

MARIA CRISTINA CRISTO PARENTE

**A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS ALTERNATIVAS DE AVALIAÇÃO NA  
PEDAGOGIA DA INFÂNCIA:  
SETE JORNADAS DE APRENDIZAGEM**

Tese apresentada à Universidade do Minho para obtenção do grau de Doutor em  
Estudos da Criança

Sob orientação da  
Professora Doutora Júlia Oliveira-Formosinho

**INSTITUTO DE ESTUDOS DA CRIANÇA  
UNIVERSIDADE DO MINHO  
BRAGA, 2004**

## **AGRADECIMENTOS**

O trabalho que se apresenta para apreciação constitui a objectivação de um processo de construção cooperada de práticas alternativas de avaliação no encontro com diferentes protagonistas que no seu conjunto contribuíram para a construção de uma jornada de aprendizagem no âmbito da avaliação alternativa na pedagogia da infância.

Neste processo de construção cooperada quero agradecer a todos, e foram muitos, os que para ele contribuíram. Algumas pessoas tiveram um papel mais particular neste percurso e a essas quero dirigir um agradecimento especial.

À Rute, à Rita, à Renata, à Catarina, à Inês, à Laura e à Joana por aceitarem encetar comigo estas jornadas de aprendizagem e tornarem possível construir, colaborativamente, algum saber sobre práticas de avaliação alternativa.

À Professora Doutora Júlia Oliveira-Formosinho a oportunidade que um dia me ofereceu de poder participar no Projecto Infância, mas também a amizade, a partilha de saberes que comigo quis levar a cabo e, essencialmente, a orientação e o apoio que em momentos decisivos tornaram possível a continuidade deste percurso.

Às minhas colegas Fátima e Dalila pela solidariedade e pela forma agradável que em diferentes momentos me prestaram o seu apoio.

Ao Professor Doutor João Formosinho pela forma serena como aborda as diversas questões e pela confiança que sempre me manifestou.

À Professora Doutora Maria de Lurdes Magalhães pela disponibilidade manifestada e concretizada em tantos momentos deste percurso.

À Graça Rego por me acompanhar desde o início no interesse por este tema e, por muitas vezes, ter comigo partilhado os seus saberes de educadora de infância. Ao Júlio Viana por ter ocorrido sempre com prontidão, apesar dos seus muitos afazeres, para me ajudar a resolver dificuldades informáticas.

À minha mãe, minha primeira mestre na vida e na escola, por ter estado sempre carinhosamente presente e por me ter substituído em tantos momentos em tarefas que, também, eram minhas.

À Cristiana pelos beijos e abraços que me dava quando eu, em frente ao computador, não respondia ou respondia de forma apressada às suas solicitações.

Ao José Maria por ter construído comigo tantos momentos importantes neste percurso e, com a sua serenidade e confiança, me ter ajudado a acreditar que ele tinha fim.

A todos muito obrigado.

## RESUMO

Pretendeu-se com este trabalho compreender, descrever e interpretar as percepções e práticas de avaliação prévias e actuais de um pequeno número de educadoras de infância que participou num processo de formação em contexto no domínio da avaliação alternativa. A questão formulada revela interesse pelo desenvolvimento de uma compreensão intensa e detalhada dos percursos de transformação ao nível das concepções e práticas de avaliação e perspectiva uma investigação situada no âmbito de um estudo de caso participativo.

A decisão de levar a cabo um processo de formação em contexto para a construção de práticas alternativas de avaliação localiza este trabalho no cruzamento da teoria da formação de professores com a pedagogia da infância. Mais especificamente, este trabalho situa-se no domínio da formação contínua em contexto para o desenvolvimento da competência numa das dimensões da pedagogia da infância – a avaliação – que se concretiza através da realização de *portfolios* de avaliação. Neste enquadramento, a formação em contexto perspectiva-se como formação para o desenvolvimento da competência de acção destas educadoras de infância e seu desenvolvimento profissional de forma a melhor responder às necessidades e interesses das crianças com as quais trabalha.

A investigação realizada, através de um estudo de caso participativo, permitiu construir seis jornadas de aprendizagem no âmbito da construção de práticas alternativas de avaliação e da realização de *portfolios*, uma estratégia de avaliação que se inscreve na perspectiva da avaliação alternativa.

A análise e interpretação das seis jornadas de aprendizagem permitiu conhecer as transformações ocorridas desde as percepções e práticas de avaliação próximas da perspectiva tradicional para as percepções e práticas de avaliação alternativa e os contributos da formação em contexto para essas mudanças; tornou possível identificar processos diferenciados de construção de *portfolios* ao nível do estilo de experimentação e ao nível da participação e dos papéis desempenhados pelos diferentes actores que se traduzem em *portfolios* distintos ao nível da apresentação, da estrutura, da organização, e da variedade e diversidade de conteúdos; permitiu conhecer as principais dificuldades e os suportes valorizados no processo de construção de *portfolios*; e, ainda, favoreceu a descoberta de diversas potencialidades do *portfolio* para as crianças, para as educadoras e para os pais.

O *portfolio* revela-se uma estratégia promotora da aprendizagem da criança no respeito pela sua especificidade e identidade mas, também, capaz de respeitar a individualidade e a diversidade das famílias e suas culturas e das educadoras de infância.

## ÍNDICE

RESUMO	iv
ÍNDICE	v
INTRODUÇÃO	1
Organização do estudo	6
<b>CAPÍTULO 1 – UM ITINERÁRIO NA DELIMITAÇÃO DO CONCEITO DE AVALIAÇÃO</b>	8
Introdução	8
1. Uma análise à avaliação no contexto do debate entre paradigmas científicos	10
2. Modelos subjacentes à avaliação educacional	13
3. (Re) conceptualizando a avaliação educacional	21
3.1. A avaliação formativa	24
3.2. A avaliação alternativa ou autêntica	27
<b>CAPÍTULO 2 – A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: UM PERCURSO DE TRANSFORMAÇÕES</b>	32
Introdução	32
1. Compreendendo o processo de avaliação na educação de infância	33
1.1. A avaliação alternativa ou autêntica na educação de infância	35
1.2. Da perspectiva tradicional à perspectiva alternativa: concepções e práticas	37
1.3. O processo de avaliação: uma jornada com algumas paragens estratégicas	41
2. A valorização da avaliação na educação de infância: algumas questões	48

<b>CAPÍTULO 3 – O PORTFOLIO: UM ÁLBUM DO CRESCIMENTO, DA APRENDIZAGEM E DO DESENVOLVIMENTO</b>	<b>52</b>
Introdução	52
1. O <i>portfolio</i> no domínio da educação: a construção partilhada de uma noção	53
2. Contributos para a compreensão do <i>portfolio</i> de avaliação	55
2.1. Características específicas do <i>portfolio</i> de avaliação	60
3. Um processo de realização do <i>portfolio</i> de avaliação	62
3.1. Definir os objectivos do <i>portfolio</i>	64
3.2. Identificar as metas educacionais	65
3.3. Criar uma estrutura e estabelecer a rota do <i>portfolio</i> de avaliação	65
3.3.1. Os conteúdos do <i>portfolio</i>	68
3.3.2. Os processos de selecção dos conteúdos do <i>portfolio</i>	73
3.3.2.1. A “linha do tempo”	75
3.3.2.2. As conferências	76
3.4. Interpretando os conteúdos do <i>portfolio</i>	77
<b>CAPÍTULO 4 – FORMAÇÃO EM CONTEXTO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA</b>	<b>81</b>
Introdução	81
1. Para uma abordagem de formação de professores: uma análise das tradições de práticas reflexivas	84
1.1. Tradição Académica	85
1.2. Tradição da Eficiência Social	87
1.3. Tradição Desenvolvimentista	89
1.4. Tradição da Reconstrução Social	91
2. A formação contínua das educadoras de infância e professores	93
3. Formação contínua e desenvolvimento profissional das educadoras de infância e professores	97
4. Estádios de desenvolvimento profissional das educadoras de infância e professores	101

5. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância no âmbito da formação em contexto	102
5.1. Práticas de formação em contexto no modelo curricular High/Scope	107
5.2. Práticas de formação em contexto no modelo curricular Reggio Emilia	109
5.3. Práticas de formação em contexto no modelo curricular da Escola Moderna Portuguesa	111
5.4. Práticas de formação em contexto no Projecto Pen Green	113
6. Formação em contexto das educadoras de infância para a realização da avaliação	114
6.1. A formação para a avaliação no Projecto de Infância	115
6.2. A formação para a avaliação no Projecto IRA – Investigação, Reflexão, Acção	119
6.3. A formação para a avaliação no Movimento da Escola Moderna Portuguesa	122
6.4. A formação para a avaliação no Projecto Pen Green	124
6.5. A formação para a avaliação no Projecto Assessing Children's Experiences in Early Childhood Settings	126
<b>CAPÍTULO 5 – INVESTIGAÇÃO DE PRÁTICAS ALTERNATIVAS DE AVALIAÇÃO ATRAVÉS DA REALIZAÇÃO DO <i>PORTFOLIO</i>: CAPÍTULO METODOLÓGICO</b>	131
1. Estratégia de investigação: O estudo de caso	131
1.1. Estudo de caso: em busca de uma compreensão abrangente	132
1.2. Tipologias de estudos de caso	134
1.3. A questão da generalização	136
2. Abordagem do estudo: uma investigação qualitativa	138
3. Rota da investigação	140
3.1. Projecto de formação em contexto	141

3.2. Os casos	144
3.3. Desenho da investigação	145
3.3.1. Objectivos de investigação	146
3.3.2. Procedimentos de recolha, análise e tratamento de dados	146
3.3.3. Triangulação: um contributo para aumentar a credibilidade das interpretações	155
3.3.4. Estrutura do texto com base nas histórias do caso	156
<b>CAPÍTULO 6 – CONCRETIZAÇÕES DO <i>PORTFOLIO</i> COMO ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO ALTERNATIVA</b>	159
1. Apreendendo a avaliação alternativa e o <i>portfolio</i> como uma estratégia de avaliação: seis jornadas de aprendizagem	159
1.1. A jornada de aprendizagem da Rute “ À procura dos procedimentos para construir o <i>portfolio</i> de avaliação”	159
1.2. “Educadoras cooperando constroem o <i>portfolio</i> de avaliação com os pais e com as crianças”: a jornada de aprendizagem da Rita e da Renata	180
1.3. “A jornada de aprendizagem da Catarina em torno da construção de uma ‘espécie’ de <i>portfolio</i> ”	218
1.4. “Educadoras, crianças e pais em colaboração constroem o <i>portfolio</i> de avaliação”: a jornada de aprendizagem da Inês	237
1.5. “Da crença de que não é preciso avaliar a uma aproximação às questões da avaliação na educação de infância”: a jornada de aprendizagem da Laura	276
1.6. “Da capa de trabalhos ao <i>portfolio</i> de avaliação”: a jornada de aprendizagem da Joana	290
2. Compreendendo a avaliação alternativa e os processos de realização do <i>portfolio</i> : uma síntese	308
<b>CAPÍTULO 7 – CONCLUSÕES</b>	327



<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	334
<b>ANEXO A</b> – Planos das acções de formação propostos ao centro de formação de professores	359
<b>ANEXO B</b> – Guiões das entrevistas	364
<b>ANEXO C</b> – Transcrição de uma entrevista	369
<b>ANEXO D</b> – Exemplos de codificação de documentos, de entrevistas e notas de campo	377

## INTRODUÇÃO

- Podias fazer o favor de me dizer para onde devo ir a partir de agora?
- Isso depende muito de para onde é que queres ir – disse o Gato.
- Não me importa muito onde... – respondeu Alice.
- Então também não importa para onde vás – disse o Gato.
- ... desde que chegue a *algum lado* – explicou Alice.
- Oh, com certeza que chegas – disse o Gato – se andares o suficiente.

(Lewis Carroll, 2000, p. 72)

A realização de processos de avaliação, de forma sistemática, na educação de infância é uma prática relativamente recente. A avaliação não era bem compreendida neste nível de ensino (Saracho e Spodek, 1997; Zabalza, 2000). Contudo, não avaliar a criança, de uma forma compreensiva e sistemática significa limitar o potencial de desenvolvimento de cada criança (Hills, 1993), não valorizar o trabalho profissional da educadora de infância<sup>1</sup>, restringir o potencial de comunicação com os pais e com a comunidade educativa (Hills, 1993) e, deste modo, contribuir para uma menor valorização da educação pré-escolar.

Nem sempre, em Portugal, se considerou a avaliação como uma dimensão pedagógica relevante na educação de infância. As educadoras não avaliavam de forma sistemática e, também, não havia a tradição de os pais ou entidades responsáveis solicitarem às educadoras os resultados desse processo. As conversas informais do quotidiano, quando os pais levam e vão buscar os filhos ao jardim-de-infância, muito frequentes no contexto da educação de infância (Davies et al., 1998), eram consideradas suficientes quer por parte das educadoras quer dos pais.

Uma análise breve às orientações que ao longo do tempo foram providenciadas às educadoras de infância, através de alguns documentos oficiais<sup>2</sup>, normalmente,

---

<sup>1</sup> Optou-se pela utilização da expressão no feminino dada a feminização da profissão.

<sup>2</sup> MEC/SEEBS (1978). *Educação pré-escolar (5-6) anos: Guia de trabalho*. Lisboa: Autor.

Decreto-Lei n.º 542/79, de 31/12/1979, Estatuto dos Jardins-de-infância.

MEU/DGEB (1982). *Perspectivas de educação em jardins-de-infância*. Lisboa: Autor.

DGEB/DEPE (1991). *Orientações pedagógicas para a educação pré-escolar: Generalidades e Orientações pedagógicas para a educação pré-escolar: Documento A – Introdução, Planificação, Registo, Avaliação* (Documentos policopiados).

enviados aos jardins-de-infância da rede pública, reflecte a importância relativa que foi sendo atribuída a esta dimensão pedagógica, no âmbito da educação de infância.

Na publicação datada de 1978 do Ministério da Educação desenvolvida com o objectivo de apoiar as educadoras que iam trabalhar com «classes do Ano Preliminar destinadas a crianças de 5/6 anos que não puderam desfrutar de uma educação infantil adequada (...) e classes de educação pré-escolar» (MEC, 1978, Nota Introdutória) não existe qualquer referência à avaliação. Ao explicitar o papel da educadora junto das crianças, pode ler-se, no último ponto de uma lista, uma referência à observação dos progressos realizados pelas crianças: «observar, analisar e apreciar os progressos realizados por cada criança, bem como a natureza e a eficácia da sua própria acção pedagógica em função dos objectivos da educação pré-escolar» (op. cit., p. 28).

No ano seguinte é publicado em Decreto-Lei o *Estatuto dos Jardins-de-infância* onde ainda não se observa qualquer referência à avaliação. No capítulo VIII – intitulado Acompanhamento – afirma-se que deve ser organizado um registo biográfico de cada criança, com um modelo a definir por despacho conjunto dos Ministros dos Assuntos Sociais e da Educação. Os elementos desse registo serão resultado das informações familiares, do seu acompanhamento pelos educadores e de exames e observações de natureza médica.

Em 1982, surge um outro documento, na sequência do primeiro já referido, com o objectivo de «fazer o ponto da situação relativamente a alguns aspectos da educação em jardim-de-infância» (MEU/DGEB, 1982), em consequência da abertura de mais jardins-de-infância e da evidência da necessidade e relevância da educação pré-escolar. Continua, no entanto, a não constar qualquer referência à avaliação neste documento.

É no âmbito de uma publicação de 1991 que o lexema avaliação é utilizado, inserido numa referência às estratégias pedagógicas na Educação Pré-Escolar: «a metodologia – qualquer que seja – exigirá sempre que o Educador concilie o interesse da criança e a integração no meio, estimulando, apoiando, confrontando e avaliando, para proporcionar e viver cada dia uma experiência feliz, num processo recíproco de mais ser e de mais saber» (p. 6). Note-se que o termo avaliação não aparece como um conceito com significado específico, mas associado, como se pode constatar na expressão “confrontando e avaliando”.

No documento A, da mesma publicação, afirma-se a necessidade de planificar a acção educativa, elaborando um projecto educativo que deverá ser objecto de avaliação e reformulação. As referências existentes já sublinham características da avaliação na

educação de infância como sendo uma avaliação contínua, efectuada pelo próprio educador e capaz de tornar possível a reformulação constante do trabalho e a melhoria da acção educativa. Também se afirma que «o desenvolvimento de qualquer acção educativa possui um tempo e realização própria – o processo e um resultado final. (...) Interessa avaliar um e outro momento» (p. 10). A observação e o registo como contribuição para «compreender o comportamento das crianças e a intervenção do Educador aos interesses e necessidades de cada uma» (p. 12) são objecto de uma página neste documento.

Foi no contexto do desenvolvimento de novas políticas para a educação pré-escolar com a aprovação da Lei-Quadro<sup>3</sup> e do Programa de Expansão e Desenvolvimento<sup>4</sup> e no reconhecimento jurídico de que a Educação Pré-Escolar é “a primeira etapa da educação básica”, consignado nos princípios estabelecidos na Lei de Bases do Sistema Educativo, que se passou, de forma mais ampla, a atribuir um papel decisivo, nos primeiros anos de desenvolvimento da criança, a uma aprendizagem e ensino adequados, sistemáticos e deliberados, antes da entrada no 1º ciclo, e que a avaliação, como dimensão integrante do processo educacional, começou a ser mais valorizada pela generalidade dos profissionais em educação de infância. A avaliação começa a ser perspectivada como uma dimensão pedagógica central na pedagogia da infância, sobretudo, no âmbito das perspectivas construtivistas da educação de infância, questionando os formadores de educadores e os educadores em exercício.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), entendidas como uma referência comum, sem carácter prescritivo, destinada às educadoras de infância, sublinham e valorizam a intencionalidade da acção educativa e referem um conjunto de etapas sucessivas – observação, planificação, acção, avaliação e comunicação – características da intervenção profissional das educadoras para assegurar intencionalidade ao processo educativo.

A pouca relevância atribuída à avaliação, numa primeira fase da história da educação de infância em Portugal, e a importância relativa, numa fase subsequente, contribuíram para que esta dimensão da pedagogia tenha, em Portugal, sido subvalorizada ao nível de muitos currículos de formação inicial, relativamente negligenciada ao nível da prática profissional e objecto de um número reduzido de

---

<sup>3</sup> Decreto-Lei nº 5, de 10/02/97 – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

<sup>4</sup> Decreto-Lei nº 147, de 11/06/97 – Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

pesquisas, à excepção de alguns projectos de investigação, como o Projecto IRA<sup>5</sup> (Investigação, Reflexão, Acção) e o Projecto Infância: Contextualização de Modelos Pedagógicos e Curriculares de Qualidade<sup>6</sup> que tem vindo a desenvolver, desde a sua fase inicial, um trabalho sistemático ao nível das dimensões pedagógicas integradas e muito especificamente ao nível da observação, documentação, planificação e avaliação.

O advento de novas concepções de avaliação marcadas pelos pressupostos de avaliação alternativa (Gullo, 1994), perspectivas actuais sobre o modo como a criança aprende e se desenvolve, uma nova compreensão do papel da criança na construção do conhecimento, inspiraram um novo e diferente olhar sobre a avaliação, entendida como um meio, com grande potencial, para favorecer o processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança. Nesta perspectiva, a avaliação desafia educadores, formadores de educadores e investigadores a procurar construir uma compreensão mais cabal do conceito e desenvolver procedimentos capazes de assegurar todo o potencial da avaliação concebida e utilizada como um meio de aprendizagem, ao serviço da criança e do educador, e não apenas como um exercício para comprovar aquisições e realizações.

É no contexto da perspectiva da avaliação alternativa e das possibilidades do *portfolio* de avaliação como uma estratégia para efectivar procedimentos de avaliação alternativa que se propõe, com este trabalho, procurar compreender, descrever e interpretar as percepções e práticas de avaliação anteriores e as percepções e práticas de avaliação alternativa, através da realização de *portfolios*, de um pequeno número de educadoras de infância que participou num processo de formação em contexto no âmbito da avaliação alternativa. Procura-se construir uma compreensão aprofundada de formas alternativas de avaliação, através do estudo de caso, na medida em que se apresenta como uma metodologia de pesquisa adequada à investigação de questões actuais da prática pedagógica no contexto natural dos acontecimentos (Kishimoto, 2002b).

