram a oportunidade de construir e utilizar o portefólio na avaliação. Mais uma vez se evidencia a necessidade de ações de formação sobre este precioso instrumento de trabalho, que sustenta práticas avaliativas mais adequadas à educação de infância. O portefólio é também referido aqui como um meio facilitador da transição da criança entre o jardim-de-infância e o primeiro ciclo. Os dados desta investigação são publicados mais tarde num artigo de Marchão e Fitas (2014), na revista ibero-americana de educação.

Sobre o SAC (Sistema de Acompanhamento das Crianças no Pré-escolar), outro meio de avaliação alternativo, Amaro (2013) utilizou uma metodologia qualitativa com recurso à investigação-ação valendo-se da observação participante, notas de campo, fotografias, dos questionários e das entrevistas como técnica de recolha dos dados. Posteriormente os dados foram tratados e analisados recorrendo-se, no caso dos inquéritos, ao tratamento quantitativo e no caso das entrevistas, à análise de conteúdo.

São objetivos deste estudo refletir sobre o currículo e a avaliação na educação pré-escolar, compreender e refletir sobre formas de avaliação alternativas no jardim-de-infância, nomeadamente o SAC, desenvolver estratégias e ações para avaliação das crianças no pré-escolar e avaliar esse processo e os seus efeitos no desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Como tal foram selecionadas algumas questões de pesquisa que orientaram o estudo no sentido de perceber como se desenvolve o currículo na sala de aula; que práticas avaliativas são utilizadas pela educadora; qual a importância que a educadora atribui, no âmbito da avaliação em educação pré-escolar, ao SAC; como é feita a avaliação das crianças através do SAC e quais os conteúdos fundamentais a ser avaliados; quais as potencialidades do SAC como instrumento facilitador das práticas pedagógicas; como é que os pais vêem a avaliação que é feita às crianças no jardim-de-infância. Esta proposta de avaliação alternativa baseia-se na linha de pensamento de Vygotsky. É definido como um instrumento estruturador do processo de recolha e análise de informação facilitador da avaliação das crianças em contexto educativo, enfatizando a criança, o seu bem-estar emocional e os seus níveis de implicação. As educadoras, receberam formação específica sobre o mesmo e valorizam nele a sua coerência, estrutura e uso sistemático; a sua focagem no ambiente educativo; e o seu objetivo – ajudar os educadores na tomada de decisões sobre o currículo. Contudo, é um sistema que requer muita disponibilidade por parte do educador, no entanto, a sua implementação apoia as aprendizagens amplas e diversificadas, a participação e exercício da democracia pelas crianças, bem como o envolvimento das famílias, sendo que aprender a ser, aprender a fazer, aprender a aprender e aprender a viver com outros são os elementos críticos a promover em todas as crianças. Segundo Portugal (2012, pp. 606-607),

“o uso correto do SAC permite que os educadores de infância tenham uma visão clara sobre o funcionamento do grupo, atendendo aos níveis de implicação e de bem-estar, e sobre os aspetos que requerem intervenções específicas, considerando várias dimensões contextuais, como a oferta educacional, o clima de grupo, o espaço para iniciativa, a organização do contexto ou o seu próprio estilo enquanto educador (. . .) o SAC fundamenta o desenvolvimento do currículo pré-escolar e atende aos resultados da ação educativa (desenvolvimento de competências), conferindo maior estrutura e consistência ao processo de melhoria da qualidade educativa.”

Após esta análise sobre o estado da arte, podemos concluir que em todos os estudos é dada uma grande importância à avaliação na educação pré-escolar, no entanto, a maior parte desta avaliação ainda é feita de forma tradicional e as práticas variam de acordo com os modelos ou orientações curriculares

utilizados pelos educadores. O uso de instrumentos alternativos requer formação mais específica a esse nível. Exige, também, mudanças ao nível das práticas e até o dispêndio de mais horas de trabalho o que, devido ao número de crianças por sala, se torna difícil de concretizar.

### 1.1 – Problema e Questão de Investigação

Para alguns autores, nomeadamente Almeida e Freire (2008) e Deshares (1997), o ponto de partida para desenvolver um projeto de investigação será a definição ou escolha de um problema, pois sem problema, não há investigação.

“A problemática é o quadro teórico pessoal a partir do qual se precisa a pergunta de partida e se compõe a sua resposta” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 103). Segundo os mesmos autores, a pergunta de partida deve obedecer a três princípios básicos: clareza, isto é, deve ser precisa, unívoca e concisa; pertinência, ou seja, que aborde um tema que exista na realidade e exequibilidade, isto é, que seja possível de se realizar, que seja realista.

“As questões da investigação são como uma porta aberta para o campo da pesquisa (...) dela depende a decisão sobre que métodos, quem (pessoas, grupos, instituições) e o quê (processos, atividades, estilos de vida) deve ser incluído no estudo”(Flick, 2005, p. 51).

Neste sentido, a nível pessoal e profissional, a avaliação na educação pré-escolar sempre nos suscitou algumas questões: O que se deve avaliar? Como avaliar? Que instrumentos de avaliação usar? Como avaliar as crianças? Como avaliar as aprendizagens? Também se constatou, através de conversas informais com outros profissionais da mesma área, alguma discrepância de procedimentos ao nível da avaliação das crianças dos 3 aos 6 anos, sobretudo entre instituições da rede pública e privada. Por este motivo sentimos a necessidade de investigar mais sobre o tema no intuito de aprofundar os conhecimentos sobre as boas práticas avaliativas, a legislação existente sobre a avaliação no pré-escolar e que instrumentos de avaliação devem ser usados com as crianças desta faixa etária.

Desta forma, a avaliação na educação pré-escolar será o problema ou objeto de estudo, para o qual formulámos a seguinte **questão de investigação**:

*Que práticas de avaliação das aprendizagens são utilizadas pelos educadores de infância em estabelecimentos de ensino público e privado?*



## 1.2 – Objetivos da investigação

Definido o problema e formulada a questão de investigação, esta servirá como um guia que conduzirá toda a pesquisa. Neste sentido, foram formulados alguns objetivos que ajudarão a orientar o estudo, na tentativa de vir a responder à pergunta de partida. São objetivos desta investigação:

- Compreender as perspetivas dos educadores de infância face ao processo de avaliação na educação pré-escolar;
- Saber que conhecimentos possuem os educadores sobre a avaliação na educação pré-escolar;
- Saber com que finalidade os educadores realizam a avaliação;
- Conhecer as práticas de avaliação utilizadas pelos educadores de infância do ensino público e privado (meios tradicionais ou alternativos).



## CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E AVALIAÇÃO

### 2.1 – Evolução histórica da educação pré-escolar em Portugal

A educação de infância em Portugal teve um percurso semelhante ao de outros países europeus diferindo, contudo, a sua cronologia, uma vez que no nosso país, tudo foi acontecendo mais tardiamente (Gomes, 1986).

Ao longo da sua evolução histórica, a educação de infância portuguesa também enfrentou alguns problemas, à semelhança do que aconteceu noutros países. A maior parte das questões que surgiam prendiam-se com a ambiguidade do próprio conceito – “educação de infância” ou “educação pré-escolar”. Esta duplicidade de conceitos refletem duas concepções diferentes sobre a educação das crianças desta idade, que por sua vez se relaciona com as concepções e imagens sobre a criança e sobre a infância e que vão evoluindo ao longo dos tempos. Estas ideologias relacionam-se também com a ideia de família, o papel dos pais e o próprio papel social que os homens e mulheres vão assumindo na sociedade (Cardona, 1997).

Assim, entre o final da Idade Média e os séculos XVI - XVII, a criança começou a conquistar um lugar diferente juntos dos pais. Deixa de ser confiada a estranhos, para passar a ser tratada como um elemento indispensável na vida quotidiana da família, e os pais começam a preocupar-se com a sua educação, a sua carreira e o seu futuro. A partir do século XVII os adultos começam, assim, a modificar a sua concepção de infância (Ariés, 1988).

Esta evolução lenta, teve um marco importante no século XVIII, com Rousseau e a publicação, em 1762, do livro *Émile*. As crianças passaram a ter um lugar preponderante no seio da vida familiar (Badinter, 1980). As ideias divulgadas na época tiveram maior impacto quase, exclusivamente, nas famílias de níveis socioeconómicos mais elevados. Nestas, as mulheres, mantinham os filhos junto a si, enquanto nas famílias mais pobres, as mulheres continuavam a ter necessidade de confiar as suas crianças a estranhos para poderem ir trabalhar, situação que se acentuou com o início da Revolução Industrial e conseqüente mobilização de mão-de-obra feminina. A guarda das crianças começou a ser pensada como uma necessidade social à qual era necessário dar resposta (Cardona, 1997).

Em Portugal, a assistência social começou em 1458 com a criação das “Misericórdias” pela rainha D. Leonor, cuja finalidade era somente a prática de obras de caridade destinadas aos pobres, doentes e crianças sem família, onde, por vezes, também se dava acolhimento e assistência às crianças pequenas, sem que existissem estruturas específicas para este fim (*ibid.*).

Só em 1834, após a revolta liberal, foi criada, no reinado de D. Pedro IV, a primeira instituição para crianças, integrada na Sociedade das Casas de Asilo da Infância Desvalida de Lisboa, cujo objetivo e principal finalidade era “dar proteção, educação e instrução às crianças pobres de ambos os sexos desde que tenham acabado a criação de leite, tratando dos meninos até à idade de sete anos e das meninas até à de nove” (Vilarinho, 2000, p. 87).

Aliada a esta função assistencial, foi sempre sublinhada a importância de uma função educativa. Apesar da crescente valorização da função educativa, estas instituições continuam a ser designadas por “asilos de educação”. Só a partir de 1879 se começa a utilizar a expressão “jardim-de-infância”, muito por influência de Froebel que em 1840, na Alemanha, denominou a sua instituição *Kindergarten* (jardim infantil), “para indicar que, como as plantas são tratadas num jardim com a proteção de Deus, em harmonia com a natureza e sob o cuidado de jardineiros experimentados, também as crianças, como plantas delicadas e embriões do homem de amanhã, devem ser tratadas de harmonia com Deus, com a natureza e com elas mesmas” (Gomes, 1986, p. 17).

Em 1880, José Luciano de Castro, em ofício ao governador civil de Lisboa, declara que “para que a instrução do povo assente sobre bases sólidas e produza verdadeiros benefícios, convém que as crianças, antes de atingirem a idade da escola, recebam uma educação própria e consentânea às suas faculdades físicas e morais” (*Ibid.*, p. 25).

Em 1882 foi criado o primeiro jardim-se-infância público em Lisboa sob o método de Froebel. Este passo representa o interesse que a burguesia e a classe intelectual da época demonstram começar a ter pela componente educativa da educação de infância (Vasconcelos, 2005).

A publicação da “Cartilha Maternal João de Deus” em 1876 veio limitar a ação educacional a uma escolarização da educação de infância, que visava tanto a alfabetização de crianças como também de adultos. Em 1882 cria-se a “Associação das Escolas Móveis” para dar a conhecer o método e em 1908 começaram a ser criados os “jardins-escola” que funcionaram segundo o método João de Deus, para crianças dos 3 aos 8 anos, (Cardona, 1997; Vasconcelos, 2005)

Em 1891, na sequência da grave crise económica que afetou o nosso país, as iniciativas públicas a nível educativo ficaram comprometidas. No entanto, como a preocupação em criar mais instituições para a educação de infância se mantinha, foi pedida a colaboração das entidades privadas. Desta feita, o Decreto-Lei de 10 de fevereiro de 1890 determina a obrigatoriedade de todas as fábricas com mais de 50 operárias criarem creches para cuidar dos filhos destas mulheres, obedecendo a condições mínimas de saúde e higiene definidas para o seu funcionamento (Cardona, 1997; Vasconcelos, 2005).

Um pouco mais tarde, com a reforma de 1894, é publicado um Decreto onde é feita referência à educação de infância, no entanto é utilizada a designação “escola infantil” ao invés de “jardim-de-infância”. Em 1986 a regulamentação deste Decreto vem, pela primeira vez, definir objetivos, condições e normas de funcionamento que estas *escolas infantis* devem cumprir. Podemos destacar, por exemplo, o artigo 88º que define que:

“As escolas infantis recebem crianças dos 3 aos 6 anos e são destinadas a ministrar-lhes o ensino compatível com a sua idade, sendo a parte principal do tempo ocupada com recreações. Este ensino visará suprir, quanto possível, as condições educativas do meio doméstico, e principalmente a favorecer o desenvolvimento físico das crianças e a inculcar-lhes todos os bons hábitos e sentimentos em que seja possível educá-las ” (Gomes, 1986, p. 49)

A função social destas escolas e a guarda das crianças já não surge como principal finalidade. No programa que é apresentado é feita referência aos cuidados, asseio, saúde e bem-estar da criança; exercícios de linguagem, lições sobre objetos, contos e narrações que sirvam a sua educação intelectual e moral; exercícios de canto, jogos, brinquedos, recreio, exercícios físicos e de movimento; cada escola teria uma professora habilitada com o curso de formação de professores para o magistério primário e monitoras com carta de aprovação em ensino primário elementar do segundo grau, ou antigo exame de admissão ao liceu (*Ibid.*).

No início do século XX, mais precisamente na transição entre a Monarquia e a República, surge, como já foi referido anteriormente, a Associação das Escolas Móveis com o Método João de Deus, para crianças dos 3 aos 7 anos. Em 1910, foi organizada uma comissão presidida por João de Barros e João de Deus Ramos, com o intuito de preparar a reforma do sistema educativo. Esta comissão foi bastante influenciada por um projeto anteriormente elaborado por João de Barros, que achava que o ensino primário deveria ser organizado em três graus: infantil, médio e superior. O grau infantil era reservado às crianças os 3 aos 7 anos e o método João de Deus seria o modelo nacional a adotar (Cardona, 1997).

Mas, em março de 1911, o Decreto do Ministério do Interior viria alterar bastante este projeto. O ensino infantil passaria a existir, de forma mais autónoma, além do ensino primário, e teria como finalidade, “a educação e desenvolvimento integral das crianças, desde os quatro aos sete anos de idade, com o fim de lhes dar um começo de hábitos e disposições, nos quais se possa apoiar o ensino regular da escola primária” (Gomes, 1986, p. 55).

O ensino infantil assume uma função de preparação para a escola primária, mas com características diferenciadas daquelas que eram defendidas por João de Deus. Em relação à leitura e escrita, por exemplo, é somente referida a realização de “preliminares”, e não de uma aprendizagem mais formal (Cardona, 1997).

O programa apresentado em agosto do mesmo ano (1911) vem especificar um pouco mais o trabalho a desenvolver com as crianças nas escolas infantis, a organização dos espaços em relação ao mobiliário e materiais que deviam existir, e em relação à formação dos professores. Relativamente ao ensino, para as crianças de 4 e 5 anos, este deve limitar-se, “quase exclusivamente, aos cuidados de educação física, ao equilíbrio e aperfeiçoamento orgânico” e “as lições serão sempre curtas e feitas de maneira que facilmente possam despertar o interesse das crianças”. As lições mais formais e metodizadas serão apenas para as crianças mais velhas (6 e 7 anos) que, mesmo assim, devem ser intercaladas com jogos e canções, enfatizando, desta forma, que “nas escolas infantis, é brincando que a criança se educa” (Gomes, 1986, pp. 59-60).

Nota-se que as influências de Froebel, estão patentes na redação destes decretos. Além destas, também se começaram a sentir influências das ideias de Montessori e Decroly, protagonizadas por Irene Lisboa e Ilda Moreira. Irene Lisboa foi uma verdadeira pedagoga, que elaborou um programa para as escolas infantis oficiais, e introduziu a preocupação com a educação em instituições públicas para a infância (Vasconcelos, 2005).

Com a entrada de Portugal na 1ª Guerra Mundial, a situação agravou-se, e o ritmo de criação de escolas continuou a ser muito reduzido, apesar de se observar, por parte do Estado, uma grande valorização relativamente à educação de infância, verificando-se a publicação de alguma legislação nesta área (Cardona, 1997).

Durante o Estado Novo (1933-1959), e tendo em conta o papel atribuído às mulheres neste período, a educação de infância ficou muito comprometida. Foi publicado um decreto, em 1934, que termina com a obrigatoriedade de as fábricas criarem creche para os filhos das mulheres operárias. A educação de infância passou a ser considerada uma tarefa para as mães de família, sendo o ensino infantil oficial extinguido em 1937 e criada a Obra das Mães pela Educação Nacional, que tinha como finalidade apoiar e orientar as mães portuguesas na educação das crianças, de acordo com as ideias do regime de Salazar (*ibid.*).

Assistiu-se à desvinculação da educação de infância do Ministério da Educação e ao apoio do ensino infantil privado. A orientação principal passou a ser a assistencial e não a educacional, passando outras entidades a assumirem o apoio à educação de infância como é o caso do Ministério do Interior, o Ministério da Saúde e Assistência e mais tarde o Ministério dos Assuntos Sociais (Vasconcelos, 2005).

A partir do final da segunda guerra mundial começámos a assistir a uma nova política educacional, levada a cabo pelo Ministério da Educação que, em setembro de 1949, através do Decreto n.º 37.545, promulga o Estatuto do Ensino Particular que se ocupa do ensino infantil, definido como o ensino “que

é ministrado a crianças que ainda não atingiram a idade escolar”, sendo este ministrado “em estabelecimentos que disponham de instalações adequadas e de cantina (Gomes, 1986, p. 100). Verifica-se um aumento de frequência de crianças desta faixa etária nesses estabelecimentos educativos e, como consequência, na década de 50, dado o aumento progressivo de escolas e crianças, foram criadas duas escolas particulares de educadoras de infância: o Instituto de Educação Infantil e a Escola de Educadoras de Infância, sendo fundadoras, respetivamente, Maria Teresa Guedes de Andrade Santos e Maria Mayer Ulrich (*Ibid.*, p. 102).

A partir dos anos de 1960, a educação de infância passa a ser cada vez mais valorizada, sendo vista como forma de superar as carências do meio familiar, uma vez que as crianças dos meios socioeconómicos mais desfavorecidos eram as principais vítimas do insucesso escolar, começando-se a falar de uma função “compensatória”. Esta valorização da educação de infância como fator essencial para o desenvolvimento cognitivo das crianças, e consequente ajuda para a sua vida futura, é sentida nesta década (Cardona, 1997).

Em 1966, é publicado um relatório elaborado pelos grupos de trabalho organizados dois anos antes e que tinham como objetivo refletir e definir o futuro Estatuto da Educação Nacional. Este relatório defendia a necessidade de organizar uma rede oficial de jardins-de-infância, onde seria ministrada uma “educação” pré-primária às crianças a partir dos 3 anos. A expressão “ensino pré-primário” passa a ser substituída pela “educação pré-primária” que visava preparar a criança, o mais cedo possível, para compreender com mais rapidez e facilidade o programa da escola primária, quando chegasse a altura. Este parecer vinha contrariar as ideias defendidas pelo regime de então, que considerava que a educação das crianças pequenas seria uma tarefa das mães (*Ibid.*).

A crescente preocupação com a educação de infância aliada a novas medidas legislativas de proteção à maternidade, que vieram dar a possibilidade às mães de ficarem em casa durante os primeiros meses após o nascimento, remete-nos para a necessidade de coordenar as políticas de proteção à infância com as políticas de apoio às mulheres e à maternidade. Em 1971, são reestruturados os serviços do Ministério da Educação e do Ministério da Saúde e da Assistência. Este último passa a estar organizado nos seguintes serviços: “Centro de Observação e Orientação Médico-Pedagógica”; o “Serviço de Ação Familiar e Social” e o “Serviço de Proteção à Infância e Juventude”. Em 1973, nos serviços centrais do Ministério da Educação é criada a Divisão de Educação Pré-escolar (*Ibid.*).

E é nesse mesmo ano de 1973, com o Ministro Veiga Simão, que se aprova a Reforma do Sistema Educativo através da Lei n.º5/73, de 25 de julho, que reconhece, novamente, a educação pré-escolar

como parte integrante do sistema educativo, para crianças dos 3 aos 6 anos, sem caráter obrigatório, define os seus objetivos e cria as escolas de educadoras de infância (Gomes, 1986; Cardona, 1997).

Alargam-se, assim, as escolas especializadas de formação de educadores de infância e a Inspeção Geral do Ensino Particular deixa de ser a entidade responsável pela supervisão dos estabelecimentos de educação pré-escolar passando, neste ano, estas instituições a fazer parte da Direção Geral do Ensino Básico, um ramo do Ministério da Educação. A diversidade de serviços prestados à infância vem legitimar a sua tutela e respetiva função que devem assumir. Assim, os serviços destinados a crianças dos 0 aos 3 anos serão tutelados pelo Ministério da Saúde e da Assistência, assumindo como principal função a guarda e cuidados. Já o Ministério da Educação assumiria as instituições destinadas a crianças dos 3 aos 6 anos, sendo responsável pela definição das suas normas de funcionamento e organização pedagógica, assumindo a função educativa e compensatória (Vasconcelos, 2005).

A revolução de 25 de abril de 1974 veio trazer mudanças a todos os níveis – políticas, sociais e culturais. Estas mudanças vão intervir no caminho da educação e resultar numa revalorização da Educação Pré-Escolar em Portugal (Vilarinho, 2000). Os problemas sociais passaram para primeiro plano e o da educação de infância não foi exceção (Gomes, 1986). O programa do I Governo Provisório aprovado pelo Decreto-Lei 203/74 de 15 de maio, refere a intenção de ampliar a cobertura da educação pré-escolar com intuito de, mais rapidamente, estabelecer o princípio da igualdade de oportunidades (Ferreira & Mota, 2014).

Mas, na prática, o Estado não assumiu as suas responsabilidades, e durante os governos provisórios, “a educação pré-escolar é preocupação, mas não ação” (Vasconcelos, 2005, p. 33). Desta forma, é pela iniciativa do movimento popular que se assiste à expansão de contextos informais de educação pré-escolar. Devido ao aumento da taxa de trabalho feminino, e como resposta à procura social da guardas das crianças pequenas, por todo o país, sobretudo nas zonas urbanas e industriais, vão surgindo creches e jardins-de-infância, criados por comissões de moradores, associações recreativas, juntas de freguesia e paróquias. Na sua maioria, tratava-se de instalações precárias com recursos humanos não qualificados (Vilarinho, 2000).

Esta precaridade foi também relatada pela UNESCO num relatório elaborado em 1975 que dava conta da “inexistência, quase total do ensino pré primário”. Além disso, “apenas alguns estabelecimentos privados proporcionavam este ensino, a título lucrativo” (UNESCO, 1982, p. 31-32). O mesmo relatório previa que, a este ritmo, utilizando os seus métodos tradicionais, Portugal só iria conseguir atingir uma taxa de cobertura generalizada, dali a 40 anos. Era, pois, necessário adaptar outros métodos e estratégias à nossa realidade.



Para evitar a dispersão existente dos serviços de educação infantil pelos diferentes Ministérios, a Direção-Geral do Ensino Básico constituiu uma Comissão com elementos de ambos os Ministérios (Ministério da Educação e Cultura e Ministério dos Assuntos Sociais) que, em junho de 1975 definiu a educação pré-escolar como um “conjunto de ações de educação e proteção infantil que visam a promoção do bem-estar e do desenvolvimento das crianças, desde o nascimento até à idade da escolaridade obrigatória (0/6 anos)” propondo ainda que “ todos os serviços com competência no âmbito da Educação e Proteção Infantil (E.P.I.) deverão ser integrados num único organismo que assegure o planeamento e a execução das ações para a promoção do bem-estar e do desenvolvimento infantil” (Gomes, 1986, p. 121).

Também um despacho de 31 de julho de 1975 veio autorizar o funcionamento, nas escolas de Magistério Primário, do Curso de Magistério Infantil com a duração de 3 anos, tal como o curso do Magistério Primário, sendo que o 1º ano seria comum aos dois cursos (*ibid.*).

Com a promulgação da Constituição da República Portuguesa, em 2 de abril de 1976, ao Estado é delegada a tarefa de “criar um sistema público de educação pré-escolar” no sentido de reconhecer e garantir “a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar” (Constituição da República Portuguesa, artigo 74º). Precisamente três meses mais tarde, a 2 de agosto do mesmo ano, um Programa do Governo apresentado à Assembleia da República, volta a apontar “para a criação de um sistema de educação pré-escolar oficial em que se integrem os estabelecimentos atualmente a cargo de vários Ministérios” (*ibid.*, p. 124). Em 1977, com a publicação da Lei 5/77, assiste-se a um novo ciclo de expansão da Educação Pré-Escolar. Esta Lei vem criar “o sistema público de educação pré-escolar” cujos principais objetivos são “favorecer o desenvolvimento harmónico da criança” e “contribuir para corrigir os efeitos discriminatórios das condições socioculturais no acesso ao sistema escolar” (artigo 1º). “A educação pré-escolar tem carácter facultativo e destina-se às crianças desde os três anos até à idade de entrada no ensino primário” (artigo 2º). À semelhança do que aconteceu durante a 1ª República, surge aqui uma nova organização educativa, o “jardim-de-infância”, cujos horários e períodos de funcionamento se assemelham aos das escolas primárias. Adota-se também a designação de “Educação Pré-Escolar” abolindo-se, completamente a de “Ensino Infantil” da época da 1ª República bem como a de “Educação Infantil” que vigorou no período do Estado Novo. Esta expansão da rede pública, ao abranger apenas as crianças de 3 aos 6 anos, deixa caminho aberto para as instituições privadas com e sem fins lucrativos, que exerciam mais a sua intervenção ao nível de outra faixa etária (0 aos 2 anos) (Vilarinho, 2000).

A publicação, em 1979, dos Estatutos dos Jardins de Infância, com o Decreto-Lei nº 542 de 31 de dezembro, vem definir algumas linhas gerais do seu funcionamento, sendo atribuída aos educadores de infância uma grande autonomia no que diz respeito às atividades a desenvolver, sendo que estas deveriam atender às grandes áreas de desenvolvimento da criança: “afetivo-social, psicomotor e perceptivo-cognitivo”, adaptarem-se às suas “necessidades biológicas, emocionais, intelectuais e sociais” e serem realizadas “de uma forma integrada” (Cardona, 1997, pp. 88-89).

A promulgação, no mesmo ano, do Estatuto das Instituições Particulares de Solidariedade Social, veio também dar a possibilidade de as instituições de solidariedade social se organizarem e desenvolverem atividades para a infância, dos 0 aos 6 anos de idade, sendo o Ministério dos Assuntos Sociais responsável por regulamentar e fiscalizar. Contudo, nestas instituições, que abrangiam várias valências de solidariedade social (desde infância, até à terceira idade) a atuação dos educadores passou a ser condicionada pelos seus órgãos de gestão, que a maioria das vezes, não tinham formação específica e condicionavam a atuação dos técnicos, resultando, muitas vezes em práticas de trabalho desadequadas. Estes estatutos vieram acentuar, ainda mais, as diferenças que já existiam na rede institucional, tornando mais difícil a concretização dos princípios definidos pelo Ministério da Educação (Ferreira & Mota, 2014; Cardona, 1997).

Relativamente à formação dos educadores de infância enquanto grupo profissional, em 1979, são também publicados os estatutos das escolas públicas de formação para educadores de infância. Em 1981, os educadores de infância organizam-se e criam a Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) com o intuito de dar uma maior visibilidade a este grupo profissional (Ferreira & Mota, 2014). Mas, apesar destes aspetos positivos na história da educação de infância em Portugal, a verdade é que o crescimento da rede pública era muito lento. Se até 1982 foram criadas 1801 salas, nos anos de 1983 e 1984 tudo estagnou. Os cortes orçamentais na área da educação vieram impedir a criação de cerca de 800 jardins-de-infância, cuja maioria já estariam prontos a funcionar (Cardona, 1997).

Em 1986 começam a funcionar os cursos de formação de educadores nas Escolas Superiores de Educação (ESE), passando este curso a fazer parte do ensino superior. É também publicada, no mesmo ano, a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei 46/86 de 14 de outubro que não veio trazer grandes alterações em relação à educação de infância. Nos anos 90, assiste-se mesmo a uma desvalorização contínua da educação de infância por parte das entidades governamentais. (Cardona, 1997; Vasconcelos, 2005). Na linguagem de Vilarinho (2000), estávamos perante uma fase de “retração”.

O Plano de Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar realizado pela Comissão de Análise e Expansão da Rede de Educação Pré-Escolar (CAER) veio evidenciar algumas ações que o Estado devia

realizar, apresentando como principais prioridades a expansão da rede pré-escolar a fim de atingir uma cobertura de 75% em 1997, a promoção da qualidade na educação pré-escolar através da sua intervenção na organização e funcionamento das instituições de ambos os ministérios e melhorar o acompanhamento técnico e a inspeção das instituições (Vasconcelos, 2005).

Entre os anos de 1995 e 1997, e usando mais uma vez a terminologia de Vilarinho (2000), assiste-se a uma fase de “revitalização”. Esta coincidiu com a mudança do governo, o governo socialista que elegeu o pré-escolar como uma das suas prioridades. Neste período de expansão, foram criadas 791 salas de jardim-de-infância que estavam “congeladas” desde 1988 e produzida alguma legislação da qual se destaca a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro. Nela se consagra 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 (...)” (Artigo 2º). Esta vem também dar orientações políticas para o processo de expansão da rede de jardins-de-infância e a articulação entre os Ministérios da Educação e da Solidariedade e Segurança Social no sentido de se garantir as duas componentes da educação de infância: componente educativa e componente social. (Vasconcelos, 2005).

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

Este gabinete assume uma tarefa ampla no desenvolvimento da rede da educação pré-escolar, uma vez que era necessário que todos os jardins-de-infância tivessem uma componente educativa e social, o que implicava alargar os horários e garantir algumas refeições nos jardins-de-infância tutelados pelo Ministério da Educação. Por outro lado, a qualidade pedagógica passava pela implementação de linhas orientadoras, comuns à generalidade dos jardins-de-infância de qualquer rede da educação pré-escolar. É de salientar que o referido gabinete formalizou protocolos com várias instituições, que foram essenciais para garantir a expansão da rede da educação pré-escolar (*Ibid.*).

Em 1997, por despacho da Secretaria de Estado da Educação e Inovação, são publicadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Despacho 5220/97 de 10 de julho) que vieram trazer sentido e regular as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores de infância nos

contextos de educação pré-escolar, constituindo um quadro de referência para estes profissionais de educação, ao contribuírem para a promoção da melhoria da qualidade da educação de infância na rede nacional da educação pré-escolar. Os educadores de infância começaram a ver um maior reconhecimento da sua profissão, ao nível social, sendo considerada uma das mais essenciais do sistema educativo (*Ibid.*). As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) sofreram, recentemente, uma atualização. Foram homologadas através do Despacho n.º 9180/2016 de 19 de julho.

## **2.2 – Suportes legais e normativos que sustentam a educação pré-escolar**

Partindo agora para o percurso normativo, vamos referir alguns documentos produzidos pelo Estado e que tiveram um papel preponderante na orientação e regulação das práticas educativas ao nível da educação pré-escolar.

### **2.2.1 – Lei de Bases do Sistema Educativo**

A Lei de Bases do Sistema Educativo, lei 46/86 de 14 de outubro, veio estabelecer “o quadro geral do sistema educativo”, definindo-o como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (artigo 1º).

É também nesta lei que se consagra, pela primeira vez e para todos os portugueses, o “direito à educação e à cultura nos termos da Constituição da República” atribuindo ao Estado a responsabilidade de “promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (artigo 2º).

A “educação pré-escolar” surge aqui como fazendo parte do sistema educativo, além da “educação escolar” e da “educação extra-escolar”. “A educação pré-escolar, no seu aspeto formativo, é complementar e ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (artigo 4º).

No artigo 5º estão descritos os objetivos da educação pré-escolar:

- a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
- b) Contribuir para a estabilidade e segurança afetivas da criança;
- c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;
- d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;

- e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade;
- f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica;
- g) Inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e coletiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.”

“A frequência da educação pré-escolar é facultativa”, dando à família um papel preponderante na educação das crianças pequenas, e abrange as crianças “com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” (artigo 5º).

Segundo a mesma Lei, é da competência do Estado “assegurar a existência de uma rede de educação pré-escolar” que poderá ser constituída por “instituições próprias, de iniciativa do poder central, regional ou local, e de outras entidades, coletivas e individuais, designadamente associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confessionais, organizações sindicais e de empresa e de instituições de solidariedade social” (artigo 5º).

É ainda da competência do Estado apoiar as instituições integradas na rede pública financiando uma parte dos seus custos de funcionamento e apoiar e fiscalizar o cumprimento e aplicação das normas gerais da educação pré-escolar (artigo 5º).

É exigida a formação inicial de nível superior para os educadores de infância, tal como para os professores do ensino básico, que poderá ser ministrada nas escolas superiores de educação ou nas universidades, sendo-lhes também reconhecido o direito à formação contínua (artigos 30º, 31º e 35º).

Apesar desta legislação, na prática verificou-se um descomprometimento do Estado perante tudo o que foi estabelecido na Lei de Bases (Vasconcelos, 2005).

### **2.2.2 – Lei-Quadro da educação pré-escolar**

Na sequência dos princípios definidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei-Quadro da Educação pré-escolar, Lei 5/97, publicada em 10 de fevereiro, veio consagrar o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, apresentando no seu artigo 2º a educação pré-escolar como

“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” (Ministério da Educação, 1997, p.19).

É ainda definido que a educação pré-escolar se destina às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico, sendo a sua frequência de caráter facultativo, cabendo ao Estado o papel de universalizar a oferta, ou seja torná-la generalizada, de fácil acesso e gratuita (Formosinho, 1997).

A oferta generalizada dos serviços implica uma cobertura territorial de modo a satisfazer o critério da acessibilidade física; a gratuidade pressupõe que a componente pedagógica seja isenta de qualquer pagamento por parte dos pais, sendo a componente de guarda comparticipadas pelo Estado de acordo com as condições socioeconómicas das famílias; a acessibilidade impõe ao Estado a difusão da rede pública e o apoio à criação de estabelecimentos por parte de outras entidades, de modo a terem acesso, não só as crianças e famílias dos meios urbanos, mas também dos meios suburbanos e rurais, tendo em atenção os horários de funcionamento, que deverão ser articulados com as necessidades das famílias (*Ibid.*).

A educação pré-escolar passou a ser considerada um serviço social básico onde, para além do serviço educativo público, também os serviços de guarda e cuidados infantis se impõem como imprescindíveis às famílias de então. A tutela pedagógica única do Ministério da Educação permitirá que “todos os contextos de educação pré-escolar concretizem a oferta de educação de infância como serviço educativo e como serviço social. Significam a criação de regras comuns a todos os contextos de educação pré-escolar” (*Ibid.*, p. 35).

Essas regras comuns abrangem aspetos estruturais, financeiros, organizacionais e pedagógicos, ou seja, “esta tutela concretiza-se num enquadramento normativo unificado, em orientações curriculares gerais, em regras sobre a habilitação docente e a formação dos profissionais de educação de crianças (...) em definição de critérios gerais de qualidade dos serviços prestados, de avaliação do seu cumprimento e (...) um serviço de controlo e de inspeção” (*Ibid.*, p. 35).

A Lei- Quadro define ainda os objetivos da educação pré-escolar, que em pouco diferem dos apresentados na Lei de Bases do Sistema Educativo. A saber:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- h) Proceder à desistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.” (Artigo 10º)

Além da definição dos objetivos, a Lei-Quadro prevê que o Estado defina linhas de orientação curricular (artigo 8º, al. b), que constituem um referencial para os educadores na medida em que definem

os conhecimentos, os processos e atitudes que devem ser aprendidas pelas crianças durante esta etapa da educação básica (*Ibid.*).

No artigo 20º e 21º, o Estado assume que “definirá critérios de avaliação da qualidade dos serviços prestados em todas as modalidades de educação pré-escolar”, cabendo à “Inspeção-Geral da Educação o controlo do funcionamento pedagógico.”

### **2.2.3 – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar – OCEPE**

As primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), foram aprovadas através do Despacho n.º 5220/97, publicado no Diário da República a 4 de agosto. Foram publicadas no seguimento da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar “constituem uma referência comum para todos os educadores e destinam-se à organização da componente educativa” (Ministério da Educação, 1997, p. 13).

As OCEPE não constituem um programa a seguir. São referências de apoio ao educador, na medida em que orientam a sua prática pedagógica para que esta tenha sentido e proporcione aprendizagens significativas às crianças, não fazendo previsões de aprendizagens a realizar pelas mesmas (*Ibid.*).

Nove anos mais tarde, o despacho n.º 9181/2016, publicado a 19 de julho, vem revogar o despacho anterior, surgindo uma versão ajustada, que embora mantenha os mesmos princípios e fundamentos da primeira, considera, no entanto, a evolução social e os mais recentes estudos nacionais e internacionais, com vista a melhorar a qualidade da ação educativa, constituindo-se uma referência para a construção e gestão do currículo no jardim-de-infância, da responsabilidade de cada educador em colaboração com a sua equipa educativa. Nesta versão, é também referido o trabalho com as crianças de creche. Sendo que existe uma unidade em toda a pedagogia para a infância e que o trabalho pedagógico tem fundamentos comuns, este deve ser conduzido pelos mesmos princípios educativos, ou seja, as OCEPE servem também de orientação aos educadores que trabalham com as crianças dos 0 aos 3 anos (Silva, 2016).

De modo a facilitar a sua utilização por parte dos/as educadores/as de infância, a estrutura global do documento foi reformulada, nomeadamente no que diz respeito às áreas de conteúdo, introduzindo aprendizagens a promover, exemplos práticos e sugestões de reflexão, foi ainda incluído um capítulo sobre a intencionalidade educativa e realçado o ciclo Observar, Planear, Agir, Avaliar. São, também, enfatizados os aspetos relativos ao reconhecimento da criança como sujeito e principal agente da sua

aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar estão organizadas em três secções: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições.

No enquadramento geral, são referidos quatro fundamentos e princípios que se articulam entre si e que refletem a forma como as crianças aprendem e se desenvolvem sendo a qualidade do clima relacional muito importante neste processo. São eles: **o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança**, ou seja, o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança resultam da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social. As relações e interações que a criança estabelece com as outras crianças e com os adultos, bem como as experiências que lhe são proporcionadas nos diferentes contextos em que vive, constituem momentos e oportunidades de aprendizagem que vão contribuir para o seu desenvolvimento; **o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo**, o que pressupõe que o educador deve partir das experiências das crianças e valorizar as suas competências e saberes a fim de desenvolver todas as suas potencialidades, dando-lhe também a oportunidades de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, de modo a que cada criança aprenda a defender as suas ideias, e a respeitar as dos outros; **a exigência de resposta a todas as crianças**, na medida em que, o acesso à educação é um direito de todas as crianças, e a educação de infância tem aqui um papel relevante na promoção da igualdade de oportunidades, relativamente às aprendizagens futuras, sobretudo para as crianças cujos meios familiares são mais desfavorecidos. A inclusão da diversidade quer seja cultural, religiosa, étnica e linguística, implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas para que se respondam às características individuais de cada uma e às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos, para que todas se sintam acolhidas e respeitadas; **a construção articulada do saber** pressupõe que tal como o desenvolvimento da criança se processa como um todo, também a sua aprendizagem se realiza de forma holística, devendo as diferentes áreas de desenvolvimento ser abordadas de forma integrada e globalizante (*Ibid.*);

A intencionalidade educativa permite atribuir sentido à ação do educador, que é o principal construtor e gestor do currículo. Construir e gerir o currículo implica, da parte do educador um conhecimento do meio e das crianças, informação essa que vai sendo atualizada através da observação e da recolha de informações. Planear e avaliar o processo educativo é condição essencial para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante e de aprendizagens significativas às crianças (*Ibid.*);



A organização do ambiente educativo, também da competência do educador, reflete-se na forma como o educador organiza o grupo, no espaço onde se desenvolvem as aprendizagens e na forma como é gerido o tempo. Além disso, também as relações e interações que se estabelecem entre as crianças, crianças e adultos e com as famílias são essenciais para o desenvolvimento do processo educativo (*Ibid.*).

As áreas de conteúdo são definidas como “âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer.” (*Ibid.*, p. 31). As OCEPE apresentam três áreas de conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo.

A Área de Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal, pois está presente em todo o processo educativo e tem a ver com a forma como as crianças se relacionam entre si, incidindo no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores (*Ibid.*).

A Área de Expressão e Comunicação engloba diferentes formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, para exprimir sentimentos, emoções e representar o mundo à sua volta. Dela fazem parte os domínios da Educação Física, da Educação Artística (com os subdomínios das artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança), da Linguagem oral e Abordagem à Escrita e da Matemática (*Ibid.*).