A complexidade subjacente às concepções e práticas de avaliação na educação de infância remete, por um lado, para a necessidade de «clarificação do que é e para que serve a avaliação das aprendizagens no âmbito da educação de infância, ou seja, para as finalidades desta avaliação» (Oliveira-Formosinho, 2002b, p. 146) e, por outro lado, para a necessidade de aprofundar formas de avaliação ajustadas, isto é, formas capazes de ter em conta a complexidade do processo educacional, de ajudar a apreciar o

---

<sup>5</sup> Projecto de formação continua de professores coordenado por Albano Estrela.

<sup>6</sup> Projecto de investigação, intervenção e formação coordenado por Júlia Formosinho.

percurso de aprendizagem efectuado pela criança e de providenciar informação para suportar a continuidade do processo educacional (Kelly, 1992), o que perspectiva a inevitabilidade de suportes, ao nível da formação, para que educadoras em exercício possam reconstruir as suas práticas numa perspectiva de avaliação alternativa.

A necessidade de aprofundar conhecimentos acerca das perspectivas de avaliação alternativa e do *portfolio*, como uma estratégia de avaliação consistente com essas perspectivas, fundamenta a decisão de desenvolver um programa de formação contínua em contexto, capaz de assegurar uma ligação entre os objectivos da formação e a prática profissional das formandas, incluindo, portanto, as suas experiências de trabalho no processo de formação. A decisão de levar a cabo um processo de formação em contexto para a construção de práticas alternativas de avaliação localiza esta pesquisa no cruzamento da teoria da formação de professores com a pedagogia da infância.

Esta pesquisa inscreve-se no âmbito do Projecto Infância e na sua tradição de trabalho realizado em torno das dimensões pedagógicas da educação de infância, nomeadamente, a observação e a avaliação, e no interesse pessoal da investigadora, pela temática, manifesto na escolha da área das Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica<sup>7</sup>, e sustentado no trabalho desenvolvido ao nível da formação inicial, contínua e especializada com educadoras de infância. A pesquisa em torno da construção de práticas alternativas de avaliação é desenhada e levada a cabo numa perspectiva de colaboração entre a investigadora, as educadoras participantes no estudo de caso e a orientadora da dissertação.

É a crença no potencial da aprendizagem cooperada (Niza, 1997), desenrolada no contexto de diálogos entre os diferentes actores, tornando possível o desenvolvimento de uma visão partilhada, a construção de aprendizagens capazes de capacitar os participantes a fazer algo que antes não faziam, a ampliar a sua capacidade de criar, que remete a investigadora para a opção de narrar as jornadas de aprendizagem vivenciadas pelos seis casos deste estudo de caso. Pretende-se que as jornadas de aprendizagem descrevam percursos realizados, em resposta ao desafio da construção de práticas alternativas de avaliação, sob a forma de narrativas. As histórias interessantes de natureza interpretativa permitem representar os acontecimentos experienciados, torná-los compreensíveis, memorizáveis e partilháveis (Olson, 1990, citado por

---

<sup>7</sup> O título das provas: “Um estudo sobre a realização do Child Observation Record: Um instrumento de avaliação para a educação de infância”.

Magalhães, 2002). As jornadas incluem, em discurso directo, as vozes das educadoras, sob a forma de histórias de experiência pessoal, recolhidas através da observação participante, entrevistas e análise de documentos – com o objectivo de facilitar a compreensão e interpretação dos significados atribuídos pelas participantes às experiências de aprendizagem realizadas.

Uma outra jornada de aprendizagem emergirá neste percurso de construção de práticas alternativas de avaliação, a da investigadora, que participou em todo o processo numa perspectiva de aprendizagem cooperada (Niza, 1997).

### **Organização do estudo**

O trabalho que se segue organiza-se em duas partes principais. Na primeira parte efectua-se a apresentação do quadro teórico que lhe subjaz em quatro capítulos. Na segunda parte descreve-se a opção metodológica, o estudo de caso efectuado e apresentam-se, discutem-se e integram-se as informações recolhidas.

A revisão de literatura inicia-se com o primeiro capítulo que apresenta e contextualiza, ao nível dos diferentes paradigmas científicos, alguns dos modelos de avaliação que foram emergindo ao longo do tempo. Ainda neste capítulo perspectiva-se a questão da avaliação educacional e apresentam-se os conceitos de avaliação formativa e de avaliação alternativa ou autêntica.

O segundo capítulo localiza a questão da avaliação na educação de infância e reflecte as transformações ocorridas ao nível das concepções e das práticas de avaliação com a mudança das perspectivas mais tradicionais para as perspectivas alternativas. Identificam-se as principais fases do processo de avaliação, as acções e realizações dos diferentes actores e discutem-se algumas questões e desafios que a valorização da avaliação na educação de infância coloca.

O terceiro capítulo reporta-se à utilização do *portfolio* como estratégia de avaliação alternativa. No âmbito deste capítulo procura-se favorecer uma compreensão ampla do conceito para, de seguida, referenciar as diversas fases e momentos do processo de construir o *portfolio* de avaliação.

No quarto capítulo procura-se desenvolver uma compreensão abrangente dos múltiplos factores e das questões presentes no processo de formação a partir da análise das tradições de prática reflexiva no ensino e na formação de educadoras e professores. De seguida analisa-se a formação contínua de educadoras e professores em Portugal ressaltando as referências ao contributo da formação contínua em contexto para o

desenvolvimento profissional das educadoras e para o benefício das crianças e das famílias. No contexto desta análise aprecia-se e discute-se a formação em contexto desenvolvida no âmbito do modelo High/Scope, do modelo Reggio, do modelo da Escola Moderna Portuguesa e do Projecto Pen Green. Por fim descreve-se e analisa-se o contributo de alguns processos de formação em contexto para a avaliação, no âmbito da educação de infância, especificamente, do Projecto Infância, do Projecto IRA, do Movimento da Escola Moderna, do Projecto Pen Green e do Projecto Assessing Children's Experiences in Early Childhood Settings.

Na segunda parte do estudo apresenta-se a perspectiva metodológica e descreve-se o estudo de caso realizado. Apresentam-se, analisam-se, apreciam-se e discutem-se as seis jornadas de aprendizagem. Por fim integram-se as conclusões e apresentam-se sugestões para pesquisas futuras.

De todo este processo resulta uma sétima jornada de aprendizagem: a da investigadora.



## CAPÍTULO 1

### UM ITINERÁRIO NA DELIMITAÇÃO DO CONCEITO DE AVALIAÇÃO

A avaliação, para ser efectiva, tem de contribuir para uma teoria da educação (...) para os objectivos do empreendimento educativo. Esses objectivos centram-se no problema do apoio ao desenvolvimento dos seres humanos para que estes possam utilizar as suas capacidades potenciais com vista a alcançarem uma boa vida e darem uma contribuição efectiva à sociedade. Quando se perde de vista esse objectivo, tanto a educação como a sua avaliação tornam-se técnicas e estereis. Perceber como se pode efectivamente ajudar os seres humanos na aprendizagem e no desenvolvimento é a tarefa central de uma teoria da educação e as técnicas de avaliação advêm dela do mesmo modo que a prática médica advém das ciências médicas.

(Jerome Bruner, 1999, p. 202)

#### **Introdução**

“A avaliação é uma necessidade vital do ser humano porque lhe serve para orientar, de forma válida, as decisões individuais e colectivas» (Valadares e Graça, 1998, p. 34).

Ao longo dos tempos as pessoas têm procurado novos meios para compreender e aperfeiçoar as suas realizações e empreendimentos. A avaliação tem vindo a assumir uma importância crescente e um papel cada vez mais central nos mais variados domínios da vida. Esta centralidade prende-se com a atribuição de importância que as sociedades têm vindo a conceder à tomada de decisões baseada no conhecimento e na informação. Não é possível equacionar as questões da qualidade e inovação, qualquer que seja a situação ou contexto, sem ter como pressuposto e fundamento a avaliação.

Empreender um processo de avaliação permite obter informações que podem ser usadas para melhorar e aperfeiçoar o contexto avaliado. A avaliação é um processo presente em todas as fases de desenvolvimento de um programa, projecto ou realização:

na fase da concepção, na fase de implementação e no momento de apreciação dos resultados e consequente tomada de decisões.

Pese embora a importância e desenvolvimentos recentes, a avaliação é ainda uma disciplina jovem. Tem crescido muito e de forma acentuada nestes últimos anos mas apresenta problemas típicos da fase etária em que se encontra (Pawson e Tilley, 1997). Por outro lado, têm sido diversos os significados atribuídos ao termo avaliação. «A polissemia deste conceito deve-se, em grande parte, ao seu carácter multidimensional. O domínio da avaliação desdobra-se em múltiplos registos e em diferentes campos» (Valadares e Graça, 1998, p. 34).

Numa tentativa de contribuir para o esclarecimento deste conceito, Rodrigues, refere três grandes dimensões (metodológica, ética e política) que constituem eixos à volta dos quais decorre «muita da reflexão, problematização e debate acerca da avaliação» (1994, p.93). O autor começa por afirmar a existência de relações de interdependência entre as várias dimensões na medida em que a opção metodológica irá condicionar e influenciar as opções éticas e políticas da avaliação:

A uma ontologia corresponde naturalmente uma axiologia, uma ética, uma política, uma epistemologia e uma pedagogia. Será pois ela a raiz da articulação entre as dimensões metodológica, ética, política e pedagógica da avaliação, articulação por referência à qual se fundamentam ou justificam os dispositivos, processos e modelos de avaliação e com base na qual se aceitam diferentes definições dos próprios conceitos ou práticas de avaliação (Rodrigues, 1994, p. 94).

A avaliação, no domínio da educação, emerge com maior impacto por volta do séc. XVII nos colégios e é indissociável do ensino de massas e da escolaridade obrigatória do século XIX (Perrenoud, 1999). Tem vindo a ocupar um espaço cada vez mais significativo e mais amplo na educação e na área do desenvolvimento de programas sociais e educacionais.

No domínio da educação a avaliação é uma componente essencial e integral do processo educacional (Gullo, 1994; Kelly, 1992) ao serviço do ensino e da aprendizagem dos alunos. Pela sua importância e impacto no sistema educativo a avaliação representa um enorme desafio para os diferentes actores (professores, alunos, pais, outros responsáveis) e suscita algumas dúvidas e questões. A par do

reconhecimento da necessidade de implementar procedimentos de avaliação sistemáticos observam-se algumas reservas «pela ambivalência que todo e qualquer esforço de avaliação inevitavelmente desencadeia: por um lado, reconhece-se a sua pertinência e utilidade; por outro lado, receia-se que as suas conclusões possam pôr em causa pessoas, instituições ou políticas educativas» (Estrela e Nóvoa, 1993, p. 10).

A avaliação educacional tem sido uma questão amplamente discutida e debatida em relação à qual «parece que toda a gente sabe o que é. Não existe uma utilização standard do termo: é utilizado de tantos modos diferentes, em diferentes contextos e com diferentes objectivos, que, quase, pode significar qualquer coisa» (Cizek, 1996, p. 8). O objecto da avaliação educacional expandiu-se significativamente: hoje avalia-se os efeitos do ensino sobre o aluno, avalia-se a intervenção do professor, as reformas, os currículos, as metodologias utilizadas, as inovações, instituições educativas, a formação de professores, os sistemas educativos e até a qualidade do ensino. Mais ainda, avalia-se a partir de diferentes orientações e perspectivas, função da mutação das referências epistemológicas da ciência, que naturalmente conduz a definições e práticas de avaliação muito distintas.

Neste enquadramento conceber um processo de avaliação é tanto uma arte como ciência (Cronbach, 1982, citado por Patton 1997). A arte e ciência da avaliação pressupõem a criação de um desenho que seja apropriado para uma situação específica, acção ou contexto particular. «A beleza está nos olhos de quem contempla, e os espectadores da avaliação incluem os decisores, os políticos, gestores de programas, práticos, participantes e público em geral» (p.249). Ao avaliador compete o saber e a arte de tomar decisões, de desenhar e implementar colaborativamente uma avaliação capaz de providenciar respostas para as questões colocadas por todas as audiências interessadas tendo em consideração as implicações políticas e sociais da avaliação e a importância dos aspectos éticos. Tarefa difícil a do avaliador dada a natureza polissémica e a diversidade de orientações no âmbito da compreensão da avaliação que leva Guba e Lincoln a afirmar: «não há uma maneira "certa" de definir avaliação, de um modo que se possa de uma vez por todas pôr fim à discussão sobre como realizar a avaliação e quais os seus objectivos» (1989, p. 21).

A clarificação conceptual do termo avaliação constitui, assim, um desafio interessante e necessário.

## **1. Uma análise à avaliação no contexto do debate entre os paradigmas científicos**

A discussão gerada à volta do conceito e dos modelos de avaliação tem as suas raízes num debate mais amplo em torno dos paradigmas científicos no âmbito das ciências humanas e sociais, tornando-se assim, inevitável uma referência a esse debate.

Diversos autores (Guba e Lincoln, 1989; Neimeyer e Neimeyer, 1996; Pacheco, 2001; Patton, 1997; Rodrigues, 1994; Rosales, 1990;) tornam explícitas relações entre a avaliação e a os distintos paradigmas científicos revelando significativas mudanças nas concepções e práticas de avaliação utilizadas ao longo dos tempos.

Os paradigmas são constituídos por «realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante certo tempo, proporcionam modelos de problemas e soluções a uma comunidade científica» (Kuhn, 1996, p. 15). Os diferentes paradigmas e os seus pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos foram influenciando a compreensão do conceito de avaliação e o desenvolvimento de diversos modelos de avaliação.

O conjunto de respostas providenciadas às questões da avaliação, dominante durante muitos anos, enquadra-se dentro do paradigma científico ou positivista (Guba e Lincoln, 1989; Patton, 1997; Rodrigues, 1994). «Avaliação foi inicialmente dominada pelo paradigma das ciências naturais da metodologia hipotética-dedutiva, a qual valoriza as medidas quantitativas, o desenho experimental e a análise estatística como o epítome de "boa" ciência» (Patton, 1997, p. 268). É também neste paradigma que se insere uma primeira postura da avaliação que Rodrigues designou por “posição objectivista ou técnica” que leva a encarar a avaliação como técnica, em termos meramente instrumentais. «A avaliação identifica-se aqui, inevitavelmente, a um processo de controlo externo e não necessita de explicitar, questionar, fundamentar, ou justificar o "referencial da avaliação» (1994, p. 97-98). Guba e Lincoln, também, afirmam o impacto deste paradigma ao nível da avaliação:

No passado, a metodologia empregue nas avaliações tem sido quase exclusivamente científica, fundamentada *ontologicamente* na assunção positivista de que existe uma realidade objectiva conduzida por leis naturais imutáveis, e *epistemologicamente* na assunção contrapartida da dualidade entre observador e observado que torna possível ao observador permanecer fora da *arena* da observação, não influenciando nem sendo influenciada por ela (1989, p. 12).

Posteriormente, assiste-se à influência de outro paradigma da ciência, na compreensão da avaliação, denominado de forma diversa por diferentes autores. Enquanto Patton (1997) chama paradigma qualitativo/naturalista, Guba e Lincoln preferem o termo construtivista (1989). Este paradigma emerge num contexto de tradição de estudos no campo antropológico e é sustentado pela doutrina filosófica da fenomenologia. «Usando técnicas de entrevista em profundidade, com questões abertas e fechadas e a observação, o paradigma alternativo assenta nos dados qualitativos, na investigação naturalista, e na descrição detalhada através de um contacto próximo com as pessoas do meio objecto do estudo» (Patton, 1997, p. 268).

Rodrigues descobre, neste contexto, a segunda postura da avaliação a que chama “posição subjectivista ou prática” que leva a considerar a avaliação como prática. «Nesta postura, “o indivíduo, sujeito social, é sujeito na formação e na avaliação. É ele a fonte do referencial de avaliação e compete-lhe participar na organização, gestão, execução e controle do dispositivo e do processo de avaliação, bem como na utilização dos seus resultados» (1994, p. 99). Guba e Lincoln referem o paradigma construtivista, radicalmente diferente do paradigma científico, e reflectem o seu impacto na avaliação:

É a unidade avaliador e "stakeholders" em interacção que *criam* o produto de avaliação, utilizando uma orientação dialéctica hermenêutica visando o estabelecimento de uma interacção e manutenção dentro de limites de qualidade. Além disso, o produto da avaliação não é, em contraste com a metodologia convencional, um conjunto de conclusões, recomendações ou julgamentos de valor, mas mais do que isso *uma agenda para negociações* das pretensões, interesses e questões que foi resolvido alterar de forma dialéctica hermenêutica (1989, p. 13).

Enquanto Patton advoga a possibilidade de conciliação entre os dois paradigmas no processo de avaliação, Guba e Lincoln, recusam essa possibilidade. Patton faz apelo a uma posição conciliadora entre os dois paradigmas defendendo a utilização de metodologias mistas como forma de responder às questões da avaliação, com o argumento de que as questões de metodologia são questões de estratégia, não de moralidade. «No modelo de avaliação de utilização imediata, nenhum destes paradigmas é intrinsecamente melhor do que o outro. Eles representam alternativas entre as quais o avaliador de utilização imediata pode escolher; ambas contêm opções

para os investidores e utilizadores da informação» (Patton, 1997, p. 268). Por seu turno, Guba e Lincoln, recusam a possibilidade de conciliação entre as duas orientações: «nós somos completamente intransigentes na nossa insistência que os dois paradigmas não são conciliáveis, pelo menos, no estado presente da dialéctica entre os aderentes dos dois campos» (1989, p. 111).

Na linha de Patton, Rodrigues (1994) refere a existência de uma terceira postura a que chama “posição dialéctica e crítica”. No âmbito desta postura os indivíduos são simultaneamente sujeitos e objectos das situações sociais e das interpretações que delas fazem. A avaliação é aqui entendida como práxis.

É no contexto dos diferentes paradigmas que os diversos modelos da avaliação educacional foram surgindo, conduzindo a renovadas concepções de avaliação.

## **2. Modelos subjacentes à avaliação educacional**

A questão da avaliação educacional envolve uma diversidade de aspectos (epistemológicos, ideológicos, sociais, pedagógicos, técnicos, psicológicos) que enfatizam a sua complexidade e suportam a diversidade de modelos que foram surgindo ao longo dos tempos.

Um modelo de avaliação «é uma concepção, uma perspectiva ou um método de fazer avaliação» (Scriven, 1981, p. 34 citado em Simões, 2000, p. 31). Um percurso por alguns dos modelos de avaliação pode ajudar a deslindar diversas visões e compreensões do conceito de avaliação, ao longo dos tempos, e concorrer para melhor conhecer e fundamentar a área da avaliação na educação.

Vários autores (Imbernón, 1993; Miras e Solé; 1995; Monedero Moya, 1998; Stufflebeam e Shinkfield, 1989) consideram ter sido Tyler o responsável pela introdução e divulgação do termo avaliação educacional. Para Tyler avaliação é «aquele processo que tem por objectivo determinar em que medida foram alcançados os objectivos previamente estabelecidos» (1950, citado por Neira et al., 1995, p. 17). O autor desenvolveu o modelo de avaliação por objectivos, considerado o primeiro método sistemático de avaliação educacional, apresentando uma nova concepção de avaliação cuja influência se estende até aos dias de hoje:

O processo de avaliação é essencialmente o processo para determinar em que medida os objectivos educativos estão, de facto, a ser cumpridos pelo programa ao nível do currículo e do ensino.

Considerando que os objectivos educativos são essencialmente mudanças produzidas nos seres humanos, quer dizer, já que os objectivos alcançados produzem certas alterações desejáveis nos modelos do comportamento do estudante, então a avaliação é o processo que determina o nível alcançado realmente por essas mudanças de comportamento (Tyler, 1950, citado por Stufflebeam e Shinkfield, 1989, p. 92).