A Área do Conhecimento do Mundo reflete a curiosidade natural da criança e o seu desejo de saber e compreender o porquê das coisas. Nela faz-se uma abordagem e sensibilização às ciências naturais e sociais, ao desenvolvimento de atitudes positivas nas relações com os outros, nos cuidados consigo próprio e no respeito para com o meio ambiente e a cultura, devendo a criança ser encorajada a construir as suas próprias teorias e conhecimentos sobre o mundo que a rodeia (*Ibid.*).

Por último, a Continuidade Educativa e Transições é também alvo de uma atenção especial nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, na medida em que as transições preocupam educadores e pais/famílias, pois são momentos que devem merecer especial atenção e em que a criança deve receber o apoio necessário para que estas se façam de forma positiva, quer do meio familiar para a creche ou jardim-de-infância quer no final, para a escola do primeiro ciclo, garantindo também a continuidade das aprendizagens, para que a nova etapa se comece a construir a partir daquilo que a criança já sabe ou é capaz de fazer (*Ibid.*).

#### 2.2.4 – Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância

O Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. O perfil geral do educador de infância é o aprovado pelo referido Decreto-Lei, no entanto, o Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, vem definir o perfil específico do educador.

É evidenciada a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, ou seja, compete ao educador promover “aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” (Decreto –Lei nº 240/2001, anexo, capítulo III, ponto 1), estando, igualmente, capacitado para desenvolver outras funções educativas, nomeadamente com crianças com idade inferior a três anos (Decreto –Lei nº 241/2001).

A conceção e desenvolvimento do currículo é da responsabilidade do educador de infância que o concretiza “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto –Lei nº 240/2001, anexo I, capítulo II, ponto 1).

No âmbito da organização do ambiente educativo, compete ao educador organizar o espaço e os materiais de forma a proporcionar experiências educativas integradas às crianças, disponibilizar e utilizar materiais estimulantes e diversificados, organizar o tempo de forma flexível e diversificada, mobilizar e gerir os recursos educativos ligados às tecnologias da informação e comunicação e criar e manter as condições de segurança necessárias, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.

No âmbito da observação, da planificação e da avaliação, compete ao educador de infância observar cada criança, individualmente, em pequeno e em grande grupo, com o objetivo de planificar atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo, atendendo aos objetivos do desenvolvimento e da aprendizagem. Deve ter em conta, aquando da planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências que as crianças já possuem. O educador deve planificar a intervenção educativa de forma integrada e flexível de acordo com os seus dados de observação e avaliação sobre o grupo, aceitando também as propostas das crianças. Deve ainda planificar atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais a todas as áreas do desenvolvimento e avaliar a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo, numa perspetiva formativa.

No âmbito da relação e da ação educativa, o educador deve relacionar-se com as crianças, de forma a favorecer a sua segurança afetiva e promover a sua autonomia; promover o envolvimento da criança nas atividades e projetos quer sejam da sua própria iniciativa, do educador ou do grupo; fomentar a cooperação entre as crianças, a sua valorização e integração no grupo; envolver as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver; apoiar e fomentar o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo; estimular a curiosidade das crianças pelo mundo que as rodeia; fomentar as suas capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender e promover o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania.

No que respeita à integração do currículo, o referido Decreto-Lei prevê que o educador de infância mobilize o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo. Ao nível da expressão e comunicação, o educador deve organizar um ambiente estimulante a nível comunicativo, promovendo o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças, tendo em atenção aquelas que pertencem a grupos linguisticamente minoritários ou desfavorecidos; favorecer o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita e promover, de forma integrada, diferentes tipos de expressão - plástica, musical, dramática e motora - desenvolvendo atividades específicas para cada uma.

Ao nível do conhecimento do mundo, o educador deve promover atividades exploratórias de observação, descrição dos atributos dos objetos, pessoas e acontecimentos, incentivando a descrição das relações entre eles; criar oportunidades para que as crianças explorem quantidades, comparem e utilizem processos convencionais e não convencionais de contagem e medida; despertar o interesse e a curiosidade pelo mundo natural e social envolvente, pelas tradições da comunidade e proporcionar oportunidades de observação de fenómenos da natureza e de acontecimentos sociais, desenvolvendo nas crianças atitudes de respeito pelo meio ambiente e pelas identidades culturais.

A definição do perfil específico de desempenho profissional do educador de infância vem reconhecer e valorizar a importância do educador de infância nos contextos de educação pré-escolar.

### **2.2.5 – Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar**

A “Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Contributos para a sua Operacionalização” é um documento concebido pela Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, em articulação com as Direções Regionais de Educação e com a Inspeção-Geral de Educação, divulgado através da Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007. Esta circular integra princípios sobre a organização curricular, procedimentos a ter em conta na avaliação na educação pré-escolar, bem como, questões

relacionadas com a organização e gestão da componente de apoio à família e a articulação entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico.

Tratando-se de um documento de orientação pedagógica, esta circular apresenta dois instrumentos de apoio à organização e gestão do currículo: o **Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola**, definido como “documento que define as estratégias de desenvolvimento do currículo, visando adequá-lo ao contexto de cada estabelecimento/escola ou de Agrupamento e integrado no respetivo Projeto Educativo” e o **Projeto Curricular de Grupo/Turma** “que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a educação pré-escolar, e do Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo/turma.

Durante o desenvolvimento do Projeto Curricular de Grupo/Turma, o educador deverá fazer a avaliação das várias etapas do processo, para que essa avaliação seja utilizada como suporte do planeamento, e, no final do ano letivo deverá ser elaborado um relatório.

A avaliação surge como um elemento integrante e regulador da prática educativa, que tem por objetivo apoiar o processo educativo, permitindo ajustar metodologias e recursos de forma melhorar as estratégias de ensino/aprendizagens; refletir sobre os efeitos da ação educativa de modo a estabelecer a progressão das aprendizagens; envolver a criança no seu processo de aprendizagem, para que tome consciência dos seus progressos e das suas dificuldades e da forma como as vai ultrapassando; contribuir para a adequação das práticas e a tomada de decisões; conhecer a criança e o seu contexto, numa perspetiva holística, partilhando informações com outros intervenientes (pais, equipa e outros profissionais).

É também feita a referência à planificação das atividades de animação e de apoio à família como sendo da responsabilidade dos órgãos competentes do agrupamento/instituição implicando, obrigatoriamente, a participação de cada educador responsável pelo grupo.

Na articulação entre o jardim-de-infância e o 1.º ciclo do ensino básico, este documento refere algumas estratégias facilitadoras de articulação, organizadas e realizadas conjuntamente pelos dois níveis de ensino no sentido de promover a integração da criança e acompanhar o seu percurso escolar. O Processo Individual da Criança é referido como um elemento facilitador do processo de transição e da continuidade educativa.

## **2.2.6 – Avaliação na Educação Pré-Escolar**

Em 11 de abril de 2011, a Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular emitiu a Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011 sobre Avaliação da Educação Pré-escolar. Esta vai buscar as

principais orientações normativas ao Despacho n° 5220/97 de 4 de Agosto (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar), à Circular n° 17/DSDC/DEPEB/2007, de 17 de Outubro da DGIDC (Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar) articulando-se também com o Decreto-Lei n° 241/2001 de 30 de Agosto (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância).

Nela é novamente referido 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”.

Neste seguimento, a avaliação na Educação Pré-Escolar deve adotar e assumir “uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando”.

Importa ainda esclarecer que a avaliação, sendo formativa, “incide preferencialmente sobre os processos, entendidos numa perspetiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da ação”, baseando-se “na observação contínua dos progressos da criança, indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da ação educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens”.

Segundo a circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, a avaliação tem por finalidade contribuir para a adequação das práticas, permitindo ao educador tomar decisões e planear a ação; refletir sobre os efeitos da ação educativa e monitorizar a eficácia das medidas educativas definidas no PEI (Plano Educativo Individual); promover e acompanhar processos de aprendizagem, envolvendo a criança num processo de análise e de construção conjunta, que lhe permita tomar consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando e, ainda, conhecer a criança e o seu contexto, numa perspetiva holística.

O ambiente educativo, na medida em que se traduz em contextos de aprendizagem, e a intencionalidade pedagógica, visível nas situações e oportunidades educativas proporcionadas às crianças, assim como o seu ambiente familiar e sociocultural são também fatores a ter em conta no processo avaliativo.

Os princípios pelos quais a avaliação se deve orientar são: o carácter holístico e contextualizado do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança; a coerência entre os processos de avaliação e os princípios subjacentes à organização e gestão do currículo definidos nas Orientações Curriculares; a utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados; o carácter formativo; a valorização dos progressos da criança e a promoção da igualdade de oportunidades e equidade.

A avaliação pode assumir ainda uma função diagnóstica, quando realizada no início do ano letivo, na medida em que permite conhecer o grupo e cada criança individualmente, os seus interesses e necessidades. O processo de avaliação é da responsabilidade do educador que deverá definir uma metodologia de avaliação de acordo com as suas conceções e opções pedagógicas. Contudo, outros intervenientes devem participar neste processo, nomeadamente, as crianças, a restante equipa, os encarregados de educação, o Departamento Curricular da Educação Pré-escolar, docentes de educação especial e os órgãos de gestão.

São objeto de avaliação, segundo a referida circular, as áreas de conteúdo das OCEPE; os domínios previstos nas Metas de Aprendizagem (publicadas pelo Ministério da Educação em 2010 e que se traduziu num instrumento de apoio à gestão do currículo que permite identificar as competências e desempenhos esperados das crianças antes da entrada para o primeiro ciclo do ensino básico); outras específicas estabelecidas no projeto educativo e/ou projeto curricular de grupo e no PEI. O ambiente educativo, nomeadamente a organização dos espaços e materiais, o tempo, as interações adulto-criança e criança-criança, o envolvimento parental e as condições de segurança, de acompanhamento e bem-estar das crianças.

São diversas as técnicas e instrumentos de avaliação que poderão ser utilizados pelos educadores, 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 diversidade de instrumentos e técnicas de observação e registo vão permitir ao educador olhar para criança de diferentes perspetivas, “tendo como finalidade registar evidências das aprendizagens realizadas pelas crianças que permitam documentar os seus progressos, acompanhar a sua evolução e simultaneamente recolher elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção educativa”.

Para finalizar, são referidos os momentos destinados à avaliação, sendo estes coincidentes com os dos outros graus de ensino. Assim, no final de cada período, deve ser feita a avaliação do plano anual de atividades; a avaliação do projeto curricular de grupo; a avaliação do PEI; 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.

### 2.3 – O currículo e os modelos curriculares na educação pré-escolar

O termo “currículo” é um termo polissêmico. Para melhor o entender, alguns autores como Gimeno (2010), Pacheco (2001), Gaspar e Roldão (2007) partem da origem do próprio termo *Curriculo*, que provém do Latim *currere*, e tem como significado, curso, corrida, caminho. Em termos educativos a ideia de currículo surge como um conjunto de conteúdos a ensinar nas escolas, a forma como estes conteúdos estão organizados, o que o aluno deverá aprender e superar e por que ordem deverá fazê-lo. Neste sentido o termo currículo aparece, numa primeira abordagem, como sendo “uma seleção regulada dos conteúdos a ensinar e a aprender que, por sua vez, regulará a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade ”. (Gimeno, 2010, p. 22).

O currículo surge como algo muito planificado, que irá ser implementado através de objetivos que expressam a antecipação dos resultados e conteúdos que se esperam vir a ser adquiridos pelos alunos. Daí que se comece também a falar de **programa** como sendo um sinónimo de **currículo**. (Pacheco, 2005). Mas serão estes sinónimos?

Segundo Zabalza (1997, p. 12), “o currículo é o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano.” Por programa entende-se “o documento oficial de caráter nacional ou autonómico em que é indicado o conjunto de conteúdos, objetivos, etc. a considerar em um determinado nível”.

Ribeiro (1992, p. 12) ao considerar que os programas escolares concretizam o currículo, propõe uma definição comum, “identificando o currículo como o conjunto estruturado de matérias e de programas de ensino num determinado nível de escolaridade, ciclo ou domínio de estudos.”

Por aqui se depreende que currículo é um termo bastante mais amplo, sobretudo se tivermos em conta outras definições como as de Gimeno, Zabalza, Kemmis, entre outros, que, embora não ponham de parte os planos ou programas, acrescentam dois aspetos muito importantes: o conjunto das experiências educativas vividas pelos alunos no contexto escolar e a flexibilidade e abertura do currículo às condições da sua aplicação. (Pacheco, 2001).

O currículo nunca poderá ser um plano totalmente previsto e fechado, mas sim um todo, um processo organizado em função de questões planificadas previamente, do contexto em que ocorre, dos saberes, atitudes e valores que os sujeitos trazem consigo, valorizando também as experiências e os processos de aprendizagem, ou seja, segundo Pacheco (2005, p. 39), currículo é “um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo e abarca várias dimensões, implicando unidade,

continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem.”

No que diz respeito aos currículos para a primeira infância, estes começaram a surgir baseados nas teorias do desenvolvimento infantil. Conhecer o desenvolvimento das crianças é muito importante para o professor, na medida em que este fica com uma percepção daquilo que elas são capazes de aprender e como é que aprendem em cada estágio de desenvolvimento, permitindo, ao professor, testar e modificar o seu conhecimento. Mas, o que determina o que deve ser incluído num currículo para a primeira infância, não são as teorias do desenvolvimento, mas sim “a cultura da comunidade, seu nível de tecnologia e seus sistemas simbólicos” (Spodek & Saracho, 1998, p. 87).

Segundo Serra (2004, p. 33) “pensar em currículo na educação pré-escolar é refletir sobre o que cada criança leva consigo” ou seja, é valorizar as suas experiências e vivências partilhadas no seio familiar, as quais servem como ponto de partida para a integração de novos saberes que lhe são proporcionados no contexto do jardim-de-infância. Nesta perspetiva, Pacheco (1991, p. 17) também concetualiza o currículo como “um todo organizado em função de questões previamente planificadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem.”

A este nível de ensino, pode-se definir o currículo como “as experiências organizadas de forma a oferecer oportunidades formais e informais de aprendizagem para crianças, em um ambiente escolar” (Spodek & Saracho, 1998, p. 86), pois considera-se que as crianças serão diferentes após a sua experiência educacional durante a primeira infância.

Ribeiro (1992) afirma que, na maioria dos casos, os programas de educação pré-escolar organizam-se em torno de atividades, situações lúdicas ou experiências proporcionadas às crianças. Isto porque “as crianças pequenas adquirem conhecimentos através dos livros que lemos para elas, das histórias que lhe contamos, das músicas que cantamos, das experiências que oferecemos e dos vínculos de confiança que alimentamos entre elas e entre as crianças e os adultos” (Spodek & Saracho, 1998, p. 87). Estas experiências são proporcionadas às crianças em contextos facilitadores do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem, resultado da organização de um ambiente educativo rico e estimulante, em que a organização do grupo, do espaço e materiais e do tempo constituem dimensões interligadas e o suporte de todo o desenvolvimento curricular (Silva, 2016).

“Pensar em currículo na educação pré-escolar é nele incluir todas as atividades (planeadas ou não), privilegiando-se o currículo oculto e dando importância às relações sociais que as crianças estabelecem no contexto educativo” (Serra, 2004, p. 34). Partindo desta ideia, o currículo na educação



de infância não deve ser imposto e determinado por normas pré-definidas, mas deve ter em conta cada grupo de crianças, como sujeitos e agentes do processo educativo, e atender aos seus interesses, necessidades, saberes, competências e níveis de desenvolvimento (Silva, 2016). No entanto, também “deve refletir os valores da nossa cultura, e a natureza do conhecimento que as crianças necessitam, de forma a serem igualmente apropriados do ponto de vista educacional (Spodek & Saracho, 1998, p. 87). Portanto, o currículo é sempre, e segundo Silva (2000), o resultado de uma seleção de conhecimentos e saberes que surgem na sequência da resposta à questão: o quê? Que conhecimentos e saberes devem fazer parte do currículo? Que conhecimento deve ser ensinado?

Na educação de infância, podemos dizer que não existe um currículo, mas sim, vários currículos, no sentido de o educador, como construtor e gestor do currículo, poder fundamentar várias opções educativas e as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar surgem como um conjunto de princípios que apoiam e orientam os educadores na sua prática, ou seja, na condução do processo educativo (Ministério da Educação, 1997).

Neste sentido, os educadores “que estão seguros dos objetivos do programa podem ser mais flexíveis no planeamento ao responderem aos interesses das crianças, saindo do caminho estabelecido quando necessário” (Spodek & Saracho, 1998, p. 123).

Em síntese, “o educador é um gestor, não um inventor, porque o currículo deve ser construído em parceria, partindo do que as crianças sabem e querem, do que as famílias preconizam para os seus filhos, dentro de uma comunidade que também deve ser ouvida e tendo também em conta as solicitações dos outros níveis de ensino” (Serra, 2004, p. 73).

Nesse sentido, o educador planifica a sua atividade educativa baseando-se na sua observação e avaliação, para se ajustar, de facto, às verdadeiras necessidades do seu grupo e do seu jardim-de-infância. A planificação do currículo deve dar ênfase à aprendizagem como um processo de interação da criança com os materiais, com o meio, com os adultos e os pares, promovendo, assim, a sua aprendizagem ativa (Formosinho, 1996).

Desta feita, os educadores, como profissionais especializados que são, devem ser detentores de conhecimentos necessários que lhes permitam a construção e o desenvolvimento de um currículo assente em bases sólidas. Como referem Spodek e Saracho (1998, p. 25), “os professores da primeira infância são professores de conhecimentos gerais e, portanto, devem estar bem fundamentados em áreas amplas de conhecimento”, para poder responder às exigências, muitas vezes, impostas pelas crianças destas faixas etárias.

Segundo Serra (2004) um modelo curricular é uma estrutura conceitual que está na base de todas as tomadas de decisões curriculares que se vão processando ao longo do desenvolvimento de determinado currículo. Na definição de Spodek e Brown (1996, p. 15) é

“uma representação ideal de premissas teóricas, políticas, administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo. Deriva de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam”,

ou seja, baseiam-se nas teorias do desenvolvimento infantil e servem de base para os educadores de infância organizarem a sua prática educativa. Inicialmente, nos séculos XVIII e XIX, antes da emergência dos estudos sobre o desenvolvimento humano, os modelos curriculares baseavam-se num conhecimento intuitivo sobre as características das crianças ou recorriam a outras fontes teóricas para fundamentar as suas opções. Eram os modelos desenvolvidos por Owen e Froebel.

A partir do século XX começaram a surgir modelos baseados no conhecimento científico do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Os trabalhos dos psicólogos G. Stanley Hall e John Dewey levaram à reforma progressiva da educação nos jardins-de-infância, graças aos seus estudos na área da psicologia do desenvolvimento da criança. As escolas Montessori foram um exemplo desta fase. Numa terceira fase, as décadas de 60 e 70 foram marcadas pela criação de modelos curriculares alternativos que refletiam uma variedade de teorias do desenvolvimento e objetivos programáticos, bem como visões diferentes sobre o tipo de conhecimento que é mais útil para as crianças (Spodek & Brown, 1996).

Segundo Oliveira-Formosinho (2002, p. 123) um modelo curricular “é uma proposta articulada de objetivos e conteúdos, de estratégias (métodos) de ensino e de avaliação, baseada em pressupostos fundadores de filosofia educacional, o que implica concepções de cultura, de educação e de pessoa. Estes pressupostos diferem conforme as grandes tradições curriculares.”

Estas tradições curriculares têm pressupostos diferenciados, baseados nas teorias psicológicas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e podem comportar diversas correntes que compreendem diferentes modelos curriculares. Em Portugal, e segundo a APEI, é possível identificar alguns modelos curriculares mais utilizados e trabalhados pelos educadores, dos quais salientamos: o Modelo *High-Scope* (currículo de orientação cognitivista), o Modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM), o Método João de Deus e a Metodologia de Trabalho de Projeto. No entanto, também vou referir o Modelo de *Reggio Emilia*, por ser um modelo de qualidade e também ser trabalhado em alguns jardins-de-infância portugueses.

### 2.3.1 – Modelo Curricular *High-Scope*

O modelo curricular *High-Scope* surgiu nos anos 60, nos EUA, mais precisamente em Ypsilanti, no estado do Michigan, pelas mãos de David Weikart, psicólogo e presidente da Fundação de Investigação Educacional High-Scope. Durante os anos 50, David Weikart trabalhou como psicólogo, no atendimento a crianças com necessidades educativas especiais, facto que o motivou a desenvolver um programa de educação pré-escolar que preparasse estas crianças para a entrada na escola, bem como as crianças provenientes de meios socioeconómicos desfavorecidos, com dificuldades de aprendizagem, contribuindo, desta forma, para uma igualdade de oportunidades educacionais. Assim, em 1962 nasce o *Ypsilanti Perry Pre-School Project*, que se situou no contexto do Movimento da Educação Compensatória e que representa o início do que é hoje o currículo *High-Scope* (Formosinho, 1996).

O currículo *High-Scope* passou, ainda, por mais 3 fases, além da referida anteriormente. Numa segunda fase, passou a denominar-se de Currículo de Orientação Cognitivista, por tomar Piaget como principal fonte de inspiração, e assentava nas seguintes premissas: o desenvolvimento psicológico era a finalidade da educação; o professor era o promotor do desenvolvimento psicológico da criança; a criação e utilização de tarefas e questões que promovam as estruturas próprias de cada estágio e que permitam que a criança avance para o estágio seguinte; a criação de uma rotina diária estável com um ciclo de planeamento-trabalho- revisão (*Ibid.*).

No início da década de 1970, o currículo *High-Scope* entra na sua terceira fase: a fase das experiências-chave, cujas principais características diferenciadoras assentavam na organização da atividade educacional em torno das “experiências chave” e na reconceptualização do papel do adulto, que consiste em gerar oportunidades que permitam a criança iniciar experiências, bem como propor atividades para que a criança desenvolva experiências de aprendizagem. O enfoque da aprendizagem centra-se na criança, que, por sua iniciativa e em contacto com uma realidade educacional estimulante, constrói o seu conhecimento, passando o adulto a ter um papel mais de apoio e suporte: a opção pela aprendizagem ativa. Nesta fase, o currículo é mesmo alargado a outras crianças, mais favorecidas e menos favorecidas, e até mesmo às creches (*Ibid.*).

Numa quarta fase, a criança como motor da aprendizagem no diálogo, vem dar mais ênfase à ideia de que o educador não deve interferir na atividade da criança, apenas observar e apoiar, e posteriormente analisar e tomar decisões ao nível de novas propostas a apresentar. Nesta fase são implementados instrumentos que orientam o adulto na planificação da sua atividade educacional e da sua prática: o PIP (Perfil de Implementação do Programa) e o COR (Registo de Observação da Criança). A observação da criança é a base para a planificação educativa e as experiências-chave, de inspiração

piagetiana, surgem como propostas de atividades que se sugerem à criança e que esta vai gerindo de forma autónoma (*Ibid.*).

O currículo *High-Scope* tem como teoria central a de Piaget, sendo, portanto um currículo de com bases cognitivo-desenvolvimentistas, que descreve o desenvolvimento infantil como sequencial e organizado em estádios, em que cada estágio tem uma estrutura qualitativa própria, que por sua vez formam uma sequência invariante de desenvolvimento, sequência essa que é universal. Este desenvolvimento faz-se na interação com o meio ambiente daí que, para Piaget, o conhecimento é construído pelo sujeito em interação com o mundo físico e social. Ou seja, através da aprendizagem ativa. “A aprendizagem ativa – o experimentar direto e imediato dos objetos, das pessoas e dos acontecimentos – é condição necessária para a reestruturação cognitiva e, deste modo, para o desenvolvimento” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 14). Neste seguimento de ideias, Formosinho (1996, p. 63) afirma que “a criança não é um mero recetor de informação, não é uma máquina fotográfica que imprime num filme interior as estruturas do ambiente, é antes o construtor da sua inteligência e do seu conhecimento.”

O educador é o auxiliar do desenvolvimento e o seu objetivo primordial é promover a aprendizagem ativa por parte da criança, assumindo uma postura de observador participante, atento e sensível, permitindo que a criança se desenvolva em experiências ativas e diretas, resultando em aprendizagens decisivas e duradouras, pois envolvem os sentidos e o sistema motor. É da responsabilidade do educador criar o espaço estimulante mas organizado, em áreas de trabalho bem definidas, com materiais organizados e claramente identificados, onde a criança possa fazer as suas escolhas e agir sobre elas. Mas, se o espaço é fundamental para a aprendizagem ativa, a organização do tempo de experimentação também o é. Assim, é necessário que a rotina diária permita às crianças tipos de interação diferenciada (criança-criança, criança-adulto, pequeno grupo, grande grupo e sozinha) e seja constante, estável e previsível pela criança. (Hohmann, Banet & Weikart, 1995).

A avaliação no modelo High-Scope é baseada na observação das crianças, tendo por base as experiências-chave. Os educadores observam e interagem com as crianças enquanto recolhem e registam as informações, que são depois partilhadas, discutidas e interpretadas por toda a equipa, para as classificarem segundo determinados parâmetros do desenvolvimento do *High-Scope Child Observation Record* (COR – Registo de Observação da Criança). Esses parâmetros organizam-se em seis categorias: iniciativa; relações sociais; representação criativa; música e movimento; linguagem e literacia; lógica e matemática. Cada uma das categorias, é constituída por trinta itens, classificados numa

escala de cinco alíneas quantificadoras, que definem comportamentos tipo, indo desde o nível 1 (menor competência) até ao nível 5 (maior competência).

O PIP (Perfil de Implementação do Programa) permite analisar o grau de execução do projeto High-Scope nas salas de atividades. Este instrumento avalia as seguintes categorias: ambiente físico; rotina diária; interação adulto-criança e interação adulto-adulto. Cada categoria é constituída por itens, perfazendo um total de 30, em que cada um é avaliado segundo uma escala tipo Likert (de 1 a 5) em que o número 1 corresponde ao nível menos adequado e o número 5 ao nível mais adequado, ou seja, o ideal.

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

Em 2012, Ann Epstein integrou algumas mudanças/atualizações no modelo, resultado de décadas de prática e investigação, podendo mesmo falar-se da quinta fase do currículo High-Scope. Os princípios e fundamentos teóricos, assim como os princípios da aprendizagem ativa mantêm-se, sendo expandido o modelo de avaliação. Assim, apesar de se manterem as oito áreas curriculares para que se propõem experiências-chave de desenvolvimento praticamente inalteráveis, surgem os “indicadores-chave de desenvolvimento” (KDI – *Key Developmental Indicators*). Trata-se de 58 indicadores, organizados em 8 áreas de conteúdo (a) Abordagens para Aprender; b) Desenvolvimento Social e Emocional; c) Desenvolvimento Físico e Saúde; d) Linguagem, Alfabetização e Comunicação; e) Matemática; f) Artes Criativas; g) Ciência e Tecnologia; h) Estudos Sociais). A Fundação *High-Scope* publicou o *The HighScope Preschool Curriculum*, um conjunto de 9 livros que descrevem todos os aspetos do currículo e a sua implementação (Epstein & Hohmann, 2012).

O currículo *High-Scope* foi divulgado em Portugal através do “Projeto Infância” da Universidade do Minho, que tinha como objetivo a identificação e contextualização de modelos de qualidade para a educação de infância (Formosinho, 1996).

### **2.3.2 – Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM)**

O Modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM) surgiu em Portugal no ano de 1966, baseado nas pedagogias de Freinet, mas logo foi evoluindo de uma conceção empirista da

aprendizagem, para uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens através das interações sociais, na linha de pensamento de Vigotsky e Bruner (Niza, 1996)

Os princípios básicos da pedagogia MEM baseiam-se numa escola vista como:

“um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela, os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural” (*Ibid.*, p. 141).

O MEM, pratica uma pedagogia de cooperação educativa, em que alunos e professores negociam atividades e projetos a desenvolver em torno dos conteúdos programáticos, tendo por base os interesses e saberes dos estudantes e o contexto cultural das comunidades. Esta organização cooperativa promove o desenvolvimento moral e cívico, a capacidade de iniciativa, a corresponsabilização dos alunos pela sua aprendizagem e a aprendizagem da democracia (*Ibid.*).

No que se refere à educação pré-escolar, o MEM apresenta três pressupostos do processo educativo: formação de grupos heterogéneos para melhor se trabalhar a interajuda e a colaboração entre as crianças de diferentes idades, gerando um enriquecimento cognitivo e sociocultural; o clima de *livre expressão* das crianças pretende fundamentar as competências e a aprendizagem tomando como ponto de partida as suas opiniões, ideias e experiências de vida, através do registo, por parte do educador, das mensagens das crianças, do incentivo ao diálogo e ao estímulo da fala e da comunicação; e por último, o tempo lúdico que é proporcionado às crianças para explorarem ideias, materiais e documentos de forma ativa, para que se sintam envolvidas na compreensão do mundo que as rodeia, condição indispensável para que ocorra nas crianças “a interrogação que suscite projetos de pesquisa, autopropostos ou provocados pelo educador” (*Ibid.*, p. 146).

A organização do espaço educativo compreende uma área central polivalente para realização de trabalhos coletivos, e seis áreas básicas, ou ateliers, distribuídas á volta da sala. Essas áreas compreendem: uma biblioteca e documentação; oficina de escrita e reprodução; laboratório de ciências e experiências; carpintaria e construções; atividades plásticas e outras expressões artísticas; brinquedos, jogos e faz-de-conta. Todas estas áreas devem aproximar-se o mais possível do real, quer ao nível do espaço, quer dos materiais. O ambiente em geral deve ser estimulante e agradável, e as paredes utilizadas como expositores das produções das crianças. Nessas paredes, à sua altura, as crianças encontram-se também um conjunto de mapas de registo que auxiliam a planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada por eles. Trata-se de um conjunto de instrumentos de monitorização da ação educativa, como sendo o “*Plano de Atividades, a Lista Semanal dos Projetos, o Quadro Semanal*

de Distribuição das Tarefas de manutenção da sala e de apoio às rotinas, o *Mapa de Presenças* e o *Diário do grupo*" (*Ibid.*, p. 148).

O tempo é organizado numa rotina com nove momentos distintos: acolhimento, planificação em conselho, atividades e projetos, pausa, comunicações (de aprendizagens feitas), almoço, atividades de recreio (canções, jogos tradicionais e movimento orientado), atividade cultural coletiva e balanço em conselho. A rotina deve ser estável, na medida em que proporciona segurança às crianças, mas deve ser também flexível, para ir de encontro a certos acontecimentos ou vivências que surgem e que são importantes para a vida do grupo, sendo necessário alterar ou quebrar essa sequência temporal (*Ibid.*).

A avaliação no MEM surge integrada na ação e nas aprendizagens, destacando-se a sua função formativa. Segundo Niza (1996, p. 155), a avaliação está integrada no próprio processo de desenvolvimento da educação dando-se "maior ênfase à função de regulação formativa, muito embora a cooperação em que radicam as práticas educativas possa assumir a dimensão de controlo dado que se implicam paritariamente as crianças nesses juízos de valor em conselho de balanço". A participação dos pais e encarregados de educação é importante e estes, por vezes, "são convidados trimestralmente a participarem numa reunião de balanço que decorre da exposição das produções e dos registos de planeamento e de avaliação do grupo de crianças de uma sala" (*Ibid.*, p. 155). Os educadores assumem-se "como *promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores ativos* para provocarem a livre expressão e a atitude crítica" (*Ibid.*, p. 155).

### 2.3.3 – Método João de Deus

A Cartilha Maternal João de Deus foi publicada em 1876, e tinha por objetivo quer a alfabetização de crianças, como também de adultos. A Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus foi fundada em 1882 pelo mecenas Casimiro Freire. Em 1908, por proposta de João de Deus Ramos, filho de João de Deus, passou a designar-se "Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus, Bibliotecas Ambulantes e Jardins-Escolas" (Cardona, 1997).

Em 1911, João de Deus Ramos funda, em Coimbra, o primeiro Jardim-Escola João de Deus, dando-se o início da atividade da associação João de Deus, cuja ação foi fundamental no desenvolvimento da educação de infância em Portugal, sendo que, até 1953, data do seu falecimento, João de Deus Ramos criou 11 Jardins-Escolas (*Ibid.*).

Este nível de ensino destina-se a crianças com idades compreendidas entre os quatro e os sete anos de idade, de ambos os sexos, e privilegia as aprendizagens nos domínios da leitura, da escrita e da

aritmética, de acordo com um plano prévio de trabalho, com o objetivo de preparar a criança para a escola. Segundo Serra (2004), o modelo pedagógico dos jardins-escola João de Deus tem características muito próprias que lhe conferem uma sólida consistência sendo a Cartilha Maternal, a metodologia utilizada para a iniciação precoce à leitura e à escrita.

Este método de ensino da Cartilha Maternal surge numa época em que se defendia o direito à educação, à instrução, à qualidade dos serviços educativos, à ideia de globalidade e integridade como forma de preparação dos cidadãos para a vida em sociedade. Neste sentido, o papel do educador situa-se na linha de uma pedagogia diretiva sustentada por uma prática altamente programada e orientada tendo em vista o desempenho e o sucesso das crianças segundo uma formação horizontal, isto é, grupos organizados por faixas etárias. Pelo facto de ser muitíssimo estruturado e estar vocacionado para a aprendizagem precoce da leitura, escrita e cálculo, este modelo permite concluir que, entre a educação pré-escolar e as aprendizagens formais, existe uma continuidade educativa que resulta de uma antecipação do modelo curricular normalmente utilizado no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Serra, 2004).

#### **2.3.4 – Metodologia de Trabalho de Projeto**

Os projetos foram introduzidos na educação no início do século XX, baseados nas propostas de dois pensadores americanos, Dewey e Kilpatrick e ainda decorrente do movimento que surgiu na Europa, designado de “Escola Nova” e aos ideais de uma aprendizagem ativa. Os projetos têm como objetivo o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos pois, além de irem de encontro aos seus interesses, permitem integrar diversas atividades e abordar diferentes áreas de conteúdo (Silva, 1998).

Cada criança, como sujeito do seu processo educativo, vai desenvolvendo projetos que são influenciados pelo meio envolvente e, é papel da escola partir dos interesses e conhecimentos de cada criança no sentido de os alargar e diversificar, despertando nela novos interesses, estimulando a curiosidade e o desejo de aprender (Silva, 1998). Por outras palavras, a pedagogia de projeto parte de motivações concretas, associadas à realidade social e pressupõe um plano de ação construído pelas crianças com a educadora, que coordena. Neste sentido, o trabalho de projeto destaca o papel do educador no incentivo que este dá às crianças para interagirem com o meio envolvente de forma a que daí retirem um significado pessoal para elas e que sejam ativas nos seus próprios estudos, com o objetivo de as incentivar a colocar questões, resolver problemas e dificuldades com que se deparem, aumentando o seu conhecimento sobre fenómenos significativos que as rodeiam (Katz & Chard, 1997).

Como um projeto pressupõe, não só a realização de um plano mas o desenvolvimento de um processo, este possui, segundo Silva (1998, pp. 94–95), três características muito próprias: 1) *construção*



*progressiva* – na medida em que a sua evolução é imprevisível, a sua flexibilidade permite ir adaptando os meios aos fins, procurando escolher as soluções mais adequadas, rentabilizando as potencialidades e ultrapassando dificuldades até atingir o objetivo pretendido, processo este designado de metodologia de projeto; 2) *Situação num tempo e espaço determinados* – pois o projeto decorre num contexto específico, situando-se no presente, tendo em conta o passado, e apontando para o futuro, num processo que se vai construindo; 3) *Mobilizador/dinamizador* – como tem uma carga afetiva, o empenhamento do grupo torna-se mais forte, podendo também surgir diferentes projetos pessoais que se integram no projeto coletivo.

Em educação de infância, um projeto é, segundo Katz e Chard (1997, p. 3) “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo”, sendo que “o trabalho num projeto poderá prolongar-se por um período de dias ou semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico” e pode ser desenvolvido por apenas uma criança, individualmente, por um grupo ou por toda a sala.

Para Teresa Vasconcelos (1988), desenvolver um projeto implica passar por 4 fases: 1) definição do problema – é o ponto de partida, o momento em que se colocam as questões, interrogações, incógnitas e dificuldades a resolver. As crianças partilham os conhecimentos que já têm acerca do assunto a investigar, conversam em grande grupo e, com ajuda do educador começam a construir-se “teias” ou “redes” de ideias sobre aquilo que as crianças já sabem e o que desejam saber (mapas conceituais); 2) planificação e lançamento do trabalho – começa-se a delinear os caminhos a seguir: o que se vai fazer, por onde começar, como se vai fazer; dividem-se tarefas e inventariam-se os recursos; 3) execução – partida para a pesquisa e descoberta, através de experiências diretas de recolha de informação e registo. As crianças aprofundam a informação adquirida e replaneiam a sua atividade. Nesta fase, as crianças usam uma grande variedade de linguagens (desenham, pintam, cantam, dramatizam...); 4) avaliação /divulgação – as crianças comparam o que aprenderam com as questões inicialmente levantadas, analisando também o trabalho de cada elemento do grupo e o nível de entreeajuda. A divulgação do saber e das informações adquiridas é para as crianças um processo cognitivo muito elaborado, na medida em que lhes é exigido uma síntese da informação para a adequar ao público a quem vai ser apresentada (pode ser à sala ao lado, a um jardim de infância próximo, aos pais e comunidade envolvente). O educador deve assumir uma postura atenta e disponível, intervindo o menos possível, mas guiando as crianças nas suas descobertas.

O espaço educativo apresenta-se como um sistema flexível, que não se limita, de todo, às quatro paredes da sala de atividades, mas engloba todo o espaço escolar e extraescolar (bairro, aldeia ou

cidade). Na sala, as áreas contemplam as necessidades das crianças destas idades, devendo, por isso, incluir uma área de expressão plástica, de jogo simbólico, de leitura, escrita e consulta de documentação e uma área de experimentação. Os materiais, expostos e acessíveis às crianças, favorecem a sua autonomia e iniciativa. O tempo será organizado de forma também flexível, mas de modo a que a criança se sinta segura, envolvendo momentos de planeamento em grande grupo, de trabalho em pequenos grupos, de avaliação e reformulação do trabalho desenvolvido, sendo sempre resultado de uma negociação entre educadores e crianças, de acordo com o andamento dos projetos (*Ibid.*).

Segundo Silberman (1970, citado por Katz & Chard 1997, p. 17), a aprendizagem desenvolvida nos trabalhos por projetos “tem maior probabilidade de ser mais eficaz se tiver origem naquilo que interessa ao aluno, do que naquilo que interessa ao professor.” Apoiase na motivação intrínseca da criança.

O trabalho de projeto pode ainda complementar e até reforçar aquilo que as crianças aprendem com as outras partes do currículo. Além disso, cultiva-se a predisposição da criança para avaliar e refletir sobre as suas próprias contribuições para um projeto, tornando as crianças especialistas da sua própria aprendizagem, na medida em que avaliam o seu próprio progresso e os resultados dos seus esforços (Katz & Chard, 1997).

### **2.3.5 – Modelo Curricular *Reggio Emilia***

O modelo de *Reggio Emilia* surge no Norte de Itália, na década de 40, após a 2ª Guerra Mundial, na cidade de Villa Cella, perto da cidade com o mesmo nome, situada na região de Emília Romana. Foi da iniciativa dos cidadãos que, de forma voluntária, cooperando e colaborando entre si, se uniram para construir uma escola onde as crianças pequenas tivessem oportunidade de desenvolver todas as suas potencialidades e assim, experimentarem o sucesso. Loris Malaguzzi, um jornalista da cidade de Roma, dirige-se a Reggio, com o intuito de fazer uma reportagem, no entanto, fica encantado com este projeto que envolve pais e professores e decide também ele, envolver-se neste movimento cooperativo. Após algum tempo de trabalho nas escolas de *Reggio Emilia*, Loris Malaguzzi regressa a Roma para fazer alguns cursos na área de educação de infância, para voltar mais tarde e partilhar as suas ideias com a equipa educativa que então liderava (Lino, 1996).

O contacto com diferentes teorias de desenvolvimento e a influência de diferentes psicólogos, pedagogos e filósofos contribuíram para definir os princípios básicos do modelo. Um modelo de educação baseado nas relações, cooperação, colaboração e comunicação onde educadores, famílias e crianças participam ativamente. As crianças são incentivadas a explorar o ambiente à sua volta e a usarem

diversas linguagens ou modos de expressão para comunicarem, desde palavras, movimento, desenho, pintura, modelagem, colagem, dramatização e música. As crianças devem ser capazes de representar as suas observações, ideias, sentimentos e conhecimentos, comunicando-os com as outras crianças e com os adultos, recorrendo a diferentes formas de linguagem. São as chamadas “cem linguagens a criança”. Neste sentido, é dada uma enorme importância à arte, que nas escolas de *Reggio Emilia* é tida como uma parte integrante do currículo e não separado dele. As crianças representam um mesmo tema ou conceito de diferentes formas, desenhando, pintando, modelando, fazendo construções com diferentes materiais, e assim desenvolvem e aprofundam os seus conhecimentos acerca do mesmo, gerando discussões e debates importantes no grupo, que contribuem também para o desenvolvimento de pensamento crítico da criança (*Ibid.*).