O modelo apresentado por Tyler tem a enorme vantagem de ampliar o foco de atenção da avaliação. Com efeito, a atenção deixa de se centrar exclusivamente sobre os resultados dos alunos para passar a incluir aspectos como as intenções do programa, as metas e objectivos, bem como, os procedimentos necessários para realizar o programa com êxito. Isto é, a avaliação deixa de se centrar na formulação de juízos sobre cada aluno para ser entendido como um mecanismo que pode servir para melhorar o processo de ensino e os seus resultados. Segundo Stufflebeam e Shinkfield, (1989) é também a Tyler que se atribui a introdução do termo retroalimentação na linguagem avaliativa. Na sua perspectiva a avaliação deveria proporcionar informação útil para a redefinição ou reformulação dos objectivos.

Falhas ao nível da aplicação dos resultados de avaliação para melhorar a qualidade dos serviços ou práticas (Neira et al., 1995), o hiato existente entre o processo de ensino e os referentes utilizados com implicações ao nível ético e social suscitaram algumas questões e a emergência de novas perspectivas.

Lee Cronbach (1963) suscitou objecções e críticas às práticas da avaliação correntes «pela sua falta de relevância e utilidade» (Stufflebeam e Shinkfield, 1989, p. 37) e «foi o primeiro que introduziu nos avaliadores a ideia de que a avaliação deveria ser reorientada e que (...) devia passar a ser uma ajuda para que os educadores tomassem decisões mais acertadas acerca de como educar» (op. cit., p. 73), reforçando a importância da tomada de decisões na avaliação, sublinhando e elaborando melhor o que em Tyler tinha ficado como uma sugestão. A avaliação, afirmou o autor «é a compilação e uso da informação para tomar decisões relativamente aos programas educativos» (1963, citado por Neira et al., 1995, p. 20).

Para Cronbach «há que estimular a planificação da avaliação para que resista a certos tipos de desafios (...) porque as avaliações são concebidas para cumprir uma função política» (Stufflebeam e Shinkfield, 1989, p. 139) com duas fases: a fase de

planificação *divergente* em que se identificam todas as questões possíveis a analisar, tendo em conta a perspectiva de uma grande variedade de informantes, e a fase *convergente* durante a qual se seleccionam as prioridades. Uma planificação cuidadosa e flexível, realizada pelo avaliador terá, também, de assegurar o valor da utilidade, uma importante qualidade da avaliação na perspectiva do autor, que considera que «a melhor planificação é aquela que visa aumentar o benefício social da avaliação» (op. cit., p. 141) e é capaz de produzir "informação excelente", isto é, informação clara (compreensível por todos que a utilizem); oportuna (chegar em tempo útil a quem a vai utilizar); válida (incluindo conceitos e medidas que captem a realidade) e abrangente (propondo as principais alternativas e possibilidades e clarificando significados) (Rosales, 1990, p. 22). A questão da utilidade também se coloca relativamente aos resultados que devem ser compreensíveis para quem toma as decisões, comunicados de forma progressiva, ainda, no decurso do processo de avaliação, e com recurso a variadas fontes. Para Cronbach a avaliação consiste na busca de informação e na sua comunicação a quem tem de tomar decisões, por essa razão, deve fundamentalmente facilitar a adopção de decisões e não transformar-se num instrumento para dizer o que está bem ou mal.

Na continuidade do processo de busca de compreensão da avaliação como um elemento facilitador para a tomada de decisões, destaca-se Stufflebeam, que defende que a avaliação deve ter por objectivo o aperfeiçoamento do ensino.

Stufflebeam (1966, 1967) introduziu uma conceptualização da avaliação que se baseia na ideia de que esta deveria ajudar os educadores a tomar e justificar decisões que pudessem satisfazer melhor as necessidades dos estudantes (Stufflebeam e Shinkfield, 1989, p. 37). A avaliação é entendida como um processo que torna possível identificar as necessidades e obter informação útil para tomar decisões orientadas para o aperfeiçoamento, para a melhoria:

A reconceptualização da avaliação incluía a *avaliação do processo* que serviria de guia para a realização e a *avaliação do produto*, facilitando assim as *decisões de reciclagem*. A avaliação do processo era um conceito relativamente novo na tradição da avaliação educacional; a avaliação do produto estava relacionada com o que Tyler havia chamado avaliação em si mesma. A selecção das metas coloca limitações ao que se espera e pretende (...) para solucionar esta



deficiência propus que os avaliadores valorizassem e se informassem sobre as necessidades dos estudantes (...) o que permitiu aos educadores utilizar a *avaliação do contexto* ao serviço das *decisões de planificação*. (...) Havia um vazio óbvio neste novo esquema avaliativo, já que não considerava necessário especificar que *meios* eram necessários para alcançar uma série de metas determinadas ou uma série de necessidades já apreciadas. Estas especificações estão representadas pelos procedimentos, programas, planos (...) e, em geral, pela escolha de um plano entre muitas possibilidades. A tudo isto chamei *decisões de estrutura* e propus que se deveriam basear em *avaliações de entrada* que são estudos que identificam e apreciam os méritos relativos das planificações de projectos distintos. Ao chegar a este ponto estava terminada a estrutura básica do CIPP (Stufflebeam e Shinkfield, 1989, p. 180 e 181).

Assim se fundamenta um modelo de avaliação que faz apelo a uma maior compreensão dos fenómenos sob avaliação para tomar decisões relativas à sua melhoria, ao seu aperfeiçoamento. O modelo CIPP engloba quatro tipos de avaliação: avaliação do contexto (**C**ontext); avaliação de entrada (**I**nput); avaliação do processo (**P**rocess) e avaliação do produto (**P**roduct). A avaliação de contexto refere-se à descrição do contexto, à identificação dos problemas e/ou necessidades e também das oportunidades. Este diagnóstico fornece a base para planear as decisões e para determinar os objectivos. A avaliação de entrada serve para estruturar decisões, para determinar como utilizar os recursos do projecto e para planificar os procedimentos a utilizar. A avaliação do processo serve para implementar decisões e para controlar as operações do projecto, através de feedback periódicos, detectando falhas, fornecendo informações sobre as decisões tomadas e mantendo um registo do que ocorre. O objectivo da avaliação do produto é medir e interpretar os resultados não apenas no fim mas, também, no decurso do programa. A avaliação do produto serve para reciclar decisões, para julgar e reagir ao projecto, fornecendo informação para decidir continuar, terminar, ou modificar o programa (Worthen e Sanders, 1973; Stufflebeam e Shinkfield, 1989).

Este modelo supõe um feedback cíclico e contínuo a ser fornecido aos decisores de modo que, a informação possa conduzir a um novo exame das decisões prévias. Esta é uma das maiores contribuições deste modelo; tornar claro que os estudos de avaliação

estão muito relacionados com a gestão dos procedimentos e com as tomadas de decisão e que a natureza da avaliação é fortemente influenciada por diversos factores do contexto. É essencial que o avaliador tenha plena consciência destes factores quando avalia (Worthen e Sanders, 1973).

Cronbach e Stufflebeam valorizam o processo de tomada de decisões na avaliação defendendo que a avaliação serve para procurar informações que serão comunicadas a quem tem de tomar decisões sobre o ensino e servem para melhorar e aperfeiçoar um programa ou projecto. Na perspectiva destes autores, a avaliação supõe uma apreciação crítica e especializada do programa ou projecto a ser avaliado. De forma implícita supõe especialistas, para apreciar a qualidade e eficácia e produzir informações e conhecimentos que se tornem bases de apreciação para tomar as decisões.

Posteriormente surgirá a concepção de Scriven para quem a avaliação supõe estimar o valor dos resultados do ensino mas também do processo, desenvolvendo os conceitos de avaliação formativa e sumativa, muito utilizados até aos dias de hoje.

Michael Scriven (1967) «foi um dos críticos mais reflexivos e expressivos dos conceitos avaliativos predominantes» (Stufflebeam e Shinkfield, 1989, p. 352), identificando quatro grupos de ideologias que agregam problemas e imperfeições que debilitam o trabalho avaliativo. São elas a *ideologia separatista*, que sob a justificação da procura de objectividade, defende uma separação entre o avaliador e o avaliado conduzindo a uma postura de que não é necessário, nem possível, avaliar o seu próprio trabalho. Scriven argumenta que isso se deve «à fobia dos valores, um medo intenso de ser avaliado» e justifica que a avaliação é uma actividade autoreferente, daí a introdução do conceito de meta-avaliação (1968). A *ideologia positivista* que na busca incessante de eliminar o enviesamento nos trabalhos científicos tende a transformar a ciência e a avaliação em actividades sem valores. A *ideologia administrativa*, que supõe a avaliação encomendada e paga por administradores do programa que podem impor controles rígidos sobre a avaliação encomendada e a *ideologia relativista* que afirma que tudo é relativo que não há uma verdade objectiva por isso, também, não é possível apreender a verdade.

Questionando e reflectindo sobre as funções da avaliação Scriven fez notar que embora a avaliação possa desempenhar vários papéis na educação (acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, fazer parte do processo de elaboração e desenvolvimento de currículos, do desenvolvimento de programas de formação de professores, etc.) o processo de avaliação tem uma meta principal – qual é determinar o

valor ou mérito de alguma coisa (Worthen e Sanders, 1973). «Falhas ao nível desta distinção óbvia entre papéis e metas da avaliação é um dos factores que tem conduzido à diluição do que é chamado avaliação» (op. cit, pp. 61-62). Neste contexto, Scriven defende que na avaliação dos resultados do ensino se devem estimar os resultados previamente definidos pelos objectivos ou metas mas, também, os resultados não previstos, que até podem ser mais relevantes que os primeiros. Tendo por base este princípio defende duas funções principais para a avaliação: formativa e sumativa. A avaliação formativa permite obter informação de forma contínua que pode contribuir para intervir e ajudar a melhorar e aperfeiçoar um programa que se está a desenvolver. A avaliação sumativa é realizada no fim do programa e serve para apreciar o valor do programa através de uma análise dos efeitos do programa. Contudo, esta avaliação não se centra apenas nos resultados previstos nos objectivos mas também nos resultados não previstos. Para levar a cabo este último processo e evitar que o avaliador se oriente só para os resultados previstos Scriven propõe uma avaliação sem objectivos ou livre de objectivos. Compreender a diferença entre estas duas principais funções da avaliação, ajuda o avaliador a delinear os objectivos e a seleccionar os métodos mais apropriados para o seu estudo. É mais apropriado, como sugere Scriven, entregar a tarefa de avaliação formativa a um avaliador profissional que faça parte regular do programa que está a ser avaliado, isto é, uma pessoa de dentro e que conheça os detalhes do projecto. Em contrapartida, é conveniente, que um avaliador profissional desinteressado, não enviesado e externo ao programa seja escolhido como avaliador sumativo (Worthen e Sanders, 1973, p. 104).

A abordagem de Scriven pode ser considerada como fazendo uma certa ponte entre modelos de avaliação enquadrados no paradigma positivista e no naturalista ou construtivista. Com efeito, a abordagem de Scriven surge em reacção a conceitos avaliativos dominantes que identificou e criticou, nomeadamente, o peso e condicionamento que o conhecimento prévio das metas e objectivos dos programas impunham aos avaliadores. Por essa razão, o seu modelo propõe que os avaliadores devam apreciar os fins educativos, os resultados previstos mas, também, outros produtos não esperados para além de ter acrescentado os conceitos de avaliação formativa e sumativa.

É nos anos setenta que se assiste ao aparecimento de alternativas aos modelos de avaliação até então existentes. Os modelos emergentes valorizam os contextos, os processos e os resultados da intervenção educativa e inserem-se nas chamadas

alternativas qualitativas que, lentamente, começam a utilizar procedimentos de carácter antropológico e naturalista. Os diversos modelos alternativos coincidem em assinalar a fragilidade dos modelos baseados nos objectivos e que tendem a reduzir a avaliação educacional ao êxito e ao fracasso sem sequer chegarem a compreender a riqueza do processo.

De entre os diversos modelos alternativos destaca-se o modelo de avaliação iluminativa desenvolvido por Parlett e Hamilton para as escolas.

Parlett e Hamilton (1977) criticam o modelo de avaliação por objectivos que consideram inadequado para compreender a complexidade do processo educativo. Rompem com a tradição e transportam para o campo da avaliação educativa estratégias e métodos de trabalho próprios da investigação antropológica. Começam por afirmar a preocupação do avaliador em familiarizar-se com a realidade que está a investigar (de forma semelhante aos antropólogos sociais) e a preocupação do avaliador em descrever e interpretar mais do que em apresentar resultados e em fazer predições (Stufflebeam e Shinkfield, 1989, p. 323). Assim, e dada a sua natureza holística, uma avaliação iluminativa, inclui uma descrição pormenorizada do contexto em que os indivíduos intervêm para descobrir a existência das múltiplas realidades que interactivam, a descrição e interpretação dos resultados e, de modo especial, a descrição dos processos. Os actores envolvidos no programa têm também uma palavra a dizer nas três etapas características de uma avaliação iluminativa: fase de observação, fase de investigação e fase de explicação.

A avaliação iluminativa presta atenção ao amplo contexto em que funcionam os programas educacionais. A sua preocupação primária é com a descrição e interpretação mais do que com medida e predição. (...) O objectivo da avaliação iluminativa é estudar programas inovadores: como funciona; como é influenciado pelas várias situações escolares no qual é aplicado; quais as questões directamente relacionadas com as suas vantagens e desvantagens; e como as tarefas intelectuais dos estudantes e as experiências académicas são mais afectadas. O objectivo é descobrir e documentar o que é ser participante no esquema, seja como professor ou como aluno, e, adicionalmente discernir e discutir as características de inovação mais significativas, concomitantemente recorrentes, e processos críticos. Em resumo

procura-se iluminar uma complexa e extensa fila de questões (Parlett e Hamilton, 1976, citados por Patton, 1997, p. 272).

Outra referência no âmbito dos modelos alternativos é a avaliação *responsiva* de Robert Stake. Na perspectiva do autor existem poucos avaliadores com uma visão global da educação argumentando que, com frequência, as avaliações formais se centram apenas em poucas variáveis do programa (como por exemplo a relação entre resultados e objectivos) enquanto as avaliações informais tendem a reflectir as opiniões de um pequeno grupo de pessoas (e não dados empíricos). Daí que faça um apelo ao reconhecimento das limitações das práticas avaliativas utilizadas e convide à descrição cuidadosa de todo o programa de avaliação e em todos os âmbitos: antecedentes, processo e resultados (Stufflebeam e Shinkfield, 1989; Worthen e Sanders, 1973). Para Stake «a avaliação deve realizar-se através de um método pluralista, flexível, interactivo, holístico e orientado para o serviço» (Rosales, 1990, p. 24). Neste contexto, estabelece uma comparação entre a avaliação *responsiva* e a avaliação pré-ordenada, sublinhando contudo, que as avaliações servem uma ampla gama de objectivos pelo que podem e devem utilizar métodos distintos. Stake anuncia uma avaliação *responsiva*, cuja finalidade é ajudar o “cliente” ou “aluno” a superar as dificuldades, defendendo que o avaliador é responsável por comunicar com as audiências específicas. É tarefa do avaliador distinguir as possíveis audiências da avaliação a fim de obter informações diferentes para as diversas audiências. As avaliações só poderão ser úteis se os avaliadores conhecerem a linguagem e os interesses da audiência e se realizarem os relatórios nessa linguagem (Stufflebeam e Shinkfield, 1989; Worthen e Sanders, 1973). O objectivo da avaliação *responsiva* é proporcionar um serviço a pessoas específicas:

Avaliação *responsiva* é uma alternativa, uma velha alternativa, baseada no que as pessoas fazem naturalmente para avaliar coisas; elas observam e reagem. Esta aproximação não é nova. Mas esta alternativa tem sido evitada (...) porque é subjectiva e não muito adaptável a contratos formais. Também é capaz de suscitar questões embaraçosas (Stake, 1975, citado por Patton, 1997, p. 271).

Eisner (1979), que foi pintor e professor, anuncia uma compreensão da avaliação como uma actividade artística com um processo similar ao que é realizado por um

especialista quando aprecia o valor de uma obra de arte. A crítica pericial que o autor propõe implica fazer uma descrição rica e detalhada da realidade educativa que se quer avaliar por meio de representações variadas que se posam adaptar a várias circunstâncias. A avaliação é realizada pelo «professor, que respeita estritamente o desenrolar natural do ensino e aprofunda o conhecimento das características da situação específica em que se encontra, para se guiar na realização das suas actividades de avaliação» (Rosales, 1990, p. 25) envolvendo três tarefas específicas: descrição, interpretação e apreciação.

As diferentes possibilidades ao nível da compreensão da avaliação têm os seus fundamentos na diversidade de modelos de avaliação desenvolvidos ao longo dos anos. Com efeito avaliar, hoje na educação, não é apenas – como defendia Tyler – um processo para determinar em que medida os objectivos educacionais estão a ser cumpridos pelo desenvolvimento do projecto educativo e das estratégias de ensino, mas é, também – na continuidade do pensamento de Cronbach e Stufflebeam – um processo para obter informações de base para suportar as decisões educacionais envolvendo como afirmava Scriven uma apreciação dos processos e dos resultados esperados e não esperados. Avaliar pressupõe também – como asseveram Parlett e Hamilton – uma descrição pormenorizada do contexto educacional e dos processos envolvidos contextualizando a descrição e interpretação dos resultados, e inclui – na linha de Stake – uma dimensão *responsiva* providenciando informações para as respectivas audiências interessadas (educadores, crianças, pais, comunidade envolvente), ao mesmo tempo e na linha de Eisner, a avaliação pode vir a ser inspirada nas práticas dos críticos de arte. A avaliação da complexa realidade educativa e suas consequências exige subtileza e requer “arte”.

### **3. (Re) conceptualizando a avaliação educacional**

A avaliação é um elemento essencial e componente integral do processo educacional (Kelly, 1992) com consequências nos sistemas de ensino e nos diferentes actores do mesmo. Existe uma interdependência considerável entre os sistemas de avaliação e os sistemas de ensino. “A reforma no sistema de avaliação (...) é decisiva para a educação. Os instrumentos de avaliação não são componentes passivos do sistema educacional; sólidas experiências revelam que, sob certas condições, eles podem tanto influenciar como avaliar o ensino» (Smithe e O’Day’s, 1990, citado por Khattri, Reeve e Kane, 1998, p. 8). Por outro lado, a avaliação dos alunos é fundamental

para o seu crescimento e desenvolvimento como estudantes (Perrone, 1991). Os alunos evoluem mais quando adquirem competências para avaliar as suas próprias aprendizagens e necessidades (Kelly, 1992).

Os modelos de avaliação e o desenvolvimento dos sistemas educativos suportaram várias concepções de avaliação. Como afirmam Valadares e Graça (1998) é interessante verificar que cada nova concepção não substitui completamente a anterior permanecendo traços de todas elas nas compreensões mais actuais da avaliação. Aportar a questão da avaliação educacional e navegar rumo à sua clarificação conceptual pressupõe uma explanação do modelo que lhe está subjacente. Alguns autores fizeram tentativas de sistematizar a diversidade de concepções e definições que foram emergindo ao longo do tempo.

Stufflebeam (1971), reportando-se aos últimos 30 anos, afirma a coexistência de pelo menos três escolas de pensamento relativamente à definição de avaliação (Worthen e Sanders, 1973). Uma primeira escola de pensamento sustentava a avaliação como sinónimo de medida; medida e avaliação eram conceitos entrelaçados e nem sempre distintos. Uma outra escola, desenvolvida no âmbito de acreditação de escolas e universidades, defende a avaliação como sinónimo de julgamento profissional. Finalmente, a terceira definição de avaliação, que emerge do trabalho de Ralph Tyler perspectiva a avaliação por objectivos previamente determinados.

Guba e Lincoln<sup>8</sup> (1989), por seu lado, numa análise mais abrangente e englobando os últimos cem anos, afirmam a existência, de mudanças significativas na avaliação em função do contexto histórico, dos objectivos das avaliações e das assunções filosóficas que os avaliadores, teóricos e práticos defendem. Numa tentativa de sistematizarem as concepções subjacentes aos diferentes entendimentos da avaliação apresentam quatro gerações de avaliação.

A primeira *geração*, com início no princípio do século, aparece associada à medida dos resultados escolares dos alunos. É a chamada geração da *medida* na qual o papel do avaliador é sobretudo técnico. Dele espera-se o conhecimento de instrumentos de medida válidos e/ou a possibilidade e capacidade de os construir. Medida e avaliação são termos usados indistintamente.

---

<sup>8</sup> Ainda que a aproximação destes autores à avaliação não se localize num domínio específico (avaliação na área educacional, social, na investigação, etc.) optou-se por recorrer ao quadro de referência de análise destes autores pelo seu contributo para a compreensão das mudanças verificadas ao nível da avaliação e, pelo facto de o debate paradigmático decorrer de forma paralela nos diversos domínios científicos.

A *segunda geração*, situada entre os anos trinta e o final dos anos cinquenta, é já influenciada pelos trabalhos de Ralph Tyler e tem por objectivo determinar em que medida é que os objectivos da educação são atingidos pelos alunos no âmbito dos programas e a congruência entre a realização dos aprendentes e os objectivos do programa. É a chamada geração da *descrição*. O papel do avaliador é descrever padrões para identificar potencialidades e limites de objectivos determinados. Embora o principal papel do avaliador seja descrever, este não deixa de continuar a integrar o papel técnico. O que muda é a compreensão de medida que não é mais vista como equivalente da avaliação mas como um instrumento ao seu serviço.

A *terceira geração* surge no início dos anos sessenta, e é caracterizada pela emergência do julgamento na avaliação que passa a fazer parte integral da avaliação. O avaliador assume também o papel de julgar retendo ainda as funções técnicas e descritivas. Descrever e julgar são elementos básicos da avaliação.

A *quarta geração* da avaliação, é orientada e desenvolvida pelos próprios autores e caracteriza-se por ser uma avaliação *responsiva* e *construtivista*. *Responsiva* na medida em que todos os actores participam em todas as fases de avaliação através de um processo interactivo e negociado numa hermenêutica dialéctica. *Construtivista* na medida em que, através da metodologia utilizada, não se pretende descobrir factos mas conhecer as construções que explicam a realidade através de uma metodologia interactiva que não exclui o avaliador. Este é um sujeito de avaliação com um importante papel de negociador. Esta geração de avaliação caracteriza-se pela *negociação*. O papel do avaliador inclui as dimensões técnica, descrição e de julgamento, obviamente reinterpretados e, ainda, a capacidade de gerir a agenda de negociações em busca de consensos.

As diferentes gerações de avaliação inscrevem-se em posicionamentos diversos aos níveis ontológico, epistemológico e metodológico. Assim, enquanto as três primeiras se inserem no paradigma convencional, a quarta geração inscreve-se no paradigma construtivista.

A avaliação identifica-se com excessiva frequência com provas (Novak, 1998) e, classicamente, sob a influência das três primeiras gerações reconhecidas por Guba e Lincoln, pressupõe a descrição e emissão de um julgamento sobre uma pessoa, fenómeno ou situação em função de critérios determinados com tradução num qualquer formato de medida. «Avaliação é a determinação do valor de alguma coisa. Inclui obter informação para utilizar no julgamento do valor de um programa, produto,



procedimento, ou objectivo, ou a utilidade potencial de orientações alternativas desenhadas para atingir objectivos específicos» (Worthen e Sanders, 1973, p. 19). Nesta perspectiva avaliar supõe descobrir e determinar a natureza e o valor de alguma coisa. Podem ser diversos os objectos da avaliação (alunos, professores, currículos, sistemas, programas, escolas, etc.) mas a avaliação procura sempre descrever alguma coisa e indicar os seus méritos e falhas percebidas.

É neste enquadramento que, como afirma Perrenoud, tradicionalmente, a avaliação na escola é associada à *criação de hierarquias de excelência* (1999). A compreensão da avaliação dominada pela ideia de medida associada a julgamento é uma avaliação de carácter pontual, realizada em momentos determinados que não se integra no processo de ensino e aprendizagem e, por essa razão, não torna possível uma intervenção no sentido da melhoria do processo. A avaliação, assim, entendida é uma avaliação ao serviço da selecção dos melhores alunos e ao serviço da certificação das aquisições e não ao serviço dos alunos e do seu processo de aprendizagem. A contradição, existente no sistema educativo, entre a articulação da função de selecção e da função de formação (Perrenoud, 1999), a necessidade de que a avaliação estivesse ao serviço do processo de ensino-aprendizagem, e do aluno favoreceu o desenvolvimento de novas perspectivas, nomeadamente, das modalidades formativa e sumativa da avaliação.

### **3.1. A avaliação formativa**

O conceito de avaliação formativa foi inicialmente desenvolvido por Scriven (1967), e transportado para a avaliação das aprendizagens dos alunos através da pedagogia do domínio<sup>9</sup> de Benjamim Bloom. No âmbito desta pedagogia, o autor «propôs como primeira finalidade dos professores a condução de todos os seus alunos à mestria dos objectivos educacionais previstos. Passou-se de uma pedagogia de instrução (...) para uma pedagogia de aprendizagem que busca as condições propícias para uma assimilação completa por parte dos alunos» (Cardinet, 1993, p. 76). Com a pedagogia do domínio de Bloom, abre-se a possibilidade de a escola não apenas se preocupar em “dar” boas lições mas procurar criar as condições para que os alunos possam realizar as

---

<sup>9</sup> Nos anos 60, Bloom, defendeu uma *pedagogia do domínio* afirmando: «todo o mundo pode aprender: 80% dos alunos podem dominar 80% dos conhecimentos e das competências inscritos no programa, com a condição de organizar o ensino de maneira a individualizar o conteúdo, o ritmo e as modalidades de aprendizagem em função de objectivos claramente definidos (1972, 1976, 1979, 1988 citado por Perrenoud, 1999, p. 14).

aprendizagens desejadas. A escola passa a ser vista como responsável pelo sucesso de todos os seus alunos e a olhar não apenas para a classe ou turma, enquanto grupo com uma dinâmica de conjunto mas, também, a olhar cada aluno e individualizar o ensino. «Daqui em diante, tentaremos distinguir os processos de aprendizagem dos alunos de maneira a obter um resultado idêntico para todos os alunos, sejam quais forem as suas aptidões; o que varia é a duração do trabalho» (Cardinet, 1993, p. 76). Esta importante mudança no modo de compreender como os alunos aprendem e a diversidade de estratégias de ensino a utilizar tem consequências e implicações directas na concepção de avaliação, transformando-a radicalmente:

De imediato, a avaliação se tornava o instrumento privilegiado de uma *regulação* contínua das intervenções e das situações didáticas. Seu papel, na perspectiva de uma pedagogia de domínio não era mais criar hierarquias, mas delimitar as aquisições e os modos de raciocínio de *cada* aluno o suficiente para auxiliá-lo a progredir no sentido dos objectivos. Assim nasceu, se não a própria ideia de *avaliação formativa*, desenvolvida originalmente por Scriven (1967) em relação aos programas, pelo menos a sua transposição à pedagogia e às aprendizagens dos alunos (Perrenoud, 1999, p. 14).

O conceito de avaliação formativa reenvia para a ideia de conjunto de práticas diversificadas, integradas no processo de ensino-aprendizagem, e que procuram contribuir para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens curriculares através de uma atitude de valorização da participação do aluno em todas as fases do processo educativo. Com este objectivo, os professores tentam construir muitas oportunidades, ao longo do ano, para alunos e professores apreciarem o trabalho realizado e utilizarem a informação que vai sendo obtida para introduzir mudanças no processo de ensino e aprendizagem. A utilização da avaliação para providenciar feedback, a alunos e aos professores no decurso do processo de ensino e aprendizagem, é a avaliação formativa que contrasta com a avaliação sumativa realizada no fim de um qualquer processo associada a um julgamento sobre a aprendizagem que ocorreu (Bélair, 2000).

Embora todos os professores, mesmo que intuitivamente, utilizem as "avaliações" que vão realizando para adequar os objectivos e as estratégias de ensino, a

avaliação formativa pressupõe um conjunto de procedimentos metódicos e sistemáticos. «A ideia de avaliação formativa sistematiza (...) levando o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor os seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe na expectativa de otimizar as aprendizagens» (Perrenoud, 1999, p. 89).

A avaliação formativa tem por finalidade última a regulação dos processos de aprendizagem o que pressupõe uma atenção individualizada. Ao professor compete observar o aluno na realização de uma tarefa e intervir, através da colocação de questões e de desafios capazes de interferir no processo de pensamento do aluno e de o ajudar a progredir na sua própria aprendizagem. São intervenções complexas que colocam enormes reptos aos professores e que no âmbito da avaliação formativa foi denominada por regulação interactiva.<sup>10</sup>

Trata-se, portanto, de uma concepção de avaliação que tem por objectivo tornar o aluno actor da sua própria aprendizagem e, fundamentalmente, serve para ajudar o aluno a aprender e a desenvolver-se e ao professor a adequar os objectivos e as estratégias de ensino e «enquanto acção pedagógica estruturada na base de relações de reciprocidade, e intersubjectivamente validada (...) promover um novo desequilíbrio no pilar da regulação a favor do pilar da emancipação» (Afonso, 1999, p. 96).

A avaliação formativa, basicamente, ao serviço do aluno e do seu processo de ensino aprendizagem pressupõe relações de reciprocidade o que só é compatível com uma avaliação isenta de julgamentos: «o ensino é uma relação de ajuda; toda a relação de ajuda exclui o julgamento; logo a escola deve avaliar os alunos sem os julgar» (Cardinet, 1989, p. 50). O autor entende a avaliação como uma actividade que permite obter informações sobre acções passadas permitindo ao sujeito, em diálogo com outros, adequar as acções seguintes em função dos fins desejados. Nesta perspectiva, a avaliação deve ser descritiva e sem juízos de valor e deve ser realizada sem recurso à comparação e a modelos predeterminados. A avaliação formativa está portanto centrada

---

<sup>10</sup> Um conceito desenvolvido por Allal, (1988a): «É uma *intervençao sobre a própria construção dos conhecimentos*, que frequentemente supõe uma mudança de registro, um parêntese metalinguístico ou um desvio por meio de uma instrumentação ou a consolidação de noções ou de competências parcialmente estranhos à tarefa em questão. Trabalhando com um aluno que redige um texto, o professor pode servir de parceiro para ele, de pessoa-fonte para clarear suas ideias e colocá-las em ordem, mas também pode intervir, em um nível metalinguístico, sobre os organizadores, os articuladores, as funções de pontuação, etc.» (Perrenoud, 1999, pp. 100-101)

essencial, directa e imediatamente sobre a gestão das aprendizagens dos alunos (Perrenoud, 1999).

No extremo oposto do contínuo encontra-se outra modalidade de avaliação: a sumativa que se traduz por uma apreciação globalizante, muitas vezes, entendida como um procedimento de controlo da qualidade do processo educativo. A avaliação sumativa inspira-se no conceito de medida e procura informar alunos e pais sobre as capacidades e resultados obtidos. Representa uma compreensão da avaliação muito próxima do conceito de medida e da determinação do valor ou mérito o que levou ao desenvolvimento de práticas de avaliação, muito centradas primeiro nos exames<sup>11</sup> e, posteriormente, nos testes que foram sendo questionadas em termos dos resultados que produziam nos alunos e nos sistemas de educação.

A insatisfação dos professores com a utilização dos testes<sup>12</sup>, lacunas nos modelos de avaliação anteriores, a emergência de novas abordagens e perspectivas, o desenvolvimento nas ciências cognitivas do modelo de aprendizagem construtivista, novas exigências e novos desafios colocados à educação com o advento da sociedade de informação e do conhecimento, e questões referentes à capacidade dos alunos resolverem problemas do dia a dia, com a preparação adequada para a uma futura vocação de sucesso e com capacidades para competirem de forma crescente com a economia global fizeram surgir outras orientações em termos de avaliação (Khattri, Reeve e Kane, 1998; Madaus, Raczeck, e Clark, 1997) que se inscrevem no contexto do movimento da chamada avaliação alternativa ou autêntica.

### 3. 2. A avaliação alternativa ou autêntica

---

<sup>11</sup> Como refere Díaz Barriga (1999, pp. 54 - 57): «O exame não é um elemento *inerente* de toda a acção educativa mas uma herança do séc. XIX para a pedagogia. O exame é um espaço de convergência de inúmeros problemas: sociológicos, políticos e também psicopedagógicos e técnicos». E o autor continua, afirmando que o exame é um espaço onde se realizam muitas inversões das relações sociais e pedagógicas. « (...) É um espaço que inverte as relações de saber e poder. De tal modo que apresenta como se fossem relações de saber, as que fundamentalmente são de poder» (Díaz Barriga, 1999, pp. 57-58). Em consequência destas dificuldades e ainda segundo o mesmo autor, no séc. XX a pedagogia deixa de utilizar tão frequentemente o termo exame para passar a utilizar o termo teste (aparentemente mais científico) e posteriormente avaliação (um termo mais neutro que tem uma suposta conotação académica) (1999, p. 63).

<sup>12</sup> Ao longo do tempo foram sendo identificadas dificuldades e limitações à utilização dos testes para avaliar. A utilização de testes produzia, muitas vezes, resultados inconsistentes, pouco precisos e enviesados; não avaliavam nada mais do que as capacidades que pretendiam medir e, não raras vezes, conduziam à tendência dos professores ensinarem para o teste distorcendo o currículo na tentativa de melhorar o desempenho no teste. A objecção mais fundamental prendia-se com a teoria psicométrica prevalecente que argumentava a favor da quantificação objectiva dos atributos ou constructos humanos (Cunningham, 1998; Hart, 1994).

O movimento da avaliação alternativa desponta no fim dos anos 80 (Madaus, Raczek, e Clarke, 1997) em reacção à avaliação realizada, fundamentalmente, com base em testes. A avaliação suportada pelos testes é uma avaliação descontextualizada, usada para medir aquisições e capacidades providenciando, apenas, uma imagem fragmentada do aluno (Goodwin, 1997).

Contudo, não são apenas as questões relativas ao impacto negativo da utilização dos testes que em última análise, leva muitos professores a distorcer o currículo no sentido de ensinar para o teste, que contribuíram para a emergência deste movimento. Factores como a insatisfação com o modelo psicométrico existente, a crença num modelo construtivista da aprendizagem e a crença de que o primeiro objectivo da escola pública é promover a justiça social (Cunningham, 1998), também, contribuem para suportar e fundamentar o referido movimento. A mudança de métodos de ensino convencionais centrados no professor para métodos de ensino mais centrados no aluno e a convicção de que os alunos constroem significados mais do que “recebem” conhecimentos dos professores alterou a ênfase dos conteúdos para os processos com natural impacto nas práticas de avaliação. A filosofia de educação construtivista é incompatível com a avaliação baseada nos testes e compatível com a compreensão da avaliação como um instrumento de comunicação e de suporte aos alunos com o objectivo de melhorar o seu próprio processo de aprendizagem.

É com este enquadramento que o movimento de avaliação alternativa emerge com fundamentos históricos e com fundamentos de política educativa defendendo que a aprendizagem e progressos dos alunos são melhor avaliados através de tarefas que requerem envolvimento activo dos mesmos (Madaus, Raczeck, e Clark, 1997).

No decorrer dos anos 90 assiste-se ao aparecimento de novas formas de avaliação educacional distintas das anteriores. Diferentes nomenclaturas foram surgindo para nomear estas novas aproximações como avaliação alternativa, avaliação do desempenho, avaliação holística, avaliação autêntica<sup>13</sup> (Cunningham, 1998; Gullo, 1994). Os diferentes termos não são sinónimos e acentuam nuances ligeiramente diferentes.

O uso do termo avaliação alternativa enfatiza a distinção entre estas novas formas de avaliação e a avaliação convencional dominada pelos testes. Avaliação autêntica reenvia para uma avaliação que aprecia os alunos na realização de tarefas ou

---

<sup>13</sup> Termo utilizado por Grant Wiggins (1989) para se referir à avaliação nos meios escolares através da realização de tarefas que fazem parte do quotidiano da vida escolar.

problemas da vida real ou próxima da vida real. Avaliação de desempenho refere-se a formas de avaliação autênticas e alternativas nas quais os alunos são avaliados a realizar tarefas concretas e próximas de tarefas da vida real mais do que responder a questões fora do contexto (Cunninghan, 1998; Fisher e King, 1995). Embora variem as terminologias utilizadas e as suas características mais específicas os objectivos da avaliação alternativa aparecem de forma consistente em todas elas: «o primeiro objectivo da avaliação alternativa é incorporar o trabalho actual da sala de aula na avaliação individual. Em segundo lugar, um objectivo decisivo dos procedimentos de avaliação alternativa é aumentar a participação quer das crianças quer dos professores no processo de avaliação» (Gullo, 1994, p. 13).

A avaliação alternativa focaliza a avaliação naquilo que o aluno faz e realiza no contexto escolar, nas actividades do dia a dia, apreciando a realização dos alunos, directamente, em tarefas significativas (Wiggins, 1990), ao contrário da avaliação tradicional, que se baseia na análise de itens indirectos e na convicção de que essa análise permite realizar inferências validas sobre a realização dos alunos. Contrasta com a avaliação mais tradicional «que não avalia a capacidade de pensar em profundidade, de criar, ou de realizar em algumas áreas» (Darling-Hammond, Ancess, e Falk, 1995, p. 5) e tem em conta os conhecimentos actuais sobre o processo de ensino e aprendizagem e a exigência de que a avaliação espelhe, tanto quanto possível, o processo de aprendizagem: «o que nós sabemos sobre aprendizagem indica que a avaliação e a aprendizagem estão intimamente ligadas» (Marzano, Pickering e McTighe, 1993, p. 11).

Quando implementada, a avaliação alternativa, produz transformações significativas porque «mudanças no modo como se avalia acarreta inevitáveis mudanças em como se ensina e como os alunos aprendem. Os defensores da avaliação autêntica defendem que essas mudanças não são apenas importantes para melhorar a educação, como também beneficiam alunos, professores e famílias de muitos modos» (Hart, 1994, p. 11).

Com efeito, com a implementação da avaliação alternativa assiste-se a uma alteração de papéis e, em última análise de atitudes, por parte de alunos, professores e pais. Os alunos deixam de ter uma atitude passiva passando a desempenhar um papel activo nas actividades de avaliação. A participação dos alunos e a flexibilidade das estratégias tornam possível uma avaliação mais adequada, mais sensível às características individuais do aluno e, mais adaptada às capacidades e atributos a serem

avaliados. Por outro lado, o facto de as tarefas apresentadas para avaliação, serem do interesse do aluno, relevantes e significativas no âmbito do processo de ensino e aprendizagem realizado, permite a obtenção de resultados de avaliação que efectivamente informam o aluno, e outros interessados, sobre a continuidade do processo de ensino aprendizagem.

Os professores deixam de assumir de forma solitária o processo de avaliação repartindo-o com os alunos e os pais passando a desempenhar um papel de ajuda aos alunos na assunção das suas responsabilidades ao nível do processo de aprendizagem e na realização da autoavaliação. Por outro lado, a partilha de responsabilidades em termos de avaliação, a selecção dos procedimentos e a sua implementação tendem a envolver, ainda mais, os professores no processo de avaliação. Ao mesmo tempo, e porque as tarefas de avaliação tendem a ser contextualizadas no processo de ensino, existe uma forte ligação entre as tarefas de avaliação e o currículo implementado o que facilita a obtenção de informações para apreciar as suas decisões ao nível do projecto educativo e curricular e das próprias estratégias de ensino e para monitorizar o progresso dos alunos

Relativamente aos pais assiste-se a um maior envolvimento destes no processo de avaliação. A avaliação autêntica providencia informações mais claras e específicas sobre o percurso de evolução do filho facilitando a comunicação entre a escola e a família.