As relações entre pais e professores são muito valorizadas, por ambas as partes. As crianças partilham com os pais as suas experiências, pois os trabalhos são expostos, devidamente documentados para que estes saibam o que os seus filhos fazem na escola, funcionando como ponto de partida para reuniões individuais ou em pequenos grupos, encontros, workshops que resultam numa partilha dos processos, teorias e opiniões das crianças e, por outro lado, uma troca de saberes entre pais e educadores que se espera vir a resultar numa nova forma de ensinar (*Ibid.*).

O ambiente educativo (espaço e tempo) é organizado de forma a refletir ideias, valores, atitudes e o património cultural de todos, facilitando as interações sociais, a exploração e a aprendizagem cooperativa. O espaço é cuidadosamente planeado por uma equipa que envolve os educadores, artistas plásticos, pedagogos, pais e arquitetos e é considerado o terceiro educador. Todas estas escolas têm um atelier e um ateliarista, além de uma *piazza*, onde as crianças de uma mesma escola podem envolver-se em interações e atividades comuns e um miniatelier junto de cada sala. As salas são divididas em áreas com materiais específicos para o tipo de brincadeira que aí se pode realizar. O tempo é organizado de forma que as crianças tenham oportunidade de estabelecer diferentes tipos de interação, não havendo uma rotina com tempos específicos para cada atividade, mas um equilíbrio entre atividades individuais, de pequeno e de grande grupo (*Ibid.*).

As escolas de *Reggio Emilia* não possuem um currículo pré-definido, uma vez que este vai surgindo no dia-a-dia, a partir do trabalho educativo que se vai realizando e das escolhas e decisões que as crianças vão fazendo. Pode-se dizer que estamos perante um *Currículo Emergente*, um currículo que se vai adaptando gradualmente aos interesses e necessidades das crianças, embora os educadores tracem, no início do ano letivo, objetivos gerais, mas nunca objetivos específicos ou metas a atingir em cada projeto ou atividade (*Ibid.*).

A avaliação no modelo *Reggio Emilia* é feita em diferentes momentos que se complementam entre si: pelo educador com base no que observa e regista dos momentos e ações das crianças, quando os educadores elaboram o planeamento e avaliação com as suas crianças e pelos educadores em equipa. São utilizados vários instrumentos e suportes de avaliação, existem: portefólios, dos vários projetos realizados e dos que estão a ser vividos, registos sistemáticos dos educadores e das crianças e ainda portefólios das aprendizagens das crianças, sempre baseados numa pedagogia de escuta ativa (*Ibid.*).

#### 2.4 – A avaliação em educação: definição do conceito

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

A avaliação é um conceito que tem sofrido algumas alterações ao longo dos tempos, de acordo com as mudanças de paradigmas. Assim, até aos anos sessenta e ainda durante a década de setenta, a avaliação tinha um cariz fortemente quantitativo, sustentada por um paradigma positivista, ligado também ao movimento de *accountability*. Só a partir dos anos setenta com a mudança de paradigmas ao nível da investigação, vamos assistindo ao aparecimento de novos conceitos e métodos de avaliação, sem, contudo, por totalmente de parte a metodologia convencional (Rosales, 1992).

O termo avaliação é também um termo complexo e que gera alguma controvérsia, devendo ser analisado ao nível científico-técnico e sociopolítico, porque o ato de avaliar envolve sempre processos técnicos e depende de orientações políticas que determinam essa avaliação. (Pacheco, 2001).

O termo “avaliar” pode remeter-nos para o ato de atribuir um valor, no sentido etimológico da palavra, atribuindo-se à avaliação uma função de classificação das aprendizagens e dos alunos. Este sentido que se dá à avaliação, e o mais usual, o de dar notas ou atribuir classificações numa escala de medida, é referido por Tyler (1949, citado por Pacheco 2001, p. 129) como o “processo de determinar até que ponto os objetivos educacionais são efetivamente alcançados pelo programa do currículo e instrução”.

Em oposição a este ponto de vista, surge a avaliação como um “juízo de valor”, associada a um paradigma qualitativo, em que a intersubjetividade, a valorização, a ênfase no processo e nos resultados a longo prazo vêm contrapor a objetividade, o rigor e a ênfase nos resultados a curto prazo, pressupostos que as conceções ligadas ao paradigma quantitativo impunham (Pacheco, 2001).

A escola é o contexto por excelência onde se desenvolve a avaliação, uma componente inseparável do processo de ensino-aprendizagem e reguladora de toda a prática educativa. 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”. Paralelamente, Roldão (2004, p. 41) refere que “avaliar é um conjunto organizado de processos que visam (1) o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo (2) a verificação da sua consecução”.

Na perspectiva de Pacheco (2001), avaliar pressupõe a obtenção de informações, formulação de juízos e posterior tomada de decisões. Segundo Ribeiro (1993, p. 5) “é necessário verificar, ao longo do percurso, se estão a ser cometidos erros ou desvios que vão impedir que se obtenha o produto desejado, o que, a não ser feito, pode conduzir a um insucesso final já sem remédio.” Assim, podemos salientar duas funções para a avaliação: por um lado temos o controlo dos resultados, da validação dos objetivos e da descoberta de deficiências do rendimento e de classificação; por outro a interpretação, a proposta de melhorias e a análise crítica (Pacheco, 2001).

Tradicionalmente, o objeto de avaliação eram as aprendizagens dos alunos, no entanto, ainda que de forma gradual, outros componentes vão sendo introduzidos no seu objeto de estudo: os professores, a metodologia, os recursos didáticos, a própria escola e a interação entre todos eles (Rosales, 1992).

De qualquer forma, é importante clarificar que ao nível da educação pré-escolar não importa tanto a dimensão do controlo dos resultados (avaliação sumativa), mas sim a forma como as crianças vão participando nas diferentes atividades da sala de aula (avaliação formativa) (Zabalza, 1987).

No caso da educação pré-escolar, a avaliação, apesar de ter implícitas as mesmas questões que nos outros níveis de ensino, apresenta outras especificidades que se prendem, por um lado, com a idade das crianças, por outro, a questão da indefinição curricular que caracteriza este nível de ensino. Desta forma, tal como existem várias reflexões sobre o conceito de desenvolvimento curricular, derivadas de diferentes teorias acerca do desenvolvimento e da aprendizagem, assim nos deparamos com uma diversidade de formas de conceber o currículo na educação de infância (Cardona, 2007). Por conseguinte, esta diferenciação gera também diferentes juízos de valor sobre o que é mais importante que as crianças aprendam, os modelos curriculares propostos, os princípios teóricos, políticos e pedagógicos que serão utilizados para obter determinados resultados educativos (Spodek & Brown, 1996).

Ao falar de avaliação na educação pré-escolar, devemos incluir os objetivos, os conteúdos e a organização do ambiente educativo. “A forma como a avaliação é concebida, tem sempre a ver com a forma como é concebido o processo de desenvolvimento curricular” (Cardona, 2007, p. 10).

### 2.4.1 – Paradigmas e perspectivas da avaliação

As diferentes perspectivas de avaliação que existem hoje em dia diferem entre si de acordo com as diferentes concepções e práticas curriculares de ensino-aprendizagem utilizadas pelos professores e educadores de infância. Segundo Alves (2004), a forma como os professores avaliam, refletem a forma como as crianças aprendem e, demonstrando, por conseguinte, as diferentes perspectivas de currículo: perspectivas técnica, prática e crítica.

Assim, às três teorias de currículo mencionadas no parágrafo anterior, correspondem, respetivamente, três paradigmas e perspectivas da avaliação: paradigma objetivista/ a perspectiva técnica da avaliação; paradigma subjetivista/ a perspectiva prática da avaliação; paradigma crítico/ a perspectiva dialética e crítica da avaliação (*Ibid.*).

O paradigma objetivista/ a perspectiva técnica da avaliação baseia-se nas teorias behaviouristas, pondo a ênfase da aprendizagem nos fins a atingir e nos desempenhos a observar nos alunos, investindo-se muito no processo de instrução. Os contextos e as características dos alunos, bem como os processos do seu desenvolvimento e os valores, são afastados para segundo plano. As atividades são orientadas para os objetivos a atingir. A formação tem por objetivo principal, o treino de competências bem definidas e o professor é tido como um técnico, planificador de todo o processo, apresentando o seu trabalho de forma bastante sequencial e programada. É a imagem do professor tyleriano (*Ibid.*).

A avaliação identifica-se a um processo de controlo externo, com o intuito de averiguar as políticas, programas, projetos, materiais educativos, métodos, estratégias e dos procedimentos de formação, tanto ao nível da atividade dos professores, como da dos alunos assumindo, neste sentido, uma função formativa. Segundo Alves (2004, p. 62), a avaliação formativa numa concepção behaviorista “está estreitamente ligada à pedagogia dita por objetivos e à pedagogia de mestria que decompõem o objetivo terminal de aprendizagem em objetivos intermédios.” A recolha de informações recai nos resultados da aprendizagem, em termos de comportamentos observáveis, registados em grelhas de observação. A prestação do aluno é analisada em termos de cada objetivo observado, classificado de: adquirido, em vias de aquisição, não adquirido (*Ibid.*).

O paradigma subjetivista/a perspectiva prática da avaliação destaca a experiência como fonte de conhecimento e, por conseguinte, como o principal fundamento para aprender a ensinar. É uma perspectiva de ensino direcionada para a aquisição de conhecimentos, na medida em que privilegia o ensino através da observação e do contacto direto com a prática profissional. O professor é considerado um prático e “o aluno a fonte do referencial de avaliação” (Alves, 2004, p. 42). O aluno e o seu desenvolvimento individual são o centro da escola, do ensino, da formação e da pedagogia e a avaliação

assume uma função de regulação, acompanhamento e autocontrolo (*Ibid.*). Nesta perspetiva, a avaliação é do tipo quantitativo, ou seja, é sumativa, assumindo a função de classificação, orientação, seleção e certificação do aluno no final do processo, em termos de aquisição de conhecimentos.

O paradigma crítico/a perspetiva dialética e crítica da avaliação apresenta uma postura emancipadora da avaliação, “pois os comportamentos e ações sociais não são tomados como completamente dependentes das pessoas, das suas intenções e conceções, podendo as interpretações que são feitas contribuir para as determinar” (Alves, 2004, pp. 42-43). Esta perspetiva insere-se numa lógica de avaliação de aprender a aprender, pois o aluno tem controlo sobre os seus processos cognitivos, agindo e refletindo sobre o seu conhecimento. Cabe ao professor/educador criar as condições necessárias para que a criança/aluno tome consciência dos conhecimentos que possuem, criem de si uma imagem positiva e aprendam a agir sozinhos. A avaliação insere-se numa corrente construtivista em que o referencial de avaliação surgirá “de uma construção e reconstrução na interação do processo de desenvolvimento da avaliação” (*Ibid.*, p. 43).

#### 2.4.2 – Dimensões da avaliação

A avaliação pode assumir três dimensões distintas: avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. Cada uma delas apresenta uma função específica, complementando-se entre si (Ribeiro, 1993).

Desta forma, com a **avaliação diagnóstica** pretende-se apurar os conhecimentos do aluno face a novas aprendizagens que lhe serão propostas, e a aprendizagens anteriores que lhe servem de base, ou seja, a sua função é verificar aquilo que a criança já sabe ou é capaz de fazer, no sentido de o professor criar um planeamento eficaz que vá de encontro às necessidades individuais de cada criança (Ribeiro, 1993; Siraj-Blatchford, 2004).

Esta avaliação é feita, não necessariamente no início do ano letivo, mas em qualquer momento do ano em que se iniciam novas aprendizagens. A sua principal função é verificar se as crianças possuem determinados conhecimentos, ou seja, pré-requisitos que servem de base a novas aprendizagens que se irão iniciar e novos comportamentos que irão adquirir. Por outro lado, a criança também poderá possuir determinadas aprendizagens que segundo a nossa expectativa seriam consideradas como “novas” (Ribeiro, 1993).

Também segundo Pacheco (1995, p. 74) “a avaliação diagnóstica corresponde quer ao momento da avaliação inicial (...), quer ao momento da avaliação pontual, consistindo no levantamento de conhecimentos dos alunos considerados como pré-requisitos para abordar determinados conteúdos.” A identificação dos pré-requisitos constitui um indicador para os educadores, e permitem-lhes promover

atividades diferenciadas e situações de aprendizagem que possibilitem a todas as crianças e a cada uma em particular a aquisição progressiva de novas e diferentes competências.

Hadji (1994, pp. 61-62) fala também de avaliação diagnóstica quando se trata de “situar o aluno no seu processo de aprendizagem e para diagnosticar as suas lacunas e dificuldades (...) é a ocasião de verificar a presença de pré-requisitos (...) tendo em vista a conceção das estratégias de remediação possíveis”, no sentido de adequar o ensino, e os métodos às características das crianças.

Na educação pré-escolar, e tal como está definido na Lei 5/97, no seu artigo 10º, dois dos seus objetivos são “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”, indo assim de encontro aos pressupostos da avaliação diagnóstica.

A **avaliação formativa** “pretende determinar 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), ou seja, tem uma função semelhante à avaliação diagnóstica, mas é realizada sempre que o professor entender que é necessário durante o processo de aprendizagem, ou seja de forma sistemática e relevante.

Perrenoud (1999) considera como formativa toda a prática de avaliação contínua que se proponha ajudar a melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o contexto, para uma regulação das aprendizagens durante o ano escolar, regulação essa que passa por intervenções corretoras, baseadas na análise dos progressos e do trabalho dos alunos.

Abrecht (1994) apresenta algumas características desta avaliação, definindo-a como sendo dirigida principalmente ao aluno, tornando-o consciente da sua própria aprendizagem, fazendo com que se envolva cada vez mais nela. Além disso, deve ser flexível, e aberta à diversidade, adaptando-se às situações individuais. Une a observação à ação, e como tal, valoriza as dificuldades, procurando descobrir as suas causas para as atenuar e não para as sancionar, revelando-se assim tão interessada nos processos, como nos resultados. Ao ajudar os alunos, está também a ajudar os professores a orientar o ensino com maior eficácia e flexibilidade.

A avaliação formativa, ao realizar-se durante a ação de “formação”, tem por objetivo melhorar a aprendizagem, “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)



Pacheco (1995, p. 75), corrobora da mesma opinião ao referir que a avaliação formativa “sendo parte integrante do processo avaliativo, determina, em termos qualitativos, o progresso de aprendizagens e fornece *feedback* para a sua regulação, permitindo identificar as correções a realizar”. É uma avaliação que tem como função primordial, regular, orientar, melhorar e não certificar, verificar ou comprovar (Pacheco,1995; Hadji, 1994)

A avaliação formativa, autêntica ou alternativa, é, por assim dizer, útil a quem ensina e a quem aprende, pois foi pensada quer para fazer um ponto de situação, quer para encontrar meios de combater falhas e resolver problemas. Serve para determinar o desenvolvimento do próprio processo surgindo como ponto de partida para tomada de decisões para o aperfeiçoamento do ensino. Se os alunos têm ritmos diferentes, também o ensino deverá ser individualizado, e as dificuldades de um aluno podem não ser as mesmas do outro, nem os meios de as resolver terão de ser necessariamente semelhantes. As crianças são avaliadas de acordo com critérios independentes dos outros e não em referência aos níveis alcançados pelos colegas. (Abrecht, 1994; Rosales, 1992). Este pressuposto é também referido por Alves (2004, p. 68) que evidencia que “propor a mesma tarefa a todos os alunos conduz, inevitavelmente, a negar as diferenças estabelecidas no momento do diagnóstico. Ter em conta, supõe organizar a aprendizagem de forma a que cada aluno seja confrontado com as situações que, para ele, são mais convenientes”, daí que: “A avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011).

A terceira dimensão, a **avaliação sumativa**, “pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino” (Ribeiro, 1993, p. 89). Trata-se, pois, de um balanço final, de uma visão de conjunto, que só faz sentido ser feita no final de um longo período de aprendizagem, tendo como vantagem permitir “aferir resultados de aprendizagem”, no sentido de ajustar resultados recolhidos através da avaliação formativa, bem como “introduzir correções no processo de ensino” que, embora não vá alterar nada no ano em questão, serve de feedback para o professor para o ensino das mesmas matérias, nos anos seguintes, prestando-se ainda “à classificação” dos resultados, no sentido de verificar os objetivos que foram atingidos pelos alunos e não o número de perguntas que responderam de forma correta (*Ibid.*, pp. 90-91).

Segundo Pacheco (1995, p. 76), a avaliação sumativa “está ligada à medição e classificação do grau de consecução do aluno no final de um processo (trimestre, semestre, ano) tendo a finalidade de

certificar mediante a determinação de níveis de rendimento”. É, portanto, uma avaliação quantitativa que tem um caráter de avaliar retroativamente o que o aluno aprendeu, hierarquizando os resultados e refletindo o êxito ou o fracasso.

Hadji (1994, p. 64) refere que a avaliação é sumativa “quando se propõe fazer um balanço (uma soma), (...) depois de um ciclo de formação. É por isso que muitas vezes ela é pontual, efetuada num momento determinado (...) e pública. Muitas vezes os alunos são classificados uns em relação aos outros (...) e os resultados são comunicados à administração e aos encarregados de educação”. É uma avaliação centrada nos produtos e não nos processos cuja função principal é verificar e certificar.

### 2.4.3 – Funções da avaliação

De acordo com as dimensões da avaliação referidas no ponto anterior, assim podemos elencar algumas funções subjacentes a cada uma delas.

Na linha de pensamento de Rosales (1992), a avaliação surge com três funções específicas: 1) recolher informações sobre as diferentes componentes do ensino; 2) interpretá-las à luz de determinada teoria ou quadro concetual; 3) tomada de decisões no sentido de aperfeiçoar o sistema no seu todo ou cada componente individual. Deste modo, a avaliação vai desempenhar uma função avaliadora, que por sua vez pode desempenhar a função diagnóstica, formativa e sumativa.

Cardinet (1993) atribuiu à avaliação três funções essenciais: regular, orientar e certificar. A função de regulação visa obter informações sobre o aluno, facilitando a sua aprendizagem, cabendo ao professor alterar as condições em que se encontram os alunos para responder o mais adequadamente possível às suas necessidades/dificuldades de aprendizagem. A avaliação funciona como guia da ação para o professor, um instrumento fundamental da sua adaptação contínua às necessidades dos alunos – visão do presente.

A função de orientação debruça-se sobre a personalidade, aptidão e interesse dos alunos, estando voltada para o seu encaminhamento vocacional. Esta orientação deve ser contínua e reversível, para que o sujeito, ao fazer as suas escolhas, vá experimentando as suas possibilidades e limitações. É importante que a escola ensine as crianças a se autoavaliarem no sentido de serem eles a decidirem e assim ser respeitada a sua personalidade – visão do futuro (*Ibid.*)

Por último, a função de certificação visa controlar as aquisições realizadas pelos alunos, conhecer o que eles aprenderam, ou não. Controla apenas aquilo que já sabe e que adquiriu – visão do passado (*Ibid.*)

Para Pacheco (1995), a avaliação desempenha quatro funções distintas: função pedagógica, função social, função de controlo e função crítica. Na função pedagógica, reconhece quatro dimensões: a) a dimensão pessoal; b) a dimensão didática; c) a dimensão curricular; d) a dimensão educativa. A dimensão pessoal assenta nas relações professor-aluno e aluno-professor, que estão presentes em todo o processo de ensino-aprendizagem. Esta dimensão informa o professor acerca "do 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 contribui "para a criação de um ambiente de aprendizagem, através do diagnóstico, da melhoria e da verificação dos resultados dos alunos, conforme a natureza diagnóstica, formativa e sumativa da avaliação" (*Ibid.*, p. 18). Esta dimensão permite recolher a informação necessária acerca das dificuldades, interesses e necessidades dos alunos para uma posterior reformulação do processo de ensino/ aprendizagem. Segundo Pacheco (1995, p. 19), "consegue-se criar um ambiente de aprendizagem utilizando a avaliação para um melhor conhecimento do aluno: necessidades de aprendizagem, perfil, condições socioeconómicas, etc.)." A dimensão curricular refere-se às adaptações curriculares que os professores vão fazendo à medida que vão trabalhando os programas e os vão adaptando às necessidades dos alunos, uma vez que não é "obrigatório que todos os alunos estejam no mesmo ritmo de aprendizagem, mas que obtenham os objetivos curriculares mínimos" (*Ibid.*, p. 21). Finalmente, 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).

No que diz respeito à função social, Pacheco (1995, p. 21) 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, nos objetivos do ensino básico (art.º 7.º) e do ensino secundário (art.º 9.º)". A função social da avaliação assume, ainda, uma dimensão de certificação reforçando o aspeto administrativo da avaliação na medida em que os professores, mediante as informações que transmitem sobre os alunos, permite à administração escolar promover a sua promoção ou certificar a sua reprovação. Por conseguinte, a principal dimensão desta função social não deixa de ser a hierarquização/seleção dos alunos.

No que concerne à função de controlo, Pacheco, (1995, p. 23, citando Gimeno, 1988, p. 573) refere que a avaliação exerce de uma forma implícita e encoberta "um certo clima de controlo na dinâmica quotidiana do ensino". Esta função verifica-se em ambientes de ensino mais autoritários em que o professor utiliza a avaliação como um reforço da sua autoridade e de controlo disciplinar do

professor com o objetivo de estabelecer a ordem na sala e conseguir um clima favorável ao trabalho. (Pacheco, 1995).

Por último, a função crítica da avaliação é definida por Pacheco (1995, p. 24) como aquela que “consiste na interpretação, na proposta de melhorias, na análise crítica do sistema educativo em geral e do processo de desenvolvimento do *currículum* em particular”. Este tipo de avaliação visa compreender as práticas avaliativas dos intervenientes no currículo, compreender o valor dos programas e melhorá-los.

Na opinião de Hadji (1996), as funções da avaliação não são estanques e cruzam-se entre si. Na sua opinião, certificar, regular e orientar são as funções principais da avaliação, mas existem funções anexas que coincidem com vários tipos de avaliação. A avaliação formativa serve para orientar, assim como a diagnóstica, prognóstica ou preditiva também o fazem. Uma avaliação sumativa pode servir como avaliação prognóstica. Qualquer avaliação preditiva é sumativa, porque se realiza depois de um ciclo de formação. Por aqui se conclui que o tempo não é uma variável que distingue as funções da avaliação, nem a função da avaliação deve ser considerada como unidimensional, pois toda e qualquer prática é multifuncional. Se considerarmos a avaliação formativa, por exemplo, esta pode (*Ibid.*, p. 66):

- esclarecer o professor, através do inventário das lacunas e dificuldades do aluno;
- permitir um ajustamento didático, através de uma harmonização método/aluno;
- ajudar o indivíduo que aprende (dar-lhe segurança, guiá-lo);
- facilitar mais diretamente a sua aprendizagem (dar um reforço, corrigir);
- instaurar uma verdadeira relação pedagógica (criar as condições de um diálogo), etc.”

O essencial, segundo Hadji (1994), é determinar o espaço onde se fazem as escolhas de função, que pode ser um espaço de apreciação social “em que se faz um juízo sobre o aprendente em função das expectativas sociais (competências requeridas), da futura utilização social da competência escolar adquirida ou do interesse social de aptidões individuais”, ou um espaço de gestão pedagógica “em que o juízo formulado tem então por “função” essencial contribuir para uma otimização da orientação didática” (*Ibid.*, p. 66).

Na educação pré-escolar, a avaliação assume características muito diferentes se comparada a outros níveis de ensino. No entanto, algumas das funções aqui enunciadas encontram-se intimamente ligadas às práticas avaliativas utilizadas nestes contextos, servindo de apoio e orientação ao educador enquanto gestor do currículo, no desenvolvimento de todo o processo de ensino-aprendizagem. Prevê-se para este nível de ensino um tipo de avaliação integrante e reguladora da prática educativa traduzindo-se de forma qualitativa e descritiva.

#### 2.4.4 – Enquadramento normativo da avaliação na Educação Pré-Escolar:

As principais orientações normativas relativas à avaliação na Educação Pré-Escolar estão consagradas no Despacho n.º 9180/2016 de 19 de julho (OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar), no Ofício Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril da DGIDC (Avaliação na Educação Pré-escolar) e no Ofício Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de Outubro da DGIDC (Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar). As orientações neles contidas articulam-se com o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância).

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.

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. Desta forma surgem as OCEPE como referência para o educador construir e gerir o currículo de forma adaptada ao contexto social, às características das crianças e suas famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança individual e do grupo (Silva, 2016).

A construção e gestão do currículo exige, por parte do educador, um conhecimento profundo do meio e das crianças, conhecimento esse que resulta de uma recolha de informações variadas através da observação, registos, documentos produzidos no jardim de infância ou elementos obtidos no contacto com as famílias e com a comunidade. Para que essa informação seja utilizada na tomada de decisões sobre a prática, é necessário que o educador a organize, interprete e reflita sobre ela. Desta forma, segundo as OCEPE

“avaliar consiste, essencialmente, nesse processo de análise e reflexão, no sentido de sustentar as decisões sobre o planeamento, cuja concretização irá conduzir a uma nova avaliação. (...) Planear e avaliar o processo educativo de acordo com o que o/a educador/a observa, regista e documenta sobre o grupo e cada criança, bem como o seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (p. 13).

Nesta perspetiva, avaliar consiste em recolher as informações necessárias ao educador para que este possa tomar decisões sobre a sua prática pedagógica. Considera-se que, na educação pré-escolar a avaliação não envolve nem a classificação das aprendizagens das crianças, nem juízos de valor sobre a sua maneira de ser, antes pelo contrário, centra-se na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, valorizando as suas formas de aprender e os seus progressos, comparando cada

uma consigo própria, no sentido de situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo (Silva, 2016).

A avaliação na educação pré-escolar é “uma avaliação *para* a aprendizagem e não *da* aprendizagem” (*Ibid.*, p. 16) É, uma avaliação formativa ou formadora, também designada por avaliação autêntica ou alternativa por se tratar de uma avaliação contextualizada (baseada em registos de observação em contexto), significativa e realizada ao longo do tempo, faz parte integrante do desenvolvimento curricular e é inseparável da prática educativa (*Ibid.*)

Nas Orientações Curriculares prevê-se também que a criança, como protagonista da sua aprendizagem, seja envolvida na avaliação, “descrevendo o que fez, como e com quem, como poderia continuar, melhorar ou fazer de outro modo, tomando, assim, consciência dos seus progressos e de como vai ultrapassando as suas dificuldades”, no fundo, ensiná-la a fazer a sua autoavaliação (p. 16). A avaliação do progresso da criança é feita a partir de abordagens descritivas ou narrativas, que documentam a evolução desse progresso, como por exemplo a construção de portefólios ou histórias de aprendizagem, onde a criança se envolve na escolha de trabalhos, imagens ou fotografias que documentam esse registo. Portanto, “uma avaliação sumativa, que quantifica ou estabelece níveis de aprendizagem não se enquadra nesta abordagem de avaliação formativa (*Ibid.*, p. 18).

A organização do ambiente educativo (organização do grupo, do espaço, do tempo, as relações entre crianças e crianças e adultos, as relações com pais /famílias, as relações entre profissionais e com a comunidade) deve ser também objeto de avaliação por parte do/a educador/a, pois enquanto suporte do desenvolvimento curricular, deve ser culturalmente rico e estimulante, podendo também ele ser melhorado e ajustado ao longo do ano (*Ibid.*)

Segundo a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, “a avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa (...) que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando.”

A avaliação formativa é definida nesta Circular como “um processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo, incide preferencialmente sobre os processos, entendidos numa perspetiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da ação”.

Ainda segundo o mesmo ofício, “avaliar assenta na observação contínua dos progressos da criança, indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da ação educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens.

A avaliação formativa é ainda referida como “instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa, ao nível do planeamento e da tomada de decisões do educador” assim como a avaliação diagnóstica feita no início do ano letivo, ou em qualquer momento do ano, pois permite uma recolha sistemática de informação que, após a sua interpretação e análise, sustenta a tomada de decisões e promove a qualidade das aprendizagens.

A avaliação deve assentar nos seguintes princípios (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011):

- carácter holístico e contextualizado do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança;
- coerência entre os processos de avaliação e os princípios subjacentes à organização e gestão do currículo definidos nas OCEPE;
- utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados;
- carácter formativo;
- valorização dos progressos da criança;
- promoção da igualdade de oportunidades e equidade.”

A mesma Circular enumera as seguintes finalidades da avaliação na educação pré-escolar:

- contribuir para a adequação das práticas, tendo por base uma recolha sistemática de informação que permita ao educador regular a atividade educativa, tomar decisões, planear 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;
- recolher dados para monitorizar a eficácia das medidas educativas definidas no Programa Educativo Individual (PEI);
- promover e acompanhar processos de aprendizagem, tendo em conta a realidade do grupo e de cada criança, favorecendo o desenvolvimento das suas competências e desempenhos, de modo a contribuir para o desenvolvimento de todas e de cada uma;
- envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, que lhe permita, enquanto protagonista da sua aprendizagem, tomar consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando;
- conhecer a criança e o seu contexto, numa 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.”

Embora a avaliação seja da responsabilidade do educador titular do grupo, também devem participar neste processo outros intervenientes, como por exemplo, as próprias crianças, a equipa, os encarregados de educação, os docentes de educação especial, etc. As dimensões a avaliar vão desde o ambiente educativo, as áreas de conteúdo da Orientações Curriculares, a outras previstas no projeto educativo ou no projeto curricular de grupo, sendo que o educador poderá utilizar diferentes técnicas e instrumentos de avaliação, 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. São ainda referidos os momentos de avaliação que, tal como para os outros níveis de ensino, deverá ser feita uma vez em cada período (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011).

É ainda importante referir que, em 2010, foram publicadas pelo Ministério da Educação as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar, mas, embora referidas também na Circular n.º

4/DGIDC/DSDC/2011 como uma dimensão a avaliar, estas já não se encontram em vigor, e, por essa razão, já não está disponível o referido documento no *site* da Direção Geral da Educação.

Esta modalidade de avaliação exclusivamente formativa, realizada nesta faixa etária, é também reforçada com o Decreto-Lei n.º 241/2001 (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância), ao referir que o educador de infância “ avalia, numa 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” (Capítulo II, ponto 3, alínea e) – anexo n.º 1).

A Circular n.º n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de Outubro, refere que a “avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa que implica procedimentos adequados à especificidade da atividade educativa no jardim-de-infância, tendo em conta a eficácia das respostas educativas. Permitindo uma recolha sistemática de informações, a avaliação implica uma tomada de consciência da ação, sendo esta baseada num processo contínuo de análise que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, tendo em conta a sua evolução.”

É também publicado no mesmo documento, os objetivos da avaliação na educação pré-escolar, bem como os princípios pelos quais o educador se deve orientar quando faz a avaliação, referindo também os intervenientes nesse processo. Estes três pontos vem de encontro ao que está publicado na Circular da Avaliação na Educação Pré-escolar e nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.



## CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

“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 (Deshaies, 1997, p. 25).

### 3.1 – Natureza da investigação – abordagem qualitativa

Em educação, assim como nas ciências sociais e humanas, a metodologia de investigação mais utilizada é a investigação qualitativa. É um tipo de abordagem que, segundo Bogdan e Biklen (1994) apresenta cinco características próprias: 1) a fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o investigador, o instrumento principal; 2) é uma investigação descritiva; 3) os investigadores interessam-se mais pelo processo do que propriamente pelos resultados ou produtos; 4) os investigadores analisam os dados de forma indutiva; 5) o significado é de extrema importância na abordagem qualitativa.

Desenvolvendo um pouco mais cada uma das características, na investigação qualitativa, o investigador contacta diretamente com a realidade que quer observar, porque se preocupa com o contexto, recorrendo, sobretudo à observação participante como principal técnica de recolha de dados, ainda que com recurso também a entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. Os dados recolhidos, são sempre em forma de palavras ou imagens e não em forma de números, e os resultados apresentam-se de forma descritiva, recorrendo, para isso, a transcrições e citações que descrevem determinada situação ou visão do mundo. Além disso, a recolha dos dados tem como objetivo ir construindo um conhecimento à medida que se vai analisando as partes e agrupando os dados, e não com o objetivo de confirmar ou revogar hipóteses. É também dada muita importância aos significados, e às perspetivas dos participantes, e os investigadores preocupam-se em tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador, de forma adequada. (*ibid.*).

Numa 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” (Coutinho, 2011, p. 26). Busca-se a globalidade e a compreensão dos fenómenos, estuda-se a realidade no seu contexto, sem a fragmentar, partindo-se dos próprios dados, e não de teorias prévias, para os compreender e explicar, sem o intuito de obter um conjunto de leis gerais, mas simplesmente interpretar os dados recolhidos de forma indutiva (Almeida & Freire, 2008).

Segundo Flick (2005, p. 13), “a investigação qualitativa está vocacionada para a análise de casos concretos, nas suas particularidades de tempo e de espaço, partindo das manifestações e atividades das pessoas nos seus contextos próprios” daí que, pelas suas características intrínsecas a abordagem qualitativa, seja a abordagem metodológica que melhor sustenta o estudo que levámos a cabo.

### 3.2 – *Design* da investigação

O design ou plano da investigação não é mais do que uma proposta de condução do estudo empírico que vamos realizar. “O termo “plano” é utilizado como um guia do investigador em relação aos passos a seguir” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 83).

Segundo os mesmos autores, na investigação qualitativa, os planos de investigação vão evoluindo à medida que o próprio estudo avança, pois “é o próprio estudo que estrutura a investigação, não ideias preconcebidas ou um plano prévio detalhado” (*Ibid.*, p. 83). Embora exista um plano de base, preestabelecido, com ideias delineadas sobre aquilo que se pretende realizar, neste tipo de investigação deve tratar-se de “um plano flexível” (...), uma vez que “o planeamento é efetuado ao longo de toda a investigação” (*Ibid.*, p. 84).

Após a identificação do problema e colocada a questão de investigação, e depois de escolhida a natureza do estudo, entendemos que a entrevista semiestruturada seria o método mais adequado de recolha dos dados e que poderia contribuir para a realização desta investigação, dado que a entrevista possibilita a captação direta das perceções das educadoras, do ensino público e privado, sobre as suas práticas de avaliação, pois, segundo Bogdan e Biklen (1994, pp. 134-135), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”, dando ao investigador a possibilidade de “obter dados comparáveis entre os vários sujeitos.” Para a sua análise, recorreremos à análise de conteúdo que é o tratamento e “manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (Bardin, 2009, p. 48). Recorreremos também à análise documental, operação que visa “representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referenciação” (*Ibid.*, p. 47).

O quadro 1 representa o *design* das principais fases da investigação:

**Quadro 1 – Design da Investigação**

FASES	OBJETIVOS	TAREFA/PROCESSO	INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS	TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS
1.ª Pesquisa de relatórios e estudos empíricos realizados sobre a temática da avaliação na educação pré-escolar	Conhecer o estado da arte	Revisão da literatura	Artigos, relatórios, teses e dissertações	
2.ª Revisão da Literatura sobre a temática	Aprofundar a temática da avaliação na educação pré-escolar.	Revisão da literatura	Livros, artigos, relatórios, legislação, teses e dissertações	Análise documental
3ª Construção do guião de entrevista	Questionar os educadores para conhecer as suas práticas de avaliação das aprendizagens		Guião	
4ª Realização das entrevistas	Registar as opiniões dos intervenientes no estudo	Realização de seis entrevistas semiestruturadas	Tablet/Gravador	
5ª Análise de dados	Triangular informação teórica com os dados recolhidos			Análise de conteúdo
6ª Redação da Dissertação	Adquirir o grau de Mestre	Redação de um relatório de investigação	Computador	

Numa primeira fase, com o objetivo de conhecer o estado da arte, foi feita uma revisão da literatura e um levantamento, através do RCAAP, de alguns relatórios e estudos empíricos realizados no âmbito da temática sobre avaliação na educação pré-escolar (artigos, relatórios, teses e dissertações). Na segunda fase, foi feita a revisão da literatura sobre a temática, onde, através da análise documental de livros, artigos, relatórios, legislação, teses e dissertações se pretendeu aprofundar um pouco mais o tema da avaliação e fundamentar o estudo. Na terceira fase, construiu-se o guião da entrevista (apêndice 1) com questões que iam de encontro aos objetivos do estudo, pretendendo assim encontrar resposta para a questão de investigação. Na quarta fase, foram realizadas seis entrevistas semiestruturadas a seis educadoras que aceitaram participar no estudo, sendo que três lecionam em jardins de infância da rede privada de solidariedade social (IPSS) e três lecionam na rede pública. As entrevistas foram gravadas em formato áudio, com recurso a um tablet e tinham como objetivo a recolha das opiniões e conceções destas educadoras acerca da avaliação na educação pré-escolar. Na quinta fase, a análise de dados, procedeu-se à transcrição e análise das entrevistas, através da análise de conteúdo, de forma a reduzir a informação recolhida, através do processo de categorização, com o objetivo de fazer a triangulação da fundamentação teórica com dos dados recolhidos. Na sexta fase, a última deste processo, pretende-se

elaborar um relatório de investigação com o objetivo de adquirir o grau de mestre. Para tal contamos com o computador como suporte de todo o trabalho.

### 3.3 – Contextos e respondentes

Segundo Tuckman (2000, p.338), “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”.

A amostragem é uma forma de circunscrever o campo de análise do estudo, sendo que a amostra pode ser representativa dessa população ou estudar apenas alguns componentes ainda que não seja necessariamente representativa da população (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Este estudo incide sobre a população dos educadoras de infância a lecionar em educação pré-escolar, ou seja com crianças entre os 3 e os 5/6 anos de idade. A amostra compreende seis educadoras de infância de Braga, sendo que três trabalham em jardins de infância da rede pública e três trabalham na rede privada de solidariedade social (IPSS). A seleção da amostra foi feita de forma aleatória, sendo que foram enviados vários e-mails para várias IPSS da cidade de Braga, assim como para vários agrupamentos de escola/jardins de infância públicos da mesma cidade, com o protocolo de investigação (apêndice 3) pedindo autorização para realizar uma entrevista a uma educadora de infância que se encontrasse a lecionar no pré-escolar. No mesmo e-mail era informado o tema e o âmbito da investigação, além das questões relacionadas com a ética e confidencialidade quer dos dados recolhidos, quer dos participantes e respetivos contextos. Foram selecionadas as três primeiras educadoras que, de uma rede e de outra, se mostraram disponíveis para participar neste estudo.

Após o consentimento e disponibilidade das educadoras, foi combinada, via e-mail ou telefone, uma data para a realização de cada uma das entrevistas com a respetiva educadora. As entrevistas foram realizadas durante o mês de março e abril de 2018 nos respetivos contextos de jardim de infância, onde estavam presentes apenas a entrevistada e a investigadora. A cada entrevistada foi dado o protocolo de consentimento informado (apêndice 4) que foi assinado por ambas as partes, contendo a explicação dos objetivos e propósitos da investigação e, ainda, uma ficha de caracterização (apêndice 2), salvaguardando-se o seu anonimato. Foi pedida a autorização para se proceder à gravação da entrevista em áudio, para facilitar a posterior transcrição. As instituições da rede privada (IPSS) foram codificadas com as letras **Pv** e as da rede pública com as designação **Pb**. Assim as entrevistas serão designadas da seguinte forma, de acordo com a ordem que foram realizadas: EPv1; EPv2; EPv3; EPb1; EPb2; EPb3.

As entrevistas tiveram uma duração média de 24 minutos, sendo a mais curta com a duração de 19 minutos e a mais longa com 31 minutos.

Todas as educadoras responderam às questões colocadas e de uma forma geral as respostas foram claras e bastante desenvolvidas.

Após a realização e transcrição das entrevistas (apêndice 5), as mesmas foram enviadas por e-mail às respetivas educadoras para validarem e procederem às alterações que achassem necessárias. Apenas duas educadoras responderam, devolvendo a entrevista sem qualquer alteração. As restantes não se manifestaram, sendo por isso utilizados os dados originais, tal como foram transcritos.

No quadro 2 estão representadas, de forma mais detalhada, as características das educadoras entrevistadas, no que diz respeito à idade, sexo, habilitações académicas, situação profissional, tempo de serviço na função docente, cargo ou função exercida para além da docência, número de crianças por sala e respetivas idades.

**Quadro 2 – Caracterização das educadoras participantes/entrevistadas**

Participantes	Idade	Sexo	Habilitações Académicas	Situação Profissional	Tempo de serviço	Número de crianças				Cargo ou função exercida para além da docência
						3 anos	4 anos	5 anos	>5 anos	
EPv1	46 a 55 anos	F	Licenciatura	Efetiva	16 a 25 anos	24	18	24	—	Diretora Pedagógica (sem turma atribuída)
EPv2	36 a 45 anos	F	Licenciatura	Efetiva	11 a 15 anos	—	24	—	—	—
EPv3	25 a 35 anos	F	Licenciatura	Efetiva	05 a 10 anos	20	—	—	—	—
EPb1	> 56 anos	F	Licenciatura	Efetiva	> 26 anos	16	9	—	—	Representante do pré-escolar na equipa de avaliação interna
EPb2	> 56 anos	F	Mestrado	Efetiva	> 26 anos	4	10	3	1	Coordenadora de Jardim de Infância
EPb3	46 a 55 anos	F	Licenciatura	Quadro de Zona Pedagógica	> 26 anos	6	9	2	3	—

Como podemos ver pela análise do quadro, todas as entrevistadas são do sexo feminino. As educadoras que trabalham na rede privada têm uma média de idades e tempo de serviço inferior às que trabalham na rede pública pois, aqui, todas as educadoras têm mais de 46 anos de idade e mais de 26

anos de serviço, enquanto que na rede privada, duas das entrevistadas têm entre 25 e 45 anos de idade e o tempo de serviço varia entre 5 e 10 anos para uma, entre 11 e 15 anos para outra e entre 16 e 25 anos para outra. Todas as educadoras possuem licenciatura, exceto uma educadora da rede pública que possui uma habilitação superior (mestrado). Cinco das entrevistadas possuem uma situação profissional estável, pois já se encontram efetivas no seu local de trabalho, apenas uma educadora da rede pública pertence ao Quadro de Zona Pedagógica (QZN). Em relação a outras funções desempenhadas para além da docência, temos uma educadora da rede privada que, este ano, exerce apenas funções de Direção Pedagógica, não estando, diretamente, responsável por nenhuma turma. Na rede pública, uma das educadoras é coordenadora do jardim de infância onde leciona e outra é representante do pré-escolar na Equipa de Avaliação Interna do agrupamento a que pertence. As restantes três não exercem nenhuma função para além da docência. Em relação aos grupos de crianças, na rede privada há uma maior homogeneidade dos grupos, pois cada um é formado por crianças da mesma faixa etária, enquanto que na rede pública, dois dos grupos são formados por crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5/6 anos e apenas um grupo tem crianças de 3 e 4 anos de idade.

### **3.4 – Técnica e instrumentos de recolha de dados**

“A recolha de informações pode, desde já, ser definida como o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento” (De Ketele & Roegiers, 1993, p. 17).

Qualquer que seja o plano de investigação, é sempre exigido ao investigador a recolha de dados originais que pode ser feita com recurso a várias técnicas ou procedimentos. Uma delas é o inquérito que, segundo Coutinho (2011) é um processo pelo qual se obtém respostas expressas pelos participantes no estudo, e pode ser feito através de entrevistas ou de questionários. Nos estudos qualitativos, a entrevista é a técnica de recolha de dados mais utilizada, sendo muitas vezes a estratégia dominante, no entanto, poderá aparecer aliada à observação participante (Bogdan & Biklen, 1994). Neste caso concreto, a entrevista foi a técnica utilizada para a recolha dos dados no terreno, sendo o guião da entrevista o instrumento que orienta o entrevistador na condução da entrevista. Este é formado por um conjunto de “perguntas-guias”, de resposta aberta, relativos a um tema ou área temática, sem que seja necessário seguir a ordem pela qual estas surgem no guião (Quivy & Campenhoudt, 1992; Flick, 2005). O guião da entrevista foi elaborado tendo por base os objetivos do estudo, sendo formuladas as questões que iriam de encontro à informação que se pretendia recolher. Além das entrevistas, foram também

analisados alguns documentos legislativos recorrendo-se, simultaneamente, à análise documental como técnica adicional para recolha de informações relevantes para o estudo.

### 3.4.1 – Entrevista

A entrevista assume-se como um método de recolha de dados onde o principal objetivo é recolher opiniões ou interpretações dos entrevistados acerca de determinado tema ou assunto. Segundo De Ketele e Roegiers, (1993, p. 22),

“a entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupo, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, 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.”

Esta definição vai de encontro à ideia expressa por Bogdan e Biklen (1994, p. 134) que a define como uma conversa intencional, entre duas ou mais pessoas, em que a pessoa que a dirige (investigador) tem por objetivo obter informações sobre a outra, através da recolha de “dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.” Também para Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994, p. 160), a técnica da entrevista “é necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados”.

As entrevistas podem assumir uma forma mais dirigida, semidirigida ou livre. No primeiro caso, as perguntas são preparadas com antecedência e feitas numa ordem específica, devendo o plano ser seguido com rigor. No extremo oposto, situa-se a entrevista livre, na qual o entrevistador apenas ouve, abstendo-se de fazer qualquer pergunta, como no caso dos relatos de vida e nas entrevistas terapêuticas. A entrevista semidirigida é por assim dizer, o meio termo entre as duas. Por um lado é diretiva no que diz respeito aos objetivos e temas sobre os quais se vai recolher a informação, por outro lado, nem todas as intervenções do entrevistador estão previstas antecipadamente, tornando-a, por isso, em parte, não diretiva (De Ketele & Roegiers, 1993).

Para Quivy e Campenhoudt, (1992, p. 194), a entrevista semidirigida é a mais utilizada em investigação social,

“(…) não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas pela ordem em que as anotou e sob a formulação prevista”

É importante informar, previamente o entrevistado sobre o objetivo da entrevista, garantindo-lhe, também, a confidencialidade dos dados e da sua identidade. Este deve sentir-se à vontade para falar sobre as suas opiniões e pontos de vista de forma livre e descontraída. Por sua vez, o entrevistador deve

ouvir cuidadosamente o que cada pessoa tem para dizer, encarando “cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 137).

A flexibilidade é uma característica que define e distingue a entrevista de outras formas de inquérito. O contacto direto entre o entrevistador e entrevistado proporciona ao primeiro a possibilidade de adaptar as questões, pedir uma informação adicional, voltar atrás para clarificar ideias, se necessário, caracterizando a entrevista como uma técnica pouco diretiva quando comparada com o inquérito, por exemplo (Coutinho, 2011; Bogdan & Biklen, 1994).

São apontadas como principais vantagens da entrevista, “o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos. A flexibilidade e a fraca diretividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os seus próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 195). No entanto, também lhe são apontadas algumas limitações e desvantagens. O facto de ser flexível pode, por um lado, limitar os que não conseguem trabalhar sem diretivas precisas, por outro, pode levar a que o entrevistador se perca a conversar de qualquer maneira com o seu interlocutor. Além disso, os dados recolhidos não se apresentam imediatamente sob uma forma que requeira uma análise particular (*Ibid.*).

### **3.4.2 – Análise documental**

A recolha de documentos é também uma fonte de informação para quem investiga em ciências sociais. O tipo de documentos recolhidos e analisados com mais frequência são os dados estatísticos ou documentos textuais provenientes de instituições e organismos públicos e privados como as leis, estatutos e regulamentos, atas e publicações ou ainda narrativas, memórias e correspondência provenientes de pessoas particulares (Quivy & Campenhoudt, 1992).

A análise documental é, segundo Chaumier (1989, referido por Bardin, 2009, p. 47), “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”. O objetivo principal da análise documental é a representação resumida da informação, para facilitar o acesso do observador ao máximo de informação (aspeto quantitativo) com o máximo de pertinência (aspeto qualitativo). Esta análise “permite passar de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (representação do primeiro)” (*Ibid.*, p. 47).

Relativamente à análise documental, importa assegurar a credibilidade dos documentos e das informações neles contidas, e ainda o grau de adequação aos objetivos e às exigências da investigação



em causa. No que diz respeito aos documentos em forma textual, importa verificar a sua autenticidade e a exatidão das informações, como também “a correspondência entre o campo coberto pelos documentos disponíveis e o campo de análise da investigação” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.203).

Ao serem recolhidos e analisados, estes dados devem ser trabalhados de forma cuidadosa, uma vez que não podem alterar as suas características de credibilidade. Esta recolha é geralmente feita na fase exploratória da maioria das investigações em ciências sociais (*Ibid.*, 1992).

Para esta investigação foram analisados alguns documentos legais relacionados com a avaliação na educação pré-escolar, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86; a Lei-Quadro da Educação pré-escolar, Lei 5/97; as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), Despacho n.º 9180/2016; o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância, Decreto-Lei n.º 241/2001; a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 sobre a Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar e a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 sobre Avaliação da Educação Pré-escolar.

### **3.5 – Técnica de análise dos dados**

Após a recolha dos dados, durante o trabalho de campo, é necessário analisá-los, isto é, organizá-los de forma sistemática, para que seja mais fácil a sua compreensão e a sua apresentação a terceiros. Ao falar em “dados” estamos a referir a um conjunto de páginas com material descritivo resultante, por exemplo, da transcrição das entrevistas. Neste caso, “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).

Para esta investigação, de natureza qualitativa, utilizamos a análise de conteúdo como técnica de análise dos dados recolhidos nas entrevistas realizadas, pois “o conteúdo da entrevista será objeto de uma análise de conteúdo sistemática” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 193).

#### **3.5.1 – Análise de conteúdo**

A análise de conteúdo é a técnica mais utilizada para a análise de texto e, por conseguinte, é a mais utilizada nas investigações empíricas de caráter qualitativo onde o método de recolha de dados se baseia em inquéritos por entrevista, onde as perguntas de tipo “aberto” dão origem a dados textuais dos quais precisamos extrair sentido (Coutinho, 2011; Vala, 1986).

A análise de conteúdo representa um conjunto de procedimentos metodológicos muito frequentes nos trabalhos de investigação educacional e pode ser definida como “um conjunto de técnicas possíveis

para tratamento de informação previamente recolhida (...) como sejam protocolos de entrevistas semidiretivas ou não-diretivas, respostas abertas solicitadas em questionários (...), etc.” (Esteves, 2006, p. 107).

Esta definição é também explanada por Bardin (2009, p. 40) como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” que permite “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de receção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).” Também Krippendorff (1980, referido por Vala, 1986, p. 103) a expõe como “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto.”

Assim, um dos objetivos ou finalidade da análise de conteúdo será fazer inferências, tirar conclusões sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo (Bardin, 2009), “com base numa lógica explicitada sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 1986, p. 104).

Resumindo, o investigador desmonta um discurso, atribuindo traços de significação a um conjunto de dados que já decompôs e separou do contexto em que foram produzidos e produz um discurso novo com recurso a um processo que localiza e coloca num novo contexto, contexto esse construído com base nos objetivos e no objeto da investigação (Bardin, 2009; Vala, 1986)

Uma das características da análise de conteúdo é que possibilita trabalhar com comunicações extensas e numerosas para delas retirar um conhecimento que não seria possível formar com a simples leitura dos dados tal qual nos chegam às mãos. Em suma, trata-se sempre de um trabalho de redução da informação recolhida, com base em determinadas regras (Esteves, 2006). Stembler (2001, referido por Esteves, 2006, p. 107) vem confirmar esta ideia ao dizer que “a análise de conteúdo é uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseado em regras explícitas de codificação.” A manipulação dos dados requer uma classificação de todo o material de modo a facilitar a sua consulta e o acesso às suas notas (Bogdan & Biklen, 1994).

Dado o grau de complexidade que a manipulação dos dados das entrevistas semiestruturadas exige, Bardin (2009, p. 121) propõe três fases para a análise de conteúdo: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A primeira fase, de pré-análise, consiste em organizar o trabalho que irá ser desenvolvido, começando pela escolha dos documentos que irão ser submetidos a análise, escolha essa que é feita em primeiro lugar através de uma leitura “flutuante” mas que, a pouco e pouco, se tornará mais precisa;

a formulação das hipóteses e dos objetivos; a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final (*Ibid.*).

A escolha dos documentos que serão submetidos ao processo de análise, constituem o *corpus* e caso seja necessário proceder a algum tipo de seleção, deve-se ter em conta algumas regras fundamentais: a exaustividade (incluir a totalidade do material suscetível a ser analisado, tendo em atenção que nada fique de fora); representatividade (sempre que o material sirva para proceder a amostragem, esta deve ser rigorosa e representar uma parte do universo inicial, e os resultados poderão ser generalizados ao todo); homogeneidade (os documentos devem ser homogêneos, isto é, devem obedecer a critérios precisos de escolha); pertinência (os documentos devem ser adequados aos objetivos do estudo) (*Ibid.*).

A segunda fase, de exploração do material é, precisamente, a fase de análise. É uma fase longa e um tanto maçuda e resume-se, quase exclusivamente, a operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de algumas regras formuladas previamente (*Ibid.*).

Por fim, a terceira fase, o tratamento dos resultados, a inferência e interpretação, consiste em tornar os dados significativos e válidos, pondo em relevo as informações fornecidas pela análise, que podem resultar em inferências e interpretações feitas pelo analista de acordo com os objetivos previstos ou não, podendo surgir outras descobertas inesperadas (*Ibid.*).

A categorização é uma “operação através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos de investigação” (Esteves, 2006, p. 109).

A análise categorial, na terminologia de Bardin, ou o método das categorias é uma “espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (Bardin, 2009, p. 39) e é, claramente, a mais utilizada nos trabalhos de investigação em educação (Esteves, 2006).

As categorias podem ser criadas segundo dois tipos de procedimentos: os procedimentos fechados e os procedimentos abertos. Os procedimentos abertos ou exploratórios, são os mais utilizados na investigação educacional, o que significa que as categorias surgem do próprio material, tratando-se pois de um processo fundamentalmente indutivo, embora no caso das entrevistas, a formulação das categorias possam ser baseadas nos objetivos ou nas questões formuladas no guião das mesmas (*Ibid.*).

Assim, relativamente a este estudo concreto, o *corpus* documental é formado pelas entrevistas realizadas às seis educadoras de infância, às quais foi feita uma leitura *flutuante*, com o objetivo de o investigador se começar a “impregnar pela natureza dos discursos recolhidos e pelos sentidos gerais

neles contidos a fim de começar a vislumbrar o sistema de categorias a usar para o tratamento” (*Ibid.*, p. 113).

Considerando que, como afirma Vala (1986, p. 111), “a construção de um sistema de categorias pode ser feita a priori ou a posteriori, ou ainda através da combinação destes dois processos” para este estudo, o guião de entrevista ajudou-nos a delinear as categorias com maior facilidade. Deste modo, numa primeira etapa, definimos as categorias e subcategorias a analisar, no entanto, à medida que avançamos na análise dos dados fomos adequando e aperfeiçoando o processo de categorização, tendo sempre em mente as qualidades que as boas categorias devem ter e que são enumeradas por Bardin (2009, pp. 147-148): *a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade e a fidelidade e a produtividade.*

O quadro que se segue (quadro 3) resume o conjunto de categorias e subcategorias analisadas. Foi ainda acrescentada uma coluna com indicadores para cada uma das subcategorias, no sentido de facilitar a distribuição de cada unidade de registo pelas diferentes unidades de contexto e assim ajudar na leitura e análise dos dados.

**Quadro 3 – Síntese das categorias, subcategorias e indicadores de análise**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
A. Perspetivas face à avaliação na educação pré-escolar	A.1 Valorização da avaliação na educação pré-escolar	A.1.1 Importância da avaliação A.1.2 Integração da avaliação na prática pedagógica diária A.1.3 Avaliação como fator de integração curricular
	A.2 Conceptualização da avaliação	A.2.1 Definição do conceito de avaliação
	A.3 Valorização da avaliação por parte dos professores do 1º CEB	A.3.1 Interesse dos professores do 1º Ciclo pela avaliação feita no pré-escolar
	A.4 Relevância da avaliação nos últimos anos	A.4.1 A avaliação tem ganho maior relevo
B. Conhecimentos sobre avaliação na educação pré-escolar	B.1 Legislação sobre avaliação	B.1.1 Conhecimento sobre os documentos do Ministério da educação B.1.2 Contexto em que adquiriu esse conhecimento B.1.3 Frequência com que consulta a legislação
	B.2 Formação em avaliação	B.2.1 As educadoras possuem formação específica em avaliação B.2.2 Onde adquiriam a formação B.2.3 As educadoras possuem formação necessária em avaliação B.2.4 As educadoras têm competência para avaliar B.2.5 Segurança para fazer a avaliação das crianças
C. Finalidade da avaliação no pré-escolar	C.1 Funções/finalidades da avaliação	C.1.1 O que avaliam as educadoras C.1.2 Para quê avaliam as educadoras

	C.2 Avaliação das aprendizagens	C.2.1 Avaliação das aprendizagens das crianças C.2.2 Que uso fazem da avaliação
	C.3 Avaliação da prática pedagógica	C.3.1 Alterações na prática pedagógica das educadoras
	C.4 Envolvimento dos pais no processo de avaliação	C.4.1 Periodicidade com que a avaliação é transmitida aos pais C.4.2 Interesse e valorização por parte dos pais
D. Práticas de avaliação utilizadas no pré-escolar	D.1 Modelos curriculares que sustentam a prática pedagógica	D.1.1 Modelos curriculares utilizados D.1.2 Autonomia na escolha /implementação de modelos curriculares
	D.2 Instrumentos de avaliação	D.2.1 Instrumentos de avaliação utilizados na prática D.2.2 Conhecimento acerca de outros instrumentos de avaliação D.2.3 Preferência por algum instrumento de avaliação
	D.3 Intervenientes no processo de avaliação	D.3.1 Quem participa no processo de avaliação D.3.2 Como é que as crianças participam na avaliação
	D.4 Momentos destinados à avaliação	D.4.1 Momentos da rotina destinados à avaliação da prática pedagógica
E. Importância do estudo/investigação	E.1 Apreciação dos entrevistado sobre os objetivos da investigação	E.1.1 Opinião sobre os objetivos da investigação E.1.2 Interesse no acesso aos resultados da investigação

Depois de construídas as categorias e subcategorias da análise de conteúdo, é importante proceder à sua validade interna, ou seja, verificar se estas obedecem a dois princípios fundamentais que Vala (1986, p. 113) identificou como sendo a sua “exaustividade e exclusividade. Pretende-se assim garantir, no primeiro caso, que todas as unidades de registo possam ser colocadas numa das categorias; e, no segundo caso, que uma mesma unidade de registo só possa caber numa categoria”. Por unidade de registo entende-se “o segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa dada categoria” (Vala, 1986, p. 114).

Desta forma, para a análise das entrevistas deste estudo, começámos pela transcrição integral de cada uma delas e posterior leitura completa das mesmas, de onde foram identificadas as categorias, subcategorias e indicadores de análise. Posteriormente, elaboramos as tabelas com os registos das subcategorias e indicadores para análise do *corpus* das entrevistas. Após o seu preenchimento, com as respetivas unidades de registo, fazemos uma pequena apresentação de cada uma que, posteriormente, será alvo de um análise e interpretação dos resultados através da realização de inferências que, na perspetiva de Vala (1986, p. 104 ), se trata da “desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de

uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise”. A interpretação dos dados deve ser feita, sempre que possível, à luz da literatura existente sobre a temática, procurando também dar resposta às questões de investigação colocadas inicialmente (Esteves, 2006).

### 3.6 – Ética na investigação

As questões éticas no campo da investigação têm evoluído e ganho um caráter mais formal a partir da II Guerra Mundial, altura em que algumas práticas de investigação foram consideradas cruéis e socialmente questionáveis (Lima, 2006)

O termo ética, de origem grega, (*ethos*) pode ser traduzido por “caráter”. Desta forma, e citando Lima (2006, p. 130) podemos dizer que “a ética é o estudo sistemático dos conceitos de valor (“bom”/“mau”, “certo”/“errado”)”. Podemos assim dizer, que o comportamento ético está intimamente relacionado com a atitude que se leva para o campo da investigação.

“As questões éticas colocam-se em todas as fases de uma investigação, desde a escolha do tema e a definição das questões de pesquisa, passando pela seleção dos participantes, até ao modo de acesso ao terreno, à forma de recolha dos dados, aos procedimentos de análise adotados, à redação do texto e à própria publicação dos resultados.” (Lima, 2006, p.139).

Sempre que vamos para o terreno, colocam-se questões complexas no que se refere ao acesso ao local da nossa investigação e ao próprio consentimento dos participantes. Por vezes, não chega apenas o consentimento dos indivíduos que vão participar na nossa investigação. Antes disso, é necessária uma autorização prévia do responsável máximo da organização que escolhemos para a nossa investigação, sendo também muito importante termos a certeza de que os participantes não serão coagidos por esse responsável a envolverem-se no nosso estudo ou, pelo contrário, impedidos de o fazerem (*Ibid.*).

Um princípio que se apresenta como fundamental em qualquer investigação é a obtenção do consentimento informado que se traduz no facto de “os participantes serem informados da natureza e do propósito da pesquisa, dos seus riscos e benefícios, e de consentirem em participar sem coerção” (*Ibid.*, p. 142).

Assim, todos os aspetos inerentes ao processo de investigação devem ser divulgados aos participantes como: a identificação do investigador; os propósitos do estudo; a explicação dos procedimentos, sem, contudo, descrever o estudo em detalhe, pois isso poderia condicionar o tipo de respostas dos participantes; a duração da investigação; o modo de apresentação dos resultados, entre outros. No caso das entrevistas, e se o investigador usar gravação áudio, também deve informar o

entrevistado sobre alguns aspetos, nomeadamente: como será utilizada a gravação, onde serão guardados os dados e por quanto tempo e que os dados serão devolvidos ao entrevistado para que este possa corrigir a entrevista antes de ser publicada. Paralelamente, o investigador deve adotar uma atitude de abertura e esclarecimento de qualquer dúvida que possa surgir aos participantes no decorrer de todo o processo. Poder-se-á proceder à clarificação de todos estes aspetos através de um formulário de consentimento informado que será validado pelos mesmos. Este princípio define ainda que a participação é voluntária e livre sendo que o participante poderá desistir a qualquer altura sem que daí decorram quaisquer penalizações (*Ibid.*).

Outro princípio inerente é o da preservação da confidencialidade e do anonimato, que obriga o investigador a “proteger a privacidade dos investigados, assegurar a confidencialidade da informação que fornecem e, quando possível ou desejável, assegurar o anonimato das suas respostas” (*Ibid.* p. 145). A privacidade traduz-se no interesse de cada participante em controlar a sua exposição e a disponibilidade de informações acerca de si. A confidencialidade implica um acordo que é estabelecido entre os intervenientes no processo de investigação (investigador e investigado) no qual é dada a garantia do resguardo das informações dadas pessoalmente. O anonimato significa que não será atribuída qualquer identificação ao indivíduo que forneceu os dados, isto é, a sua identidade não deverá ser revelada, podendo ser substituída por um nome fictício ou um código que não a identifique (*Ibid.*).

A redação do relatório de pesquisa e a publicação dos resultados constitui um momento semelhante aos anteriores no que se refere ao respeito a ter para com os participantes. A partilha dos dados e dos resultados com os intervenientes são uma garantia de que numa próxima vez poderemos ter as portas abertas para um novo estudo, nesse mesmo contexto. A redação do texto traduz-se na fase culminar do estudo onde importa valorizar e reconhecer o contributo dos participantes na investigação transportando a “ética para o próprio texto da pesquisa”, (*Ibid.*, p. 148).

Por último, importa salientar que as fontes bibliográficas e dos dados empíricos devem ser devidamente identificados pois, caso contrário, estaríamos perante situações de conduta imprópria e de desonestidade, incompatíveis com a integridade e a ética, como sendo a fabricação, falsificação ou distorção de resultados, a utilização de falsas informações curriculares, a apresentação enganosa da autoria e o recurso ao plágio. (*Ibid.*). Por prática de plágio entende-se “quaisquer situações em que se usam ideias, afirmações, dados, imagens, ou ilustrações de outro(s) autor(es), sem o adequado reconhecimento explícito desse(s) autor(es). (CEUM, 2012, p. 8)

Estes princípios éticos são essenciais para preservar a confiança, a qualidade e a credibilidade na investigação.





## CAPÍTULO IV - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994, p. 107), “o conjunto do material compilado no campo não é, em si mesmo, um conjunto de dados, mas é, sim, uma fonte de 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.”

Neste capítulo, iremos apresentar, num primeiro ponto, os dados obtidos através da análise das entrevistas. Estes serão organizados em tabelas, por categorias, subcategorias, indicadores e unidades de registo. Os dados são o resultado organizado dos discursos recolhidos após a transcrição e a sua posterior análise de conteúdo.

Começamos por apresentar, inicialmente, cada categoria para facilitar a exposição e a leitura de toda a informação recolhida. Seguidamente, apresentamos as subcategorias e respetivos indicadores sob a forma de quadros, de modo a sistematizar e simplificar os dados obtidos, recorrendo a excertos retirados das entrevistas para complementar a informação. Para identificação das elocuições das três educadoras entrevistadas que exercem a sua atividade profissional no ensino privado de solidariedade social (IPSS), continuaremos a utilizar a sigla **Pv** (EPv1; EPv2; EPv3) e, para os discursos das três educadoras entrevistadas, que exercem a sua atividade profissional no ensino público, a sigla **Pb** (EPb1; EPb2; EPb3).

Os dados serão apresentados com base nas categorias definidas, e anteriormente apresentadas no capítulo da metodologia (quadro 3), e que aqui recapitulamos: Perspetivas face à avaliação na educação pré-escolar; Conhecimentos sobre avaliação na educação pré-escolar; Finalidade da avaliação no pré-escolar; Práticas de avaliação utilizadas no pré-escolar da rede pública e da rede privada; Importância do estudo/investigação;

Após a apresentação dos dados de cada subcategoria e respetivos indicadores, será elaborado um pequeno texto descritivo referente aos dados apresentados nesse quadro.

Num segundo ponto deste capítulo será feita a análise dos dados através da triangulação dos mesmos, com o quadro teórico e o problema da investigação definido inicialmente.

### 4.1 – Descrição dos dados

#### **Categoria A – Perspetivas face à avaliação na educação pré-escolar**

Esta categoria pretende perceber quais os pontos de vista, conceções e que sentido as educadoras dão à avaliação na educação pré-escolar. Além disso também se pretende saber se existe alguma

valorização por parte dos docentes do 1º ciclo de ensino básico e se a avaliação no pré-escolar tem ganho mais relevo nos últimos anos. Foi dividida em quatro subcategorias e seis indicadores.

**Quadro 4 – Subcategoria A.1 - Valorização da avaliação na educação pré-escolar**

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
A.1 Valorização da avaliação na educação pré-escolar	A.1.1 Importância da avaliação	<p>Sim, considero bastante importante, porque todo este processo de ensino-aprendizagem só tem os seus devidos efeitos e conseguimos analisar a evolução das próprias crianças se houver uma avaliação (EPv1)</p> <p>Sim. Porque através da avaliação nós conseguimos ver alguns aspetos que devem ser trabalhados ou não, alguns, alguns conteúdos que não estão assimilados e que devem ser reforçados ou continuados (...) sim, acho importante, bastante, refletir sobre a avaliação (EPv2)</p> <p>Considero (...) é-nos muito útil, ajuda-nos a planear o que se vai fazer (EPv3)</p> <p>Sim. (...) eu acho que o processo de aprendizagem também tem que ter algum fundamento e tem que ter um objetivo (EPb1)</p> <p>Sim, muito importante. É uma forma de nós sabermos quais as dificuldades da criança, se existe algum problema e da forma como poderemos intervir, e a poder ajudar a ultrapassar algumas situações necessárias para ela poder ter alguma evolução. (EPb2)</p> <p>Sem dúvida. Acho importante mais naquela questão de podermos, (...) preparar o trabalho. (EPb3)</p>
	A.1.2 Integração da avaliação na prática pedagógica diária	<p>Sim. Integra-se (...) a observação que fazem também diariamente da criança, os registos (...) os registos que fazem diariamente num bloquinho de notas, pronto, são integrantes da rotina e, e do diário (EPv1)</p> <p>Sim. Nós fazemos uma avaliação, mais uma reflexão, não faço avaliação escrita diariamente, apesar de termos os instrumentos para tal, através dos registos de observação. No entanto fazemos sempre uma reflexão que nos dá depois também um mote para as atividades que vão ser lançadas ou como vão ser lançadas até no dia seguinte (EPv2)</p> <p>Sim eu faço por isso (...) Na minha sala faço-o de várias formas, uso os registos escritos que vou fazendo ao longo do dia, quando posso, nos dias em que não dá, não dá. Uso muito a fotografia, muito mesmo (EPv3)</p> <p>(EPb1) Sim. Faço alguns registos, tiro muitas fotografias e tiro também fotografias aos trabalhos deles, quando estão a trabalhar também tiro, vou observando, sim</p> <p>Sim. De todas as maneiras, a partir do momento em que eu estou a trabalhar com uma criança ou estou a observar uma criança. A observação, por si só, já é uma técnica de avaliação, não é? (EPb2)</p>

		<p>Sempre. Através da observação estou constantemente, (...) não se consegue observar tudo nem registar tudo, mas vou tomando notas, ando sempre com cadernos em que eu vou escrevendo e quando faço, por exemplo, uma atividade, alguma situação, ou fotografo ou registro, escrevo, ou que já conseguiu fazer aquilo ou fez determinada coisa, ou que disse determinada coisa. (EPb3)</p>
	<p>A.1.3 Avaliação como fator de integração curricular</p>	<p>Sim, vejo a avaliação sim, como, como fator integrador curricular, sim (EPv1)</p> <p>Sim, a avaliação é um ponto sempre presente no currículo, ela é feita em tudo aquilo que nós fazemos, nas planificações, nos projetos que construímos, nos PDI's que fazemos, nos Planos de Desenvolvimento Individual da criança, portanto a avaliação está sempre constantemente presente (EPv2)</p> <p>Tem que ser, aliás é mais um dos objetivos fundamentais, porque eu acabo por perceber que até mesmo tentando integrar curricularmente tudo há sempre uma área que fica mais para trás. (EPv3)</p> <p>Eu acho que é importante e sabemos porquê avaliar, porque em qualquer processo, inclusive a educação, acho que nós temos que programar, fazer e avaliar para depois voltar outra vez à programação. (EPb1)</p> <p>É. Com certeza que tem que ser. A avaliação está em tudo e nós quando estamos a ver um produto no supermercado estamos a avaliar, nós quando estamos a olhar para uma pessoa estamos a avaliá-la, não é? De maneira que com as crianças é a mesma coisa, e isso faz tanto parte de nós, que com os anos, com a experiência, nós quase que vivemos a avaliação. Ela está tão interiorizada em nós que faz parte da nossa prática de forma que já não a encaramos como avaliação, mas como... integrada, lá está. (EPb2)</p> <p>Sim, sim, sem dúvida (...) porque no trabalho tem de ser desenvolvidas as diferentes áreas, e ao planificar e avaliar, está tudo ligado. Tenho sempre o cuidado de ser nas diferentes áreas. Não quer dizer que não haja um domínio, ou subdomínio que seja menos trabalhado num período, ou numa fase, mas depois, se calhar no seguinte tenta-se incidir mais sobre esse domínio ou subdomínio. (EPb3)</p>

Ao interrogarmos as educadoras sobre a importância da avaliação neste nível de ensino, todas elas são unânimes ao considerarem que a avaliação é importante, apresentando como razões o facto de a avaliação contribuir para avaliar o processo de ensino-aprendizagem das crianças, analisar a sua evolução, aspetos a ser trabalhados e as suas dificuldades, caso existam, (EPv1; EPv2; EPb1; EPb2) contribuindo também para ajudar o educador a planear e a preparar o trabalho para melhor intervir junto de cada criança (EPv3; EPb3;)

Desta forma, também a avaliação se integra na sua prática pedagógica diária, pois todas as entrevistadas usam a observação, os registos escritos e também os registos fotográficos das atividades ou dos trabalhos dos meninos, como técnica de observação e avaliação diária.

A avaliação é também vista, por todas as educadoras, como um fator de integração curricular. Na opinião de duas educadoras, a avaliação “está em tudo” (EPv2, EPb2), na medida em que está presente no currículo e é utilizada na avaliação das planificações, dos projetos, dos Planos de Desenvolvimento Individual da criança (PDI). É até referido por uma educadora do ensino público o facto de, com a experiência profissional a avaliação passar a ser vivida de uma forma mais interiorizada que deixa de ser vista como “avaliação”, ou seja, como um compartimento à parte, mas integrada na prática diária, (EPb2) ou seja no currículo. É ainda salientado por duas educadoras o facto de a avaliação servir para integrar as áreas de conteúdo das OCEPE, pois, por vezes, há uma ou outra área ou domínio que pode estar a ser menos trabalhada e, através da avaliação, podemos perceber onde temos de mudar (EPv3; EPb3).

Quadro 5 – Subcategoria A.2 - Conceptualização da avaliação

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
A.2 Conceptualização da avaliação	A.2.1 Definição do conceito de avaliação	<p>A avaliação é mais um acompanhamento que nós fazemos da evolução da criança porque cada uma tem o seu ritmo. (EPv1)</p> <p>A avaliação é avaliar, registar, confirmar alguns aspetos que achamos que estão adquiridos ou não, competências que estão em aquisição ou que ainda precisam ser trabalhadas. A avaliação é o verificar em que situação é que o grupo ou a criança individualmente, neste caso, porque o PDI é individual, está integrada, como é que o grupo pode ajudar para evolução ou como está a ajudar para o retrocesso também, é mais nesse sentido. (EPv2)</p> <p>Estratégia essencial que de outra forma seria impossível a gente conseguir colocar uma certa qualidade no nosso trabalho (EPv3)</p> <p>Eu acho que a avaliação no pré-escolar, é uma maneira ou é um processo em que se a educadora estiver atenta, consegue melhor programar o seu trabalho. (EPb1)</p> <p>(...) a avaliação, o conceito, é sempre formativa, e como tal nós estamos a avaliar a criança não numa situação de avaliação para dar uma nota, mas uma avaliação de forma a poder contribuir para que o seu desenvolvimento seja melhor, alguma progressão, não é? (EPb2)</p> <p>(...) é uma avaliação formativa, qualitativa, normalmente o que nós avaliamos, no fundo, é o que as crianças aprenderam (...) nós avaliamos aquilo que elas aprenderam de acordo com aquilo que nós propomos e com as orientações curriculares, (...) no fundo, é registar as aprendizagens que adquiriram. (EPb3)</p>

Em relação à definição do conceito de avaliação, as educadoras remetem-se para a avaliação como forma de acompanhar, registar, confirmar ou verificar a evolução das crianças, em termos de aquisição de aprendizagens e competências, (EPv1; EPv2; EPb2; EPb3), sendo que duas educadoras fazem referência ao caráter formativo e qualitativo que a avaliação deve assumir (EPb2; EPb3). Duas

das educadoras definiram a avaliação como uma maneira de melhorar a programação do seu trabalho e uma estratégia de permite ao educador realizar um trabalho de qualidade (EPv3; EPb1).

**Quadro 6 – Subcategoria A.3 - Valorização da avaliação por parte dos professores do 1º CEB**

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
A.3 Valorização da avaliação por parte dos professores do 1º CEB	A.3.1 Interesse dos professores do 1º Ciclo pela avaliação feita no pré-escolar	<p>Antes, diria de todo, redondamente que não. Porque até chegam lá e eles (...) olham para as crianças que vêm do jardim, acham que não se sabem sentar, acham que são indisciplinados (...) Atualmente, há uns anos para cá, já há o cuidado de alguns professores do ensino básico, quando a criança revela alguns comportamentos e manifesta algumas dificuldades na aprendizagem, de entrar em contacto connosco e o cuidado de saber como é que foi aqui na parte do pré-escolar e até ver se lhe fazemos chegar o próprio dossier da criança e a avaliação. Por isso eu acho que já começa a haver uma visão um bocadinho diferente. (EPv1)</p> <p>Não faço a mínima ideia, ainda não tive nenhum feedback, no entanto nós fazemos sempre e vai por escrito, por carta. Enviamos sempre no final quando a criança sai para a primária, eles levam a avaliação geral que é dada aos pais, mas levam sempre uma cópia para entregar aos professores. Eu penso que é importante para eles, na minha perspetiva, mas nunca tive nenhum comentário. (EPv2)</p> <p>Agora as mentalidades estão a mudar um bocadinho, mas também tem que partir um bocadinho de nós. (...)Uma simples visita a uma escola primária com os meninos finalistas, já faz uma grande diferença, já faz ali uma ligação (...) Eles agora também estão a começar a mudar algumas mentalidades. Penso que até há bem pouco tempo não era bem assim. Nós ensinávamos até o próprio abecedário e tudo, agora não se ensina para não dificultar também o trabalho deles, quando eles entrarem na escola primária não irem já com “alguns vícios”. Pronto tentamos conjugar assim. Eu na sala dos finalistas é assim que eu faço, vou visitar a escola primária (...)falamos um bocadinho com o professor/a (...) e tento fazer assim esta ligação. (EPv3)</p> <p>A experiência que eu tenho aqui do agrupamento é sim, e têm muito em conta tudo o que nós enviamos para lá, mesmo porque nós fazemos aqueles processos onde vão as amostras de trabalho e onde estão as nossas referências (...) e, por exemplo, processos de avaliação até com meninos que tiveram alguma dificuldade e recebemos aqui algum apoio, fizemos aqui o relatório de intercâmbio que deu logo para apoiar, para ter logo algum apoio. (EPb1)</p> <p>Depende. Ora bem, se houver um problema mais acentuado na criança, são capazes de ver, de ler até, mas de um modo geral acho que eles não ligam muito, não. (EPb2)</p> <p>Nem sempre. Eu faço todos os anos, depois temos a reunião de articulação com o primeiro ciclo em que se diz, mais ou menos, como estão os meninos. Eles não ligam muito. Eles às vezes querem saber se eles se portam bem, se portam mal. Eu costumo por imensas aprendizagens que eles fizeram(...) mas acho que eles muitas vezes não querem saber disso, querem saber se eles se portaram bem, e depois também depende dos professores. Há professores que acham que nós devíamos ter feito tudo, devíamos ter feito aquilo que, no fundo</p>

		já é um bocadinho o trabalho que eles têm que fazer e há outros que não ligam muito, depende. (EPb3)
--	--	--

Na opinião geral das inquiridas, os professores do 1º CEB não valorizam muito a avaliação feita no pré-escolar. As educadoras do ensino público, têm como procedimento habitual o envio dos processos individuais das crianças que transitam para o 1º ciclo. Uma das educadoras afirma, por experiência própria, que os professores têm em conta essa avaliação que é enviada (EPb1), no entanto, as outras duas assumem que nem sempre isso acontece, depende dos professores. Uns interessam-se se mais em saber sobre o comportamento das crianças, outros apenas se se tratar de uma criança com algum problema (NEE) (EPb3; EPb2).

Em relação às três educadoras do ensino privado, o envio do processo individual da criança não é uma prática habitual e, apenas uma educadora entrega aos pais uma cópia da avaliação para estes entregarem à professora (EPv2), mas nunca teve nenhum feedback acerca desta sua prática. Uma outra educadora sente que, atualmente, ao contrário de há uns anos atrás, já há algum cuidado por parte dos professores em contactar o colégio e pedir o dossier da criança e a avaliação, mas apenas no caso de alguma criança revelar algumas dificuldades de aprendizagem (EPv1). Uma das educadoras não foi muito concreta na sua resposta, referindo apenas a importância de fazer a ligação do pré-escolar com o primeiro ciclo (EPv3).