O movimento da avaliação alternativa admite modificações ao nível da compreensão do conceito de avaliação, ampliando, as suas possibilidades e oportunidades. Descreve uma perspectiva organizacional de avaliação e, não apenas, um conjunto de procedimentos específicos. É uma orientação que torna possível organizar e dar sentido a diversos procedimentos de avaliação informal e que considera o respeito pelas diferenças individuais sublinhadas pelas novas teorias da inteligência e da aprendizagem (Brainard, 1997). O movimento da avaliação alternativa advoga que as actividades e procedimentos de avaliação se devem focalizar no trabalho realizado, no dia a dia, pelos alunos e professores nas salas de aula. Deste modo, o processo levado a cabo, proporciona aos professores informações sobre os alunos e sobre os seus progressos em termos de aprendizagem, permite obter dados que informam o currículo e as práticas concretas, estabelece uma base para ajudar os alunos a reflectir sobre as suas próprias aprendizagens e a desenvolver o sentido de responsabilidade, a analisar regularmente os seus progressos e a assumir a condução do seu próprio trabalho e serve

para abrir uma janela de comunicação com os pais (Perrone, 1997). Ao mesmo tempo, a implementação de procedimentos de avaliação alternativa podem favorecer nos professores o seu desenvolvimento profissional na medida em que os encoraja a reflectir mais profundamente sobre os seus objectivos de ensino, processos, estratégias e resultados (Darling-Hammond, Ancess, e Falk, 1995) e providencia produtos e realizações que facilitam a comunicação com os pais (Wiggins, 1990).

As concepções de avaliação formativa e alternativa abrem novas possibilidades ao nível das práticas de avaliação e fundamentam a relevância e pertinência da avaliação na educação de infância. Conceber o processo de avaliação com características de avaliação formativa e/ou de avaliação alternativa significa implementar um conjunto de procedimentos que torna possível observar, registar e documentar, através de formas diversas, as experiências de aprendizagem iniciadas e desenvolvidas pelas crianças e usar essas informações para em conjunto com as crianças, educadores e pais continuar a favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança.



## CAPÍTULO 2

### A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: UM PERCURSO DE TRANSFORMAÇÕES

When we work with children, when we play and experiment and talk with them, when we watch them and everything they do, we are witnessing a fascinating and inspiring process: we are seeing them learn. As we think about what we see, and try to understand it, we have embarked on the process that ... I am calling 'assessment'.

(Mary Jane Drommond 2003, p. 13)

#### Introdução

A avaliação tornou-se uma questão central do debate educacional, no decurso dos anos 80, emergindo como uma componente muito importante da reforma educacional (Estrela, 1993; Kelly, 1992). Contudo, esta centralidade não tem o mesmo nível de influência no domínio da educação de infância. No fim dos anos 80 e início dos anos 90 a questão da avaliação – especialmente avaliação das crianças – não fazia parte das crenças educacionais das educadoras de infância que a consideravam desnecessária neste nível de ensino (Oliveira-Formosinho, 2004; Saracho e Spodek, 1997; Zabalza, 2000). A experiência profissional acumulada ao longo dos anos de exercício possibilitaria às educadoras reunir conhecimentos de forma intuitiva que lhes permitiria saber o que era necessário e adequado para a continuidade do trabalho com as crianças.

Algumas razões parecem ter contribuído para a emergência de um interesse mais específico pela questão da avaliação na educação de infância.

Desde logo, as mudanças ao nível da evolução do conceito de avaliação, já referidas no capítulo anterior, e que abriram novas perspectivas no sentido de tornar possível conceber a avaliação como um processo complexo, ao serviço da criança e do seu projecto educacional (Hills, 1992), holístico e capaz de ter em conta o contexto em que se quer avaliar (Parlett e Hamilton, 1977), *responsivo* a educadores, crianças e pais e construtivista no sentido de procurar conhecer as construções dos sujeitos que

explicam a realidade que se quer avaliar (Guba e Lincoln, 1989). Estas mudanças suportam o desenvolvimento de diferentes significados e sentidos do termo avaliação.

Também a emergência e desenvolvimento das perspectivas construtivistas com repercussão nos conhecimentos sobre o modo como a criança aprende e se desenvolve e sobre o papel colaborativo da criança na construção do conhecimento tiveram impacto na compreensão da avaliação que se apresenta, assim, como uma tarefa complexa (Puckett e Black, 1994) mas, ao mesmo tempo, mais desafiadora e cujo objectivo consiste em implementar procedimentos de avaliação capazes de documentar o percurso de aprendizagem construtivo das crianças.

Outras razões identificadas inserem-se no âmbito da política educativa nacional e estão relacionadas com as relevantes mudanças ocorridas na história recente da educação pré-escolar em Portugal com impacto ao nível da importância educacional e social atribuída à educação de infância. A educação pré-escolar passou a ser concebida como “1ª etapa da educação básica” (Formosinho, 1996) e como estrutura fundadora e de suporte da educação e formação ao longo da vida (Vasconcelos, 1997), ao mesmo tempo, que se reconhece a relevância da educação pré-escolar de qualidade na vida da criança (Weikart, 1993; Katz, 1993, citados por Formosinho, 1994) e se publicam a Lei-Quadro<sup>14</sup> e as Orientações Curriculares. As Orientações Curriculares que definem orientações globais para os profissionais de educação de infância «acentuam a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem da criança» (Ministério da Educação, 1997, p. 18). Estas mudanças inspiraram um novo e diferente olhar sobre a avaliação.

Este conjunto de transformações enunciado concorre para que maior atenção fosse dispensada para a chamada avaliação alternativa ou autêntica (Gullo, 1994) que a seguir se explicita.

### **1. Compreendendo o processo de avaliação na educação de infância**

O termo avaliação envolve conceptualizações e interpretações com significados muito distintos. Além do mais, o modo como cada educadora aborda a questão da avaliação está intimamente relacionado com as suas concepções de educação e de

---

<sup>14</sup> Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Decreto-Lei nº5, de 10/02/97.

ensino-aprendizagem (Alvarez Mendez, 2001; Quinquer, 2000) matizadas pelas influências do contexto profissional onde exercem a sua actividade. «A avaliação é um fenómeno que permite tornar claras todas as nossas concepções (...) sobre a sociedade, as instituições de ensino, a aprendizagem e a comunicação interpessoal» (Santos Guerra, 2003, p. 107). Deste modo, é importante que no início de um qualquer processo de avaliação a educadora seja capaz de responder às questões: “porquê avaliar” e “para quê avaliar”. Estas são questões prioritárias porque como afirma Drummond «porquê avaliar? Implica porquê educar» (2003, p. 12), argumentando que a avaliação para ser efectiva tem de ser realizada a partir dos propósitos de ensino estabelecidos das aspirações que os professores têm para os seus alunos.

Ao educador de infância responsável por construir e gerir o currículo<sup>15</sup> compete, também, definir e criar um sistema de avaliação compreensivo, coerente com as concepções de educação e capaz de integrar de forma articulada os conteúdos do currículo e as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelo educador (Hills, 1992) e, ainda, ter em conta o contexto onde decorre a aprendizagem.

A avaliação na educação de infância distancia-se da concepção de avaliação tradicional, centrada mais nos resultados do que nos processos, subentendendo um novo olhar sobre o modo de conceber a avaliação. A avaliação é, neste enquadramento, entendida como um processo contínuo, ou seja, utiliza procedimentos para descrever os progressos realizados pela criança ao longo do tempo, um processo compreensivo na medida em que abarca muitos aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento mas, também, dos contextos nos quais esta a decorre a avaliação e, ainda, um processo integrado fazendo apelo à necessidade de articular o currículo, as estratégias de ensino e os procedimentos de avaliação (Gullo, 1994). A avaliação emerge, assim, como um importante mecanismo de regulação do processo educacional com potencial para beneficiar a aprendizagem da criança individual e melhorar o programa (Hills, 1992) e, nessa medida, um elemento fundamental de trabalho das profissionais de educação de infância competentes.

A avaliação na educação de infância pressupõe a apreciação da aprendizagem e dos progressos da criança através de novos e recompensadores meios intrinsecamente ligados à actividade do dia a dia do jardim-de-infância (McAfee e Leong, 1997). Os autores destacam entre outros: (a) a observação sistemática da criança a trabalhar e a

---

<sup>15</sup> Na nota de apresentação das Orientações Curriculares para a educação pré-escolar Teresa Vasconcelos afirma que o educador é o construtor do currículo com a restante equipa pedagógica (1997).

jogar; (b) a colocação de questões à criança para que descreva as suas realizações e, deste modo, possa revelar o seu pensamento; (c) a realização de tarefas concretas e resolução de problemas; (d) a documentação do processo de aprendizagem da criança através de diversos procedimentos como registos escritos, checklists, fotografias, gravações entre outros; (e) ensinar as crianças a documentar e avaliar a sua própria aprendizagem através das suas realizações e de diversos tipos de registo é outro meio referido pelos autores.

O recurso a estes meios de avaliação resulta, naturalmente, numa descrição rica e compreensiva do que a criança sabe e pode fazer que revela o percurso de aprendizagem realizado pela criança e constitui material relevante para apoiar e suportar o processo de planificação e tomada de decisões a efectuar pela educadora de infância para a construção de novas aprendizagens.

### **1.1. A avaliação alternativa ou autêntica na educação de infância**

Esta nova compreensão do conceito de avaliação inscreve-se na chamada perspectiva de avaliação alternativa ou autêntica (Gullo, 1994; Hills, 1993; McAfee e Leong, 1997; Puckett e Black, 1994; Tellez, 1996). Avaliação alternativa ou autêntica são termos usados para descrever procedimentos de avaliação e estruturas organizativas que são usados em vez de ou associados aos testes de papel e lápis. São procedimentos mais descritivos quanto à sua natureza e tendem a enfatizar os processos, nomeadamente, como a criança aprende, processa a informação, como constrói conhecimento ou como resolve problemas (Gullo, 1994). Emprega, preferencialmente, procedimentos de avaliação que procuram descentrar-se dos produtos e resultados para se centrar nos processos desenvolvidos pela criança. Os diversos formatos de avaliação alternativa propiciam uma aproximação mais autêntica à aprendizagem da criança podendo, por isso, reflectir com mais precisão a perspectiva construtivista da aprendizagem (Rodriguez e Bailey, 1996). O processo de ensino requer, nesta perspectiva, que a criança atribua significados, construa conhecimentos, desenvolva competências e valores tendo a cultura como ponto de referência com implicações relevantes para a avaliação que deve acompanhar este processo construtivo (Oliveira-Formosinho, 2002b). As práticas características da avaliação alternativa tendem a atender à diversidade (Oliveira-Formosinho, 2002c), a favorecer a ligação às actividades quotidianas do jardim-de-infância, a estimular a participação da criança e a ampliar as oportunidades de comunicação com os pais. De facto, a avaliação alternativa não apenas

oferece uma oportunidade para apreciar o que a criança sabe como contribui para favorecer o envolvimento da criança no seu processo de aprendizagem (Southeastern Regional Vision for Education, 1995), e para implicar os pais no processo educacional das crianças.

Embora os termos avaliação alternativa e autêntica seja muitas vezes utilizado em conjunto eles não significam, exactamente, o mesmo. Reflexões realizadas por autores e instituições na área da educação de infância podem contribuir para favorecer um melhor entendimento da terminologia normalmente utilizada.

Avaliação alternativa representa qualquer processo de avaliação que divirja significativamente das tradicionais formas de avaliação (Tellez, 1996) incluindo, normalmente, procedimentos que requerem que a criança construa a resposta em vez de apenas escolher uma entre uma lista de respostas possíveis, elaboradas por outros (Southeastern Regional Vision for Education, 1995), ou que as crianças desempenhem tarefas (tarefas “do mundo real” nas palavras de Wiggins, 1990), etc.

Na perspectiva da Southeastern Regional Vision for Education, (1995) a avaliação alternativa divide-se em avaliação do desempenho avaliação autêntica. A avaliação de desempenho refere-se a um tipo específico de avaliação alternativa na qual a criança demonstra uma competência ou cria um produto que mostra a sua aprendizagem (Stings, 1995 citado por McAfee e Leong, 1997). Ao realizar tarefas de desempenho a criança evidencia os seus conhecimentos e competência, fornecendo elementos para a sua avaliação.

No que se refere ao termo avaliação autêntica constata-se que não existe acordo quanto ao seu significado (Tellez, 1996). A avaliação é autêntica quando aprecia as realizações da criança no contexto “do mundo real” (Wiggins, 1990), ou seja, no contexto do dia a dia das actividades. Os procedimentos de avaliação utilizados estão intimamente relacionados com as actividades do currículo, com as estratégias de ensino-aprendizagem, com o desempenho desejado e desenrolam-se no contexto autêntico. A avaliação autêntica insere-se no dia a dia do jardim e procura apreciar as aprendizagens que a criança realiza na sala de actividades, no tempo de recreio, na hora do lanche e em todos os espaços do jardim-de-infância (McAfee e Leong, 1997).

Numa tentativa de clarificação de termos Meyer esclarece que a avaliação de desempenho refere um tipo de resposta dada pelo aluno enquanto que na avaliação autêntica a criança não apenas realiza um comportamento desejado como o faz no contexto da vida real (1992, citado por McAfee e Leong, 1997).

## **1.2. Da perspectiva tradicional à perspectiva alternativa: concepções e práticas**

Para além da questão de nomenclatura os termos avaliação alternativa ou autêntica representam uma mudança significativa nas concepções e práticas de avaliação que procuram soluções mais justas, equitativas e adequadas às situações reais de ensino-aprendizagem que ocorrem, nomeadamente, na educação de infância.

O contraste entre as perspectivas de avaliação tradicional e as perspectivas alternativa ou autêntica é bem visível no processo levado a cabo e descrito por Carr (2001). A autora relata um conjunto de importantes mudanças ao nível das concepções e das práticas realizadas no âmbito de um grupo de investigação constituído, essencialmente, por práticos que de forma colaborativa procuravam implementar práticas de avaliação alternativas. Assim, relativamente aos *propósitos da avaliação* a autora relata um percurso que parte de uma noção de avaliação “convergente” capaz de sumariar os conhecimentos e competências da criança com base numa lista preestabelecida para uma visão “divergente” que procura enfatizar a compreensão da criança como alguém que aprende num processo complexo e que pode ser realizado, simultaneamente, pelo educador e pela criança. No que se refere aos *resultados de interesse* verifica-se a mudança de uma visão da aprendizagem como uma tarefa individual e independente do contexto para a compreensão de que se “aprende em acção” e que a aprendizagem é sempre realizada em contexto com destaque para a disposição para aprender. Outra componente referida é *o foco para a intervenção* que deixou de ser os deficits da criança para passar a ser o modelo de crédito no âmbito do qual se procura favorecer a disposição para aprender. A questão da *validade* desloca a noção de avaliação como medida “objectiva” e externa para a noção de informações complexas recolhidas através de observações que devem ser discutidas e interpretadas. A questão dos *progressos* da criança suscita uma mudança quanto ao modo como podem ser descritos. Se no âmbito do modelo tradicional se acreditava que a aprendizagem podia ser relatada assinalando os progressos através de uma hierarquia de competências no modelo alternativo entende-se que a aprendizagem é um processo complexo que envolve relações recíprocas e dependente das oportunidades de participação, pelo que, não pode ser descrito de forma linear. Relativamente aos *procedimentos de avaliação* constata-se que a autora deixou de usar checklists para passar a utilizar a construção de histórias de aprendizagem com o objectivo de

documentar o percurso de aprendizagem efectuado pela criança. Finalmente, no que diz respeito ao *valor* para os práticos a autora relata mudanças ao nível da utilização dos resultados da avaliação que, na perspectiva tradicional, serviam para dar resposta às exigências das audiências externas e para defender a reputação profissional da educadora enquanto que no âmbito das práticas alternativas são resultados que providenciam informações para partilhar com as crianças, pais e outros educadores e com utilidade para informar a continuidade do processo educativo.

A oposição existente no processo de avaliação entre as perspectivas tradicional e alternativa suscita, também, a questão das relações entre o avaliador e o avaliado contrastando a perspectiva objectiva à perspectiva intersubjectiva<sup>16</sup> (Genishi, 1997).

No âmbito da avaliação tradicional não existem relações entre o avaliador e o avaliado e esta distância garante a objectividade da medida. Em contrapartida, na avaliação alternativa aceita-se a existência de relações entre o avaliador e o avaliado o que coloca a questão da necessidade de um trabalho numa perspectiva intersubjectiva. Numa visão intersubjectiva da pessoa educadores, crianças e pais são entendidos como pessoas capazes de experienciar e construir interpretações únicas das situações que devem, posteriormente, ser apreciadas e analisadas conjuntamente para encontrar os seus significados. A perspectiva intersubjectiva da avaliação emerge, assim, com grande impacto no âmbito da avaliação alternativa suscitando um desafio aos profissionais de educação de infância que devem procurar levar a cabo procedimentos de avaliação nos quais as crianças e os pais possam participar numa perspectiva de colaboração.

O percurso de mudança desde as concepções de avaliação próximas do modelo tradicional para as concepções mais próximas dos modelos de avaliação alternativa é muito significativo. As transformações evidenciadas ao nível das concepções e das práticas de avaliação revelam toda a complexidade inerente às concepções e práticas de avaliação alternativas e o enorme desafio que comporta para os profissionais de educação de infância.

A avaliação alternativa ou autêntica dá prioridade às necessidades da criança enquanto “aprendente” e providencia informação contínua e qualitativa que pode ser usada pelas educadoras para informar a continuidade do processo educacional. Os

---

<sup>16</sup> Intersubjectividade manifesta a capacidade humana para compreender a mente dos outros, seja através da linguagem, gestos, ou outros meios. Não são apenas as palavras que tornam isto possível mas a nossa capacidade para compreender o significado do papel do contexto no qual as palavras, actos e gestos ocorrem. Nós somos uma espécie intersubjectiva por excelência. É isto que nos permite “negociar” significados quando as palavras já se foram (Bruner, 1996 citado por Genishi, 1997).

procedimentos que se inserem nesta perspectiva apresentam características que, no seu conjunto, podem ajudar a esclarecer este conceito e a inscrever e enquadrar a avaliação na educação de infância. Assim, a avaliação alternativa ou autêntica celebra o desenvolvimento e a aprendizagem, enfatiza o desenvolvimento e as aprendizagens emergentes, capitaliza as capacidades e competências da criança que está a aprender, é baseada em acontecimentos da vida real, é suportada nas realizações da criança, está intimamente ligada ao processo de ensino-aprendizagem, focaliza nas aprendizagens significativas, é realizada em todos os contextos de vida da criança e é colaborativa entre educadores, crianças, pais e outros profissionais (Puckett e Black, 1994).

A avaliação na educação de infância deve possuir algumas características que assegurem que os procedimentos efectuados tenham em conta a idade e as características dessenvolvimentais das crianças, a articulação entre as diferentes áreas e domínios de conteúdo e a visão da criança como uma pessoa com competência que participa activamente na construção do conhecimento. Uma apreciação a duas definições pode contribuir para uma compreensão mais cabal das características específicas de um processo de avaliação neste nível de ensino.

Avaliar é o processo de observar, registar e outros modos de documentar o trabalho que a criança faz e como faz como base para a variedade de decisões educacionais que afectam a criança, incluindo planear para o grupo e para a criança individual e comunicar com os pais. A avaliação está ligada ao currículo e às estratégias de ensino (NAYEC/ NAECS/SDE<sup>17</sup>, citadas por Bredekamp e Rosengrant, 1993, p. 10).

Numa outra definição Mary Jane Drummond define avaliação como:

Os modos através dos quais, na nossa prática do dia a dia, nós observamos a aprendizagem da criança, esforçamo-nos por a compreender e depois fazemos um bom uso dessa compreensão (Drummond, 2003, p. 13).