#### Quadro 7 – Subcategoria A.4 - Relevância da avaliação nos últimos anos

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
A.4 Relevância da avaliação nos últimos anos	A.4.1 A avaliação tem ganho maior relevo	<p>Sim. Todas, as orientações também que vêm agora e preocupações pela parte do Ministério da Educação, as OCEPE. Antes nem se falava em avaliação e agora há uma preocupação maior nesse sentido. (EPv1)</p> <p>Tem vindo a ganhar relevo mas cada vez mais se fala na avaliação qualitativa, e cada vez menos se fala numa avaliação quantitativa, que quantifique o QI da criança ou uma escala onde ela está enquadrada. (EPv2)</p> <p>Eu acho que sim, tanto é que eles agora, entretanto, têm-se empenhado em atualizar até as Orientações Curriculares. (EPv3)</p> <p>Nós aqui no agrupamento sempre demos muita importância à avaliação, (...) a avaliação do processo e da aprendizagem das crianças e não tanto da criança em si. Nós sempre demos muito relevo. (EPb1)</p> <p>De uma forma, eu não queria dizer errada, mas de uma forma, (...) pouco realista, digamos assim. Eu considero (...) não será o ministério, mas mais os agrupamentos, exigem coisas de nós, exigem documentos, exigem isto, exigem aquilo, mas eu acho que não têm grande consciência do que nos estão a pedir, porque também não nos pedem opinião. Eles comparam-nos aos outros ciclos para algumas situações, no caso da avaliação eu acho que são tantos papéis que</p>

		<p>querem ou que pretendem querer, para nós justificarmos a nossa avaliação, que eu considero que não é necessário (...). Há coisas boas, há mais reflexão com certeza mas, na prática, não considero que esteja a ganhar. (EPb2)</p> <p>Sim. Eu acho que agora ninguém trabalha sem avaliar. Apesar de não ser obrigatório (...), eu costumo entregar a avaliação, ter uma reunião com os pais no final dos períodos, mas poderíamos não fazer todos os períodos (...) cada vez mais, penso que não existem educadoras que não façam esse trabalho, acho eu, melhor ou pior. (EPb3)</p>
--	--	--

Em relação à relevância da avaliação, as educadoras acham que esta tem ganho maior relevo nos últimos anos, exceto uma entrevistada que não vê essa diferença, uma vez que, no seu agrupamento, sempre deram muito relevo e importância à avaliação (EPb1) e outra inquirida que acha que, apesar de haver mais reflexão sobre este tema, não considera que, em termos práticos, a avaliação esteja a ganhar, dado o número de documentos desnecessários, exigidos pelo agrupamento (EPb2). Um dos motivos que levaram as restantes educadoras a pensar afirmativamente foi a preocupação, por parte do Ministério da Educação, em atualizar as OCEPE (EPv1; EPv3;). Uma educadora afirma mesmo que, atualmente, ninguém trabalha sem avaliar, apesar de referir que não é obrigatório (EPb3). A avaliação assume, cada vez mais, uma vertente qualitativa e não quantitativa (EPv2).

### **Categoria B – Conhecimentos sobre avaliação na educação pré-escolar**

Com esta categoria desejamos saber que tipo de conhecimento as educadoras possuem sobre avaliação na educação pré-escolar, quer ao nível da documentação e legislação existente, que ao nível da sua formação nessa área. Esta categoria foi dividida em duas subcategorias e oito indicadores.

#### **Quadro 8 – Subcategoria B.1 - Legislação sobre avaliação**

<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Registo</b>
B.1 Legislação sobre avaliação	B.1.1 Conhecimento sobre os documentos do Ministério da educação	<p>Sim. Nós temos os manuais, que saiu, não é? As novas OCEPE, e temos conhecimento; Foi mesmo o manual também das OCEPE's que eles nos enviaram. (EPv1)</p> <p>Muito vago. (Conheço) as orientações e as metas curriculares (EPv2)</p> <p>Tenho, aquilo que li, praticamente, nas Orientações Curriculares. É mesmo só as Orientações que utilizo. (EPv3)</p> <p>Sim vou acompanhado. Nós organizamo-nos muitos pelas Orientações Curriculares mas, nem sempre. Tivemos as metas quando as mandaram. (EPb1)</p> <p>Sim. São os suplementos de avaliação; agora as leis não sei de cor. As circulares que saem que nos orientam, as orientações curriculares da educação, agora as novas de 2016 também, e é isso. (EPb2)</p>

		Dizer exatamente a legislação, não. É mais em termos de Orientações Curriculares. (EPb3)
	B.1.2 Contexto em que adquiriu esse conhecimento	<p>pela comunicação social e depois fizeram-me chegar também um manual, pela parte do gabinete do Ministério da Educação e o qual imprimimos, partilhei com as colegas e fomos estudando e depois fomos fazendo também formações para vermos como é que aplicamos isso (EPv1)</p> <p>Através de colegas que trouxeram, na altura, as metas de aprendizagem. (...) vamos, pontualmente, verificando alguns pontos que o Ministério da Educação vai revelando, ou vai dando. (EPv2)</p> <p>Na licenciatura, e agora com as mudanças através até dos próprios sindicatos que nos informam, que nos vão informando sobre as alterações e temos também uma professora da Universidade do Minho que nos tem ajudado muito também a esse nível. Depois partilhamos também muitas informações com outras colegas que temos noutros colégios. (EPv3)</p> <p>Procurei-a. Geralmente nós também trabalhamos esses documentos em departamento mas, geralmente, por exemplo há aqui uma de nós que está sempre mais atenta e depois dá às outras, partilha. (EPb1)</p> <p>Somos nós que procuramos. Como educadora e profissional que sou tenho que saber o que é que há a nível da educação pré-escolar, as leis novas que existem, as alterações que fazem à lei, ninguém nos comunica, pelos menos a nível de departamento (...) eu, pelo menos, gosto de estar sempre a par, dentro de tudo e procuro, eu procuro algumas alterações. (EPb2)</p> <p>claro que poderia ir ao site do Ministério mas, normalmente, falamos em conselho de docentes, (...) que temos todos os meses, falamos sobre estas coisas que surgem novas (EPb3)</p>
	B.1.3 Frequência com que consulta a legislação	<p>Com regularidade. Atualmente já nos sentimos mais seguras e, portanto, vamos tirando alguma dúvida em alguns objetivos (...) mas foi logo de maior preocupação, no início do ano letivo, e daí tê-la que a estudar muito mais profundamente. Atualmente já estamos mais, familiarizadas com essa realidade. (EPv1)</p> <p>Depende. Consulto mais as metas quando estamos a fazer os PDI's, os nossos planos de desenvolvimento individual (EPv2)</p> <p>era semanalmente (...)por causa das planificações e para organizar todo o trabalho, para ser documentado e assim, utilizamos muito isso. (EPv3)</p> <p>Mais na altura das avaliações, embora, quer dizer quando saem a gente lê e, por exemplo, quando temos alguma dúvida também. Eu tenho ali, numa pasta. (EPb1)</p> <p>não é uma consulta, é uma leitura que eu fiz e daí fazemos os documentos (...)não é que eu ande sempre a consultar, porque o que está lá depois nós transcrevemos para os nossos documentos, elaboramos as nossas grelhas de avaliação e é isso que nós usamos. (EPb2)</p>



		Tenho sempre no Jardim. (...) agora tive que me atualizar, porque mudaram as áreas(...)por exemplo, os subdomínios já não é a mesma coisa (...)mas utilizo muitas vezes, porque sempre que tenho dúvidas, mesmo quando estou a avaliar, vou buscar. (EPb3)
--	--	--

Relativamente ao conhecimento sobre os documentos legislativos emanados pelo Ministério da Educação sobre avaliação na educação pré-escolar, as educadoras têm apenas conhecimento das Orientações Curriculares e duas das entrevistadas referiram também as Metas Curriculares (EPv2; EPb1). Uma educadora refere as circulares, mas não especifica quais (EPb2). Esse conhecimento foi adquirido em diferentes contextos. Temos educadoras que tiveram acesso através da comunicação social e posteriormente fazem formações para melhor interpretar e aplicar na prática (EPv1), no contacto com outras colegas que trazem e partilham (EPv2; Epv3), pelos sindicatos, na formação inicial e através do contacto com uma docente da Universidade do Minho (EPv3). No caso das educadoras do ensino público, são elas que procuram esse conhecimento e em dois dos casos, depois debatem a nível de departamento ou de conselho de docentes (EPb2; Epb1; EPb3). Esta legislação (OCEPE) é consultada, com regularidade por algumas educadoras (EPv1; EPv3) ou sempre que as educadoras necessitem de tirar alguma dúvida, por exemplo, nos momentos de avaliação (EPb1; EPb3) embora no início, quando as OCEPE saíram, tivessem feito uma leitura geral do documento para se familiarizarem com ele (EPv1; EPb1; EPb2). Apenas uma das educadoras consulta mais as Metas de aprendizagem (EPv2) em detrimento das OCEPE.

**Quadro 9 – Subcategoria B.2 - Formação em avaliação**

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
B.2 - Formação em avaliação	B.2.1 As educadoras possuem formação específica em avaliação	Não. Especifica assim, não. (EPv1) A única formação que possui foi aquela da licenciatura (EPv2) Aqueles disciplinas que a gente tem na licenciatura (EPv3) Sim. (EPb1) Sim. (EPb2) Não. Avaliação, mesmo, não. (EPb3)
	B.2.2 Onde adquiriam a formação	Foi mesmo da formação que tivemos na parte de educadoras de infância, do curso. (EPv1) Licenciatura, (EPv2) na licenciatura, entretanto meia dúzia já foi esquecida outra meia dúzia já está evoluída (EPv3)

		<p>no DESE que eu fiz em metodologia e supervisão em educação de infância também tivemos a avaliação (EPb1)</p> <p>Adquiri na Universidade do Minho em Ciências da Educação (EPb2)</p> <p>na formação inicial, já foi há muitos anos (...) todos os anos faço uma formação, (...) não quer dizer que faça em avaliação. (EPb3)</p>
B.2.3	As educadoras possuem formação necessária em avaliação	<p>Não sei se saímos totalmente bem preparados nesta área da parte avaliar, como avaliar, o que avaliar e acho que aí ainda é necessário uma maior preocupação na formação. Nós aqui, instituição (...)temos tido mais formação nessa vertente (EPv1)</p> <p>Acho que a formação é sempre importante, mas há muita formação em outras áreas, e às vezes não há tanto na parte da avaliação(...) Nós temos algumas formações que vamos fazendo mas é mais em metodologias (...) não tanto na avaliação. (EPv2)</p> <p>eu penso que sim. Quer dizer, na minha altura, quem tirou a licenciatura eu penso que fez uma boa formação, hoje em dia eu acho que não. Eu tenho recebido estagiárias na minha sala e eu acho que cada vez está pior, sou sincera. (EPv3)</p> <p>nós somos educadoras todas com mais de 50 anos, portanto já todas fizemos DESE, fizemos essas coisas, e etc. à partida... sim. (...) eu tenho estagiárias (...) se calhar é por falta de experiência porque elas ficam muito presas aos registos, mas elas estão muito alerta para isso. Se depois o fazem eu não sei (...)eu acho que elas têm instrumentos bons para, depois se os aplicam não sei. (EPb1)</p> <p>Não, nem todos. Eu acho que as pessoas andam um bocado perdidas, mas também ninguém quer saber. Eu digo isso porque eu já tentei, fazer quando saí do curso (...) e ninguém se mostrou muito interessado, portanto eu acho que as pessoas podem andar perdidas mas ninguém gosta que alguém diga: "olha é assim, ou é assado," percebe? Há sempre assim essas situações. (EPb2)</p> <p>não sei se é a necessária ou suficiente (...)sim, poderiam ter mais formação nesse sentido, mas uma formação que as pessoas aprendam mesmo, que seja mesmo prática, não é como às vezes, que é para complicar. (EPb3)</p>
B.2.4	As educadoras têm competência para avaliar	<p>Sim, claro que sim, porque nós temos conhecimento (...) na área da psicologia da criança e do seu desenvolvimento (EPv1)</p> <p>acho que a partir do momento que são educadores têm que ter, pelo menos, alguma competência (...)acho que sim, têm de ter pelo menos consciência de que têm que fazer e tentar fazer da melhor forma. (EPv2)</p> <p>Sim. É nosso dever, é nossa obrigação, tem que ser. (EPv3)</p> <p>Do que eu conheço, sim (EPb1)</p> <p>Tem. A formação inicial dá-nos a competência para isso senão, também não éramos profissionais de educação, de educação de infância. (EPb2)</p> <p>Sim, sim. (EPb3)</p>
B.2.5	Segurança para fazer a	<p>Claro que sim, no entanto, (...), somos seres humanos e, se calhar às vezes não conseguimos ser totalmente justos, até porque (...) no meio</p>

	avaliação das crianças	<p>de um grupo tão grande, se calhar até me falhou ali aquela observação (EPv1)</p> <p>Às vezes sim, às vezes não. A maior parte das vezes sinto-me segura mas, às vezes, há aspetos que no dia-a-dia me passam despercebidos e então tenho que voltar ao início e tentar ver em que ponto alguma criança pode estar ou não. (EPv2)</p> <p>Eu sinto-me é com falta de tempo, porque se tiver tempo as coisas são feitas, se forem feitas com calma (...)eu sinto-me segura, mas sou sincera, por vezes tenho dúvidas. Por vezes noto (...) que eu tenho sessenta fotos da F. e tenho 2 ou três do T. (...)às vezes tenho alguma dificuldade em gerir isso tudo (...) mas, tenho dúvidas também, tenho muitas dúvidas (EPv3)</p> <p>Da minha sala sim, sim. (EPb1)</p> <p>Sim, sim. (EPb2)</p> <p>Sinto. (EPb3)</p>
--	------------------------	--

No que concerne à formação específica em avaliação, apenas duas das educadoras entrevistadas responderam afirmativamente, tenho adquirido essa formação específica na Universidade do Minho, em estudos superiores (DESE ou Mestrado) (EPb1; EPb2). As restantes possuem os conhecimentos que adquiriram aquando da sua formação inicial na licenciatura em educação de infância, não possuindo nenhuma formação específica (EPv2; EPv3; EPv1; EPb3), referindo mesmo que algumas coisas até já foram esquecidas ou estão modificadas, porque já tiraram o curso há alguns anos (EPv3; EPb3). Como não possuem essa formação dita "específica", nem todas as educadoras estão conscientes de que possuem a formação necessária em avaliação. Algumas, por iniciativa própria, fazem formações nessa área (EPv1) outra é da opinião que há muitas formação em metodologias, mas que deveria haver mais formação em avaliação, (EPv2), mas uma formação de carater mais prático (EPb3). Referem também que a experiência profissional é muito importante e que, por exemplo, notam algumas diferenças nas estagiárias, que ainda estão a evoluir nessa área (EPb1), embora na opinião de uma educadora, agora a formação inicial não é o que era antes (EPv3). Há ainda quem sinta que as pessoas andam um bocado perdidas nesta área da avaliação mas que, por vezes, também não aceitam muito bem a ajuda das colegas que fazem formação específica nessa área (EPb2).

Apesar de tudo, a opinião é unânime quando se questiona acerca da competência para avaliar. Todas as entrevistadas afirmam que sim, que as educadoras têm competência para avaliar, por isso são profissionais em educação de infância (EPb2; EPv2) com conhecimentos em psicologia e desenvolvimento (EPv1) e, no geral, também se sentem seguras para fazer a avaliação das crianças. Contudo, as três educadoras da rede privada referem que, por vezes, têm dúvidas e como seres

humanos que são, têm receio de não conseguirem observar tudo, de alguns aspetos passarem despercebidos no dia-a-dia, e mencionam também a falta de tempo para fazer as coisas com calma (EPv1; EPv2; EPv3).

### **Categoria C – Finalidade da avaliação no pré-escolar**

A categoria C descreve a finalidade com que os educadores fazem a avaliação, o que é que avaliam, como avaliam, que uso fazem dessa avaliação e como é que os pais são envolvidos nesse processo. Encontra-se dividida em quatro subcategorias e sete indicadores.

**Quadro 10 – Subcategoria C.1 - Funções/finalidades da avaliação**

<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Registo</b>
C.1 - Funções/finalidades da avaliação	C.1.1 O que avaliam as educadoras	<p>avaliamos a criança, (...) avaliamos também os seus interesses de aprendizagem (...)também avaliarmos o nosso trabalho. (EPv1)</p> <p>Avaliamos os comportamentos, as aquisições, os conhecimentos, o desenvolvimento da criança ao longo dos meses, dos dias, aquilo que elas vão adquirindo e aquilo em que elas ainda têm dificuldade (...)o projeto pedagógico de sala que também é feita uma avaliação por período (...)a planificação semanal que é também avaliada semanalmente (EPv2)</p> <p>Avalio um bocadinho de tudo (...) mas, normalmente, vai tudo com base nos comportamentos deles, detetar as necessidades que eles vão demonstrando, o desempenho deles nas atividades que vou fazendo ao longo da semana. (...) tento avaliar a própria sala para ver o que posso melhorar, o que é que posso acrescentar, modificar (...)vejo consoante os interesses deles e se tiver algum trabalho de projeto, também vou avaliando e vendo o que é necessário trabalhar com eles (EPv3)</p> <p>Avalio (...) como a criança reage nas várias áreas de desenvolvimento. (...) gosto mais de avaliar os processos (EPb1)</p> <p>Avalio comportamentos, atitudes, evolução, avalio dentro das áreas de conteúdo (...)a evolução da criança. (EPb2)</p> <p>Avalio as aprendizagens das crianças, essencialmente. Depois, claro, no fundo, avalia-se de tudo um pouco, (...) as crianças, o trabalho, as aprendizagens, o projeto curricular de grupo (...)as atividades do plano anual de atividades, avaliamos outros projetos que vão surgindo, (...) no dia-a-dia, em contexto de sala, portanto o que eu estou mais atenta é, realmente, aos comportamentos das crianças, as aprendizagens das crianças. (EPb3)</p>
	C.1.2 Para quem avaliam as educadoras	<p>Para acompanhar a criança da melhor forma e de uma forma muito mais positiva(...) Eu não estou a avaliar para julgar, não estou a avaliar para rotular, eu estou a avaliar para fazer um acompanhamento devido ao seu desenvolvimento (...) Para acompanhar, efetivamente, a evolução da criança nos seus diversos estádios de desenvolvimento. (EPv1)</p>

		<p>para fazer também um ponto de situação (...) em que ponto as crianças estão (...). A avaliação serve também para existir uma ligação entre a escola e os pais (...) e, apesar de nós a usamos como ponto de partida ou de chegada: de chegada porque sabemos em que ponto a criança está e de partida porque podemos avançar para novos pontos também (...) damos um feedback aos pais (EPv2)</p> <p>para além de me ajudar a planear o trabalho que se segue, a mim ajuda-me muito a aproximar-me até dos próprios pais (...) e a mostrar o meu trabalho, para com eles, (...) para os pais perceberem o trabalho que realmente é feito pelos educadores (EPv3)</p> <p>é sobretudo para programar melhor as atividades em função do que as crianças fazem (...) não é só para dizer aos pais que o menino atingiu isto ou atingiu aquilo. (EPb1)</p> <p>Para contribuir para ajudar a criança e para nós também podermos ver em que área é que nós temos mais que intervir (EPb2)</p> <p>para conhecer a criança, (...) ao avaliar eu planifico (...) para nós sabermos, que eu tenho de preparar uma atividade neste sentido ou naquele, que é para poder trabalhar ou planificar o trabalho. (EPb3)</p>
--	--	---

Relativamente a esta subcategoria e no que se refere ao objeto de avaliação, as educadoras avaliam, sobretudo, as crianças, os seus interesses, as suas aprendizagens, o processo de desenvolvimento, os comportamentos, as necessidades, as aquisições, no fundo, a evolução da criança (EPv1; EPv2; EPv3; EPb1; EPb2; EPb3). No entanto, também o projeto pedagógico de sala, a planificação semanal (EPv2), a própria sala de atividades, os trabalhos de projeto (EPv3), o projeto curricular de grupo, as atividades do plano anual de atividades (EPb3) e o próprio trabalho (EPv1), ou seja, a prática pedagógica, são objeto de avaliação por parte de algumas das educadoras.

As educadoras do estudo são unânimes quanto às finalidades da avaliação. Todas elas avaliam tendo como fim em vista a própria criança e o trabalho que é desenvolvido em função delas, ou seja, as educadoras avaliam para acompanhar a evolução da criança nos diversos estádios de desenvolvimento (EPv1), para saber em que ponto a criança está (EPv2), para ajudar a programar o trabalho que se segue (EPv3), para programar as atividades em função do que as crianças fazem (EPb1, EPb3) e saber em que áreas intervir mais (EPb2), mas referem também como finalidade a ligação que se estabelece com os pais, através da avaliação (EPv2; EPv3).

**Quadro 11 – Subcategoria C.2 - Avaliação das aprendizagens**

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
C.2 - Avaliação das aprendizagens	C.2.1 Avaliação das aprendizagens das crianças	avaliamos como é que ela se coloca perante as diversas áreas de aprendizagem(...), mas é tudo a nível comportamental, os comportamentos, como é que ela reage. Avaliamos também pelos trabalhos que elas vão realizando, e como vão sendo recetivas às

		<p>propostas que se lhe fazem, e também como é que elas se colocam mediante determinadas atividades (EPv1)</p> <p>Nós vamos retirando desses momentos alguns registos de observação daquilo que nós observamos das crianças(...). Nós temos um registo de observação, é um registo que (...) é utilizado individualmente (...), é feito através das observações que nós registamos, por escrito, das crianças. Pode ser acompanhado, ou não, por um registo fotográfico ou gráfico, como os desenhos, as produções das crianças. (...) mas não no sentido de a categorizar ou no sentido de a classificar (...) É descritiva, é qualitativa. (...)uma avaliação qualitativa, é o que nós fazemos aqui (EPv2)</p> <p>normalmente tento fazer alguns registos, lá está, uso muito a fotografia, porque tenho medo depois de me esquecer, (...) quantas vezes, sou sincera, tento memorizar (...) às vezes é muito complicado, porque o tempo e a rotina também não ajudam muito, e é o grande nosso problema é a falta de tempo e é termos que dar prioridade, às vezes a burocracias (...). Ao longo do dia uso assim dessa forma, depois tento conjugar tudo na elaboração dos portfólios, dos portfólios digitais (...) para ser mais rápido (EPv3)</p> <p>Nós em tempos já fizemos o “adquirido” ou “não adquirido” e “em aquisição”. Agora deixamo-nos disso e fazemos: “já consegue fazer...” (...) fazemos muito pela positiva agora. (...) deixamos de fazer aquelas cruzinhas. Então pegamos na <i>checklist</i> que fizemos para cada área e pegamos naquelas que eles já sabem fazer e pomos lá. (...) observo muito a Formação Pessoal e Social (...) autonomia, por exemplo, avalio muito o poder de decisão a capacidade de iniciativa (...) vou avaliando também o desenvolvimento. (EPb1)</p> <p>Não tenho muito o hábito de escrever, porque acho que vou perder tempo estar a escrever, de qualquer maneira vou fixando algumas atitudes, alguns comportamentos (...) Avalio com os trabalhos deles, portanto essa será a parte gráfica; a parte mais teórica será as conversas, e através dos cartazes de alguma atividade que a gente faça. (...) são descritivas, já tivemos muitas de cruzinhas, agora este ano utilizamos uma descritiva (...) onde nós descrevemos mesmo a evolução ou algum condicionamento (...) para ser trabalhado. (EPb2)</p> <p>ao termos conhecimento das crianças, que seria a avaliação diagnóstica (...) tenho as aprendizagens que quero que as crianças tenham, ao avaliar vou ver se elas adquiriram ou não essas aprendizagens, se tenho que reforçar se tenho que trabalhar mais (...) nós não avaliamos com “emergente”, nem com “adquirido” nem “não adquirido” porque é descritiva, a avaliação que faço é descritiva, não é por grelha (...) vou avaliar essas competências que eu (...) planeei (...) em cada atividade (...) as que eu me propus nas planificações (...) depois outras que tenham surgido (EPb3)</p>
	<p>C.2.2 Que uso fazem da avaliação</p>	<p>Fazemos sempre uma análise de forma a avaliar (...) como é que eu como educadora me posso também colocar perante o meu grupo, perante a criança, individualmente, para que ela atinja melhores resultados, e no fundo para que ela seja feliz dentro da sala (EPv1)</p> <p>Esses registos vão dar informação de como a criança está neste ou naquele aspeto do desenvolvimento, (...) e são utilizados para fazermos a planificação ou para fazermos um novo plano de desenvolvimento individual. (...) essas avaliações (...) são utilizadas para depois fazer</p>

		<p>tanto as planificações como também o projeto educativo de sala, mais no início do ano (EPv2)</p> <p>tenho que avaliar e depois passar a planear o trabalho que se segue, do dia a seguir, da semana a seguir, até do mês a seguir, consoante do que tivermos a trabalhar e, se for possível, começar a fazer um pequeno trabalho em projeto (EPv3)</p> <p>É para mostrar aos pais (...) uso sempre esta avaliação para melhorar a prática pedagógica. (EPb1)</p> <p>será para ajudar a fazer essa avaliação periódica e também, no início, eu faço uma avaliação diagnóstica. No início do ano fazemos uma avaliação diagnóstica e depois, por período, vamos ver se realmente houve alguma evolução (EPb2)</p> <p>Normalmente os resultados da avaliação que eu faço é transmitida aos encarregados de educação. (...) Para além disso, tem o processo individual de cada criança em que consta lá a avaliação das crianças, que depois vai seguir do pré-escolar, depois segue para o 1º ciclo (EPb3)</p>
--	--	--

A avaliação das aprendizagens das crianças é feita com recurso aos registos de observação sobre aquilo que as educadoras vão observando nas crianças ao nível comportamental, como reagem às atividades, se adquiriram ou não determinada aprendizagem, recorrendo também aos trabalhos realizados por elas, aos registos gráficos e fotográficos. Através desses registos são elaboradas as avaliações descritivas e qualitativas, sempre pela positiva (EPv2; EPb1; EPb2; EPb3). Uma educadora faz referência ao uso do portefólio digital (EPv3). As três educadoras do ensino público, evidenciam uma mudança de método de avaliação, pois deixaram de usar as “cruzinhas” e as grelhas com o “adquirido” ou “não adquirido” e “em aquisição” ou “emergente” e passaram a realizar as avaliações descritivas (EPb1; EPb2; EPb3).

O uso que é feito desta avaliação é variado. Por um lado serve para avaliar o papel de educadora perante o grupo (EPv1), dá informação acerca do desenvolvimento da criança, sendo utilizada para planear ou planificar (EPv2; EPv3), para fazer um novo plano de desenvolvimento individual ou o projeto educativo no início do ano (EPv2), para desenvolver um trabalho de projeto (EPv3). É ainda usada para melhorar a prática pedagógica (EPb1), para ajudar a fazer a avaliação trimestral e a avaliação diagnóstica (EPb2) e para transmitir aos pais (EPb1; EPb3) e no final do pré-escolar, para acompanhar a criança para o 1º ciclo (EPb3).

Quadro 12 – Subcategoria C.3 - Avaliação da prática pedagógica

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
C.3 Avaliação da prática pedagógica	C.3.1 Alterações na prática pedagógica das educadoras	<p>como é que eu como profissional posso satisfazer mais aquela criança? (...) também tenho que avaliar o meu trabalho, que atividades eu tenho que fazer para chegar a ela, para que ela ainda consiga atingir, mais depressa, os objetivos. (EPv1)</p> <p>A avaliação penso que deve ser reforçada pela qualidade para nós vermos, nós adultos, em que situações é que poderemos colmatar determinadas dificuldades da criança. (EPv2)</p> <p>ajuda-nos a conhecer melhor, a parar um bocadinho o trabalho que temos vindo a fazer até à data, parar um bocadinho, observar tudo que temos à volta. (...) para depois sabermos como atuar daí para a frente (...) depois eu acabo por perceber que é preciso modificar a minha prática (EPv3)</p> <p>muitas vezes depois de avaliar vejo que houve áreas em que não trabalhei tanto, não estive tão atenta. (...)ajuda-me muito a refletir na minha prática pedagógica e depois poder programar atividades em função do que eles precisam mais de aprender, ou não (EPb1)</p> <p>eu registo e procuro trabalhar, para melhorar essa situação (...) Avaliar para agir, para mudar, para ajudar, para colaborar. (EPb2)</p> <p>no dia-a-dia ao avaliar, também vai condicionar a nossa planificação, todo o trabalho que iremos desenvolver (EPb3)</p>

Pelas unidades de registo atrás referenciadas, podemos verificar que a avaliação também tem influência no trabalho das educadoras alterando, por vezes, a sua prática pedagógica. As educadoras entrevistadas referem que também têm de avaliar o seu trabalho para corresponder às necessidades ou dificuldades das crianças (EPv1; EPv2; EPb1). A avaliação é uma reflexão sobre as práticas das educadoras, ajudando-as a conhecer melhor o trabalho realizado, e a verificar onde é necessário mudar, para melhorar (EPv3; EPb1; EPb2). A avaliação condiciona a planificação e todo o trabalho a desenvolver (EPb3).

Quadro 13 – Subcategoria C.4 - Envolvimento dos pais no processo de avaliação

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
C.4 Envolvimento dos pais no processo de avaliação	C.4.1 Periodicidade com que a avaliação é transmitida aos pais	<p>Semestralmente (EPv1)</p> <p>é duas vezes por ano em forma formal, por escrito (EPv2)</p> <p>É trimestral. (EPv3)</p> <p>Nos três períodos.(EPb1)</p> <p>É por período, na reunião de pais e depois no final do ano é que é individual. (EPb2)</p>



		É trimestralmente, é no final de cada período. (EPb3)
	C.4.2 Interesse e valorização por parte dos pais	<p>A maior parte valoriza a avaliação e até lhe dá uma conotação extremamente forte (...) Foi interessante esta primeira avaliação e pela primeira vez que os pais viram o portefólio, nós fizemos em computador, então foi interessante sentar com eles, individualmente, e dá uma perspetiva, efetivamente, duma evolução da parte da criança (EPv1)</p> <p>depende... penso que sim... a maior parte... se calhar não mas alguns pais são muito preocupados (...) alguns posteriormente marcam reunião individual para perceberem alguns pontos (...) pais que acham que é importante perceber onde é que podem auxiliar ou ajudar. (...) damos um feedback aos pais e eles próprios se envolvem no processo de desenvolvimento das crianças (EPv2)</p> <p>muito sinceramente alguns não ligam nenhuma, alguns estão a olhar para o papel e “entra-lhes a cem e sai-lhes a duzentos”, só querem saber se o menino comeu, se o menino dormiu, (...) Há pais que valorizam, outros pais que não valorizam (EPv3)</p> <p>eu acho que eles valorizam mesmo, mesmo, gostam. Quer dizer, tenho ali duas pessoas que (...) não valorizam. Mas tenho outros que dizem: “oh professora posso levar isto para casa para poder trabalhar aqui?”. Eu acho que eles valorizam, há outros que não, (...) alguns não valorizam nada. (EPb1)</p> <p>Há de tudo. Há aqueles que me procuram várias vezes para perguntar, há aqueles que não se interessam minimamente, mesmo falando (...) há outros que não, que ficam mais preocupados, realmente, que vão procurar, depois trazem os resultados, procuram-me que eu tenho uma hora de atendimento. (EPb2)</p> <p>Eu acho que eles começam a valorizar, depende da forma como fazemos.(...) E há pais que ligam, mas é como tudo, há pais que valorizam mais, outros que valorizam menos. (EPb3)</p>

A avaliação é transmitida aos pais, semestralmente, por duas das educadoras da rede privada (EPv1; EPv2) e trimestralmente pelas restantes educadoras (EPv3; EPb1; EPb2; EPb3). Na opinião das educadoras deste estudo, nem todos os pais valorizam a avaliação. Neste universo, encontramos pais que valorizam (EPv3, EPb3) e alguns valorizam muito (EPv1, EPb1), que se mostram preocupados, que marcam reuniões individuais com a educadora para falar sobre o seu filho (EPv2, EPb2), mas outros há, que valorizam menos ou não valorizam nada (EPv2; EPv3; EPb1; EPb2; EPb3).

#### **Categoria D – Práticas de avaliação utilizadas no pré-escolar**

Esta categoria engloba as práticas da avaliação utilizadas no pré-escolar, nomeadamente em relação aos modelos curriculares que sustentam a prática das educadoras, instrumentos de avaliação mais utilizados e os principais intervenientes nesse processo. Divide-se em quatro subcategorias e oito indicadores.

Quadro 14 – Subcategoria D.1 - Modelos curriculares que sustentam a prática pedagógica

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
<p>D.1 Modelos curriculares que sustentam a prática pedagógica</p>	<p>D.1.1 Modelos curriculares utilizados</p>	<p>Basicamente assentámos no <i>High Scope</i>, depois também no MEM e (...) na metodologia de projeto, porque eu acho que não há nenhuma que seja assim, 100% excelente, extraordinária. Todas elas têm aspetos muito bons e que nós depois também temos que os adaptar à nossa realidade. (...)Então nós temos que ir ao encontro, (...) ver o que é que esta nos traz de bom e aquela, e aquela, e fazemos assim uma adaptação dessa forma. (EPv1)</p> <p>nós tivemos formação no modelo High-Scope, (...) que utilizamos como base no trabalho, no entanto também tirei alguma formação em <i>Forest School</i>, <i>Régio Emilia</i> e Trabalho de Projeto. Nós seguimos um bocadinho a rotina do <i>High-Scope</i>, depois vamos retirando (...) alguns aspetos que achamos interessantes e vamos tentando implementar. (...) mas temos todas por base o modelo <i>High-Scope</i>. (EPv2)</p> <p>Nós usamos mais o <i>High-Scope</i>. É claro que há ali uma misturinha, tentar pegar ali no <i>Régio Emilia</i>, no Montessori. (...)Tentamos (...) tirar o melhor de cada método. O que usamos como principal, realmente, é o <i>High-Scope</i>, na organização das salas, rotina diária, é o que usamos mais. (EPv3)</p> <p>Eu trabalhei muitos anos em <i>High-Scope</i>. Agora (...) uso a rotina do <i>High-Scope</i>, uso o espaço, um bocado, do <i>High-Scope</i>, o tempo de trabalhar, fazer e rever e depois é mais pedagogia de projeto. Identifico-me mais com pedagogia de projeto. (EPb1)</p> <p>eu misturo vários modelos. Até Montessori uso (...) porque nós quando seguimos (...) só pedagogia de projeto, não vemos mais nada à frente, senão o projeto. (EPb2)</p> <p>Pedagogia de Projeto, essencialmente, mas depois vou buscar um pouco de tudo, na organização do <i>High/Scope</i>, (...) vou buscar um bocadinho de cada, aquilo que eu achar interessante. (EPb3)</p>
	<p>D.1.2 Autonomia na escolha /implementação de modelos curriculares</p>	<p>Nós seguimos por opção. Cada uma foi trazendo as diversas pedagogias (...)e então fomos adaptando, sem ser imposto. (...)nunca nada foi imposto a colega nenhuma que chegasse com outra orientação (EPv1)</p> <p>é uma opção do grupo. Nós somos seis educadoras e achamos que o modelo High-Scope se enquadrava mais dentro daquilo que nós achamos por bem trabalhar com as crianças (EPv2)</p> <p>Sigo por minha opção. Nós(...) quer as avaliações, quer no nosso próprio trabalho, lá no colégio, felizmente, (...) podemos estar à vontade, se eu quiser mudar a sala, mudo, se eu quiser optar por outra vertente, opto (EPv3)</p> <p>é por opção (EPb1)</p> <p>Não, não temos nenhum (modelo) imposto. (EPb2)</p> <p>quando tirei o curso foi a metodologia que eu aprendi na altura, foi a pedagogia de projeto. Eu gosto, gosto de trabalhar, mas acho que não</p>

		é suficiente, então há pequenas coisas que eu vou buscar a outras. (EPb3)
--	--	---

Nenhuma das educadoras sustenta a sua prática pedagógica num único modelo curricular. Embora cada uma tenha um modelo de base, ou com o qual se identifica mais porque foi aquele em que teve mais formação, todas optaram por ir buscando a outros modelos os aspetos que acham mais interessantes adaptar à sua realidade. Assim, o modelo *High-Scope* é o modelo de base referido pelas educadoras do ensino privado (EPV1; EPV2; EPV3), referindo também o MEM, a Metodologia de Projeto, *Forest School*, *Reggio Emilia* e Montessori como modelos em que também se apoiam. Já as educadoras do ensino público usam a Pedagogia de Projeto como modelo de base (EPb1; EPb2; EPb3) embora também vão buscar aspetos do *High-Scope* e de Montessori para enriquecer a sua prática. Todas as educadoras são autónomas na escolha e implementação dos modelos curriculares que utilizam, mesmo as educadoras do ensino privado têm essa liberdade de escolha e poder de decisão, embora num dos casos, essa decisão foi tomada pelo grupo de educadoras da instituição (EPV2).

Quadro 15 – Subcategoria D.2 - Instrumentos de avaliação

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
D.2 Instrumentos de avaliação	D.2.1 Instrumentos de avaliação utilizados na prática	<p>os documentos que temos também formulados por nós (...) esses registos que vamos fazendo, de observação, depois passamos para os documentos que temos codificados da própria instituição (...) Atualmente, estamos nos portefólios. (EPV1)</p> <p>temos o PDI, que é o plano de desenvolvimento individual, temos o projeto pedagógico de sala (...) temos os registos de observação (...) a planificação semanal (...) quando uma criança entra, temos a ficha de diagnóstico, (...) o perfil da criança, (...) com tópicos que nós colocamos que, normalmente, são os tópicos dos QDI's do High- Scope (EPV2)</p> <p>Os PDI (EPV3)</p> <p>eu tenho, nós todas temos, uma <i>checklist</i> para ir escrevendo e anotando. E depois também fizemos uma grelha de avaliação com o agrupamento. (EPb1)</p> <p>Utilizo a tal ficha de diagnóstico do início do ano, depois temos as grelhas que são as tais periódicas, dos três períodos que damos a conhecer aos pais, depois temos os trabalhos dos miúdos (...) é um dossier, não é um portefólio. O Dossier das crianças e os trabalhos que eles fazem e também os trabalhos de grupo (EPb2)</p> <p>Observação, o registo, o registo fotográfico, o registo escrito das notas que vou tomando, depois utilizo também as informações dos pais, a ficha individual de registo (EPb3)</p>
	D.2.2 Conhecimento acerca de outros	<p>nós conhecemos outros instrumentos e o que eu noto a nível de IPSS (...) anda-se aqui um bocadinho perdido nesse sentido (...) há documentos que nos chegam e nós não os interpretamos da melhor forma e começamo-nos a adaptar, tal como foi da parte da Segurança</p>

	instrumentos de avaliação	<p>Social, da creche, e então o que é que os jardins fizeram, uma colagem aos PI's (...) (EPv1)</p> <p>Conhecemos algumas escalas de desenvolvimento, mas não utilizamos nenhuma. (EPv2)</p> <p>Conheço desses tais digitais (referindo-se ao portefólio), conheço vários mas o mais recente foi o da formação que fiz ali na Lúcio Craveiro que era o da Child Diary (...) sim conheço outros que as minhas colegas também utilizam mas, basicamente, é tudo à volta dos PDI (EPv3)</p> <p>conheço esse só da cruzinha (...) E depois conheço esses do PIP e do COR etc., esses conheço bem. (EPb1)</p> <p>conhecer, até posso conhecer, mas não estou atraída para os utilizar (EPb2)</p> <p>o portefólio, há pessoas que utilizam o portefólio. (EPb3)</p>
	D.2.3 Preferência por algum instrumento de avaliação	<p>observação, registo de observação, as fotografias, os vídeos, acho que enriquecem muito uma avaliação e então a nível também de portefólios ainda muito mais. (...)Esses registos, os pais visualizarem é completamente diferente de nós relatarmos (EPv1)</p> <p>Prefiro os registos de observação da criança (EPv2)</p> <p>no fundo nem me apetecia usar era nenhum, sou sincera, porque isso, o tempo que nos leva, eu sei que ela faz falta e é importante, mas às vezes dava vontade era de não fazer era nada, mas eu sei que ela faz falta. Mas eu mantenho, apesar do trabalho que dá a fazer, eu mantenho a tal (PDI), aquilo não deixa de ser uma grelha, mas faço em texto corrido (EPv3)</p> <p>Eu gosto mais do descritivo, (...) porque acho que se adequa mais à criança, porque se às vezes vêm a <i>checklist</i> parece que o menino não sabe nada, (...) e eu posso transformar aquilo em positivo, quer dizer, ainda não consegue contar até cinco mas já consegue contar até três, por exemplo (EPb1)</p> <p>não há nenhuma preferência, eu acho que eles estão todos interligados (...) porque, muitas vezes, se usarmos só um instrumento de avaliação, pode ser enganador, pode não ser real (EPb2)</p> <p>Tenho. Não quero dizer que um dia não venha a fazer um portefólio (...) Agora, não é a minha preferência, nem utilizo. (EPb3)</p>

Os instrumentos de avaliação utilizados pelas educadoras são diversificados. Na rede privada são referidos os PDI (EPv2; EPv3), o projeto pedagógico de sala, a planificação semanal, a ficha de diagnóstico, o perfil da criança (EPv2) e instrumentos formulados pelas próprias educadoras da instituição, juntamente com o portefólio (EPv1). Na rede pública, são citadas as fichas individuais de registo (EPb3), a ficha de diagnóstico, as grelhas de avaliação periódicas (EPb2), *checklist* e a grelha de avaliação feita com o agrupamento (EPb1). Juntamente com os instrumentos de avaliação, as educadoras referem também algumas técnicas de avaliação como sendo a observação, (EPv1; EPv2;

EPb3), os registos fotográficos e as informações dos pais (EPb3) e os trabalhos das crianças (EPb2; EPb3).