As duas definições contêm elementos comuns que revelam traços característicos da avaliação neste nível de ensino como: (a) ser baseada na observação e registo da

---

<sup>17</sup> As siglas significam the National Association for the Education of Young Children (NAYEC) e National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (NAECS/SDE).



criança a trabalhar e a jogar (sublinhado nas duas definições); (b) ser realizada a partir da prática do quotidiano do jardim-de-infância (mais explícito na definição de Drummond); (c) requerer um trabalho de análise e busca de compreensão das observações recolhidas (de novo mais claro na definição de Drummond e menos explícito na definição da NAYEC); (d) ser realizada para melhorar o processo de ensino-aprendizagem através de uma planificação mais adequada a cada criança e ao grupo e, (e) providenciar informações para partilhar com os pais das crianças (destacado nas duas definições).

Estas definições acentuam uma visão da avaliação como um processo baseado na observação que procura apreciar a aprendizagem realizada pela criança e revelar, de forma nítida, o que é único para cada criança e usar esta informação para estender e ampliar as oportunidades de aprendizagem que o educador providencia a cada criança e ao grupo em geral. Esta foi, também, a compreensão da avaliação desenvolvida no âmbito do Projecto Infância que desde o início levou a cabo um importante investimento no estudo e formação em instrumentos de avaliação<sup>18</sup> da criança e dos contextos, num ciclo que vai da observação à documentação, desta à planificação e de todas estas à avaliação alternativa.

Avaliar é, assim, muito mais do que coleccionar informação. É uma colecção realizada com uma intenção (Salvia e Yesseldyke, 1995, citados por McAfee e Leong, 1997) e é o propósito da avaliação que orienta todo o processo. O propósito geral da avaliação na educação de infância consiste em «ajudar educadores e pais [e a criança] a apreciar, compreender melhor e responder ao crescimento, desenvolvimento e características únicas de cada criança» (Leavitt e Eheart, 1991, p. 4). Nesta perspectiva a mais básica e fundamental razão para avaliar é conhecer o que a criança sabe e é capaz de fazer, reconhecer a sua competência e a sua individualidade e apreciar os progressos realizados ao longo do tempo. Esta informação básica é depois utilizada com outros propósitos nomeadamente: (a) para planear no sentido de promover actividades mais *responsivas* e mais apropriadas a cada criança individual e ao grupo e para comunicar com outras pessoas interessadas na educação da criança; (b) para identificar crianças que necessitem de serviços ou intervenções especializadas e (c) para

---

<sup>18</sup> Foram várias as escalas e instrumentos que foram objecto de traduções, formação e investigação como: Perfil de Implementação do Programa (High/Scope, 1998); Child Observation Record (High/Scope, 1992); Ficha de Observação das oportunidades Educativas das Crianças (Pascal e Bertram, 1999); Escala do Empenhamento do Adulto (Leavers, 1994 e adaptada por Bertram, 1996) e a Escala de Envolvimento das Crianças (Leavers, 1994).

verificar como o programa esta a responder às metas enunciadas (NAYEC/NAECS/SDE, citadas por Bredekamp e Rosengrant, 1993; Hills, 1992, 1993).

### **1.3. O processo de avaliação: uma jornada com algumas paragens estratégicas**

Nesta perspectiva a avaliação é uma longa jornada que envolve uma fase de recolha de informações e evidências, uma fase de análise e procura de compreensão das mesmas e, uma fase final, no decurso da qual se utilizam as informações recolhidas, registadas e compreendidas para suportar as decisões educacionais que continuamente são tomadas (Drummond, 2003; Hills, 1993; McAfee e Leong, 1997).

Num primeiro momento do processo, na fase de recolha de informações e evidências, compete à educadora de infância ser capaz de identificar o que a criança sabe e pode fazer, descobrir os seus interesses, as suas características únicas, atitudes e disposições (Hills, 1992; McAfee e Leong, 1997), direccionando a sua atenção para a criança individual e para o grupo em geral. No domínio da educação de infância todo o processo de avaliação é suportado na observação e no seu registo e em dados descritivos (Leavitt e Eheart, 1991). Assim, a educadora pode coleccionar informações e evidências através da observação sistemática, da colecção de amostras de trabalhos realizados pela criança e, ainda, através da recolha de informações em conversas com os pais das crianças (Gullo, 1994, 1997; Hills, 1992; Leavitt e Eheart, 1991; McAfee e Leong, 1997; Parente, 1996).

Sendo a avaliação um processo demorado e com diferentes fases, é fundamental que o educador faça registos das observações e evidências que vai recolhendo para preservar a informação de forma a poder ser revisitada sempre que for considerado necessário. Observar inclui notar, reparar e registar factos e acontecimentos considerados importantes (Webster, 1960, citado por Bentzen, 1993); registar envolve o registo escrito ou outra qualquer forma de notação do que está a ser observado.

Existe uma diversidade de argumentos a favor da realização de registos do que está a ser observado. Desde logo, porque o registo escrito facilita a retenção da informação e a sua posterior recordação. Depois, porque os registos tornam possível apreciar as mudanças e os progressos realizados pela criança através da comparação de novas informações com informações mais antigas. Por outro lado, o registo de notas breves escritas no momento da ocorrência, podem reter o essencial da informação para elaborar e ampliar mais tarde, garantindo que o educador não esquece o acontecimento.

Os registos escritos têm a vantagem de captar e preservar os detalhes. Existem informações que são preservadas nos registos escritos, que parecem pouco significativos no momento em que se escrevem, mas que se revelam de grande significado mais tarde ajudando a compreender algumas situações e acontecimentos. Efectuar registos pode, ainda, desempenhar um importante papel ao nível do modelo de literacia – uma componente importante do currículo de educação de infância e, finalmente, porque os registos preservam o que está a ser observado tornando possível um processo de documentação de grande relevância (Nilsen, 1997).

Em síntese, os registos das observações sistematicamente realizadas preserva a informação que pode ser consultada, estudada e combinada com outros dados, informações e evidências (McAfee e Leong, 1997) e revelar o percurso de aprendizagem efectuado pela criança. Por outro lado, os registos suportam o trabalho dos profissionais na medida em que «os professores dependem dos registos para os ajudar a recordarem o que a criança sabe e pode fazer» (Leong, McAfee e Swedlow, 1992, citados por McAfee e Leong, 1997).

São diversos os formatos de observação que permitem à educadora observar e registar as informações e evidências consideradas relevantes. Os diferentes formatos de observação e registo apresentam características específicas, vantagens e desvantagens que devem ser estudadas e compreendidas pelas educadoras de forma a serem capazes de fazer em cada momento, a escolha do formato que dê resposta aos objectivos específicos da observação. «Cada um dos procedimentos de observação é mais adequado sob certas condições para certos objectivos» (Bentzen, 1993, p. 65). Deste modo, a decisão sobre como observar e registar depende do propósito e foco da observação, do facto de ser dirigido a uma criança ou ao grupo e de outras componentes do contexto educativo como, por exemplo, a existência de uma equipa educativa, etc. (Beaty, 1994; Bentzen, 1993; Hills, 1992).

Os formatos de observação distribuem-se num continuum que varia desde a observação não estruturada ou muito pouco estruturada onde se incluem os registos de incidentes críticos que levam muito tempo a ser realizados mas que providenciam informação muito rica e diversificada até outros formatos de observação mais estruturados que permitem obter informação específica com grande precisão como, por exemplo, as escalas de observação construídas com base em sistemas categoriais.

Diferentes autores organizam os diversos formatos de observação e registo de modos distintos. Um modo, relativamente consensual, consiste em organizar os

diversos procedimentos de observação e registo em: (a) formatos narrativos que incluem descrições diárias, registo de incidentes críticos, registo contínuo, registo de ocorrências; (b) amostragem temporal e amostragem de acontecimentos; (c) formatos mais sistematizados que compreendem as listas de verificação ou de controlo e as escalas de estimação; (d) formatos estruturados e organizados em torno de categorias de observação e (e) outros formatos onde se incluem os registos mecânicos como fotografias, gravações áudio e vídeo (Beaty, 1994; Gullo, 1994; Hills, 1992; Pérez Serrano, 1994). Gullo (1994), por seu turno, ainda, diferencia os formatos que se inscrevem na observação directa (registo contínuo, registo de incidentes críticos, amostragem temporal e de acontecimentos) como sendo formatos que podem ser realizados enquanto a criança está envolvida nas actividades do dia a dia e no contexto natural e sem que o educador tenha de suspender a interacção e o trabalho educacional que está a desenvolver com a criança e formatos de observação não directa (listas de verificação e controlo e escalas de estimação).

Outra forma que os educadores têm para recolher informações e evidências, nesta jornada de avaliação, consiste na colecção de trabalhos realizados pela criança (Gullo 1994, 1997; McAfee e Leong, 1997). Muitos projectos e actividades desenvolvidas no contexto das salas de jardim-de-infância resultam em realizações, produções e artefactos capazes de providenciar evidências válidas dos processos de aprendizagem e progressos realizados pelas crianças. Coleccionar estes elementos, que resultam do trabalho desenvolvido pela criança no contexto natural, assegura que o processo de avaliação é baseado no trabalho que a criança naturalmente realiza no jardim-de-infância garantindo o seu envolvimento no processo de avaliação e a desejada ligação entre a avaliação e o currículo implementado (Gullo, 1997).

Recolher evidências sobre as crianças através das informações partilhadas pelos pais é outra forma a que as educadoras podem recorrer nesta fase de recolha de informações e evidências (Bilman e Sherman, 1996; Hills, 1993; Leavitt e Eheart, 1991; McAfee e Leong, 1997). Os pais são a melhor fonte de informação para ajudar a conhecer a criança, identificar os aspectos mais positivos e as necessidades sentidas pela criança em casa e na comunidade envolvente. Têm conhecimentos e informações sobre a criança individual e sobre o contexto social e cultural da criança relevantes para o processo de avaliação. Os pais detêm informações exclusivas obtidas através de muitas observações realizadas em situações muito diferenciadas.

A informação sobre as crianças providenciada pelos pais pode ser obtida através de comunicações e informações informais, muito frequentes no contexto da educação de infância<sup>19</sup>, através de entrevistas, reuniões, encontros e, ainda, através do envolvimento dos pais no processo de avaliação (McAfee e Leong, 1997).

Na continuidade desta jornada, no âmbito da avaliação, à fase de recolha de informações e evidências segue-se a fase em que a educadora procura compreender a diversidade de informações recolhidas e acumuladas. Observar e registar são componentes importantes de um processo que necessita ser continuado. Os profissionais de educação têm de se deter sobre as descrições, notações, evidências e artefactos acumulados, reflectir sobre elas, procurando identificar possíveis significados e providenciar informação adicional que possa tornar as informações mais significativas. Neste esforço de compreensão devem tomar em linha de conta o contexto sociocultural onde ocorre o processo de aprendizagem, nomeadamente, o nível de responsividade do meio à criança que pode ser maior ou menor (Vygotsky, 1978, citado por Carr, 2001) e a cultura específica em que a criança e o jardim se inserem (Bruner, 1990, citado por Carr, 2001), bem como, as intenções educacionais desenhadas para cada criança e para o grupo (Hills, 1992).

A análise e compreensão da informação recolhida pressupõe que a educadora seja capaz de levar a cabo um processo de apreciação compreensivo e integrado das aprendizagens e dos progressos realizados por cada criança, o que requer que estes detenham conhecimentos consistentes sobre o desenvolvimento da criança, a especificidade do processo de ensino-aprendizagem na educação de infância, sobre a diversidade cultural e humana e, ainda, sobre as áreas e domínios de conteúdos referidos nas Orientações Curriculares para a educação pré-escolar (Oliveira-Formosinho, 1998; Puckett e Black, 1994). Nesta perspectiva, as educadoras procuram apreciar o percurso de aprendizagem realizado pela criança, estabelecendo comparações entre as informações acumuladas em diferentes momentos do tempo tendo em conta as metas educacionais estabelecidas, ao mesmo tempo, que procuram identificar as características únicas de cada criança ao nível da aprendizagem, do temperamento, interesses e disposições (McAfee e Leong, 1997). Para a concretização desta tarefa, também, concorre, em certa medida a compreensão, “insights” e intuições

---

<sup>19</sup> A educação de infância é o nível de ensino que mais privilegia as relações com a família e no qual existe uma tradição de acolhimento e trabalho com os pais (Ministério da Educação, 1994; Davies et al., 1998).

desenvolvidos pelas educadoras no contexto das interacções com a criança no dia a dia (op. cit.).

O trabalho de análise e compreensão realizado em torno da informação acumulada torna possível a consolidação de toda a informação adquirida para cada criança e para o grupo. Contudo, revela-se uma tarefa complexa e exigente, nomeadamente, ao nível do tempo necessário para ser efectuada. Neste sentido, é recomendável que a informação recolhida seja regularmente analisada para que não se acumule demasiada informação que dificulte, ainda mais, o trabalho de análise e de busca de compreensão da informação e para que esta informação recolhida não se torne inútil. Nesta perspectiva, é aconselhável que os profissionais determinem um tempo semanal no seu horário para levar a cabo esta tarefa (Leavitt e Eheart, 1991; Parente, 1996), sobretudo nos momentos iniciais do processo, normalmente, mais exigentes e difíceis.

Esta fase intermédia da jornada de avaliação, caracterizada pelo trabalho de compreensão e busca de significados para a informação recolhida através de várias fontes promove o desenvolvimento de um conhecimento integrado e construído ao longo do tempo do processo de aprendizagem realizado pela criança, por um lado, e a competência profissional da educadora que tem mais elementos para compreender o processo efectuado, para tomar decisões mais fundamentadas e suportadas e tem informações mais consistentes para partilhar com os pais.

As observações e registos, as informações dos pais e as amostras de trabalhos documentam o que a criança sabe e pode fazer em situações de aprendizagem típicas e nos vários contextos de vida da criança: o jardim-de-infância, a casa e a comunidade envolvente (Hills, 1993). A documentação que resulta do trabalho de recolha de evidências e artefactos e da análise e busca de compreensão realizadas pelos profissionais constitui uma componente relevante nesta jornada de avaliação.

A documentação compilada das diversas observações, informações e artefactos descreve evidências da aprendizagem da criança que mostram como ela esta a progredir e podem ser revisitadas pelas educadoras, pelas crianças e pelos pais e constituir a base de encontros e de reuniões para partilhar informações, opiniões e perspectivas e para planificar a continuidade do trabalho educacional.

A observação e o registo são componentes essenciais do processo de documentação que pode incluir outros elementos como registos narrativos de acontecimentos, fotografias, desenhos, pinturas, transcrições gravadas de histórias,

comentários, vídeos, etc. (Helm, Beneke e Steinheimer, 1998; Helm e Gronlund, 2000). Ainda que o processo de documentação seja grandemente suportado na observação e registo documental é mais do que observar e registar (Dahlberg, Moss e Pence, 2001 citados por Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2002; Helm, Beneke e Steinheimer, 1998).

O processo de documentação apresenta grandes possibilidades ao nível da descrição e do conhecimento que pode favorecer servindo diversas audiências. A documentação cuidadosa propícia a apreensão, por parte da educadora do processo de aprendizagem e dos progressos realizados pela criança contribuindo para que as educadoras tenham elementos que as ajudem a tomar decisões mais informadas e sejam capazes de criar oportunidades de aprendizagem que possam favorecer e estender a aprendizagem das crianças (Whalley e Dennison, 2001; Helm, Beneke e Steinheimer, 1998). Por outro lado, a documentação permite que a criança possa apreciar a informação e apreender o percurso realizado favorecendo uma gradual participação no processo de aprendizagem. A documentação constitui uma base para a realização de encontros e reuniões com os pais que podem favorecer o estabelecimento e desenvolvimento da comunicação bidireccional entre o jardim-de-infância e os pais. Através da leitura e análise da documentação os pais podem, mais facilmente, conhecer e perceber o percurso de aprendizagem e de evolução realizado pela criança.

Em síntese, o processo de documentação providencia uma base para a modificação e ajustamento das estratégias de ensino-aprendizagem e é uma fonte de ideias para novas estratégias, ao mesmo tempo, que favorece a consciência dos progressos pela criança (Katz e Chard, 1996 citadas por Helm, Beneke e Steinheimer, 1998) e a informação e comunicação com os pais.

A jornada no âmbito do processo de avaliação continua, entrando agora na sua última fase, no decurso da qual a educadora vai utilizar a informação obtida através da colecção de evidências, apreciação, compreensão e documentação.

A avaliação é um processo com potencial para beneficiar a criança individual e melhorar o projecto educativo (Hills, 1992) porque pode providenciar a informação necessária para o conjunto das decisões educativas que afectam a criança. Contudo, este processo só pode ser útil se a educadora não se limitar a coleccionar a informação e, mais do que isso, for capaz de tirar partido e utilizar a informação obtida (Pollard, 2002).

A informação resultante do processo de avaliação pode ser utilizada de várias formas, por diferentes pessoas e com diferentes objectivos. A sua utilização para

planificar e suportar a diversidade de decisões educacionais que a educadora tem de tomar é apontada e considerada prioritária por um grande numero de autores (Beaty, 1994; Helm, Beneke e Steinheimer, 1998; Hills, 1992, 1993; Leavitt e Eheart, 1991; Martin, 1999; McAfee e Leong, 1997; Mindes, Ireton e Mardell-Czudnowski, 1995; Nilsen, 1997; Pollard, 2002). Educar é um processo de tomada de decisões contínuas. Através das informações e evidências recolhidas, analisadas e compreendidas a educadora obtém elementos para identificar para cada criança as áreas e domínios de maior competência, as áreas e domínios que necessitam de ser mais trabalhadas e/ou adquiridas criando condições para que a educadora esteja mais capaz de planificar experiências de aprendizagem e actividades mais apropriadas e *responsivas* para cada criança e para o grupo. Ao mesmo tempo, a informação obtida ajuda o educador a adequar as questões e desafios que vai colocando à criança. Ou seja, a educadora vai usando de forma formativa a informação que vai obtendo no decurso do processo de avaliação para adequar e ajustar a cada criança e ao grupo as suas propostas educacionais.

A informação recolhida através do processo de avaliação é, também, utilizada para informar e partilhar com os outros o trabalho desenvolvido pela criança e pela educadora no jardim-de-infância, nomeadamente, com os pais, outros educadores e a comunidade envolvente (Hills, 1992; 1993; Helm, Beneke e Steinheimer, 1998; McAfee e Leong, 1997; Mindes, Ireton e Mardell-Czudnowski, 1995; Nilsen, 1997).

Partilhar a informação recolhida e documentada cria uma oportunidade para revelar aos outros informação detalhada e precisa sobre o que ocorre no jardim-de-infância, nomeadamente, aos pais. Os pais são parceiros no processo educativo dos seus filhos, pelo que, os resultados do processo de avaliação devem ser partilhados com eles. No âmbito destes encontros os pais podem ser convidados a partilhar os seus pontos de vista criando as condições para que possa existir uma troca de informações relativas à criança de grande utilidade quer para as educadoras quer para os pais. Através da apreciação dos resultados da avaliação é possível aos pais conhecerem o que a criança faz no dia a dia do jardim e apreenderem como o seu filho está a crescer. Ao comparar trabalhos realizados pela criança mais recentes com trabalhos mais antigos os pais apreendem os progressos realizados pelo seu filho. Informações adicionais relativas à criança em casa, ao que conta sobre o jardim e evidências de algumas aprendizagens podem, também, ser relatadas pelos pais. Além do mais, no contexto destes encontros



os pais recebem informação positiva sobre a criança numa perspectiva de crédito mais do que numa perspectiva de deficit (Nilsen, 1997).

A informação recolhida pode, ainda, ser analisada e discutida entre profissionais de educação de infância no sentido de, em colaboração, desenvolverem uma compreensão mais cabal do processo de aprendizagem e/ou tomar decisões mais informadas e suportadas em relação à criança. Esta informação pode, também, ser organizada e apresentada à comunidade envolvente com o objectivo de dar a conhecer o trabalho desenvolvido no jardim-de-infância e os objectivos e finalidades da educação pré-escolar.