As educadoras têm conhecimento de outros instrumentos de avaliação como escalas de desenvolvimento (EPv2), portefólio e portefólio digital (EPb3; EPv3), PIIP e o COR (EPb1) mas não os utilizam. Na opinião de uma das inquiridas, sobretudo a nível de IPSS, anda-se um bocadinho perdido nesse sentido uma vez que se vai adaptando documentos que não são interpretados da melhor maneira, como foi o caso dos PI (Planos individuais) (EPv1).

A preferência das educadoras recai sobre os instrumentos utilizados por elas, nomeadamente os registos de observação (EPv2; EPv1) as fotografias e os vídeos que enriquecem os portefólios (EPv1), os PDI e as *checklist* que apesar de serem uma grelha, as educadoras transformas em avaliação descritiva (EPv3; EPb1). Uma educadora não tem nenhuma preferência, porque considera que todos se interligam entre si (EPb2) e outra refere que, por vezes, não lhe apetecia usar nenhum devido ao tempo que leva a fazer a avaliação, no entanto admite que ela faz falta (EPv3). O portefólio é referido por uma educadora como um instrumento que atualmente não é da sua preferência (EPb3).

Quadro 16 – Subcategoria D.3 - Intervenientes no processo de avaliação

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
D.3 Intervenientes no processo de avaliação	D.3.1 Quem participa no processo de avaliação	<p>A educadora, a auxiliar. Basicamente, é educadora e auxiliares. (EPv1)</p> <p>Participo eu, a minha auxiliar de ação educativa e os pais. (EPv2)</p> <p>As crianças, eu, (...) a minha auxiliar (...)os pais sem dúvida, e familiares (EPv3)</p> <p>eu quando estou a preencher a grelha de avaliação peço muito ajuda à auxiliar (EPb1)</p> <p>além de mim, também a auxiliar, a assistente operacional,(...) e também tenho as próprias crianças, que também são críticas uns dos outros (EPb2)</p> <p>sou eu, (...) às vezes se necessito de ajuda pergunto algumas coisas às funcionárias, (...)a professora de educação especial, os pais também nos dão alguma informação, mas os pais é mais inicialmente, mais na avaliação diagnóstica. (...)sou eu, as funcionárias, as pessoas que trabalham na escola e se houver algum técnico ou alguma pessoa que trabalhe de fora. (EPb3)</p>
	D.3.2 Como é que as crianças participam na avaliação	<p>agora com o portefólio(...)e tem que começar agora desde pequeninos, eles entenderem o que é que estão a avaliar, até o escolher o seu trabalho que vai para o portefólio todo esse processo vai encaminhar-se para esta situação(...) mas começando cedo elas cedo aprendem e apreendem este registo.(EPv1)</p> <p>Na avaliação dos trabalhos sim, na avaliação dos registos gráficos que fazem participam e, diariamente, está estipulado na rotina(...) o</p>

		<p>processo de revisão do trabalho que fizeram nas áreas em que eles próprios avaliam aquilo que eles fizeram, mostram, descrevem como fizeram ou o que é que utilizaram e eles próprios fazem essa descrição. (EPv2)</p> <p>Eu este ano ia começar a fazer o portfólio onde elas periodicamente escolhem qual é o trabalho que gostariam de inserir(...)os trabalhos que vamos fazendo ao longo das semanas eu também pergunto e eu escrevo muito: o que é que tu fizeste? O que é que tu utilizaste? Olha gostaste do trabalho que fizeste? Porque é que fizeste? (...) utilizamos também muito isso, a voz deles para também saber. (EPv3)</p> <p>mais em atividades (...)Por exemplo: como é que correu esta atividade? Gostaste de fazer? E olha, como é que te portaste? Achas que te portaste bem? Achas que fizeste bem? (...)Isso nós fazemos muitas vezes, a avaliação das atividades. (EPb1)</p> <p>eu no final do dia faço, quase sempre, (...) sento-os todos e vamos avaliar o dia: “o que é que fizemos?” (...)Então, gostaram? Não gostaram? Como é que correu?” Ou então, também algumas vezes digo (...):“Hoje vamos dar aqui uma volta pela sala, a ver se se lembram o que é que fizemos. Como é que fizemos isto? Como é que fizemos aquilo?” pronto, isso é outra forma de avaliar. Às vezes também uso a “carinha triste”, principalmente com os mais velhos (...)também temos de ser críticos, e eles próprios também: “então olha, achas que pintaste bem?” Neste momento do ano, eles próprios já são críticos deles (EPb2)</p> <p>Avaliamos muitas vezes o trabalho que fizemos, o que é que eles acham do trabalho, se está bem (...) Utilizo, muitas vezes, a autoavaliação deles, (...) por exemplo, apresentar os trabalhos, e o que é que eles acham? Cada um dizer se fez bem. Mais nesse sentido. (EPb3)</p>
--	--	--

No processo de avaliação intervêm, além da educadora, a auxiliar (EPv1; EPb1; EPb2; EPb3), os pais (EPv2; EPv3; EPb3) as próprias crianças (EPb2) e a professora de educação especial e outros técnicos, caso existam (EPb3).

As crianças também participam na avaliação, nomeadamente na elaboração do portefólio e na escolha dos trabalhos que o integram (EPv1), na avaliação dos seus registos gráficos e no momento da rotina destinado à revisão do trabalho que fizeram nas áreas (EPv2), avaliam os trabalhos que fizeram, através da autoavaliação (EPv3; EPb3), avaliam as atividades em que participaram (EPb1) e avaliam o dia (EPb2).

**Quadro 17 – Subcategoria D.4 - Momentos destinados à avaliação**

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
D.4 Momentos destinados à avaliação	D.4.1 Momentos da rotina destinados à avaliação da prática pedagógica	Vai-se avaliando. Claro que há alturas, em determinada atividade que nós sabemos o que é que queremos efetivamente dali registar e avaliar(...), depois há as outras atividades livres que não deixam de ser de registo de observação (...). Portanto, depende das atividades, depende do momento. Nós, atualmente estamos a fazer semestral (...)

	<p>depois fazemos os nossos registos em que, efetivamente, vamos vendo, mas naquele papel formal é de seis em seis meses (EPv1)</p> <p>Dentro da sala eu acho que é em quase tudo, desde o acolhimento, grande grupo, pequeno grupo e trabalho nas áreas, almoço, todos os momentos servem para avaliar. (...) diariamente há uma avaliação reflexiva e, semanalmente, há uma avaliação escrita e depois, individualmente, por criança, só em dois períodos, por ano. (...) temos os momentos da avaliação da planificação semanal (...) depois a periodicidade de duas vezes por ano. (EPv2)</p> <p>É mais o pequeno grupo, mas também é importante o grande grupo, as áreas (...) eu penso que são os momentos todos da rotina, até no próprio descanso, uma pessoa percebe muita coisa, nas refeições dá para nos apercebermos de muita coisa, até nos próprios momentos de chegada e de saída. Basicamente, é o dia todo. (...) uma simples observação já é considerada uma avaliação. Nós estamos sempre a observar, desde que entramos lá à hora que sairmos. Uma coisa mais específica (...) temos a nossa horinha não letiva que é das 5h às 6h. (EPv3)</p> <p>tempo para reflexão maior são os três tempos, Natal, Páscoa e final de ano. Agora eu todos os fins de semana, releio um bocado coisas que escrevi e fotografias que vi (...) e às vezes também no dia a dia. (...) no tempo de trabalho, planear, fazer, rever (...) quando estamos a trabalhar em pedagogia de projeto, nós no final de cada mini projeto fazemos sempre a avaliação de como é que está correr para depois marcarmos uma nova etapa (...) eu... quase todos os dias faço a minha avaliação. (EPb1)</p> <p>Eu acho que todos os momentos servem para avaliação, (...) acho que já é uma rotina, é mecânico (...) nós temos umas grelhas por período, que preenchemos (...) (EPb2)</p> <p>Aquilo que eu vou registando é na sala e às vezes em casa, porque às vezes lembro-me, quando estou a fazer a planificação (...) eu acho que se tem que estar sempre atenta (...) porque eu tenho que estar sempre a observar, sempre que é pertinente, sempre que surge qualquer coisa que eu ache que deva registar (...) no fundo eu estou sempre a avaliar. (EPb3)</p>
--	---

Na prática pedagógica das educadoras existem vários momentos destinado à avaliação, não havendo apenas um momento específico para tal. Assim, há atividades realizadas especificamente para avaliar determinada aprendizagem, mas as atividades livres também são importantes (EPv1).

Há educadoras que avaliam durante todos os momentos da rotina diária (EPv2; EPv3; EPb2; EPb3), outra avalia mais no tempo de trabalho (planear, fazer e rever) e no final de cada mini projeto (EPb1). Referem ainda a avaliação da planificação que é feita semanalmente (EPv2) e os momentos de avaliação mais formal, que se realizam semestral (EPv1; EPv2) ou trimestralmente (EPb1; EPb2).

### **Categoria E – Importância do estudo/investigação**

Esta categoria mostra a importância que as entrevistadas dão ao estudo em questão, nomeadamente a opinião sobre os objetivos e o interesse nos resultados da investigação. É formada apenas por uma subcategoria e dois indicadores.

**Quadro 18 – Subcategoria E.1 - Apreciação dos entrevistados sobre os objetivos da investigação**

<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Registo</b>
E.1 Apreciação dos entrevistados sobre os objetivos da investigação	E.1.1 Opinião sobre os objetivos da investigação	<p>eu acho bastante pertinente e acho que as próprias universidades deviam de olhar mais para este aspeto, na preparação dos educadores (...)eu acho importante que se comece a debruçar sobre estes pontos, por estes objetivos, para ver se começa a haver outro tipo de visão ou estudos e que se comece a ver a melhor forma de o fazer, portanto, eu acho excelente. (EPv1)</p> <p>É interessante porque a avaliação é um tema intrínseco à educação de infância e a todos os níveis de educação, e a avaliação mexe sempre um bocadinho com todos, com os docentes com os pais, com as crianças (...)não há nenhuma regra em si que nos diga que a avaliação tem de ser feita assim. Nós, pessoalmente, vamos, sobretudo na avaliação qualitativa, vamos destacando os pontos que achamos importantes destacar, (...)mas é muito, também, subjetiva. (...)não há ninguém que nos diga “tens que fazer assim”, então nós vamos, a pouco e pouco, descobrindo quais são as melhores formas de avaliar (EPv2)</p> <p>eu acho que se fosse eu a tirá-la (referindo-se à formação de mestrado), eu penso que era procurar saber mais, melhorar a minha prática, até ajudar outras colegas que até não têm possibilidade de tirar mestrado, (...) acho que é mesmo abrir horizontes, renovar conhecimentos e mudar práticas. (EPv3)</p> <p>Acho que é muito útil e se calhar era uma coisa que se podia fazer muito até nos departamentos. Levava a que nos departamentos do pré-escolar que se falasse muito desta avaliação (...)Porque eu acho que a avaliação é uma avaliação de reflexão (...). Portanto, como não damos notas, acho que é mesmo uma avaliação de reflexão, porque para eu fazer uma avaliação descritiva tenho que pensar muito, tenho que rever muito tenho que... acho que o conversar muito, o dialogar muito entre as educadoras, acho que pode sair muita coisa útil destes objetivos. (EPb1)</p> <p>Acho interessante, acho muito interessante (...) Acho que nós temos que gerir os nossos instrumentos de avaliação (...)porque as crianças, elas têm que brincar tanto e se o trabalho que fazemos com elas tem de ser lúdico, a avaliação rígida não se aplica. Tem de ser uma avaliação onde nós temos de saber o que estamos a fazer, temos de saber o que registamos, temos de saber onde atuar (EPb2)</p> <p>Acho que é pertinente saber porque as educadoras tiraram o curso em escolas diferentes, não é, universidades, utilizam metodologias diferentes e eu acho que podemos sempre aprender algumas coisas com as pessoas e também podemos aferir se as coisas estão a correr</p>



		bem ou mal, portanto eu acho que é sempre pertinente porque a avaliação é muito importante no pré-escolar. (EPb3)
	E.1.2 Interesse no acesso aos resultados da investigação	Claro que sim (EPv1) Sim, gostava de ver no final o que vão apresentar (EPv2) Gostava (EPv3) Gostava muito (...)Se calhar até pode ser que haja coisas que não estamos a fazer bem, embora eu acho que no pré-escolar não há um modelo melhor, nem um modelo pior (EPb1) Sim, eu acho interessante, acho que sim, é sempre importante (...)para ver outras opiniões (EPb2) Sim, claro, sem dúvida. (EPb3)

A opinião das inquiridas sobre os objetivos desta investigação é unânime ao considerá-los muito interessantes, pertinentes e muito útil. Acham que as próprias universidades deviam olhar mais para a avaliação na formação inicial (EPv1). Também acham que é interessante por se tratar de um tema intrínseco à educação e ainda não haver uma regra que nos diga como avaliar, é muito subjetiva (EPv2). Sugerem que se devia refletir mais nos departamentos de educação pré-escolar, refletir sobre a avaliação, trocar ideias entre educadoras (EPb1). Temos de saber o que estamos a fazer, saber o que registamos e onde devemos atuar (EPb2). Uma educadora refere ainda o facto de haver diversidade na formação inicial das educadoras, devido à variedade de escolas de formação, daí que acha que podemos sempre aprender algumas coisas com outras pessoas ou avaliar se as coisas estão a correr bem ou mal (EPb3). Apenas uma educadora não se remeteu aos objetivos da investigação, antes referiu a importância de formação (mestrado) no sentido de contribuir para abrir horizontes, renovar conhecimentos e mudar práticas (EPv3). Todas elas afirmaram ter interesse no acesso aos resultados desta investigação.

## 4.2 – Análise dos dados

Após a apresentação dos resultados obtidos, através da análise de conteúdo das entrevistas, passaremos à fase da sua interpretação, ou seja, através de inferências, tentaremos dar significância aos dados recolhidos relacionando-os com a literatura e os objetivos da investigação.

### **Categoria A:** Perspetivas face à avaliação na educação pré-escolar

Assim sendo, relativamente ao primeiro objetivo desta investigação, cuja finalidade era compreender as perspetivas dos educadores de infância face ao processo de avaliação na educação pré-escolar, começámos por verificar uma notória importância, dada pelas educadoras, à avaliação neste nível de ensino. Por um lado, porque lhes permite avaliar o processo de ensino-aprendizagem das

crianças e a sua evolução, assim como “alguns aspetos que devem ser trabalhados ou não, alguns conteúdos que não estão assimilados e que devem ser reforçados ou continuados”(EPv2), e assim perceber “quais as dificuldades da criança, se existe algum problema” (EPb2). Ao avaliar a criança, de certa forma, a avaliação ajuda-nos também a “planear o que se vai fazer” (EPv3), a “preparar o trabalho” (EPb3) e a “forma como poderemos intervir” (EPb2). Encontramos aqui subjacente uma das funções que Cardinet (1993) atribui à avaliação: a função de regulação que, além de ter como propósito a obtenção de informações acerca do aluno, funciona também como guia da ação para o professor, para responder o mais adequadamente possível às necessidades/dificuldades de aprendizagem das suas crianças. Na linguagem de Pacheco (1995), estamos perante uma função pedagógica da avaliação, na sua dimensão didática, ou seja, a avaliação permite recolher a informação necessária acerca das dificuldades, interesses e necessidades dos alunos para uma posterior reformulação do processo de ensino/ aprendizagem.

Assim, a avaliação está presente na prática pedagógica diária de todas as educadoras, através dos registos de observação que fazem da criança recorrendo, para tal, aos registos escritos ou fotográficos. Como afirma uma das educadoras, a avaliação integra-se “de todas as maneiras, a partir do momento em que eu estou a trabalhar com uma criança ou estou a observar uma criança. A observação, por si só, já é uma técnica de avaliação” (EPb2). Esta declaração remete-nos para o que escreveu Sanches (2003, p.118) a este propósito: “a observação é a técnica utilizada com mais frequência pelos educadores de infância, ainda que muitas vezes usada intuitivamente.” Mas, além da observação, a reflexão diária “que nos dá depois também um mote para as atividades que vão ser lançadas ou como vão ser lançadas até no dia seguinte” (EPv2), é também uma forma de integrar essa avaliação na prática das educadoras. Como é referido nas OCEPE, é através de uma avaliação reflexiva que o educador recolhe informações e adequa o seu planeamento ao grupo e à sua evolução.

Pelos testemunhos das educadoras, a avaliação surge como fator de integração curricular uma vez que “a avaliação está em tudo” (EPb2), “ela é feita em tudo aquilo que nós fazemos, nas planificações, nos projetos que construímos, nos PDI’s que fazemos, nos Planos de Desenvolvimento Individual da criança, portanto a avaliação está sempre constantemente presente” (EPv2), de forma que “com a experiência, nós quase que vivemos a avaliação. Ela está tão interiorizada em nós que faz parte da nossa prática de forma que já não a encaramos como avaliação, mas como... integrada, lá está” (EPb2). Além disso, “em qualquer processo, inclusive a educação, acho que nós temos que programar, fazer e avaliar para depois voltar outra vez à programação (EPb1). Neste sentido, construir e gerir o currículo em educação de infância, pressupõe um conhecimento, por parte do educador, do meio e das

crianças, conhecimento esse que provem das observações organizadas, interpretadas e refletidas. Por isso, a planificação e a avaliação são interdependentes no sentido em que a planificação deve ser baseada numa avaliação sistemática e a avaliação só tem utilidade se influenciar a planificação da ação e a sua concretização, ou seja, a avaliação influencia e fundamenta as decisões do educador sobre o desenvolvimento do currículo (Silva, 2016).

O conceito de avaliação não é um conceito claro na mente das educadoras. Notou-se pelo facto de todas hesitarem antes de responder e todas elas construíram, no momento, a sua resposta, baseada na importância que atribuem a este processo. Assim, quatro educadoras definiram a avaliação como uma forma de acompanhar a evolução da criança no que diz respeito ao seu desenvolvimento, à aquisição de aprendizagens e competências, como podemos verificar pelas suas respostas: “A avaliação é mais um acompanhamento que nós fazemos da evolução da criança porque cada uma tem o seu ritmo.” (EPv1; “é avaliar, registar, confirmar alguns aspetos que achamos que estão adquiridos ou não, competências que estão em aquisição ou que ainda precisam ser trabalhadas.” (EPv2); “nós estamos a avaliar a criança (...) de forma a poder contribuir para que o seu desenvolvimento seja melhor” (EPb2); “no fundo, é registar as aprendizagens que adquiriram.” (EPb3). Esta avaliação dos progressos da criança vai de encontro ao que é salientado nas OCEPE: avaliar cada criança e compará-la consigo própria ao longo do tempo, permite também ao educador tomar consciência do modo como as suas conceções acerca da sua intervenção pedagógica se concretizam na ação (Silva, 2016).

Nas suas definições, também é feita referência a uma avaliação formativa e qualitativa: “a avaliação, o conceito, é sempre formativa, e como tal nós estamos a avaliar a criança não numa situação de avaliação para dar uma nota (...)” (EPb2); “é uma avaliação formativa, qualitativa (...)” (EPb3). A avaliação formativa, segundo Perrenoud (1999), surge como uma prática de avaliação contínua, com o objetivo de melhorar as atividades em curso, ou seja, como já vimos, também, na definição de Hadji (1994, pp. 63-64) vai “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”. Neste linha de pensamento, a avaliação formativa fornece um *feedback* para a regulação do progresso das aprendizagens tendo assim como função principal regular, orientar, melhorar e não certificar, verificar ou comprovar (Pacheco, 1995; Hadji, 1994). Esta ideia vem de encontro ao que disseram duas das entrevistadas, que, através da avaliação é possível “colocar uma certa qualidade no nosso trabalho (EPv3); o educador “consegue melhor programar o seu trabalho.” (EPb1). É o conceito da avaliação para a aprendizagem, referida nas OCEPE e não, somente, da aprendizagem, uma vez que a avaliação é reinvestida na ação educativa servindo como ponto de partida para tomada de decisões

para aperfeiçoamento da prática pedagógica e do ensino. A avaliação na Educação Pré-Escolar é ainda referida na Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 como assumindo “uma dimensão marcadamente formativa desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando”. Nenhuma das educadoras referiu a questão da avaliação como um meio de formação para a própria criança, uma forma de a tornar consciente dos seus progressos ou das suas dificuldades, tal como defende Hadji na definição acima e como também é preconizado na Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 e nas OCEPE, em que a criança deve ser protagonista da sua própria aprendizagem e como tal, deve ser envolvida na avaliação.

Relativamente ao valor e interesse que os professores do primeiro ciclo demonstram perante a avaliação que é feita no pré-escolar, a opinião geral das educadoras inquiridas é de que os professores não valorizam muito. Neste pequeno universo, uma educadora da rede privada afirma “Não faço a mínima ideia, ainda não tive nenhum feedback, no entanto nós fazemos sempre e vai por escrito, por carta”. As restantes educadoras da mesma rede afirmam que “agora as mentalidades estão a mudar um bocadinho”(EPv3); “Antes, diria de todo, redondamente que não (...) Atualmente, há uns anos para cá, já há o cuidado de alguns professores do ensino básico, quando a criança revela alguns comportamentos e manifesta algumas dificuldades na aprendizagem, de entrar em contacto connosco (...) Por isso eu acho que já começa a haver uma visão um bocadinho diferente.” (EPv1). Daqui se depreende que esta visão de indiferença por parte dos professores do 1º CEB esteja, na opinião das inquiridas, a modificar lentamente. No caso das educadoras da rede privada, não há, como na rede pública, a integração do jardim de infância num agrupamento em que a maioria das vezes professores e educadores se juntam em reuniões de agrupamento e em que, obrigatoriamente, os processos transitam para o primeiro ciclo. Por isso não é prática das educadoras enviarem o processo ou a avaliação da criança, embora uma o faça “Enviamos sempre no final quando a criança sai para a primária, eles levam a avaliação geral que é dada aos pais, mas levam sempre uma cópia para entregar aos professores” (EPv2). Já as educadoras da rede pública enviam os processos, no entanto apenas uma afirma, com convicção, que os professores “têm muito em conta tudo o que nós enviamos para lá” (EPb1). As restantes educadoras da rede pública não partilham da mesma opinião, mas afirmam que isso também depende dos professores, encontrando-se nas suas respostas essa incerteza: “depende (...) mas de um modo geral acho que não ligam muito, não” (EPb2); “Nem sempre (...) Eles não ligam muito. Eles às vezes querem saber se eles se portam bem, se portam mal (...) depende.” (EPb3). Na opinião de alguns educadores, os professores importam-se mais com o comportamento dos meninos e

só demonstram interesse na avaliação ou em querer saber mais sobre a criança se esta apresentar algum problema. “Ora bem, se houver um problema mais acentuado na criança, são capazes de ver, de ler até” (EPb2); “Atualmente, há uns anos para cá, já há o cuidado de alguns professores do ensino básico, quando a criança revela alguns comportamentos e manifesta algumas dificuldades na aprendizagem, de entrar em contacto connosco” (EPv1).

A questão da articulação entre ciclos, nomeadamente do pré-escolar para o primeiro ciclo, é fundamental e vem referida no ponto três das OCEPE - Continuidade Educativa e Transições. Um dos aspetos a ter em conta é a articulação entre docentes que, nem sempre é fácil de conseguir. Na maior parte dos jardins de infância privados não é possível, a não ser que se trate de instituições que tenham diversos níveis de ensino. Nos jardins de infância públicos torna-se mais fácil uma vez que se integram em Agrupamentos de Escolas mas, como vimos pelas entrevistas, nem sempre isso se verifica: “Eu faço todos os anos, depois temos a reunião de articulação com o primeiro ciclo em que se diz, mais ou menos, como estão os meninos. Eles não ligam muito.” (EPb3). Por isso, um dos meios de facilitar a comunicação entre educadores e professores do 1º ciclo, é a comunicação de informação sobre o processo desenvolvido na educação pré-escolar e a aprendizagem realizada por cada uma das crianças, ou seja, esta avaliação permite ao professor conhecer melhor cada criança e saber como poderá dar continuidade ao que já aprendeu até aqui (Silva, 2016). Portanto, os professores até podem não valorizar a avaliação que é enviada, mas o importante é que ela seja, realmente, enviada. E como referiu uma educadora “também tem que partir um bocadinho de nós” (EPv3). Os educadores da rede privada devem assumir como prática o envio dessa avaliação, para que os professores continuem, aos poucos, a valorizar e a conhecer, porque “muitas vezes, nem uns nem outros conhecem muito bem o que se passa nos outros níveis” (Silva, 2016, p. 101).

Na opinião de quatro das educadoras que participaram no estudo, a avaliação tem ganho maior relevo nos últimos anos, alegando o facto de o Ministério da Educação se ter “empenhado em atualizar até as Orientações Curriculares.” (EPv3); “as orientações também que vêm agora e preocupações pela parte do Ministério da Educação, as OCEPE. Antes nem se falava em avaliação e agora há uma preocupação maior nesse sentido.” (EPv1). Uma educadora faz referência a uma mudança de paradigma na avaliação, passando-se de uma avaliação quantitativa, característica de um paradigma subjetivista, para uma avaliação de caráter qualitativo, que se relaciona mais com o paradigma crítico da avaliação, a lógica do aprender a aprender (Alves, 2004) : “cada vez mais se fala na avaliação qualitativa, e cada vez menos se fala numa avaliação quantitativa, que quantifique o QI da criança ou uma escala onde ela está enquadrada.” (EPv2). Há quem não note diferença na relevância que é dada, atualmente, à

avaliação afirmando que “nós aqui no agrupamento sempre demos muita importância à avaliação, (...) a avaliação do processo e da aprendizagem das crianças e não tanto da criança em si. Nós sempre demos muito relevo.” (EPb1). Uma educadora refere o facto de hoje em dia haver mais reflexão sobre este tema, no entanto aponta um aspeto negativo que se prende com documentos, papeis, exigidos pelo agrupamento “no caso da avaliação eu acho que são tantos papéis que querem ou que pretendem querer, para nós justificarmos a nossa avaliação, que eu considero que não é necessário” (EPb2). Apesar de considerar que a avaliação tem ganho mais relevo e de ninguém trabalha sem avaliar, uma educadora refere a não obrigatoriedade da avaliação: “Eu acho que agora ninguém trabalha sem avaliar. Apesar de não ser obrigatório (...), eu costumo entregar a avaliação, ter uma reunião com os pais no final dos períodos, mas poderíamos não fazer todos os períodos” (EPb3). Apesar desta educadora a considerar não obrigatória, existem orientações normativas relativas à avaliação no pré-escolar, nomeadamente, o Despacho n° 9180/2016 de 19 de julho (OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar), o Ofício Circular n° 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril da DGIDC (Avaliação na Educação Pré-escolar) e o Ofício Circular n° 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de Outubro da DGIDC (Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar) que por sua vez se articulam com o Decreto-Lei n° 241/2001 de 30 de Agosto (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância).

#### **Categoria B: Conhecimentos sobre avaliação na educação pré-escolar**

Com o objetivo de saber que conhecimentos os educadores possuem sobre avaliação na educação pré-escolar, questionámos as educadoras acerca do seu conhecimento sobre a legislação existente neste campo, assim como sobre a sua formação nesta área da avaliação.

Verificámos pela análise dos dados recolhidos que a maior parte das educadoras não conhece as circulares e decretos-lei emanados pelo Ministério da Educação, referindo, apenas e em primeiro plano, possuírem conhecimento sobre as OCEPE: “Nós temos os manuais, que saiu, não é? As novas OCEPE, e temos conhecimento” (EPv1); “Tenho, aquilo que li, praticamente, nas Orientações Curriculares. É mesmo só as Orientações que utilizo.” (EPv3); “Dizer exatamente a legislação, não. É mais em termos de Orientações Curriculares.” (EPb3). Duas educadoras fazem, ainda, referência às Metas Curriculares. Uma como documento que conhece e ainda utiliza, afirmando que o seu conhecimento sobre outros documentos do Ministério da Educação é “Muito vago. (Conheço) as orientações e as metas curriculares” (EPv2). Outra como documento que já utilizou: “Nós organizamo-nos muitos pelas Orientações Curriculares mas, nem sempre. Tivemos as metas quando as mandaram.” (EPb1). Apenas uma educadora fez referência às circulares que saem, embora não as soubesse especificar, daí que não foi possível inferir até que ponto esse conhecimento se referia às circulares n° 4/DGIDC/DSDC/2011 e n°

17/DSDC/DEPEB/2007: “Sim. São os suplementos de avaliação, agora as leis não sei de cor. As circulares que saem que nos orientam, as orientações curriculares da educação, agora as novas de 2016 também, e é isso”. (EPb2).

No que concerne ao contexto em que adquiriram esse conhecimento temos uma pequena diferença entre o ensino privado e o público. As educadoras do privado tiveram acesso através de diversos contextos: “pela comunicação social e depois fizeram-me chegar também um manual, pela parte do gabinete do Ministério da Educação e o qual imprimimos, partilhei com as colegas e fomos estudando e depois fomos fazendo também formações para vermos como é que aplicamos isso.” (EPv1); “Através de colegas que trouxeram, na altura, as metas de aprendizagem.” (EPv2); “Na licenciatura, e agora com as mudanças através até dos próprios sindicatos que nos informam, que nos vão informando sobre as alterações e temos também uma professora da Universidade do Minho que nos tem ajudado muito também a esse nível. Depois partilhamos também muitas informações com outras colegas que temos noutros colégios”. (EPv3). Portanto, estas educadoras tentam por si próprias e através da partilha e troca de informações com colegas de outras instituições perceber o que é que outras IPSS estão a fazer nesta área, ou então recorrem a formações ou ao apoio de outras entidades como os sindicatos ou as universidades.

Ao nível das educadoras do ensino público, o facto de estas pertencerem a um agrupamento de escolas, apesar de afirmarem que, elas próprias, procuram essa informação e também partilham com as colegas, também têm as reuniões de departamento ou de conselho de docentes onde falam e discutem sobre esses assuntos: “somos nós que procuramos. Como educadora e profissional que sou tenho que saber o que é que há a nível da educação pré-escolar, as leis novas que existem, as alterações que fazem à lei, ninguém nos comunica, pelos menos a nível de departamento” (EPb2); “Geralmente nós também trabalhamos esses documentos em departamento mas, geralmente, por exemplo há aqui uma de nós que está sempre mais atenta e depois dá às outras, partilha.” (EPb1); “Claro que poderia ir ao site do Ministério mas, normalmente, falamos em conselho de docentes, (...) que temos todos os meses, falamos sobre estas coisas que surgem novas” (EPb3). Ou seja, enquanto que no caso da rede privada as educadoras trocam informações e conhecimentos com as colegas de outras instituições, em contexto informal, as educadoras da rede pública debatem os temas relacionados com a educação em reuniões formais, no agrupamento de escolas a que pertencem.

A frequência ou regularidade com que estes profissionais consultam os documentos legislativos é variável, sendo que a consulta se restringe apenas às OCEPE e, no caso de uma das educadoras, às Metas de Aprendizagem: “Depende. Consulto mais as metas quando estamos a fazer os PDI's, os nossos

planos de desenvolvimento individual.” (EPv2). Esta educadora da rede privada, e a instituição onde trabalha, ainda fundamenta a sua prática e a sua avaliação baseada nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar publicadas pelo Ministério da Educação em 2010, mas que, atualmente, já não fazem parte dos normativos em vigor, tendo sido mesmo retiradas do site da DGE. Das restantes educadoras, que utilizam somente as OCEPE, uma delas consulta-as “com regularidade”(EPv1) mas começou por fazer uma leitura mais aprofundada logo que na sua instituição se começaram a orientar por este documento: “atualmente já nos sentimos mais seguras e, portanto, vamos tirando alguma dúvida em alguns objetivos (...) mas foi logo de maior preocupação, no início do ano letivo, e daí tê-la que a estudar muito mais profundamente.” (EPv1). Outra consulta “semanalmente, (...) por causa das planificações e para organizar todo o trabalho, para ser documentado” (EPv3). Num outro caso, a educadora consulta “mais na altura das avaliações, embora, quer dizer, quando saem a gente lê e, por exemplo, quando temos alguma dúvida também.” (EPb1). Também outra educadora as consulta muitas vezes, sempre que tem dúvidas embora tivesse feito uma leitura para se inteirar das mudanças que se foram introduzidas na nova versão: “agora tive que me atualizar, porque mudaram as áreas(...)por exemplo, os subdomínios já não é a mesma coisa (...)mas utilizo muitas vezes, porque sempre que tenho dúvidas, mesmo quando estou a avaliar, vou buscar.” (EPb3). Finalmente, uma das inquiridas utilizou as OCEPE para fazer as suas próprias grelhas de avaliação, tendo feito apenas uma leitura inicial, não necessitando de consultar frequentemente o documento original, como refere na sua resposta “não é uma consulta, é uma leitura que eu fiz e daí fazemos os documentos (...) não é que eu ande sempre a consultar, porque o que está lá depois nós transcrevemos para os nossos documentos, elaboramos as nossas grelhas de avaliação e é isso que nós usamos.” (EPb2).

Por aqui se depreende que as Orientações Curriculares são, praticamente, o único documento que sustenta a prática das educadoras de infância e o único referente externo ao qual as educadoras se reportam quando se referem à avaliação. O referente é, na linguagem de Figari (1996, p. 47), “o elemento exterior a que qualquer coisa pode ser reportada, referida”. No entanto, não existe qualquer alusão a outros documentos publicados anteriormente e que orientam, de igual forma, os educadores nas questões do currículo e da avaliação, nomeadamente a circular n° 4/DGIDC/DSDC/2011 (Avaliação na Educação Pré-escolar) e a circular n° 17/DSDC/DEPEB/2007 (Gestão do currículo na Educação Pré-escolar), nem o Decreto-Lei n° 241/2001 (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância), levando-nos a concluir que, em termos de conhecimento sobre os documentos do ministério da educação, somente as OCEPE são familiares a todos os profissionais.



Quisemos também aferir acerca da formação que as educadoras possuem em avaliação, sendo que, formação específica, apenas duas educadoras do ensino público adquiriram essa formação na Universidade do Minho: “no DESE que eu fiz em metodologia e supervisão em educação de infância também tivemos a avaliação” (EPb1); “Adquiri na Universidade do Minho em Ciências da Educação” (EPb2). As restantes possuem apenas os conhecimentos adquiridos na sua formação inicial, na licenciatura, como testemunham os seus depoimentos: “Foi mesmo da formação que tivemos na parte de educadoras de infância, do curso”. (EPv1); “Licenciatura” (EPv2); “na licenciatura, entretanto meia dúzia já foi esquecida outra meia dúzia já está evoluída.” (EPv3). “na formação inicial, já foi há muitos anos” (EPb3). Estes dois últimos discursos remetem-nos para o facto de as educadoras sentirem que a formação já foi feita há bastante tempo e que as coisas aprendidas ou vão sendo esquecidas, o que é natural, ou também vão evoluindo, na medida em que vão surgindo ideias novas. Daí que a formação contínua é um aspeto fundamental na carreira de qualquer profissional, incluindo os docentes, mas apenas uma educadora refere que “todos os anos faço uma formação, (...) não quer dizer que faça em avaliação.” (EPb3).

Como nem todas as educadoras têm formação específica na área da avaliação, nota-se nos seus discursos uma certa incerteza no que diz respeito ao facto de a formação que possuem ser a necessária: “não sei se é a necessária ou suficiente” (EPb3). Uma das educadoras é perentória em afirmar: “Não sei se saímos totalmente bem preparados nesta área da parte avaliar, como avaliar, o que avaliar e acho que aí ainda é necessário uma maior preocupação na formação” (EPv1). Neste caso concreto, a sua instituição tem fomentado a formação das educadoras nesse sentido “Nós aqui, instituição (...) temos tido mais formação nessa vertente.” (EPv1). Outras educadoras também referem a importância da formação mas sentem que há pouca oferta nesta área: “acho que a formação é sempre importante, mas há muita formação em outras áreas, e às vezes não há tanto na parte da avaliação(...). Nós temos algumas formações que vamos fazendo mas é mais em metodologias (...) não tanto na avaliação.” (EPv2), ou então acham que a formação que existe deveria ser mais direcionada para a prática “poderiam ter mais formação nesse sentido, mas uma formação que as pessoas aprendam mesmo, que seja mesmo prática, não é como às vezes, que é para complicar.” (EPb3). Houve quem referisse a idade e a experiência como fator de diferenciação entre quem avalia há muito tempo ou quem está a iniciar agora a sua carreira: “nós (referindo-se às colegas do mesmo agrupamento) somos educadoras todas com mais de 50 anos, portanto já todas fizemos DESE, fizemos essas coisas (...) eu tenho estagiárias (...) se calhar é por falta de experiência porque elas ficam muito presas aos registos, mas elas estão muito alerta para isso (...) eu acho que elas têm instrumentos bons para, depois se os aplicam não sei.” (EPb1).

Contudo, na opinião de outra educadora, a formação inicial já não é o que era antes: “na minha altura, quem tirou a licenciatura eu penso que fez uma boa formação, hoje em dia eu acho que não. Eu tenho recebido estagiárias na minha sala e eu acho que cada vez está pior, sou sincera.” (EPv3). No meio destas opiniões, há uma educadora que acha que algumas pessoas andam “perdidas” com estas questões da avaliação mas, por vezes não aceitam muito bem a ajuda das colegas que fizeram formação específica na área: “Eu acho que as pessoas andam um bocado perdidas, mas também ninguém quer saber. Eu digo isso porque eu já tentei, fazer quando saí do curso (...) e ninguém se mostrou muito interessado, portanto eu acho que as pessoas podem andar perdidas mas ninguém gosta que alguém diga: “olha é assim, ou é assado,” percebe? Há sempre assim essas situações.” (EPb2). Portanto, esta questão da falta de formação foi, também, referida em alguns estudos empíricos realizados anteriormente, como sendo o de Parente (2004), Azevedo (2005), Figueira (2012) e Ribeiro (2012), o que demonstra que é uma situação que já se vem estendendo ao longo do tempo no âmbito da educação pré-escolar.

Por sua vez, a opinião das educadoras sobre a sua competência para avaliar já não causa qualquer hesitação e as respostas são unânimes e afirmativas “Sim” (EPv1; EPv2; EPv3; EPb1; EPb3), “tem” (EPb2), alegando, por exemplo, que “a partir do momento que são educadores têm que ter, pelo menos, alguma competência (...) têm de ter pelo menos consciência de que têm que fazer e tentar fazer da melhor forma.” (EPv2). Além disso, “a formação inicial dá-nos a competência para isso senão, também não éramos profissionais de educação, de educação de infância. (EPb2) e ainda “porque nós temos conhecimento (...) na área da psicologia da criança e do seu desenvolvimento (EPv1). Neste sentido, também se sentem seguras para fazer a avaliação das crianças: “sim” (EPb1; EPb2), “sinto” (EPb3), no entanto, as três educadoras da rede privada referem que por vezes têm dúvidas pois nem sempre conseguem observar tudo e a falta de tempo e o número de crianças por grupo são, também, uma entrave a esse processo: “somos seres humanos e, se calhar, às vezes não conseguimos ser totalmente justos, até porque (...) no meio de um grupo tão grande, se calhar até me falhou ali aquela observação” (EPv1); “A maior parte das vezes sinto-me segura mas, às vezes, há aspetos que no dia-a-dia me passam despercebidos e então tenho que voltar ao início e tentar ver em que ponto alguma criança pode estar ou não”. (EPv2); “Eu sinto-me é com falta de tempo, porque se tiver tempo as coisas são feitas, se forem feitas com calma (...) eu sinto-me segura, mas sou sincera, por vezes tenho dúvidas.” (EPv3).

Avaliar faz parte do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância, consagrado no Decreto-Lei nº 241/2001 onde especifica que o educador “avalia, 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”, portanto, sendo uma função inerente à sua profissão, todos os educadores se devem sentir competentes e seguros a desempenhá-la.

### **Categoria C: Finalidade da avaliação no pré-escolar**

O terceiro objetivo deste estudo visa saber com que finalidade os educadores realizam a avaliação ou que funções atribuem a essa avaliação, tentando perceber o que é que os educadores avaliam, para quê e como é que os pais são envolvidos no processo de avaliação dos seus filhos.