Embora a criança seja actor em todo o processo de avaliação a informação obtida pode constituir o motivo para uma conversa com a criança sobre as suas realizações e sobre o seu processo de aprendizagem. Conversar com a criança a partir das realizações e evidências documentadas cria uma oportunidade para falar sobre as suas experiências de aprendizagem o que pode ajudar o educador a obter uma compreensão mais cabal do processo realmente efectuado.

## **2. A valorização da avaliação na educação de infância: algumas questões**

As transformações ocorridas ao nível da compreensão e das práticas de avaliação na educação de infância colocam importantes desafios aos profissionais que têm de desenvolver diversas competências, nomeadamente, competências para observar, registar, compreender, documentar, planificar, informar e comunicar com os pais, outros educadores e outros profissionais. Trata-se de um conjunto diversificado de competências que exigem formação e treino específico no contexto de pedagogias explícitas (Beaty, 1994; Carr, 2001; Hills, 1992; McAfee e Leong, 1997; Oliveira-Formosinho, 1996, 1998; Patton, 1990; Parente, 1996).

Num artigo escrito em 1992, Hills afirmava que a questão da avaliação era uma questão pouco valorizada na educação de infância e relativamente negligenciada em muitos currículos de formação de educadores de infância. Os poucos currículos de formação que abordavam esta questão apresentavam uma visão muito restrita, muito ligada aos testes o que fazia com que a informação obtida não tivesse grande utilidade para as educadoras. As questões da avaliação identificadas e reflectidas por Hills permanecem ao longo do tempo. Carr afirma no prefácio de uma obra publicada em

2001<sup>20</sup> que muitos educadores se sentem mal preparados para desempenhar a tarefa de avaliação e resistem ao papel de avaliador por considerarem que lhes tira tempo para fazerem o que mais gostam e sabem fazer que é trabalhar e estar com as crianças.

Estas referências, apesar dos anos que passaram, ilustram as dificuldades que a questão comporta, considerada por Genishi e Brainard (1995) como o dilema mais espinhoso existente na educação de infância.

Com efeito, coexistem em torno desta questão limitações ao nível do currículo de formação inicial e ao nível da formação contínua com implicações nas concepções e práticas de avaliação dos profissionais. Estas limitações e dificuldades perspectivam a necessidade de uma formação contínua que suporte a formação, o treino e as práticas de avaliação na educação de infância através de um processo de inovação educacional. Esta tem sido a prática no âmbito do Projecto Infância através de um importante investimento na formação inicial, contínua e especializada das educadoras de infância.

A complexidade das questões à volta da observação e da avaliação quer do ponto de vista teórico que do ponto de vista da prática aconselha que sejam criadas oportunidades para a construção do conhecimento profissional em diálogo com outros colegas<sup>21</sup>. A criação de oportunidades para pensar reflexivamente sobre as práticas e discutir as experiências e as práticas com outros profissionais é um elemento crítico no processo de implementação de procedimentos de avaliação que documentem a aprendizagem da criança (Carr, 2001; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001b; Puckett e Black, 1994).

A criação de um grupo de formação num contexto de cooperação profissional apresenta-se como uma possibilidade para procurar encontrar respostas para este repto. O conhecimento profissional constrói-se e desenvolve-se através de relações profissionais baseadas na cooperação profissional (Gather Thurler, 2004). A cooperação profissional constrói-se e expande-se com base numa série de atitudes que devem estar presentes nestes grupos de formação e que favorecem atitudes de ajuda e de apoio e o desenvolvimento de relações de confiança. A cooperação profissional actua ao nível das ideias, submete as práticas a uma análise crítica, fomenta uma atitude de busca constante e conjunta de alternativas eficazes e propicia uma mobilização

---

<sup>20</sup> Assessment in early childhood settings: Learning stories.

<sup>21</sup> A importância de um trabalho colaborativo nesta área é sublinhada em alguns projectos como o Projecto Infância (Oliveira-Formosinho, 1998), o Projecto IRA (Estrela e Estrela, 2001), o Projecto Assessing Childrens' Experiences in Early Childhood Settings (Carr, 2001); o Projecto Pen Green (Whalley, 2001).

colectiva da competência necessária para implementar novas práticas, avaliar os seus efeitos e regular em caso de necessidade (Gather Thurler, 2004), contribuindo, decisivamente, para suportar o desenvolvimento de projectos de inovação educacional.

Outra questão, a ter em linha de conta, está relacionada com o facto de os processos de inovação educacional exigirem algumas condições, nomeadamente, ao nível do tempo necessário para que os profissionais possam reflectir sobre o racional subjacente para a inovação ou explorar as suas práticas e estabelecer relações com as novas ideias. A falta de um tempo adequado para levar a cabo processos de inovação pode ter implicações ao nível da preparação, da reflexão e da possibilidade de efectuar ajustes favorecendo sentimentos de falhanço e o abandono prematuro de procedimentos e práticas que podiam ser melhorados. A pressa em ver resultados e a elevada mobilidade docente existente na educação de infância podem comprometer processos de inovação educacional, especificamente, no domínio da avaliação.

Realizar a avaliação coloca, ainda, questões ao nível da ética e da responsabilidade profissional. O reconhecimento pessoal dos direitos da criança e das famílias faz emergir a questão da ética profissional (Mindes, Ireton e Mardell-Czudnowski, 1995) que deve informar a recolha de informações e evidências sobre a criança, a sua análise e compreensão e, posterior, utilização das informações. A educadora de infância deve assegurar a confidencialidade das informações e evidências que vai colecionando que devem ser utilizadas com profissionalismo e ser partilhados, apenas, com as pessoas consideradas relevantes para o processo educacional da criança (pais, outros educadores, outros técnicos) e com o consentimento dos pais (Martin, 1999).

No contexto da valorização da avaliação na educação de infância é uma competência profissional da educadora providenciar informação do processo de avaliação aos pais e a outros educadores e/ou professores. A família e a escola são dois contextos educativos diferentes que predominam na vida da criança e que partilham a tarefa de educar a mesma criança. Comunicar com as famílias sobre e para a avaliação das suas crianças constitui um dos objectivos da avaliação na educação de infância (Bredekamp e Rosengrant, 1993) Educadores e pais como parceiros devem unir esforços, partilhar objectivos e procurar desenvolver um projecto educativo comum que possa favorecer a continuidade educativa entre a família e a escola.

A passagem de informação que resulta do processo de avaliação no caso de uma transferência ou de transição da criança é outra responsabilidade profissional da

educadora. Só poderá haver alguma continuidade educativa se a educadora ou professor seguinte tiver acesso à informação resultante do processo de avaliação realizado e se essa informação for passada de forma compreensível, manejável e em tempo útil para que possa ser efectivamente utilizada a favor da criança (Pollard, 2002). A selecção dos conteúdos de informação para serem passados e o formato que podem assumir constitui uma dificuldade para as educadoras de infância sentida, ainda mais intensamente, nos contextos em que os jardins-de-infância estão integrados em Agrupamentos de Escolas onde estão presentes professores de todos os níveis de ensino, por vezes, com concepções e práticas de avaliação bem distintos.

Colocadas perante mais este desafio as educadoras de infância devem ser capazes de explicar as suas concepções e práticas de avaliação e encontrar uma forma de sintetizar a riqueza e variedade de informações e evidências que foram recolhendo (através de sínteses organizadas por áreas de conteúdo, *portfolios*, etc.) consistente com as concepções de educação e com as práticas de avaliação utilizadas e capaz de conter informação suficiente e relevante que possa contribuir para a continuidade do processo educativo da criança.

Apresentar os resultados da avaliação às diferentes audiências e ser capaz de adequar a natureza e conteúdos para cada audiência (pais, outros educadores, outros profissionais, comunidade educativa) é uma responsabilidade da educador de infância que deve encontrar, em cada contexto, as formas mais adequadas para o fazer. Os resultados da avaliação são uma evidência pública da criança como pessoa com competência que participa activamente na construção do conhecimento.

## CAPÍTULO 3

### O *PORTFOLIO*: UM ÁLBUM DO CRESCIMENTO, DA APRENDIZAGEM E DO DESENVOLVIMENTO

Abrir um *portfolio* bem feito é como abrir uma arca do tesouro.  
(Elizabeth Shores e Cathy Grace, 2001, p. 45)

Un *portfolio* de calidad es como un jardín: se debe regar continuamente para que pueda seguir alimentándose y pueda seguir mostrando su belleza en el futuro.

(Max Underwood, citado por Harold Linton, 1996, p. 16).

#### Introdução

O termo *portfolio* compreende diversas acepções. Trata-se de um lexema que tem vindo a tomar parte do vocabulário utilizado no domínio da educação mas que pode tomar muitas directrizes em função dos diferentes propósitos que os *portfolios* podem servir (Welter, 1998).

Genericamente o *portfolio* é uma compilação organizada e intencional de evidências que documentam o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança realizada ao longo do tempo (McAfee e Leong, 1997). Afigura-se como uma estratégia de avaliação que se inscreve no movimento de avaliação alternativa e que apresenta componentes adequadas para a avaliação de crianças mais pequenas (Grubb e Courtney, 1996), tornando possível aceder a múltiplas fontes de evidência para olhar e documentar o processo de aprendizagem da criança.

O *portfolio* é, neste enquadramento, um conceito de avaliação e não, apenas, um instrumento ou um método (Damm, 1998; McAfee e Leong, 1997). Torna presente uma filosofia que entende a avaliação como uma componente integral do processo de ensino e aprendizagem e possui uma natureza interactiva já que professores e alunos interagem e colaboram no sentido de potenciar os benefícios do processo de ensino e de aprendizagem (Murphy, 1998).

A utilização do *portfolio* para avaliar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças é uma resposta educacional ao desafio de aperfeiçoamento de procedimentos

de avaliação alternativa e/ou autêntica<sup>22</sup> que, tenham em conta, os conhecimentos emergentes no domínio da educação de infância, incluindo, sobre o modo com as crianças de idade pré-escolar aprendem e constroem conhecimentos e sobre as estratégias de ensino-aprendizagem mais adequadas para as crianças destas idades. No âmbito da avaliação alternativa os professores e educadores apreciam a evolução da criança através de registos de observações sistemáticas, da selecção de evidências que documentam os progressos ao nível das aprendizagens e das realizações e de reflexões sobre as mesmas, obtendo deste modo, uma descrição rica e compreensiva do desenvolvimento e da aprendizagem da criança (Mac Donald 1997). O *portfolio* de avaliação da criança representa uma possibilidade prática para reunir e organizar toda a diversidade de informação obtida através de várias fontes (Martin, 1999; Nilsen, 1997; Shaklee, Barbour, Ambrose e Hansford, 1997;).

Os *portfolios* têm vindo a ganhar uma grande notoriedade e a adesão de muitos educadores e professores apresentando-se como uma possibilidade, entre outras, para levar a cabo uma avaliação realizada ao longo do tempo, autêntica, colaborativa e contextualizada (McLaughlin, e Vogt, 1996). Eleger o *portfolio* como estratégia de avaliação envia a mensagem de uma concepção da aprendizagem como um processo contínuo, de mudança e sempre em evolução (Murphy, 1998). Nesta perspectiva realizar o *portfolio* permite celebrar e documentar o que a criança pode fazer (Batzle, 1992), e ajuda as crianças a moverem-se do “eu não sei fazer/eu não sou capaz” para “eu sei fazer/eu sou capaz” (Collins, 1998).

No domínio da educação os *portfolios* de avaliação são um fenómeno relativamente recente cujo potencial não está completamente explorado (Graves, 1992; Welter, 1998), sobretudo, no que à educação de infância se refere. Desvendar o potencial dos *portfolios* de avaliação da criança no complexo e importante processo de observação e avaliação constitui um desafio interessante para educadores de infância e investigadores.

## **1. O *portfolio* no domínio da educação: A construção partilhada de uma noção**

---

<sup>22</sup> Outros procedimentos de avaliação autêntica são: Jornais do Aluno e Projectos do Aluno (South Eastern Regional Vision for Education (SERVE), 1995)

O termo *portfolio*, hoje amplamente utilizado na área da educação, é originário da tradição das artes visuais e do domínio do investimento financeiro.

A apreciação dos princípios e dinâmicas que intervêm na implementação dos *portfolios* nos domínios originais poderá contribuir para uma compreensão mais abrangente deste termo tão ampla e diversamente utilizado. Assim, verifica-se que, independentemente dos diferentes propósitos que conferem ao *portfolio* uma estrutura e apresentação específicas, os *portfolios* de ambas as áreas, incluem o desenvolvimento de descrições pessoais delineadas com base numa auto-avaliação contínua dos conteúdos incluídos. Para além disso, existe um controlo, por parte de quem realiza o *portfolio*, que tem de ser capaz de aferir a variedade e profundidade de representação dos conteúdos de forma a garantir as metas pessoais e o propósito determinado (Seger, 1992). Assim, implicação pessoal, selecção ao nível dos conteúdos, reflexão, auto-avaliação e controlo entre variedade e profundidade de representação, são elementos importantes e constitutivos da noção de *portfolio*, qualquer que seja o domínio de realização.

A utilização deste conceito na área da educação ocorre, de forma mais significativa, no fim dos anos oitenta e início dos anos noventa, primitivamente sobretudo, para documentar progressos realizados ao nível da leitura e da escrita (Farr e Tone, 1994; MacLaughlin e Vogt, 1996). Assiste-se, de imediato, a uma crescente popularidade e à utilização generalizada do vocábulo que se revela no grande número de encontros, reuniões e seminários e na quantidade de literatura publicada sobre o tema (Seger, 1992).

No que se refere à avaliação o interesse célere, crescente e amplamente generalizado pelo *portfolio* pode ser atribuído, entre outros factores, à pressão da comunidade educativa que questionava as práticas de avaliação e a responsabilidade da escola e dos professores pelos processos de ensino (Mabry, 1999) e à inquietação de muitos professores que buscavam procedimentos de avaliação consentâneos com a perspectiva construtivista da aprendizagem e capaz de respeitar a individualidade e a diversidade existente no processo de aprendizagem. Nestas circunstâncias, o termo *portfolio* foi adaptado para a área da educação e, na perspectiva de Kirb, demasiado rapidamente transformado em *portfolio* de avaliação (1990 citado por Seger, 1992). O *portfolio* é hoje uma estratégia de avaliação amplamente referida na literatura que se inscreve no contexto da avaliação alternativa.

Assim, a utilização do *portfolio* no domínio da educação tem subjacente uma construção do conceito de forma partilhada com a área das artes e do investimento financeiro de onde o termo é originário. A apropriação deste conceito para a avaliação educacional apreciada por alguns autores como demasiado célere recomenda uma análise às suas características específicas e às diferentes possibilidades de utilização.

## 2. Contributos para a compreensão do *portfolio* de avaliação

O discurso produzido em torno do *portfolio* oferece uma grande variedade de acepções e narrativas. Numa consulta realizada à literatura publicada referente ao termo, Danielson e Abrutyn (1997), identificaram, pelo menos, trinta e cinco possíveis objectivos para os *portfolios*. Estes podem ser estruturados à volta das seguintes categorias: formação de professores<sup>23</sup>, processo ensino-aprendizagem, desenvolvimento profissional, avaliação, investigação etc. Segundo os autores, mesmo dentro de cada uma das categorias podem emergir múltiplas imagens do *portfolio*.

A diversidade de significados associada ao vocábulo pode ser percebida como o reflexo de um conceito vazio de significado ou, pelo contrário, como o reflexo de um conceito amplo capaz de abranger uma grande variedade de propósitos (Mabry, 1999). Ainda que a definição de um conceito não seja, por si só, a chave para a compreensão do mesmo (Welter, 1998), a multiplicidade de definições, imagens e possibilidades referentes a uma noção relativamente nova, no domínio da educação, reclama um processo de clarificação e de busca de compreensão mais ampla, que pode passar pela análise de diversas definições, de forma a tentar descobrir todo o seu potencial.

A análise de algumas definições e perspectivas subjacentes, apresentadas por autores que estudaram o *portfolio* no contexto da educação de infância, ajudam a deslindar a concepção de *portfolio*. Uma das definições frequentemente referidas na literatura é a de Vavrus (1990) que afirma:

*Portfolios* são colecções sistemáticas e organizadas de trabalhos dos alunos que podem incluir amostras de trabalhos, trabalhos de arte, registos de observação da criança, amostras de competências de resolução de

---

<sup>23</sup> Na categoria que refere a utilização do *portfolio* na formação de professores destaca-se o trabalho realizado por Idália Sá-Chaves ao nível do estudo e investigação dos processos de formação de professores e educadores (2000; 2001).



problemas. Esta colecção é utilizada como evidência para monitorar o crescimento ao nível de conhecimentos, competências e atitudes (citado por Gullo, 1994, p. 82).

Esta definição sublinha a ideia de que o *portfolio* é composto por uma diversidade de informações e que é mais do que uma pasta cheia de materiais. É uma colecção sistemática e organizada de evidências que pode ser usada por professores e crianças, para apreciarem as aquisições e o desenvolvimento e identificarem e planearem as etapas seguintes no processo educacional.

O *portfolio* é, também, reconhecido como um registo do processo de aprendizagem que permite descrever e documentar diversas capacidades e a competência da criança. Na definição que se segue a autora acentua esta dimensão de representação do processo de aprendizagem em vários níveis e dimensões:

O *portfolio* é o registo do processo de aprendizagem da criança: o que a criança está a aprender e como progride na aprendizagem; como pensa, questiona, analisa, sintetiza, produz e cria; e como interage – intelectual, emocional e socialmente – com os outros (Grace, 1992).

Numa outra definição, Grace e Shores, com recurso a outros autores, acrescentam a ideia da colaboração entre educadores e criança no processo de selecção das evidências que revelam e documentam o percurso de aprendizagem e, incorporam a ideia do *portfolio* como um meio de avaliação baseada e suportada numa visão compreensiva da realização da criança:

*Portfolio* de avaliação é uma colecção de trabalhos que demonstra os esforços, progressos e realizações da criança ao longo do tempo. A acumulação no *portfolio* envolve a criança e o professor a compilar os materiais, a discuti-los e a tomar decisões educacionais (Meisels e Steele, 1991). É um meio de avaliação que providencia uma visão complexa e compreensiva da realização do aluno em contexto (Paulson et al., 1991), (1994, p. 5).

As mesmas autoras, ainda mais recentemente, apresentam uma definição que destaca a ideia de colecção para demonstrar o crescimento e desenvolvimento da criança mas empregam o termo itens em vez de amostra de trabalhos. O termo itens ressalta a possibilidade do *portfolio* poder incluir outros elementos para além das

amostras de trabalhos como fotografias, gravações áudio e vídeo, registos de observação, entrevistas, etc. O *portfolio* é definido «como uma colecção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança» (Shores e Grace, 2001, p. 43).

Os *portfolios* são uma das componentes<sup>24</sup> de um sistema de avaliação, muito divulgado no domínio da educação de infância – Work Sampling System (Meisels et al. 1995). Neste sistema o *portfolio* é definido como «uma colecção intencional de trabalhos que ilustram os esforços, progressos e realizações da criança» (Meisels, 1997). Os *portfolios* não apenas captam e documentam a evolução da competência da criança como providenciam informações significativas sobre as experiências de aprendizagem da criança realizadas ao longo do tempo. Para isso abrangem dois tipos de itens: itens principais e itens individualizados. Os itens principais documentam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança no contexto do currículo enquanto os itens individuais reflectem os interesses e a competência da criança em várias áreas curriculares, bem como, documentam acontecimentos significativos.

A leitura e análise das diversas definições e perspectivas revelam a flexibilidade do *portfolio* como estratégia de avaliação e o potencial que o *portfolio* contém para levar a cabo procedimentos de avaliação adequados à idade das crianças, consistentes com o enfoque globalizador na educação de infância (Oliveira-Formosinho, 2001b; Zabala, 1993; Zabala, 1987) e com uma concepção construtivista do processo de ensino e aprendizagem. As evidências do *portfolio* podem documentar e descrever o percurso de aprendizagem e desenvolvimento realizado pela criança, representar os processos e os produtos e a reflexão subjacente às diversas experiências de aprendizagem. Ao mesmo tempo, são a base para suportar as decisões educacionais ao nível da continuidade do processo educacional.