O objeto de avaliação não varia muito de contexto para contexto. Todas as educadoras avaliam as crianças, os seus interesses, as suas aprendizagens, o processo de desenvolvimento, os comportamentos, as necessidades, as aquisições, ou seja a criança no seu todo: “avaliamos a criança (...) avaliamos também os seus interesses de aprendizagem” (IPv1), “os comportamentos, as aquisições, os conhecimentos, o desenvolvimento da criança” (IPv2), os “comportamentos deles, detetar as necessidades que eles vão demonstrando” (EPv3), “as aprendizagens” (EPb3) “a evolução da criança” (EPb2). No entanto, também referem como objeto de avaliação a própria prática pedagógica “também avaliarmos o nosso trabalho.” (EPv1), “(...) o trabalho (...)” (EPb3), e os documentos reguladores dessa prática como o projeto pedagógico de sala, a planificação semanal, o projeto curricular de grupo: “o projeto pedagógico de sala que também é feita uma avaliação por período (...) a planificação semanal que é também avaliada semanalmente” (EPv2), “avalio (...) o projeto curricular de grupo” (EPb3) e ainda as atividades do plano anual de atividades bem como alguns trabalhos de projeto que possam surgir: “as atividades do plano anual de atividades, avaliamos outros projetos que vão surgindo” (EPb3), “se tiver algum trabalho de projeto, também vou avaliando e vendo o que é necessário trabalhar com eles.” (EPv3). Uma educadora avalia também o ambiente educativo, ao nível do espaço: “tento avaliar a própria sala para ver o que posso melhorar, o que é que posso acrescentar, modificar” (EPv3).

Ao questioná-las sobre a finalidade, o “para quê” avaliam, todas elas avaliam, essencialmente, em função da criança e do trabalho que é desenvolvido com elas. Avaliam para acompanhar o seu desenvolvimento e conhecerem a criança em termos de aprendizagens adquiridas, ou seja, para saber o que ela é, ou não, capaz de fazer: “Eu não estou a avaliar para julgar, não estou a avaliar para rotular, eu estou a avaliar para fazer um acompanhamento devido ao seu desenvolvimento (...) Para acompanhar, efetivamente, a evolução da criança nos seus diversos estádios de desenvolvimento.” (EPv1); “para fazer também um ponto de situação (...) em que ponto as crianças estão” (EP2); “para conhecer a criança (...)” (EPb3). Avaliam para planificar o seu trabalho e adequá-lo às necessidades das crianças, para melhor poder intervir junto delas, ou seja, como refere Silva (2016, p. 16) é uma avaliação “reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação *para* a aprendizagem e não *da* aprendizagem.” Vemos nos

depoimentos que se seguem essa perspetiva de uma avaliação contextualizada: “ajudar a planear o trabalho que se segue” (EPv3); “é sobretudo para programar melhor as atividades em função do que as crianças fazem” (EPb1); “Para contribuir para ajudar a criança e para nós também podermos ver em que área é que nós temos mais que intervir” (EPb2); “ao avaliar eu planifico (...) para nós sabermos, que eu tenho de preparar uma atividade neste sentido ou naquele, que é para poder trabalhar ou planificar o trabalho.” (EPb3). Mais uma vez está implícito, no discurso das educadoras, a função de regulação que Cardinet (1993) atribui à avaliação e a função pedagógica, na sua vertente didática, preconizada por Pacheco (1995).

Por último, duas educadoras avaliam para se aproximarem dos próprios pais, para mostrar o trabalho que se faz no jardim de infância: “A avaliação serve também para existir uma ligação entre a escola e os pais (...) damos um feedback aos pais” (EPv2); “ a mim ajuda-me muito a aproximar-me até dos próprios pais (...) e a mostrar o meu trabalho, para com eles, (...) para os pais perceberem o trabalho que realmente é feito pelos educadores” (EPv3); Uma educadora da rede pública também faz referência à avaliação para os pais, mas não lhe atribui tanta importância como as duas educadoras da rede privada, valorizando mais a função referida anteriormente: avaliação para a aprendizagem: “é sobretudo para programar melhor as atividades em função do que as crianças fazem (...) não é só para dizer aos pais que o menino atingiu isto ou atingiu aquilo.” (EPb1). Esta necessidade de mostrar o seu trabalho aos pais, por parte das educadoras das IPSS, relaciona-se com o facto de na história da educação de infância em Portugal, as instituições de Solidariedade Social estarem, desde sempre, mais voltadas para a prestação de cuidados e assistência às famílias, e a vertente educativa estar mais associada aos jardins de infância da rede pública, não sendo tão valorizada por quem recorria a estes serviços. Como já foi referido no ponto 2.1 do segundo capítulo desta dissertação, apesar da promulgação do Estatuto das Instituições Particulares de Solidariedade Social em 1979 que dava a possibilidade de as instituições de solidariedade social se organizarem e desenvolverem atividades para a infância, dos 0 aos 6 anos de idade, sob orientação e fiscalização do Ministério dos Assuntos Sociais, estes estatutos vieram acentuar, ainda mais, as diferenças que já existiam na rede institucional, tornando mais difícil a concretização dos princípios definidos pelo Ministério da Educação (Ferreira & Mota, 2014; Cardona, 1997). Pelo discurso de uma das educadoras, atualmente ainda se nota, um pouco, uma certa desvalorização da componente educativa que se desenvolve nestas instituições, pois os pais continuam a valorizar mais a componente de prestação de cuidados “alguns (...) só querem saber se o menino comeu, se o menino dormiu” (EPv3).

Como verificámos, as educadoras deste estudo centram a sua avaliação nas aprendizagens das crianças e na sua prática pedagógica. Sobre a avaliação das aprendizagens, importa salientar que as

educadoras, utilizam estratégias diversificadas de observação e registo como por exemplo os registos de observação diária, os registos fotográficos, os próprios trabalhos das crianças, as entrevistas, os trabalhos de grupo, tal como é sugerido quer nas OCEPE, quer na Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011 referente à Avaliação na Educação Pré-escolar: “nós vamos retirando desses momentos alguns registos de observação daquilo que nós observamos das crianças” (EPv2); “uso muito a fotografia” (EPv3); “avalio com os trabalhos deles, portanto essa será a parte gráfica; a parte mais teórica será as conversas, e através dos cartazes de alguma atividade que a gente faça.” (EPb2). Esses registos são, depois, utilizados na elaboração dos portefólios, no caso de duas educadoras da rede privada que utilizam esse instrumento de avaliação: “atualmente estamos nos portefólios.” (EPv1); “ao longo do dia uso assim dessa forma, depois tento conjugar tudo na elaboração dos portfólios, dos portfólios digitais (...) para ser mais rápido (EPv3). Este tipo de avaliação, designada como “alternativa” utiliza abordagens descritivas ou narrativas que documentam a evolução dos progressos da criança (Silva, 2016).

Noutros casos, os registos de observação são utilizados para fazer as avaliações descritivas e qualitativas das crianças. As três educadoras da rede pública fazem referência a uma mudança de procedimentos em relação às práticas de avaliação utilizadas. “Nós em tempos já fizemos o “adquirido” ou “não adquirido” e “em aquisição”. Agora deixamo-nos disso e fazemos: “já consegue fazer...”(...) fazemos muito pela positiva agora. (...)deixamos de fazer aquelas cruzinhas” (EPb1); “são descritivas, já tivemos muitas de cruzinhas, agora este ano utilizamos uma descritiva (...) onde nós descrevemos mesmo a evolução ou algum condicionamento (...) para ser trabalhado.” (EPb2); “(...) nós não avaliamos com “emergente”, nem com “adquirido” nem “não adquirido” porque é descritiva, a avaliação que faço é descritiva, não é por grelha.” (EPb3). Esta mudança vem de encontro às diretrizes preconizadas na Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011, onde evidencia que deve ser assegurada “a informação descritiva aos encarregados de educação sobre as aprendizagens e os progressos de cada criança”. Esta e outras recomendações foram enfatizadas, mais tarde, com a publicação das novas OCEPE.

O uso que as educadoras fazem desta avaliação é bastante variado embora haja um fio condutor entre elas que é a própria criança e tudo o que gira em torno dela. Por um lado, a avaliação serve para avaliar o trabalho das educadoras perante o grupo de crianças, ajudando-as a planear em função do seu desenvolvimento, melhorando assim a sua prática pedagógica: “fazemos sempre uma análise de forma a avaliar (...) como é que eu como educadora me posso também colocar perante o meu grupo, perante a criança, individualmente, para que ela atinja melhores resultados” (EPv1); “esses registos (...) são utilizadas para depois fazer tanto as planificações como também o projeto educativo de sala, mais no início do ano (...) ou para fazermos um novo plano de desenvolvimento individual.” (EPv2); “tenho que

avaliar e depois passar a planejar o trabalho que se segue (...) começar a fazer um pequeno trabalho em projeto” (EPv3); “ uso sempre esta avaliação para melhorar a prática pedagógica.” (EPb1). É ainda mencionada a avaliação diagnóstica feita no início do ano letivo: “no início do ano fazemos uma avaliação diagnóstica e depois, por período, vamos ver se realmente houve alguma evolução” (EPb2). Esta avaliação, tem a função de verificar se as crianças possuem determinados conhecimentos, ou seja, pré-requisitos que servem de base a novas aprendizagens que se irão iniciar e novos comportamentos que irão adquirir, ajudando o professor a planejar mais eficazmente o seu trabalho (Ribeiro, 1993; Siraj-Blatchford, 2004). Hadji (1994, p. 61) também a refere como uma forma de “situar o aluno no seu processo de aprendizagem e para diagnosticar as suas lacunas e dificuldades (...)” com o objetivo de adequar o ensino às características das crianças.

A avaliação é ainda utilizada para transmitir aos pais ou para integrar o processo individual da criança que depois irá transitar com ela para o 1º ciclo: “é para mostrar aos pais” (EPb1); “normalmente os resultados da avaliação que eu faço é transmitida aos encarregados de educação. (...) Para além disso, tem o processo individual de cada criança em que consta lá a avaliação das crianças, que depois vai seguir do pré-escolar, depois segue para o 1º ciclo” (EPb3).

No que respeita à prática pedagógica, avaliar consiste em recolher informações necessárias para tomar decisões sobre essa prática, assumindo-se a avaliação como uma forma de conhecimento direcionada para a ação (Silva, 2016). Neste sentido, também as educadoras entrevistadas admitem que a avaliação tem influência no seu trabalho. Por um lado a avaliação ajudam-nas a corresponder melhor às necessidades ou dificuldades das crianças, ou seja a avaliação assume, como já temos vindo a constatar nos seus discursos, uma função de regulação (Cardinet, 1993), pois visa obter informações sobre o aluno, tornando-se um guia de ação para o professor: “também tenho que avaliar o meu trabalho, que atividades eu tenho que fazer para chegar a ela (referindo-se à criança)” (EPv1); “em que situações é que poderemos colmatar determinadas dificuldades da criança.” (EPv2); “(...)ajuda-me muito a refletir na minha prática pedagógica e depois poder programar atividades em função do que eles precisam mais de aprender, ou não.” (EPb1);

Por outro lado a avaliação, sendo uma reflexão sobre as práticas das educadoras, permite-lhe conhecer melhor o seu trabalho e tomar decisões sobre o desenvolvimento do currículo e os aspetos a melhorar na sua prática. Aqui, podemos encontrar, mais uma vez subjacente, a função pedagógica da avaliação com uma dimensão didática, pois através da recolha das informações necessárias sobre as dificuldades, interesses e necessidades das crianças é possível reformular, posteriormente, o processo de ensino/aprendizagem (Pacheco, 1995). Os discursos das educadoras vão precisamente nesse

sentido: “parar um bocadinho, observar tudo que temos à volta. (...) para depois sabermos como atuar daí para a frente (...) depois eu acabo por perceber que é preciso modificar a minha prática (EPv3); “muitas vezes depois de avaliar vejo que houve áreas em que não trabalhei tanto, não estive tão atenta.” (EPb1); “avaliar para agir, para mudar, para ajudar, para colaborar.” (EPb2). No fundo, e aproveitando o discurso de uma educadora, avaliar “vai condicionar a nossa planificação, todo o trabalho que iremos desenvolver” (EPb3).

A avaliação é transmitida aos pais trimestralmente no caso das educadoras da rede pública e uma da rede privada, as restantes fazem-no semestralmente. Segundo a legislação, nomeadamente a Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011, “De acordo com o Despacho nº 11120-A/2010 de 6 de Julho, os tempos dedicados à avaliação (3 dias) são obrigatoriamente coincidentes com os períodos de avaliação estipulados para os outros níveis de ensino, por forma a permitir a articulação entre os educadores de infância e os docentes do 1.º ciclo do ensino básico” ou seja deverá ser realizada trimestralmente.

Na opinião das educadoras, nem todos os pais valorizam a avaliação que é feita ao nível do pré-escolar. Apenas duas educadoras são perentórias em afirmar que a maior parte dos pais valoriza e valoriza mesmo: “a maior parte valoriza a avaliação e até lhe dá uma conotação extremamente forte” (EPv1); “eu acho que eles valorizam mesmo, mesmo, gostam” (EPb1). As restantes educadoras encontram alguns pais que valorizam e até marcam reuniões individuais para falar sobre o desenvolvimento do seu filho, envolvendo-se no seu processo de aprendizagem, como nestes casos: “alguns pais são muito preocupados (...) alguns posteriormente marcam reunião individual para perceberem alguns pontos (...) pais que acham que é importante perceber onde é que podem auxiliar ou ajudar.” (EPv2); “há aqueles que me procuram várias vezes para perguntar (...) que ficam mais preocupados (...) procuram-me, que eu tenho uma hora de atendimento.” (EPb2); “tenho outros que dizem: “oh professora posso levar isto para casa para poder trabalhar aqui?” (EPb1). Depois existem aqueles que valorizam menos ou simplesmente não dão valor nenhum, como podemos ver nos depoimentos das educadoras: “muito sinceramente alguns não ligam nenhuma, alguns estão a olhar para o papel e “entra-lhes a cem e sai-lhes a duzentos”, só querem saber se o menino comeu, se o menino dormiu” (EPv3); “tenho ali duas pessoas que (...) não valorizam” (EPb1); “há aqueles que não se interessam minimamente” (EPb2). Há uma educadora que sente que a atitude dos pais face à avaliação está a mudar, ou seja, na sua opinião, “eles começam a valorizar, depende da forma como fazemos.(...) E há pais que ligam, mas é como tudo, há pais que valorizam mais, outros que valorizam menos. (EPb3). Segundo Sanches (2003, p. 117) “a família assume particular importância nos processos de intervenção e de avaliação das aprendizagens e competências das crianças. (...) Assim ,

os canais de comunicação a estabelecer com as famílias devem ser bidirecionais, promovendo o intercâmbio de informação sobre a criança.

#### **Categoria D: Práticas de avaliação utilizadas no pré-escolar**

É também objetivo desta investigação conhecer as práticas de avaliação utilizadas pelas educadoras no pré-escolar, nomeadamente em relação aos modelos curriculares utilizados para sustentar a sua prática pedagógica, bem como os instrumentos de avaliação utilizados, que intervenientes participam nesse processo e que momentos estão reservados para a avaliação, pois segundo Hadji (1994, p. 147) “para tornar segura a avaliação (...) temos de escolher os instrumentos, definir os intervenientes, determinar os momentos.”

A prática da avaliação é uma componente do processo educativo que surge indissociada de toda a prática pedagógica, e assume, na educação pré-escolar uma dimensão marcadamente formativa, tal como refere a maior parte da legislação emanada pelo Ministério da Educação. A forma como cada educador vê a avaliação depende da forma como cada um concebe o currículo na educação de infância (Cardona, 2007). Por conseguinte, esta diferenciação curricular, característica deste nível de ensino, gera também diferentes juízos de valor sobre o que é mais importante que as crianças aprendam e sobre os modelos curriculares propostos (Spodek & Brown, 1996). Desta forma, também ao questionarmos as educadoras deste estudo sobre os modelos curriculares utilizados, apercebemo-nos de uma variedade de modelos e pedagogias utilizadas nos seus contextos. Segundo Oliveira-Formosinho (2002, p. 123) um modelo curricular “é uma proposta articulada de objetivos e conteúdos, de estratégias (métodos) de ensino e de avaliação, baseada em pressupostos fundamentadores de filosofia educacional, o que implica conceções de cultura, de educação e de pessoa. Estes pressupostos diferem conforme as grandes tradições curriculares”

Apesar de terem um modelo curricular de base, com o qual se identificam mais ou no qual tiveram mais formação, todas elas optam por ir buscar a outros modelos ou pedagogias, determinados pressupostos que depois adaptam à sua realidade.

O modelo curricular *High-Scope* é o modelo mais utilizado pelas educadoras da rede privada, no entanto todas elas fazem uma interseção com outros, sendo referidos o “MEM e (...) metodologia de projeto” (EPv1), “*Forest School, Régio Emilia* e Trabalho de Projeto” (EPv2) e “*Régio Emilia, Montessori*” (EPv3). No caso do outro grupo de educadoras, as da rede pública, a sua metodologia de base é a Pedagogia de Projeto mas, de igual forma, vão buscar ao “*High-Scope*” (EPb1, EPb3) e a “*Montessori*” (EPb2) determinados aspetos que acham positivos introduzir na sua prática pedagógica. A razão pela qual se verifica esta miscelânea de metodologias e modelos curriculares é justificada no discurso de uma



das educadoras que acha que “não há nenhuma que seja assim, 100% excelente, extraordinária. Todas elas têm aspetos muito bons e que nós depois também temos que os adaptar à nossa realidade (...) ver o que é que esta nos traz de bom e aquela, e aquela, e fazemos assim uma adaptação dessa forma. (EPv1).

Ao questionar as educadoras sobre a autonomia na tomada de decisão acerca da escolha/ implementação dos modelos curriculares nas suas práticas pedagógicas, todas elas foram unânimes ao referir que são autónomas nas suas decisões, mesmo as educadoras do ensino privado usufruem dessa liberdade de escolha, não havendo qualquer impedimento ou imposição por parte da direção das instituições. Podemos verificar isso pelas suas falas: “Nós seguimos por opção (...) nunca nada foi imposto a colega nenhuma que chegasse com outra orientação” (EPv1); “é uma opção do grupo. Nós somos seis educadoras e achamos que o modelo *High-Scope* se enquadrava mais dentro daquilo que nós achamos por bem trabalhar com as crianças (EPv2); “Sigo por minha opção (...) lá no colégio, felizmente, (...) podemos estar à vontade” (EPv3); “é por opção” (EPb1); “Não, não temos nenhum (modelo) imposto.” (EPb2); “quando tirei o curso foi a metodologia que eu aprendi na altura” (EPb3). A autonomia que daqui se depreende está consagrada no Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância), onde, claramente, está legislado que “na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.”. Da mesma forma, também as OCEPE surgem não como um programa a cumprir, mas como uma referência para o educador construir e gerir o seu currículo, confirmando mais uma vez a autonomia de que gozam os educadores de infância em termos de autonomia curricular.

Os instrumentos de avaliação utilizados na prática das educadoras são diversificados. Encontramos, na rede privada, o PDI (EPv2; EPv3), o projeto pedagógico de sala, a planificação semanal, a ficha de diagnóstico e o perfil da criança (EPv2) e “os documentos que temos também formulados por nós (...) documentos que temos codificados da própria instituição”, juntamente com o portefólio (EPv1). Na rede pública é feita referência às grelhas de avaliação (EPb1; EPb2) que corresponderá à ficha individual de registo referida pela outra educadora (EPb3). Paralelamente à grelha de avaliação, uma educadora utiliza também uma *checklist* “para ir escrevendo e anotando” (EPb1) e outra utiliza a “ficha de diagnóstico do início do ano” (EPb2). Juntamente com os instrumentos mais formais de avaliação, ou seja os documentos, três educadoras referem também outros instrumentos e técnicas de avaliação como

são os registos de observação (EPv1; EPv2; EPb3), os registos fotográficos, as informações dos pais (EPb3) e os trabalhos das crianças (EPb2; EPb3).

Apesar de terem conhecimento acerca de outros instrumentos de avaliação, nomeadamente escalas de desenvolvimento (EPv2), o portefólio (EPb3), o portefólio digital (EPv3), o PIP e o COR (EPb1), estas educadoras não os usam, pois a sua preferência recai sobre os instrumentos por elas já utilizados: “conhecer, até posso conhecer, mas não estou atraída para os utilizar” (EPb2); “não há nenhuma preferência, eu acho que eles estão todos interligados” (EPb2).

Como já foi referido anteriormente, a observação é considerada por Sanches (2003) a base do trabalho realizado pelos educadores, e os registos de observação ou as descrições, “realizadas no contexto natural podem documentar mudanças ao nível do crescimento, do comportamento e do desenvolvimento e fornecerem importantes contributos para melhor se compreender o desenvolvimento humano e identificar padrões significativos do desenvolvimento” (Parente, 2002, p.180). Também aqui, os seus discursos apontam como instrumentos preferidos os registos de observação da criança (EPv1; EPv2), as fotografias e os vídeos “que enriquecem muito uma avaliação e então a nível também de portefólios ainda muito mais” (EPv1).

Os PDI e as *checklist*, apesar de se tratarem de grelhas de avaliação, as educadoras que os utilizam elaboram depois uma avaliação descritiva “aquilo (PDI) não deixa de ser uma grelha, mas faço em texto corrido” (EPv3); “Eu gosto mais do descritivo, (...) porque acho que se adequa mais à criança, porque se às vezes vêm a *checklist* parece que o menino não sabe nada, (...) e eu posso transformar aquilo em positivo, quer dizer, ainda não consegue contar até cinco mas já consegue contar até três, por exemplo” (EPb1); Portanto, a avaliação deve centrar-se nos aspetos positivos e nos progressos da criança (Silva, 2016). No meio destes discursos, assistimos ao desabafo de uma educadora que, apesar de afirmar que a avaliação faz falta e é importante, não deixa de afirmar que “no fundo nem me apetecia usar era nenhum (referindo-se aos instrumentos de avaliação), sou sincera, porque isso, o tempo que nos leva, eu sei que ela faz falta e é importante, mas às vezes dava vontade era de não fazer era nada, mas eu sei que ela faz falta” (EPv3). Estas palavras refletem um pouco a angústia dos educadores que se deparam com grupos grandes, tornando-se o número de crianças um constrangimento à avaliação, como se concluiu também no estudo de Ribeiro (2010). Outra questão por vezes referida é a quantidade de documentos exigidos: “no caso da avaliação eu acho que são tantos papéis que querem ou que pretendem querer, para nós justificarmos a nossa avaliação, que eu considero que não é necessário” (EPb2), aliada à falta de tempo para os preencher. Ao nível das IPSS, muitas instituições adaptaram os seus instrumentos de avaliação aos documentos do Manual de Processos-Chave para a Creche, publicado

pela Segurança Social, e que, na opinião de uma educadora não seria a melhor opção: “o que eu noto a nível de IPSS (...) anda-se aqui um bocadinho perdido nesse sentido (...) há documentos que nos chegam e nós não os interpretamos da melhor forma e começamo-nos a adaptar, tal como foi da parte da Segurança Social, da creche, e então o que é que os jardins fizeram, uma colagem aos Pl's (...) e nós depois fazemos assim umas adaptações que vamos buscar muito mais trabalho.” (EPv1).

Quando questionadas sobre os intervenientes no processo de avaliação, as educadoras apontam-se a elas mesmas e a auxiliar da sala ou assistente operacional como os principais participantes no processo (EPv1; EPv2; EPv3; EPb1; EPb2; EPb3). No entanto, três educadoras acrescentam também os pais como um elemento fundamental, embora estes participem mais no início, na avaliação diagnóstica “os pais também nos dão alguma informação, mas os pais é mais inicialmente, mais na avaliação diagnóstica.” (EPb3); e ainda os professores de ensino especial, ou outro técnico que trabalhe com a criança “a professora de educação especial (...) e se houver algum técnico ou alguma pessoa que trabalhe de fora. (EPb3). Ouvir outros intervenientes no processo, como os referidos anteriormente (auxiliares, pais, professor do ensino especial ou outros técnicos), é muito útil porque ao “analisar essas informações segundo diferentes pontos de vista e, se possível, contrastá-las com as informações recolhidas por outros intervenientes, poderá conferir-lhes maior consistência e ser-lhes-á reconhecida maior fidelidade.” Sanches (2003, p. 117).

Apenas duas educadoras referem que as crianças também participam na avaliação sendo que uma delas as refere mesmo em primeiro lugar, antes dela, educadora, e da auxiliar: “as crianças, eu (...), a minha auxiliar (...)” (EPv3); “as próprias crianças, que também são críticas uns dos outros.” (EPb2).

Contudo, quando lhes perguntámos, diretamente, se as crianças também participavam na sua própria avaliação, todas evidenciaram, através dos seus discursos, que sim, sobretudo na avaliação dos trabalhos, das atividades ou do próprio dia: “na avaliação dos trabalhos sim, na avaliação dos registos gráficos que fazem, participam” (EPv2); “os trabalhos que vamos fazendo ao longo das semanas eu também pergunto e eu escrevo muito: o que é que tu fizeste? O que é que tu utilizaste? Olha gostaste do trabalho que fizeste? Porque é que fizeste? (...) utilizamos também muito isso, a voz deles para também saber.” (EPv3); “Avaliamos muitas vezes o trabalho que fizemos, o que é que eles acham do trabalho, se está bem (...)” (EPb3); “mais em atividades (...) Por exemplo: como é que correu esta atividade? Gostaste de fazer? E olha, como é que te portaste? Achas que te portaste bem? Achas que fizeste bem? Isso nós fazemos muitas vezes, a avaliação das atividades. (EPb1); “eu no final do dia faço, quase sempre, (...) sento-os todos e vamos avaliar o dia: “o que é que fizemos?” (...)Então, gostaram? Não

gostaram? Como é que correu?” (EPb2); “Utilizo, muitas vezes, a autoavaliação deles” (EPb3). O que estas profissionais fazem, apesar de nem todas o referirem em termos concetuais, é utilizarem os registos de autoavaliação da criança tal como é sugerido na Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011 e valorizado também nas OCEPE (p.16): “enquanto protagonista da sua aprendizagem, é também fundamental envolver a criança na avaliação, descrevendo o que fez, como e com quem, como poderia continuar, melhorar ou fazer de outro modo, tomando, assim, consciência dos seus progressos e de como vai ultrapassando as suas dificuldades.”

É importante o papel do educador no apoio que deve dar à criança nesse processo de autoavaliação, porque lhe vai dar a oportunidade de ela aprender a planear melhor o que quer fazer. Ao dar à criança a possibilidade de partilhar com os pares e de se confrontar com diferentes opiniões e avaliações, enriquece este processo, tornando-o reflexivo, uma vez que implica compreender a perspetiva do outro e explicar as suas opiniões (Silva, 2016). “Neste momento do ano, eles próprios já são críticos deles” (EPb2). O desenvolvimento da autonomia do aluno, está intimamente ligado à autoavaliação como defende Alves (2004) acrescentando ainda que “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.” (*ibid.* p. 84).

Uma das educadoras do estudo refere a participação das crianças na avaliação através do portefólio: “agora com o portefólio (...) e tem que começar agora desde pequeninos, eles entenderem o que é que estão a avaliar, até o escolher o seu trabalho que vai para o portefólio todo esse processo vai encaminhar-se para esta situação” (EPv1). Um dos instrumentos de avaliação promotores da autoavaliação das crianças é, sem dúvida, o portefólio onde, como refere Parente (2004) no seu estudo, a criança é envolvida na análise das suas experiências de aprendizagem e no processo de autoavaliação tornando as educadoras de infância investigadoras dos interesses das crianças, das suas capacidades e necessidades, evidenciando as suas competências, realizações, experiências de aprendizagem e progressos.

Pela análise dos discursos, não existe um momento específico destinado à avaliação porque todos os momentos da rotina diária se proporcionam a esta prática “todos os momentos servem para avaliar” (EPv2); “eu penso que são os momentos todos da rotina” (EPv3); “eu acho que todos os momentos servem para avaliação, (...) acho que já é uma rotina, é mecânico” (EPb2); “no fundo, eu estou sempre a avaliar” (EPb3). Estas práticas vão de encontro à ideia de Perrenoud (1999) que considera como formativa toda a prática de avaliação contínua, com o propósito de ajudar a melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o contexto, para uma regulação das aprendizagens durante o ano letivo. No

entanto, e dependendo daquilo que se quer observar, há atividades planejadas e desenvolvidas para avaliar determinadas competências e aí sim, há um momento criado, especificamente, para tal “há alturas, em determinada atividade que nós sabemos o que é que queremos efetivamente dali registrar e avaliar” (EPv1). Depois, semanalmente, também é avaliada a planificação semanal “semanalmente, há uma avaliação escrita (...) temos os momentos da avaliação da planificação semanal” (EPv2) e, quem trabalha em pedagogia de projeto, “no final de cada mini projeto fazemos sempre a avaliação de como é que está correr para depois marcarmos uma nova etapa” (EPb1). A nível mais formal, existe ainda os momentos de avaliação trimestral “tempo para reflexão maior são os três tempos, Natal, Páscoa e final de ano” (EPb1), ou semestral “nós, atualmente, estamos a fazer semestral” (EPv1); “individualmente, por criança, só em dois períodos por ano” (EPv2).

#### **Categoria E: Apreciação dos entrevistados sobre os objetivos da investigação**

Finalmente, quisemos apurar qual a opinião das educadoras acerca dos objetivos deste estudo e, posteriormente, o interesse no acesso aos resultados da investigação onde elas deram tão grande contributo. Todos os elementos entrevistados utilizaram os adjetivos “interessante” (EPv2); (EPb2), “pertinente” (EPv1); (EPb3), “excelente” (EPv1) e “útil” (EPb1) para caracterizar este estudo, pois consideram que a avaliação é um “tema intrínseco à educação (...), mas é muito subjetiva” (EPv2), portanto, geradora de práticas distintas que variam de contexto para contexto, por não haver “uma regra em si que nos diga que a avaliação tem de ser feita assim” (EPv2). Por isso sugerem a reflexão e a troca de ideias entre educadores, quer a nível de “departamentos do pré-escolar” (EPb1), quer ao nível das próprias universidades “acho que as próprias universidades deviam de olhar mais para este aspeto, na preparação dos educadores (...)eu acho importante que se comece a debruçar sobre estes pontos, por estes objetivos, para ver se começa a haver outro tipo de visão ou estudos e que se comece a ver a melhor forma de o fazer” (EPv1). Além disso, referem também que a diferença ao nível da formação inicial das educadoras, originada pela variedade de escolas de formação, condiciona as suas práticas, resultando, no fundo, numa diversidade de procedimentos e que é importante partilhar e avaliar: “as educadoras tiraram o curso em escolas diferentes (...), utilizam metodologias diferentes e eu acho que podemos sempre aprender algumas coisas com as pessoas e também podemos aferir se as coisas estão a correr bem ou mal” (EPb3). Uma entrevistada valorizou a importância da formação, como meio para “abrir horizontes, renovar conhecimentos e mudar práticas.” (EPv3). Todas elas mostraram interesse em ter acesso aos resultados deste estudo, como é visível pelas respostas afirmativas que foram dadas “sim” (EPv1; EPv2; EPb2, EPb3), “gostava” (EPv3), “gostava muito” (EPb1).



## CONCLUSÃO

Percorrido todo este caminho que foi o trabalho de investigação, desde a sua contextualização, identificação do problema, formulação de objetivos, a revisão da literatura, a seleção do quadro metodológico, a construção do guião e realização das entrevistas, a transcrição e posterior descrição e análise dos dados, é chegado o momento da sua conclusão. Neste ponto, serão ressaltadas, de forma resumida as principais ideias conclusivas retiradas deste estudo, tendo como referência a pergunta de partida e os objetivos definidos para este estudo, e que aqui relembramos:

- *Compreender as perspetivas dos educadores de infância face ao processo de avaliação na educação pré-escolar;*
- *Saber que conhecimentos possuem os educadores sobre a avaliação na educação pré-escolar;*
- *Saber com que finalidade os educadores realizam a avaliação;*
- *Conhecer as práticas de avaliação utilizadas pelos educadores de infância do ensino público e privado (meios tradicionais ou alternativos).*

Analisando e refletindo um pouco sobre o panorama educativo em Portugal, no que toca à primeira etapa da educação básica, e se pensarmos na sua lenta e conturbada evolução histórica, podemos dizer que nos últimos vinte anos o panorama viu-se alterado, positivamente, e a componente educativa e social passou a integrar todos os jardins de infância. A publicação, em 1997, das OCEPE vieram trazer sentido e regular as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores de infância nos contextos de educação pré-escolar, constituindo um quadro de referência para estes profissionais de educação, ao contribuírem para a promoção da melhoria da qualidade da educação de infância na rede nacional da educação pré-escolar. Além disso, começámos a assistir a um maior reconhecimento da profissão de educador de infância, ao nível social, e a uma valorização desta etapa da educação e dos serviços prestados nestas idades como sendo indispensáveis para o desenvolvimento da criança, valorizando-se, cada vez mais, a sua qualidade, sobretudo no que toca à avaliação do ambiente educativo e das aprendizagens das crianças. Após as OCEPE, outros documentos legislativos vieram reforçar a importância que agora parecia estar a ser dada à educação pré-escolar, nomeadamente com a Lei 5/97 (Lei-Quadro da Educação pré-escolar), o Decreto-Lei nº 241/2001 (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância), o Ofício Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 (Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar), o Ofício Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011 (Avaliação na Educação Pré-escolar) e a mais recente atualização das OCEPE com o Despacho nº 9180/2016 (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar).

Perante este novo panorama, e seguindo a linha de pensamento de (Alves, 2004, p. 11) para quem avaliar “é 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.” A mesma autora acrescenta que, apesar de estar presente em todos os contextos da atividade humana, é no contexto escolar que o ato de avaliar “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 da sua aprendizagem.” (*ibid.* p. 11).

Assim, quisemos, com este estudo, tentar perceber que práticas de avaliação das aprendizagens são utilizadas pelos educadores de infância, compará-las entre as praticadas nos estabelecimentos de ensino público e privado, e verificar se existem, ou não, diferenças a esse nível.

Tendo em conta os objetivos do estudo, optámos por realizar uma investigação de natureza qualitativa, com recurso a entrevistas semiestruturadas realizadas a seis educadoras de infância, três a lecionar em jardins de infância da rede privada (IPSS) e três da rede pública.

Após analisarmos os dados recolhidos nas entrevistas através da análise de conteúdo, serão agora apresentadas as principais conclusões, tendo sempre como principal suporte os objetivos da investigação.

Em relação às perspetivas dos educadores face à avaliação no pré-escolar, como já fomos evidenciando no capítulo anterior, as educadoras valorizam muito a avaliação, atribuindo-lhes, essencialmente, uma função de regulação (Cardinet, 1993), na medida em que lhes permitem obter informações acerca das crianças (dificuldades, interesses e necessidades), funcionando também como um guia para a ação do educador, ajudando-o a responder mais adequadamente às necessidades/dificuldades de aprendizagem das crianças, no fundo ajudando-o a reformular o processo de ensino/aprendizagem. Por isso, a avaliação surge como um fator de integração curricular, na medida em que a planificação e avaliação são interdependentes pois a avaliação influencia e fundamenta as decisões do educador sobre o desenvolvimento do currículo. Aqui, é evidenciada também a integração constante da avaliação ao longo de toda a prática diária das educadoras, que usam a observação como a principal técnica de avaliação. Esta é, segundo Sanches (2003, p. 118), “a técnica utilizada com mais frequência pelos educadores de infância, ainda que muitas vezes usada intuitivamente”, mas a reflexão diária é também uma forma de integrar essa avaliação na prática, sendo referido nas OCEPE que é através de uma avaliação reflexiva que o educador recolhe informações e adequa o seu planeamento ao grupo e à sua evolução.



A definição ou o conceito de avaliação não é um conceito claro no pensamento das educadoras. Sabemos que, por si só, o termo “avaliação” é um termo complexo e que gera alguma controvérsia. No caso da avaliação na educação pré-escolar, as educadoras definem-na com base na função que lhe atribuem, ou seja, a função de regulação ou a função pedagógica na sua dimensão didática (Pacheco, 1995) descrevendo-a como uma forma de acompanhar a evolução da criança no que diz respeito ao seu desenvolvimento, à aquisição de aprendizagens e competências, ou seja, é a avaliação dos progressos da criança. É qualitativa e também formativa na medida em que é contínua, apoiando e sustentando a planificação e o reajustamento da ação educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens.

As educadoras consideram que os professores do 1º CEB não valorizam muito a avaliação que é feita no pré-escolar, apontando mesmo um certo desinteresse, a não ser que alguma criança apresente algumas dificuldades de aprendizagem ou lhe tenha sido diagnosticado uma necessidade especial. Sabemos que a articulação entre o pré-escolar e o 1ºCEB é facilitada no caso dos jardins de infância da rede pública, na medida em que estes se integram em agrupamentos de escolas onde habitualmente se realizam as reuniões de agrupamento entre professores dos vários ciclos. Além disso, os processos individuais das crianças transitam do pré-escolar para o 1ª CEB. No caso das IPSS, é mais difícil, porque não há essa continuidade. Os professores até podem não valorizar a avaliação que é enviada, mas é importante que ela seja enviada. Este poderá ser mais um aspeto a favor da valorização da educação de infância como uma etapa fundamental no processo de educação ao longo da vida, valorizando também o papel do educador, contribuindo para aumentar a relevância que a avaliação no pré-escolar tem ganho nos últimos anos e, sobretudo facilitar a continuidade educativa entre ambos os ciclos.

Quisemos também averiguar os conhecimentos dos educadores sobre avaliação no pré-escolar e concluímos que, apesar de existirem alguns normativos legais que sustentam a avaliação na educação pré-escolar, estes não são do conhecimento das educadoras pois nem sequer os referem, demonstrando ter, apenas, conhecimento das OCEPE, e da sua recente atualização. Há ainda quem utilize também as Metas Curriculares como instrumento de apoio para a elaboração dos Planos de Desenvolvimento Individual. Neste caso esta educadora da rede privada não se orienta pelas OCEPE, mas fundamenta a sua prática e a sua avaliação baseada nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar, publicadas pelo Ministério da Educação em 2010. No entanto, estas já não fazem parte dos normativos atuais, tendo sido mesmo retiradas do site da DGE. Este facto só vem comprovar essa falta de conhecimento, já referida anteriormente, da legislação que, efetivamente, se encontra em vigor.

O contexto em que as educadoras do ensino privado têm acesso a esse conhecimento é variado, indo desde a comunicação social, os sindicatos, ou o contacto com colegas de outras instituições. Já as

da rede pública, apesar de serem elas a procurar a informação, têm as reuniões de departamento ou de conselho de docentes onde discutem esses e outros assuntos. Ou seja, na rede privada é em contexto informal que as educadoras trocam informações e conhecimentos com as colegas de outras instituições, enquanto que na rede pública as educadoras debatem os temas relacionados com a educação em reuniões formais, no agrupamento de escolas a que pertencem.

Como as OCEPE são, praticamente, o único documento que sustenta a prática pedagógica das educadoras, estas fizeram uma leitura após a sua atualização em 2016, e vão consultando sempre que têm necessidade, utilizando-o sobretudo, na elaboração da planificação semanal, e nas avaliações das crianças. Este é o único referente externo ao qual as educadoras se remetem quando falam de avaliação.

Deparadas com questões relacionadas com a sua formação, apenas as duas educadoras com mais idade e tempo de serviço fizeram formação específica superior (DESE e Mestrado), sendo que a maioria refere a formação inicial como a base dos seus conhecimentos em avaliação, admitindo que, pelo facto de terem feito essa formação há já algum tempo, algumas ideias poderão estar esquecidas ou mesmo ultrapassadas. Assim, a formação inicial nem sempre é apontada como a necessária ou suficiente no campo da avaliação, por isso a formação contínua se afirma importante e há quem a faça, mas as educadoras queixam-se da falta de oferta de formação nesta área da avaliação. No entanto, o investimento na autoformação depende do interesse de cada um como profissional, em procurar e apostar na sua formação contínua.

Já no que se refere à sua competência para avaliar, todas as educadoras se sentem competentes e seguras para fazerem a avaliação das crianças, contudo, as educadoras da rede privada referem que por vezes têm dúvidas na avaliação que fazem porque nem sempre conseguem observar tudo, referindo a falta de tempo e o número de crianças por grupo como uma entrave a esse processo.

Relativamente à finalidade com que os educadores realizam a avaliação, começámos por questionar acerca do objeto de avaliação e verificámos que todas as educadoras avaliam, em primeira mão, a criança no seu todo: os seus interesses, as suas aprendizagens, o processo de desenvolvimento, os comportamentos, as necessidades e suas as aquisições. Avaliam também a prática pedagógica e os documentos reguladores dessa prática bem como o ambiente educativo ao nível do espaço da sala.

No que se refere à finalidade com que o fazem, a avaliação assume uma função diagnóstica, formativa e formadora, porque é reinvestida na ação educativa, convertendo-se numa avaliação *para* a aprendizagem e não *da* aprendizagem. Esta ideia vai de encontro ao que Alves (2004, p. 61) refere quando afirma que

“a avaliação formativa pretende-se reguladora e tem como objetivos, quer a adequação do tratamento didático à natureza das dificuldades encontradas no momento diagnóstico, quer a obtenção de uma dupla retroação: sobre o

aluno para lhe indicar as etapas que ele venceu e as dificuldades que deve superar; sobre o professor para lhe indicar como é que o seu programa pedagógico se desenvolve e quais os obstáculos que enfrenta.”

É de referir que duas das educadoras da rede privada atribuem à avaliação um papel importante na sua aproximação aos pais, ajudando a mostrar o trabalho que é feito no jardim de infância. Esta necessidade é mais visível na rede privada uma vez que estas instituições desde sempre estiveram mais voltadas para a prestação de cuidados e assistência às famílias, estando a vertente educativa mais direcionada para a rede pública, não sendo tão valorizada por quem recorria a tais serviços. Pelo discurso de uma educadora, confirma-se que, mesmo hoje em dia, ainda se verifica uma certa desvalorização da componente educativa que se desenvolve nestas instituições em detrimento da componente de prestação de cuidados que alguns os pais parecem valorizar mais.

Como pudemos comprovar, a avaliação centra-se nas aprendizagens das crianças e na prática pedagógica das educadoras. Em relação à avaliação das crianças, esta é feita de forma descritiva e qualitativa, sendo mesmo referido pelas educadoras da rede pública uma mudança de procedimento, na medida em que todas referiram ter usado, anteriormente, as grelhas de avaliação onde assinalavam, com cruzinhas, os níveis de aquisição dos objetivos (“adquirido”, “não adquirido” ou “em aquisição”). A avaliação das crianças é depois utilizada para transmitir aos pais ou para integrar o seu processo individual que, posteriormente, a irá acompanhar para o 1º ciclo.

A avaliação da prática pedagógica permite-lhes refletir sobre o seu trabalho, conhecê-lo melhor e tomar decisões sobre o desenvolvimento do currículo e os aspetos a melhorar nas suas práticas. Aqui, podemos encontrar, mais uma vez subjacente, a função pedagógica da avaliação com uma dimensão didática, pois através da recolha das informações necessárias sobre as dificuldades, interesses e necessidades das crianças é possível reformular, posteriormente, o processo de ensino/aprendizagem (Pacheco, 1995).

Segundo os dados recolhidos, nem todos os pais valorizam a avaliação que é feita no pré-escolar, no entanto, encontramos uma grande maioria que se interessa e se envolve nesse processo. A forma como nós, profissionais, envolvemos os encarregados de educação no processo de avaliação e aprendizagem dos seus educandos poderá mudar as suas mentalidades e a maneira de ver a avaliação. Na minha opinião, penso que esta falta de interesse pela avaliação, por parte de alguns pais, se prende, em primeiro lugar com o facto de a educação pré-escolar não ser de carácter obrigatório, e em segundo, todo o historial da sua evolução em Portugal, com o fraco investimento do Estado, com os avanços e recuos que se fizeram sentir na expansão da rede pré-escolar, também não contribuíram para que este nível de ensino tivesse adquirido a importância que, efetivamente, tem no desenvolvimento das crianças, pois, afinal de contas, trata-se da “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” (Lei 5/97- Lei Quadro da Educação Pré-escolar). Segundo a circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011 “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 concerne às práticas de avaliação utilizadas por estes profissionais de educação pré-escolar, todas as educadoras salientaram, de forma positiva, a sua autonomia na escolha dos modelos curriculares que sustentam as suas práticas, sendo o *High-Scope* e a Pedagogia de Projeto os modelos com os quais as educadoras se identificam ou conhecem melhor. No entanto, não existe exclusividade nas suas escolhas, pois como pudemos verificar, todas elas vão buscar a outros modelos ou metodologias alguns aspetos que acham interessantes introduzir nas suas práticas.

Relativamente aos instrumentos de avaliação, nenhuma educadora utiliza instrumentos coadunados com o modelo curricular que utiliza. Por exemplo, na rede privada, onde o modelo High-Scope é o modelo mais utilizado, as educadoras utilizam o PDI ou o portefólio, em detrimento do COR ou do PIP (instrumentos de avaliação característicos deste modelo). Paralelamente ao PDI, utilizam também a ficha de diagnóstico e o perfil da criança, caraterísticos do Manual de Processos-Chave para a Creche. Este procedimento foi adotado por várias instituições que aproveitando as diretrizes da Segurança Social emanadas para a creche, fizeram depois uma adaptação aos jardins de infância. O mesmo acontece com os momentos de avaliação. Apesar de estar legislado que a avaliação no pré-escolar deverá ser realizada trimestralmente, como acontece nos outros níveis de ensino, duas educadoras da rede privada ainda o fazem semestralmente, pois também aqui seguem o que está definido no Manual de Processos-Chave para a Creche

Na rede pública é feita referência às grelhas de avaliação, que são preenchidas, tal como os PDI, com recurso aos registos de observação, registos fotográficos, e os trabalhos das crianças, técnicas e instrumentos de observação também utilizadas pelos educadores, mas que muitas vezes são confundidos pelas participantes no estudo com instrumentos de avaliação, atribuindo-lhe essa denominação. Referem o conhecimento de outros instrumentos de avaliação, nomeadamente algumas escalas de desenvolvimento, o portefólio, o PIP e o COR e o portefólio digital, mas a preferência recai sobre os que usam habitualmente. A avaliação, seja qual for o instrumento utilizado, é depois transmitida aos pais sob a forma de um registo descritivo onde são evidenciados os aspetos positivos e os progressos da criança.

Dentro das práticas avaliativas, debruçámo-nos também sobre os intervenientes no processo de avaliação e constatámos que ao colocar a questão: “quem participa no processo de avaliação?” os educadores e auxiliares são referidos como os principais participantes. Mencionam também, ainda que num segundo plano e em número reduzido, os pais e as crianças, valorizando também a intervenção de outros técnicos, como o professor de ensino especial. Como verificámos, as crianças não se enquadram nos principais intervenientes, mas, ao colocar a questão: “as crianças participam na sua própria avaliação?” todas as respostas se verificaram afirmativas, referindo a participação das crianças na avaliação dos seus trabalhos e das atividades em que participaram. Ou seja, as educadoras usam os registos de autoavaliação das crianças, embora não os tenham referido como técnica e instrumento de observação utilizado nas suas práticas, o que, de certa forma, nos pode levar a crer que a criança não está a ser envolvida na avaliação o quanto seria desejado, comprometendo assim a sua autonomia ao nível do conhecimento crítico sobre si mesmo e sobre o seu processo de aprendizagem.

Um dos instrumentos de avaliação promotores da autoavaliação é, sem dúvida, o portefólio, mas este instrumento ainda é pouco utilizado, sendo apenas referido por uma educadora o seu uso recente, constatando que os meios tradicionais continuam a vigorar na maioria dos contextos.

No que respeita aos momentos da rotina destinados à avaliação, as suas práticas vão de encontro à ideia de Perrenoud (1999) que considera como formativa toda a prática de avaliação contínua, ou seja, pelos seus discursos, constatamos que todos os momentos do dia e da rotina são momentos de avaliação, portanto é feita uma avaliação contínua com o objetivo de ajudar a melhorar as aprendizagens em curso.

Verificamos que as práticas avaliativas das educadoras se realizam sem grande apoio no que se refere a referentes, surgindo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar como o principal documento onde buscam alguma ajuda. Nota-se também uma falta de conhecimento dos documentos legais existentes refletindo-se também no uso reduzido de conceitos e terminologia relacionada com o ato avaliativo.

Em relação à pergunta de partida “*Que práticas de avaliação das aprendizagens são utilizadas pelos educadores de infância em estabelecimentos de ensino público e privado?*” não se verificaram grandes diferenças, apenas alguns procedimentos que foram sendo evidenciados ao longo da análise dos dados e ao nível dos instrumentos de avaliação, nomeadamente o uso do PDI, instrumento característico das IPSS por terem feito uma adaptação ao Manual dos Processos-chave da Creche emitido pela Segurança Social.

Consideramos que chegámos ao fim deste estudo, mas que muito haverá ainda para fazer e para refletir no campo da avaliação, sobretudo para que as práticas de avaliação sejam encaradas como um suporte vital no processo de ensino-aprendizagem, caminhando no sentido de uma maior qualidade. Concluindo com o pensamento de Alves (2004, p. 43) “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.”

### **Proposta de Intervenção Futura**

Tendo em conta todo o caminho percorrido, aquilo que foi vivenciado até aqui e os resultados desta investigação, considero que outras questões se levantam, podendo ser alvo de investigação:

- Avaliar em que medida o conhecimento sobre os documentos legislativos, por parte dos educadores, influenciam/contribuem para um ensino de qualidade;
- Avaliar em que medida as crianças são protagonistas e participantes ativas no seu processo de ensino-aprendizagem e de que forma são envolvidas na avaliação.
- Aferir em que medida o Manual dos Processos-chave da Creche se adequa àquilo que é preconizado para a educação pré-escolar, uma vez que muitas instituições ainda o utilizam como referente.

### **Limitações ao estudo**

Ao iniciarmos um estudo desta categoria, devemos de antemão contar com algumas contrariedades que possam surgir e algumas situações mais difíceis de ultrapassar.

Assim, considero uma limitação o facto de não ter realizado uma entrevista-piloto. Desta forma, teria conseguido perceber que uma ou outra questão poderiam levantar dúvidas aos entrevistados.

Na realização das entrevistas, o facto de algumas educadoras, por vezes se dispersarem nas respostas, fugindo um pouco ao que realmente se questionava, tornou as entrevistas mais extensas, dificultando a sua transcrição e posterior análise de conteúdo.

No que se refere à amostra, foi muito difícil conseguir reunir o número de educadoras necessárias para o estudo (três educadoras de infância do ensino público e três do ensino privado), sobretudo a nível das educadoras do ensino público. Dos sete agrupamentos de escolas de Braga para os quais enviámos e-mail de pedido de autorização para realização de uma entrevista, apenas dois enviavam uma resposta positiva. No caso das IPSS, a situação foi semelhante. Este facto dificultou-me a investigação em termos cronológicos, ficando o tempo destinado à transcrição e análise de dados um pouco mais reduzido.

O facto de o estudo envolver uma amostra reduzida, os seus resultados não poderão ser generalizados a outros contextos educativos.

Ultrapassados estes constrangimentos, este estudo foi uma mais valia na minha formação enquanto profissional de educação de infância, dando-me a possibilidade de contactar com outras realidades, refletir sobre elas proporcionando-me uma visão diferente sobre o processo de avaliação na educação pré-escolar no que diz respeito aos conhecimentos teóricos, empíricos e metodológicos. Assim, com a realização desta investigação, consideramos ter crescido a nível pessoal, com uma formação adequada, e a nível profissional, no âmbito da educação pré-escolar.





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Alves, M. (2004). *Currículo e Avaliação. Uma perspetiva 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>
- Ariés P. (1988). *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*. Lisboa, Relógio d' Água.
- Azevedo, G. C. L. (2015). *Avaliação na educação pré-escolar: perspetivas e práticas*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/41359>
- Badinter E. (1980). *O amor incerto: história do amor maternal, do séc. XVII ao séc. XX*. Lisboa: Relógio d' Água.
- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Cabrita, A. (2007). *Avaliação na educação pré-escolar: processos e implicações nas práticas das educadoras*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.
- Cabrita, A., & Silva, E (2008). *Avaliação na educação pré-escolar: processos e implicações nas práticas das educadoras*. In M.P. Alves, E. A. Machado, J.A. Fernandes & S. Correia (Orgs.), *Atas do Seminário de Avaliação. Contributos da investigação para as práticas quotidianas de desenvolvimento curricular das escolas*. Braga: CIEd. Universidade do Minho. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/17354>
- 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. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 10-15. Consultado em 6 de junho de 2018, em: <http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/artigo81.pdf>
- Castilho, A. M. (2012). *Avaliação em educação pré-escolar: dos fundamentos às práticas*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Lisboa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/5894>
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas. Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.

- CEUM (2012). *Código de conduta ética da Universidade do Minho*. Consultado em 10 de setembro de 2017, em [http://www.sas.uminho.pt/uploads/codigo\\_conduta\\_etica\\_UM.pdf](http://www.sas.uminho.pt/uploads/codigo_conduta_etica_UM.pdf)
- De Ketele, J., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas, e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Deshaires, B. (1997). *Metodologia da investigação em ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Epstein, A. & Hohmann, M. (2012). HighScope's Curriculum Content Areas and the KDIs in: *Extensions – Curriculum Newsletter From Highscope*, 26 (4). Consultado em 6 de junho de 2018, em <https://countryvillagepreschool.com/wp-content/uploads/2016/09/Article-Ann-and-Mary.pdf>
- Fernandes, I. (2009). *O contributo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem para a qualidade educativa na educação pré-escolar. Um estudo exploratório*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Trás os Montes e Alto Douro. Disponível em <http://hdl.handle.net/10348/422>
- Ferreira, A., & Mota, L. (2014). Educação de infância e política educativa em Portugal no último quartel do século XX. *Revista estudos do seculo XX*, 14,. 33-50.
- 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>
- Fitas, A. (2012). *A avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar: o portefólio das crianças*. (Dissertação de Mestrado). Escola superior de Educação de Portalegre. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.26/3686>
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor – Projetos e Edições.
- Fonseca, M. J. (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>
- Formosinho, J. O. (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. O. (Org.).(2002). *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1997). Comentário à Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro Lei-Quadro da Educação Pré-escolar In Ministério da Educação (Ed.), *Legislação* (pp. 29-43). Lisboa: Ministério da Educação.
- Gaspar, D. (2010). *Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portefólio como instrumento de avaliação*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/14578>

- Gaspar, M. I., & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gimeno, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid: Morata.
- Gomes, J. (1986). *A Educação Infantil em Portugal*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1995). *A criança em Ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J. Á. (2006). Ética na investigação. In J. A. Pacheco & J.Á. Lima (Org.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (1996). O projeto de Reggio Emilia: uma apresentação. In J. Oliveira Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 93-135) Porto: Porto Editora.
- Marchão, A. & Fitas, A. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar. O portefólio da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, (64) 27-41. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.26/6529>
- Niza, S (1996). O Modelo Curricular da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp.137-159). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1995). *A avaliação dos alunos na perspetiva da reforma*. Porto: Porto Editora
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2005). *Estudos Curriculares. Para uma compreensão crítica da educação*. 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>

- Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 17, (51), 593-744. Consultado em 6 de setembro de 2017, em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/06.pdf>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, D. (2012). *A importância da avaliação na educação pré-escolar*. (Dissertação de Mestrado). Universidade da Beira Interior. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.6/2690>
- Ribeiro, L. C. (1993). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, S. V. (2010). *Conceções e práticas de avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Évora. Disponível em <http://hdl.handle.net/10174/19011>
- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Román, M., & Torrecilla, F. (2010). Melhorar a qualidade da educação de infância através da sua avaliação (O que avaliar e porquê para dar conta da qualidade na educação de infância). *Cadernos de Educação de Infância*, 89, 4-6. Consultado em 14 de abril de 2017, em [http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI\\_89\\_456.pdf](http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI_89_456.pdf)
- 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*, 1, 111-124, Instituto Politécnico de Bragança. Disponível em <http://hdl.handle.net/10198/5191>
- Siraj-Blatchford, I. (Coord.).(2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editora.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I.L. (Coord.) .(2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação /Direção-Geral da Educação.
- Silva, M. I. L. (1998). Projetos em Educação Pré-Escolar e Projeto Educativo de estabelecimento. In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projeto na Educação Pré-Escolar* (pp. 91-122). Lisboa: Ministério da Educação.

- Spodek, B., & Brown, P. (1996). Alternativas curriculares na educação de infância: Uma perspetiva histórica. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp.13-59). Porto: Porto Editora.
- Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1982). *Para uma política da educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vala, J. (1989). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. Madureira Pinto(Org.), *Metodologia das ciências sociais* (pp.101-128). Porto. Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa. Pedagogia de projeto em educação pré-escolar em Portugal. In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. (pp. 123-158). Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T (2005). *Das casas de Asilo ao projeto de cidadania. Políticas de expansão da Educação de infância em Portugal*. Porto: Ed. Asa.
- Vilarinho, M. (2000). *Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal (1977-1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Zabalza, M. (1987). *Áreas, medios Y evaluación en la educación infantil*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones
- Zabalza, M. (1997). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

## REFERÊNCIAS NORMATIVAS

- Lei n.º5/73 de 25 de julho (Reforma do Sistema Educativo).
- Decreto de 10 de abril de 1976 (Constituição da Republica portuguesa).
- Lei 5/77 de 1 de fevereiro (Sistema Público de Educação pré-escolar).
- Lei 46/86 de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Lei 5/97 de 10 de fevereiro (Lei quadro da educação pré-escolar).
- Despacho n.º 5220/97 de 4 de agosto (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar).
- Lei 115/97 de 19 de setembro (Primeira alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto (Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores do Ensino Básico).
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância).
- Lei 49/2005 de 30 de agosto (Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo).

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de Outubro (Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar).

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril (Avaliação na Educação Pré-Escolar).

Despacho n.º 9180/2016 de 19 de julho (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar).

Despacho Conjunto n.º 186/ME/MSSS/MEPAT/96 de 3 de setembro (Gabinete para o Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar).

Manual de processos-chave Creche acedido em 13 de setembro de 2018 em [http://www.seg-social.pt/documents/10152/13673/gqrs\\_creche\\_processos-chave/5336ef3a-bbae-4297-a12d-de678dfcb347](http://www.seg-social.pt/documents/10152/13673/gqrs_creche_processos-chave/5336ef3a-bbae-4297-a12d-de678dfcb347)

**Sites consultados:**

APEI - <http://apei.pt/educacao-infancia/modelos-pedagogicos/> acedido em 11 de julho de 2018

DGE - <http://www.dge.mec.pt/> acedido em 18 de julho de 2018

## APÊNDICES

### Apêndice 1 - Guião da Entrevista

Objetivos específicos	Questões	Observações
Compreender as perspetivas dos educadores de infância face ao processo de avaliação, na educação pré-escolar.	<p>1 - Considera importante a avaliação na educação pré-escolar?</p> <p>2 – Considera que a avaliação se integra na sua prática pedagógica diária?</p> <p>3 – Como define o conceito de avaliação na educação pré-escolar?</p> <p>4 – Na sua opinião, para que serve a avaliação?</p> <p>5 – Vê a avaliação como um fator de integração curricular?</p> <p>6 – Pensa que os professores do 1º ciclo valorizam a avaliação na educação pré-escolar?</p> <p>7 – Pensa que a avaliação na educação pré-escolar tem vindo a ganhar mais relevo nos últimos anos?</p>	<p>Se sim, porquê?</p> <p>Se sim, de que forma?</p> <p>Se sim, porquê?</p>
Saber que conhecimentos possuem os educadores sobre a avaliação na educação pré-escolar.	<p>1 – Tem conhecimento da legislação existente sobre avaliação na educação pré-escolar?</p> <p>2 – Que tipo de documentos do Ministério da Educação conhece sobre avaliação na educação pré-escolar?</p> <p>3 – Com que frequência consulta esses documentos?</p> <p>4 – Possui formação em avaliação na educação pré-escolar?</p> <p>5 – Considera que os educadores de infância possuem formação necessária em avaliação na educação pré-escolar?</p> <p>6 – De uma forma geral, pensa que os educadores de infância tem competência para avaliar?</p>	<p>Se sim, como teve acesso a esse conhecimento?</p> <p>Se sim, onde adquiriu?</p>
Saber com que finalidade os educadores realizam a avaliação	<p>1 – O que é que avalia na educação pré-escolar?</p> <p>2 – Que tempos de avaliação utiliza na educação pré-escolar?</p> <p>3 – Como avalia as aprendizagens das crianças?</p> <p>4 – Que uso faz dos resultados dessa avaliação?</p> <p>5 – Com que periodicidade é dada a conhecer a avaliação aos pais?</p> <p>6 – Como é que pensa que os pais valorizam a avaliação?</p>	





## Apêndice 2 – Caracterização 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:

Efetivo

Contratado(a)

5 – Tempo de serviço na função docente:

<5anos

5 a 10 anos

11 a 15

16 a 25 anos

26 ou mais

6 – Exerce algum cargo ou funções para além da docência? Se sim, qual/quais:

\_\_\_\_\_

7 – Número total de crianças:

Grupo homogéneo

Grupo heterogéneo

3 anos: \_\_\_\_\_

4 anos: \_\_\_\_\_

5 anos: \_\_\_\_\_

Mais de 5 anos: \_\_\_\_\_

Obrigada pela sua colaboração.

### Apêndice 3 – Protocolo de Investigação

Suzana Alexandra Cruz Monteiro Marinho  
Rua Planalto de Quintela, nº36  
4705-330 – Braga

Ex.mo Sr. Diretor do Agrupamento/ Diretor Pedagógico

Sou Educadora de Infância, na Fundação Bomfim, uma IPSS de Braga.

Neste momento, estou a realizar um trabalho de investigação, no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa, na Universidade do Minho, sob a orientação científica do Professor Doutor José Augusto Pacheco.

Esta investigação enquadra-se na temática da avaliação, centrada mais especificamente na Avaliação na educação pré-escolar: práticas de avaliação utilizadas pelos educadores de infância em estabelecimentos de ensino público e privado.

Neste sentido, solicito a Vossa Excelência se digne autorizar a realização de uma entrevista a uma Educadora de Infância.

Esta recolha de dados irá ocorrer, se possível, durante o mês de março, sendo realizada apenas por mim.

Os dados recolhidos serão apenas divulgados na dissertação, sendo salvaguardado o anonimato do participante, incluindo a identidade da própria instituição em que exerce a sua atividade profissional.

Na expectativa de uma resposta favorável a esta pretensão eminentemente académica, subscrevo-me com os melhores cumprimentos,

Braga, \_\_\_\_\_ de 2018

Suzana Alexandra Cruz Monteiro Marinho

---

#### Apêndice 4 – Protocolo de Investigação: Consentimento Informado

Cara colega:

A entrevista em curso insere-se nos trabalhos do Mestrado em Ciências da Educação – área de especialização em Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa, na Universidade do Minho, sobre a temática da avaliação, centrada mais especificamente em Avaliação na educação pré-escolar: práticas de avaliação utilizadas pelos educadores de infância em estabelecimentos de ensino público e privado

De forma a responder a esta problemática pretendemos analisar e ir de encontro aos seguintes objetivos:

- Compreender as perspetivas dos educadores de infância face ao processo de avaliação na educação pré-escolar;
- Saber que conhecimentos possuem os educadores sobre a avaliação na educação pré-escolar;
- Saber com que finalidade os educadores realizam a avaliação;
- Conhecer as práticas de avaliação utilizadas pelos educadores de infância do ensino público e privado (meios tradicionais ou alternativos).

Para a obtenção de informações relevantes utilizaremos o inquérito por entrevista. O seu propósito consiste em obter informações pertinentes para a investigação, através da opinião dos educadores, que permitirão, não só fornecer pistas para a caracterização dos processos em estudo, como também 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 escolher, em cada situação, a direção mais adequada no sentido de auscultar o pensamento das docentes nas suas próprias palavras e perspetivas.

A entrevista terá a duração de, aproximadamente 25 minutos e pedíamos-lhe a autorização para a sua gravação. Posteriormente será transcrita. De forma a assegurar a validade e precisão do conteúdo, a sua transcrição ser-lhe-á enviada por e-mail. Caso seja necessário ou conveniente, poderá retificar ou acrescentar as informações que julgue pertinentes sendo, posteriormente o guião reenviado à investigadora para que esta proceda à respetiva análise.

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 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 divulgadas as principais conclusões deste estudo empírico.

Braga, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

A educadora de Infância

---

(Suzana Monteiro Marinho)

## Apêndice 5 – Transcrição da entrevista

### ENTREVISTA EPb1

Investigador – Considera importante a avaliação na educação pré-escolar?

EPb1 – Sim.

Investigador – Porquê?

EPb1 - Olhe porque se não também andarmos assim por ver andar os outros não tem significado, eu acho que o processo de aprendizagem também tem que ter algum fundamento e tem que ter um objetivo, e nós chegarmos, conseguirmos avaliar crianças que no início vem que quase nem nos olham nos olhos não é e, depois sentir esse processo, eu acho que avaliar o processo que é muito importante para mim para o meu trabalho e até porque, muitas vezes depois de avaliar vejo que houve áreas em que não trabalhei tanto, não estive tão atenta.

Investigador – Considera que a avaliação se integra na sua prática pedagógica diária?

EPb1– Sim.

Investigador – E de que forma é que se integra?

EPb1 – Faço alguns registos, tiro muitas fotografias e tiro também fotografias aos trabalhos deles, quando estão a trabalhar também tiro, vou observando sim...

Investigador – Como define o conceito de avaliação na educação pré-escolar?

EPb1 – Eu acho que a avaliação no pré-escolar, é uma maneira ou é um processo em que se a educadora estiver atenta, consegue melhor programar o seu trabalho.

Investigador – Na sua opinião, para que serve a avaliação?

EPb1 – Isso mesmo, não é só para dizer aos pais que o menino atingiu isto ou atingiu aquilo, é sobretudo para programar melhor as atividades em função do que as crianças fazem.

Investigador – Vê a avaliação como um fator de integração curricular?

EPb1 – Eu acho que é importante e sabemos porquê avaliar, porque em qualquer processo, inclusive a educação, acho que nós temos que programar, fazer e avaliar para depois voltar outra vez à programação.

Investigador – Pensa é que os professores do primeiro ciclo valorizam a avaliação na educação pré-escolar?

EPb1 – A experiência que eu tenho aqui do agrupamento, é sim e têm muito em conta tudo o que nós enviamos para lá, mesmo porque nós fazemos aqueles processos onde vão as amostras de trabalho e onde estão as nossas referências e inclusive já tenho 33 anos e mando meninos para o primeiro ciclo e, por exemplo, processo de avaliação até com meninos que tiveram alguma dificuldade e recebemos aqui algum apoio, fizemos aqui o relatório de intercâmbio que deu logo para apoiar, para ter logo algum apoio.

Investigador – 7) Pensa que a avaliação na educação pré-escolar tem vindo a ganhar mais relevo nos últimos anos?

EPb1 – É assim nós aqui no agrupamento sempre demos muita importância à avaliação, não aquela avaliação...mas a avaliação do processo e da aprendizagem das crianças e não tanto da criança em si. Nós sempre demos muito relevo. Eu quando vim para aqui já fazíamos avaliação, Eu estou cá no agrupamento há... portanto, sete anos no executivo, tive três anos aqui antes estava como educadora de infância, depois vim para o executivo sete, seis... 27, 28 anos.

EPb1 Investigador – Tem conhecimento da legislação existente sobre a avaliação na educação do pré-escolar?

EPb1 – Do que saiu agora?

Investigador – Da legislação?

EPb1 – Sim vou acompanhado... sim, sim.

Investigador – Que tipo de documentos do Ministério da Educação conhece sobre a avaliação na educação do pré-escolar?

EPb1 – Nós organizamo-nos muitos pelas Orientações Curriculares mas, nem sempre. Tivemos as metas quando as mandaram, mas sempre, sempre, eu sempre achei que as metas não estavam adequadas ao pré-escolar, porque há coisas que não têm muito sentido. Agora, o que eu acho é que mesmo estes objetivos não podem ser estanques, quer dizer este menino de três não tem que atingir isto, e este tem que atingir isto, o de quatro, acho que é um processo e muitas vezes até há uma criança que até à Páscoa parece que não aprendeu nada, parece que não faz nada, que não reage a nada e de repente tem assim um desabrochar... portanto acho que as coisas não são assim tão estanques como isso.

Investigador – E como é que teve acesso a essa legislação?

EPb1 – Procurei-a...

Investigador – Não é o agrupamento que lhes fornece?

EPb1 – Geralmente nós também trabalhamos esses documentos em departamento mas, geralmente, por exemplo há aqui uma de nós que está sempre mais atenta e depois dá às outras, partilha.

Investigador – Com que frequência é que consulta esses documentos?

EPb1 – Mais na altura das avaliações, embora, quer dizer quando saem a gente lê e, por exemplo, quando temos alguma dúvida também. Eu tenho ali, numa pasta.

Investigador – Mas é sobretudo as Orientações curriculares que consulta?

EPb1 – Que temos, sim, sim.

Investigador – Possui formação em avaliação na educação pré-escolar?

EPb1 –.Sim, porque no DESE que eu fiz em metodologia e supervisão em educação de infância também tivemos a avaliação, embora na altura fosse muito a avaliação ligada ao modelo High-Scope, porque eu

sou do primeiro curso que fiz da Universidade do Minho, mas só que essa avaliação ajudou-me muito na observação das crianças. Se calhar agora não sigo aqueles instrumentos do PIIP e do COR, que eles usavam, usamos mais esta grelha, mas por exemplo. Fizemos muito, na altura em que começamos a fazer grelhas, baseamo-nos muito nisso porque tinha ali aquelas chamadas experiências-chave para eles, que para nós são objetivos, são algo que eles conseguem atingir ou não, não é, adquirir. Portanto baseamo-nos muito nisso, esses instrumentos ajudaram-nos também a adaptar à nossa coisa, não os usamos assim como instrumentos, adaptamos.

Investigador – Considera que os educadores de infância possuem formação necessária em avaliação da educação no pré-escolar?

EPb1 – É assim, está-me a fazer essa pergunta onde nós somos educadoras todas com mais de 50 anos, portanto já todas fizemos DESE, fizemos essas coisas, e etc. à partida...sim.

Investigador – Mas tem alguma experiência, que tenha visto, ou que as educadoras não saem agora tão bem preparadas?

EPb1 – Sim, sabe que eu tenho estagiárias não é? Pois não, elas ficam muito presas, mas também se calhar é por falta de experiência porque elas ficam muito presas aos registos, mas elas estão muito alerta para isso. Se depois o fazem eu não sei, mas por exemplo aqui registam muito, tiram muitas fotografias, e põem questões, há sempre umas que põem e outras não, mas eu acho que elas têm instrumentos bons para, depois se os aplicam não sei.

Investigador – De uma forma geral, pensa que os educadores de infância têm competências para avaliar?

EPb1 – Do que eu conheço, sim, mas pode haver quem não, mas daquilo que eu conheço... porque eu estou a falar-lhe de uma realidade que é muito...aqui em Braga, nós estamos aqui no agrupamento há não sei quantos anos, todas, quer dizer e vamo-nos também “auto-construindo” umas às outras, quer dizer uma traz uma coisa nova e depois avaliamos. Depois, sei lá, fazemos uma comissão, “olha tu trabalhas a área de expressão plástica, tu trabalhas a área da expressão motora, tu trabalhas a comunicação, tu trabalhas a linguagem e não sei quê, tu trabalhas a matemática”. Depois reunimo-nos e fazemos assim, fazemos tipo comissões por grupinhos, depois há um grupo que gere tudo. No ano passado, por exemplo como deixamos as metas, passamos a usar outra vez as orientações curriculares, voltamos outra vez a reformular e isso ajuda, porque isso ajuda-nos a refletir um bocadinho. Quer dizer... eu penso que ajuda. A mim ajuda-me muito trabalhar em equipa estas coisas. Uma coisa é estar sozinha, outra coisa é com outras pessoas e acho que é muito bom partilhar estas coisas umas e outras. Quantas vezes, por exemplo na altura nós fazemos as reuniões de avaliação e depois cada uma diz... avalia o grupo e não as crianças, avalia o grupo não é. E às vezes uma diz uma coisa e “que engraçado, não me tinha lembrado daquilo? Outra, que engraçado, focou aquilo e eu não me tinha lembrado”. Acho que a partilha é muito importante também nesta área da avaliação.

Investigador – O que é que avalia na educação pré-escolar?

EPb1 – Avalio um bocadinho como a criança reage nas várias áreas de desenvolvimento. Por exemplo avalio muito a nível da... observo muito a Formação Pessoal e Social, por exemplo, se a criança está bem, efetivamente, se ela se separa bem dos pais, se vem ter connosco assim muito naturalmente, se depois é autónoma, autonomia por exemplo, avalio muito o poder de decisão a capacidade de iniciativa, não tanto aqueles processos se o menino faz um desenho muito perfeito, o que importa é que ele, a

mim, importa-me muito é que ele saiba dizer: “Oh professora eu quero ir fazer um desenho e vou buscar uma folha” e vai buscar os lápis, senta-se na mesa faz o desenho e depois diz: “já está” e explica-me o que desenhou e etc. E também é verdade, se calhar como educadora faz isto de certeza, por exemplo está a fazer um desenho... oh professora já fiz...”ai coitadinho deste menino que está sozinho e não tem com quem brincar” não é, quer dizer... ajudá-lo também a estimular outras coisas; às vezes, “olha para os teus dedos quantos dedos tens?” Esse género. Avaliar mesmo este processo, depois, por exemplo, ainda hoje houve uma menina que disse: “eu fui à praia”, portanto ela disse mal praia, certo? E então, mas eu não me fico por isto. Se for a avaliar sou capaz de dizer a Leonor ainda não diz o “pr” o” br” e não sei quê, mas acho que posso então aproveitar “esses erros”, ou uma coisa que notei e ainda bem e: “vamos todos dizer praia”, vamos lá então... e brincar com essas palavras e depois vou avaliando também o desenvolvimento mas... vou ver se ela já consegue. Mas eu não me prendo muito à coisa correta, gosto mais de avaliar os processos... já vai fazendo...

Investigador – Que tempos de avaliação utiliza na Educação Pré-escolar?

EPb1 – Tempo, tempo para reflexão maior são os três tempos, Natal, Páscoa e final de ano. Agora eu todos os fins de semana, releio um bocado coisas que escrevi e fotografias que vi e mais não sei quê, e às vezes também no dia a dia. Por exemplo, no outro dia descobri que um menino não contava até cinco e eu pensava que contava, imagine. Pronto e isso levou-me à noite a pensar, “ora bem, se ele não sabe vou ter de propor mais atividades em que...não é... para mim a avaliação é muito para isto, não tanto para dizer “aquele e aquele já sabe e aquele não sabe, mas para eu me... ajuda-me muito a refletir a minha prática pedagógica e depois poder programar atividades em função do que eles precisam mais de aprender, ou não.

Investigador – Como avalia as aprendizagens das crianças?

EPb1 – Nós em tempos já fizemos o “adquirido” ou “não adquirido” e “em aquisição”. Agora deixamos disso e fazemos: “já consegue fazer...” e não sei quê,” já consegue fazer uma figura humana com três ou mais coisas”, fazemos muito pela positiva agora.

Investigador – Mais descritivo.

EPb1 – Sim, deixamos de fazer aquelas cruzinhas. Aquelas cruzinhas, para os pais, não dava nada. Então pegamos na *checklist* que fizemos para cada área e pegamos naquelas que eles já sabem fazer e pomos lá.

Investigador - Que uso faz dos resultados dessa avaliação?

EPb1 – Montes de coisas. É para mostrar aos pais e também para eles ajudarem, por exemplo no Natal tive uma mãe que eu disse: “olhe ele aqui fala muito pouco”, “ai, em casa também, mas porquê?” “Então, olhe, ainda no outro dia estávamos a falar se um sítio qualquer e ele não disse que já tinha visto, ou que não tinha visto, portanto dá-me a sensação que ele tem um vocabulário muito pouco alargado uma compreensão muito... E então eu propus-lhe olhe, porque é que vocês quando vão tomar um café não diz, olha vamos ao café e até diz o nome do café e vamos de carro e pelo caminho olha está aqui, vimos isto, vimos aquilo, tive um bocadinho a dar-lhe estas dicas. Não é que agora na Páscoa a mãe disse-me assim: “sabe, passamos a ir aos passeios e a verbalizar tudo o que víamos e não é que ele começou também a verbalizar? Pois quer dizer, acho que usar a avaliação para construirmos e não só



para... vou sempre bater na mesma tecla mas eu uso muito... uso sempre esta avaliação para melhorar a prática pedagógica.

Investigador – Com que periodicidade é dada a conhecer avaliação aos pais?

EPb1 – Nos três períodos.

Investigador – E como é que pensa que os pais valorizam a avaliação?

EPb1 – É engraçado eu acho que eles valorizam mesmo, mesmo, gostam. Quer dizer, tenho ali duas pessoas que dizem assim: “ah pois, ele é sempre assim” e não valorizam. Mas tenho outros que dizem: “oh professora, eu posso levar isto para casa, posso”, porque nós geralmente só damos mesmo em papel no final do ano, durante os outros dois períodos se quiserem a gente tira fotocópias senão... e então agora houve uma mãe que disse: “oh professora posso levar isto para casa para poder trabalhar aqui?” Pode e deve eu tiro fotocópia. Eu acho que eles valorizam, há outros que não, não sei, se sente por experiência própria alguns não valorizam nada.

Investigador – A sua prática pedagógica é sustentada em algum modelo curricular específico?

EPb1 – Eu trabalhei muitos anos em *High-Scope*. Agora trabalho muito, por exemplo uso a rotina do *High-Scope*, uso o espaço um bocado do *High-Scope* o tempo de trabalhar, fazer e rever e depois é mais pedagogia de projeto. Identifico-me mais com pedagogia de projeto.

Investigador –Esse modelo foi-lhe imposto neste caso pelo agrupamento pela instituição que serve ou por opção?

EPb1 – Não, não. É por opção.

Investigador – Na sua prática pedagógica que instrumentos de avaliação utiliza?

EPb1 – Pronto era isso que eu lhe ia dizer, eu tenho...nós todas temos uma *checklist* para ir escrevendo e anotando. E depois também fizemos uma grelha de avaliação com o agrupamento.

Investigador – Conhece outros instrumentos de avaliação para além desse que utiliza?

EPb1 – Sim, conheço esse só da cruzinha...

Investigador – Pois.

EPb1 – E depois conheço esses do PIP e do COR etc., esses conheço bem.

Investigador - Tem preferência por algum instrumento de avaliação?

EPb1 – Eu gosto mais do descritivo, deste que nós usamos agora o descritivo porque acho que se adequa mais à criança, porque se às vezes vêm a *checklist* parece que o menino não sabe nada, não é? E assim, nós por exemplo, ainda não sabe mas já consegue fazer aquilo e eu posso transformar aquilo em positivo, quer dizer, ainda não consegue contar até cinco mas já consegue contar até três, por exemplo, não é?

Investigador – Que intervenientes participam no processo da avaliação da sua sala?

EPb1 – Olhe, eu quando estou a preencher a grelha de avaliação peço muito ajuda à auxiliar, por exemplo eu faço... estou a fazer uma avaliação e escrevo: “fulaninho não sabe fazer isto, não faz aquilo e outro,

não sei se fulaninho faz isto, se faz aquilo ou faz aqueloutro...D. Almerinda, olhe vamos estar atentas a ver se este menino faz isto, isto e isto...e ela ajuda-me.

Investigador – E as crianças também participam na sua própria avaliação?

EPb1 – Sim, mas mais em atividades, não tanto... Por exemplo: como é que correu esta atividade? Gostaste de fazer? E olha, como é que te portaste? Achas que te portaste bem? Achas que fizeste bem? Achas que não sei quê...? Isso nós fazemos muitas vezes, a avaliação das atividades. Eu acho que mesmo com três ou quatro anos eles começam a ser críticos e a ser sinceros... é claro que há sempre alguns que dizem sempre que está tudo bem, não é?

Investigador – Sente-se segura para fazer a avaliação das crianças?

EPb1 – Da minha sala sim, sim.

Investigador – Na sua prática pedagógica, que momentos se destinam à avaliação?

EPb1 – Pronto, no tempo de trabalho, planear, fazer, rever, o rever é uma avaliação, não é? E depois por exemplo, quando estamos a trabalhar em pedagogia de projeto, nós no final de cada mini projeto fazemos sempre a avaliação de como é que está correr para depois marcarmos uma nova etapa, portanto no fim de cada etapa fazemos sempre... e eu... quase todos os dias faço a minha avaliação. E deixe-me que lhe diga que, acho que a gente com mais idade, mais pensa naquilo que fez durante o dia não é, que podia ter feito melhor.

Investigador - Qual a sua opinião sobre os objetivos desta investigação?

EPb1 – Acho que é muito útil e se calhar era uma coisa que se podia fazer muito até nos departamentos. Levava a que nos departamentos do pré-escolar que se falasse muito desta avaliação. Esta avaliação/reflexão não é? Porque eu acho que a avaliação é uma avaliação de reflexão, não pode ser só para... nós também não damos notas não é? Portanto como não damos notas, acho que é mesmo uma avaliação de reflexão, porque para eu fazer uma avaliação descritiva tenho que pensar muito, tenho que rever muito tenho que... acho que o conversar muito, o dialogar muito entre as educadoras, acho que pode sair muita coisa útil destes objetivos.

Investigador – Deseja conhecer os resultados desta investigação?

EPb1 – Gostava muito... gostava muito até para depois alargarmos, não é? Se calhar até pode ser que haja coisas que não estamos a fazer bem embora eu acho que no pré-escolar não há um modelo melhor, nem um modelo pior. Acho que cada um deve trabalhar naquele modelo em que se sente melhor e se identifica mais e depois fazer as crianças felizes porque acho que é esse o objetivo.