Neste percurso de construção de uma compreensão mais abrangente do conceito é importante conhecer a variedade de tipos ou categorias de *portfolios* que servem objectivos distintos. Constata-se que existem diferentes sistemas de classificação como, por exemplo, o de Danielson e Abrutyn (1997) com a identificação de três tipos de *portfolio*: *portfolio* de trabalho ou em construção, *portfolio* de apresentação ou dos melhores trabalhos e o *portfolio* de avaliação ou o sistema de Valência e Paris, (1994)

---

<sup>24</sup> As outras componentes complementares do Work Sampling System são: checklists do desenvolvimento e relatórios sumários realizados pelo professor (Meisels, 1995; 1997).

no qual os autores reconhecem 4 tipos, a saber: *portfolio* de apresentação ou dos melhores trabalhos, *portfolio* de documentação, *portfolio* de avaliação e *portfolio* de processo (citados por Macfee e Leong, 1997).

No âmbito da educação de infância, ainda que a terminologia utilizada possa variar, verifica-se que são considerados globalmente os mesmos tipos de *portfolios*. Gullo (1994; 1997) expõe a variedade de tipos de *portfolio* que foram efectivamente usados em programas de educação de infância (Mills, 1989; Vermont Department of Education, 1988, 1989). Assim, aponta um primeiro tipo a que chama *portfolio* de trabalhos actuais que contém todos os trabalhos que a criança vai realizando ao longo do tempo. Este tipo de *portfolio* pode tornar-se difícil de manusear devido à grande quantidade de trabalhos que pode incluir.

Um segundo tipo que denomina de *portfolio* geral ou do ano que contém uma selecção dos trabalhos que a criança e o professor escolheram e que são representativos de certos critérios. Neste modelo os trabalhos são objecto de análise por parte dos professores e providenciam informações sobre as realizações das crianças e indicadores para planificar as experiências educacionais, mais adequadas, para a criança.

O terceiro e último tipo, identificado por Gullo, é o *portfolio* contínuo ou permanente e contém amostras de trabalhos recolhidas de forma contínua ao longo do tempo. Os exemplos seleccionados são altamente selectivos quanto à sua natureza e capazes de demonstrar o percurso realizado pela criança aos professores dos anos seguintes. Este *portfolio* deve ser construído com um número limitado de entradas mas suficientemente completo para providenciar ao professor do ano seguinte uma ideia clara do desenvolvimento e das realizações da criança.

Shores e Grace (2001) mencionam, também, três tipos de *portfolios*: o *portfolio* particular, o *portfolio* de aprendizagem e o *portfolio* demonstrativo. O *portfolio* particular inclui informações e registos escritos referentes à criança, a sua história de saúde, informações relativas ao contexto familiar, anotações de entrevistas e encontros realizados com os pais, etc. Este deve conter todas as informações que as autoras consideram confidenciais e que, por essa razão, devem fazer parte de um *portfolio* que assegura alguma privacidade à criança e à sua família.

O *portfolio* de aprendizagem é um *portfolio* em construção e que inclui anotações, esboços de projectos que estão a ser realizados, amostras de trabalho, etc. Este formato é usado com muita frequência pelas crianças.

*Portfolio* demonstrativo é o *portfolio* que inclui amostras representativas de trabalhos que demonstram avanços importantes ou problemas persistentes. As amostras para este *portfolio* podem ser seleccionadas pelos professores, pelas crianças e também pelos pais. Do mesmo modo, este *portfolio* pode ser apresentado pelo professor, pela criança ou pelos pais ao professor do ano seguinte.

Numa tentativa de simplificar o processo de escolha quanto ao tipo de *portfolio* Rolheiser, Bower e Stevahn (2000) aconselham os professores, que vão implementar o *portfolio*, a fazer a selecção entre duas categorias amplas que consideram principais: o *portfolio* de crescimento e o *portfolio* dos melhores trabalhos.

O *portfolio* de crescimento é desenhado com o objectivo de demonstrar o crescimento e desenvolvimento individual ao longo do tempo. O foco no crescimento e desenvolvimento acarreta uma ligação estreita às metas e objectivos educacionais identificados para cada criança. Este tipo de *portfolio* pode conter evidências que revelam os esforços, os insucessos, os sucessos e as diversas mudanças ocorridas ao longo do tempo. O objectivo é que os alunos possam ver as suas próprias mudanças, realizadas ao longo do tempo, e possam partilhar a sua viagem no desenvolvimento e na aprendizagem com os outros. O *portfolio* de crescimento pode constituir a matéria-prima para construir o *portfolio* dos melhores trabalhos.

O *portfolio* dos melhores trabalhos sublinha e mostra evidências do “melhor” que foi realizado pelo aluno. Este tipo de *portfolio* acentua a dimensão do reconhecimento do próprio valor e do sentido de realização e pode favorecer o desejo de partilhar o seu trabalho com os outros. Torna possível revelar da quantidade de esforços que os alunos investem nos seus trabalhos e realizações.

No âmbito da literatura relativa ao tema emergem, ainda, os termos *portfolio* de processo e *portfolio* electrónico. *Portfolio* de processo deve-se a Gardner que considera o termo *portfolio* insuficiente para abarcar toda a extensão do conceito. Para o autor referido o *portfolio* «representa um esforço para captar as etapas e as fases através das quais passam os alunos durante o desenvolvimento de um projecto, de um produto ou

de uma obra de arte (Gardner, 1993, p. 239). Este tipo de *portfolio* permite registar e documentar a trajectória de aprendizagem do aluno.

*Portfolio* electrónico refere-se a um outro formato de *portfolio*, cada vez mais frequentemente utilizado e construído com recurso a tecnologia multimédia.

A diversidade de definições, tipos e categorias de *portfolios* conduz à necessidade de se procurar identificar e explicitar as suas principais características, bem como, os objectivos subjacentes à construção do *portfolio*. Os objectivos identificados influenciarão a escolha de um tipo particular de *portfolio*.

## **2. 1. Características específicas do *portfolio* de avaliação**

Apesar de toda a diversidade referida o *portfolio* de avaliação tem alguns elementos comuns e distintivos que lhe asseguram a identidade, qualquer que seja a área e o propósito de utilização e, ao mesmo tempo, acreditam todo o seu potencial como estratégia de avaliação.

Os *portfolios* de avaliação são colecções sistemáticas e intencionais de evidências realizadas com o objectivo de demonstrar a aprendizagem e os progressos efectuados ao longo do tempo (De Fina, 1992). Entender o *portfolio* apenas como uma colecção de trabalhos é um malogro quer do ponto de vista do conceito quer do ponto de vista do seu potencial (Damm, 1998), daí a importância da reflexão e da selecção em todo o processo. Os objectivos subjacentes ao processo de selecção de trabalhos ou evidências selecção transformam a pasta de trabalhos num *portfolio* com evidências e com reflexões sobre as metas, objectivos e sobre as realizações da criança (Case, 1994 citado por Grubb e Courtney, 1996).

O processo de seleccionar evidências para pôr no *portfolio* deve dar a alunos e professores uma oportunidade para aprenderem mais sobre o processo de aprendizagem (Paulson, Paulson e Meyer, 1991 citados por Gullo, 1994). Neste contexto o *portfolio* é um instrumento que torna possível apreciar e interpretar a aprendizagem realizada e planificar experiências de aprendizagem cada vez mais adequadas para a criança (Batzle, 1992; Wortham, Barbour e Desjean-Perrotta, 1998). Um *portfolio* conta a história das experiências, dos esforços, progressos e realizações de uma criança e revela as suas características únicas. Como assevera Calkins, «o *portfolio* torna-se num fórum para a aprendizagem» (1986, citado por Murphy, 1998, p. 29).

O *portfolio* é, assim, uma forma de avaliação que envolve o aluno e o professor, qualquer que seja a idade e o nível de escolaridade, no seu processo de implementação. Para ser considerado *portfolio* o processo de colecção deve implicar os alunos a seleccionar as peças e evidências e a reflectir sobre elas (Grubb e Courtney, 1996), favorecendo o envolvimento dos alunos no processo da sua própria aprendizagem. Professores e alunos tornam-se uma equipa que colabora no processo de avaliação; juntos exploram, documentam e reflectem sobre os progressos e aquisições realizadas (Batzle, 1992). Nesta perspectiva o *portfolio* é construído pelos alunos mais do que para os alunos. Ao participarem na selecção das evidências mais representativas os alunos estão a aprender o valor do seu próprio trabalho (Paulson e Paulson e Meyer, 1992 citados por Gullo, 1994), a desenvolver o sentido de participação na sua própria aprendizagem e a encorajar a auto-análise quando reflectem sobre o seu próprio trabalho (Conley, 1993 citado por Wortham, Barbour e Desjean-Perrotta, 1998). Ao mesmo tempo construir o *portfolio* encoraja e desenvolve a auto-avaliação (Farr e Tone, 1994). Através da auto-avaliação a criança toma consciência das suas próprias aprendizagens e do seu desenvolvimento crescente. Esta tomada de consciência e o envolvimento na aprendizagem e na avaliação beneficia, por sua vez, o processo de aprendizagem da criança e favorece processos de metacognição (Kankaansanta, 1996). Deste modo, através dos *portfolios*, as crianças podem envolver-se na sua própria história pessoal de aprendizagem. Os *portfolios* podem, ainda, incluir evidências seleccionadas quer pelos pais quer pelos colegas (De Fina, 1992)

O processo de realização do *portfolio* adopta a noção de aprendizagem como construção e sublinha o envolvimento activo de quem está a aprender na construção do seu próprio *portfolio* (Matusevich, 1995). Neste enquadramento, apresenta-se como uma importante estratégia de avaliação alternativa, especialmente, no contexto da educação de infância, sendo o seu grande contributo tornar possível documentar aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem da criança que não podem ser desvendados através de outros procedimentos de avaliação (Batzle, 1992).

O *portfolio* envolve a avaliação de actividades autênticas integradas no currículo e consistentes com a perspectiva e estratégias de ensino e aprendizagem adoptadas. Neste processo, ensino-aprendizagem e avaliação podem ser tecidos conjuntamente e providenciar informação válida para facilitar o processo de ensino e aprendizagem

(Wolf, 1989). O *portfolio* torna possível aos educadores integrar de forma articulada currículo, ensino e avaliação (Murphy, 1998).

Colecção de evidências seleccionadas, participação do aluno que selecciona e explicita as razões da mesma, tomada de consciência, auto-reflexão sobre a própria aprendizagem, análise e interpretação para a continuidade do processo são elementos característicos e definidores do conceito de *portfolio*. Assim, para lá de toda a diversidade, o *portfolio* de avaliação da criança pode ser entendido como uma colecção sistemática e organizada de informações e evidências, seleccionadas por professores e alunos em colaboração, e usada quer para documentar o processo de aprendizagem já realizado quer para tomarem decisões sobre a continuidade do processo educativo.

### **3. Um processo de realização do *portfolio* de avaliação**

A diversidade de significados e interpretações presente nos discursos e nas práticas produzidas em torno do *portfolio* requer uma abordagem cuidadosa, reflectida e bem fundamentada.

Os desafios colocados às educadoras de infância para mudar e promover novas estratégias de avaliação acarretam um grande número de decisões e de mudanças. Decidir levar a cabo a avaliação através do *portfolio* pode ser a maior mudança a operar pelas educadoras (Shaklee, Barbour, Ambrose e Hansford, 1997), porque a decisão de usar o *portfolio* como estratégia de avaliação é, justamente, a primeira numa longa linha de resoluções necessárias em todo o processo.

A tomada de decisão de realizar a avaliação com recurso ao *portfolio* é um passo importante que exige disponibilidade de tempo não apenas para conceber, montar e organizar o *portfolio* como também para, de forma continuada refinar o processo de realização do *portfolio*. «Professores com alguns anos de experiência relatam que continuam a modificar e a melhorar os modos de implementação» (Jennis, 1996 citado por Wortham, Barbour e Desjean-Perrotta, 1998, p. 10). Por outro lado, a educadora precisa de se sentir livre para correr riscos, aceitar que pode cometer erros e, sobretudo, estar disponível para reflectir sobre tudo o que está a experienciar (Batzle, 1992).

Realizar o *portfolio* pressupõe uma grande disponibilidade da educadora para trabalhar com as crianças, pressupõe uma maior atenção e valorização das experiências de aprendizagem realizadas pelos alunos e dos significados que eles atribuem a essas

experiências de aprendizagem e, pressupõe também, abertura à possibilidade de estas participarem activamente no processo de avaliação (Welter, 1998). Estes procedimentos inscrevem-se numa perspectiva educacional centrada no aluno que reforça o seu papel na construção do conhecimento e que cria oportunidades de participação no processo de avaliação. Trata-se de um desafio que questiona as perspectivas curriculares<sup>25</sup>, o sistema de crenças pessoais e as convicções sobre o ensino e a aprendizagem da educadora de infância. Tomar a decisão de construir o *portfolio* de avaliação é fazer uma escolha que significa por um lado assumir e, por outro lado, comunicar aos outros uma concepção de educação e uma visão da aprendizagem que tem subjacente um processo de construção pessoal e geral (Murphy, 1998). A assunção destas crenças educacionais tem implicações nas práticas educacionais, nomeadamente, ao nível das dimensões de desenvolvimento curricular.

Diversos autores (Benson, 1996; De Fina, 1992; Gelfer e Perkins, 1996; Murphy, 1998; Shaklee, Barbour, Ambrose e Hansford, 1997; Welter, 1998) afirmam a existência de fases no processo de implementação do *portfolio* de avaliação, nomeadamente, uma fase de preparação e uma fase de realização. Os autores sublinham a importância da fase de preparação na qual existem questões preliminares, essenciais, que têm de ser colocadas e equacionadas. Colocar e compreender as dimensões de preparação no processo de utilização do *portfolio* é essencial para garantir sucesso ao processo (Welter, 1998).

Criar e construir um *portfolio* de avaliação significa inventar uma estrutura, um esquema, isto é, produzir uma organização para os diferentes componentes que, no seu conjunto, formam um todo que é um *portfolio* de avaliação de uma criança. Tal empreendimento pressupõe uma estrutura conceptual que deve ser concebida por aqueles que são responsáveis pela aprendizagem dos alunos e uma estrutura física que deve ser objecto de colaboração entre educadoras e as crianças (Benson, 1996).

A educadora deve procurar criar um contexto que suporte a sua realização, procurando instituir na sala uma cultura do *portfolio* impulsionando processos de avaliação colaborativos (Benson, 1996). Crianças e educadores devem actuar na

---

<sup>25</sup> Para uma abordagem sobre as tradições curriculares na educação de infância ver “A *interacção educativa na supervisão de educadores estagiários*” onde a autora analisa as bases teóricas das tradições curriculares na educação de infância (Oliveira – Formosinho, 2002).



convicção de que o *portfolio* é, acima de tudo, uma estratégia que favorece o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (Murphy, 1998).

### **3. 1. Definir os objectivos do *portfolio***

Um elemento central no processo de implementação do *portfolio* consiste em explicitar os objectivos do mesmo (Arter, Spandel, Culham, 1995; Benson, 1996; De Fina, 1992; Gelfer e Perkins, 1996; Murphy, 1998; Shaklee, Barbour, Ambrose e Hansford, 1997; Wortham, Barbour e Desjean-Perrota, 1998). *Portfolios* podem satisfazer os mais básicos propósitos de avaliação como determinar o estado e os progressos realizados pelas crianças, informar as estratégias de ensino, providenciar informação para relatar e comunicar a outras pessoas interessadas na educação da criança e identificar crianças que precisem de ajuda especial (McAfee e Leong, 1997). Os *portfolios* servem, ainda, outros propósitos adicionais como motivar as crianças a promoverem a sua própria aprendizagem através da reflexão e da autoavaliação (Benson, 1996).

Os *portfolios* podem ser desenvolvidos de modos muito diversos com diferentes objectivos e com formatos variados. Identificar e tornar explícito os objectivos do *portfolio* é a primeira e mais importante questão antes de iniciar o desenvolvimento do mesmo (Murphy, 1998; Shaklee, Barbour, Ambrose e Hansford, 1997). Definir os objectivos é uma decisão crucial que influenciará o desenho, a organização, a informação que será seleccionada e incluída no *portfolio* e, naturalmente, a utilização do mesmo.

Pode haver múltiplos objectivos para a construção do *portfolio* sem que estes entrem necessariamente em conflito. Murphy (1998) refere a possibilidade de existir um propósito primário e outros propósitos secundários.

No âmbito da educação de infância o principal objectivo do *portfolio* é documentar o crescimento e o desenvolvimento da criança (Gronlud e Engel, 2001) mas existem outros propósitos adicionais como: obter informação para planear o processo de ensino e aprendizagem, para apreciar o crescimento e os progressos realizados pela criança, para comunicar com os pais e encarregados de educação, para identificar necessidades educativas especiais, para desenvolver nas crianças procedimentos de autoavaliação do seu próprio trabalho e realizações, etc. (Bredenkamp

e Rosengrant, 1993) Os objectivos devem ser claramente definidos, explicitados e serem frequentemente revisitados de modo a garantir que todos os procedimentos decorrentes respondem aos propósitos e, deste modo, garantir o sucesso do *portfolio*.

### **3. 2. Identificar as metas educacionais**

Definidos os objectivos é importante identificar as metas a alcançar que se tornam o foco da avaliação. Estas devem ser amplas, orientadas para os processos e manterem um alinhamento com as investigações mais recentes sobre o desenvolvimento das crianças e sobre as teorias da aprendizagem (Curtis e Carter, 2001).

O processo de instituição das metas não é arbitrário mas influenciado pelas perspectivas pedagógicas na educação de infância, pelos documentos legais e oficiais usados criticamente, pelo conhecimento de base dos profissionais e, naturalmente, pelos saberes, crenças e valores culturais e cívicos das educadoras e da instituição. (Oliveira-Formosinho, 2001b).

As metas estabelecidas ajudam a focalizar os procedimentos do *portfolio* e a orientar o processo de selecção de evidências assegurando que as evidências seleccionadas ou a seleccionar reflectam as actividades e experiências de aprendizagem realizadas pela criança e suportem os objectivos estabelecidas. O processo de implementação do *portfolio* pressupõe uma ligação estreita entre o currículo, as estratégias de ensino utilizadas e os procedimentos de avaliação empregues. Se as metas não forem especificadas os *portfolios* podem tornar-se colecções sem foco (Murphy, 1998). Deste modo, a intencionalidade de um *portfolio* é, também, baseada em metas claramente definidas e explicitadas e, colaborativamente, desenvolvidas por educadoras, crianças e, algumas vezes, pelos pais.

### **3. 3. Criar uma a estrutura e estabelecer a rota do *portfolio* de avaliação**

Desenvolver um sistema e uma estrutura para o *portfolio* pode apresentar alguma complexidade e dificuldade, sobretudo numa fase inicial, porque não existe uma só maneira de construir *portfolios*, porque não existe um conjunto de procedimentos previamente determinado e porque os *portfolios* podem ser usados com

finalidades muito diversas (Arter, Spandel e Culham, 1995; Wortham, Barbour e Desjean-Perrota, 1998).

Assim, ainda na fase de planeamento e, antes de iniciar o processo de colecção dos materiais e informações, o educador tem de pensar na estrutura conceptual e na estrutura física do *portfolio*. Tem de conceber uma organização para as diferentes partes do *portfolio*, eleger um processo para acumular e reunir as diversas informações (amostras de trabalhos, registos de observação, fotos, etc.) e determinar a sua localização na sala de actividades (Grounoud e Engel, 2001).

As evidências e informações a incluir no *portfolio* devem ser organizadas por categorias, datadas e colocadas em sequência temporal de modo a reflectir sempre o trabalho ou realização mais recente e poderem ser usadas para documentar os progressos da criança. Garantir uma forma de guardar e dispor os materiais antes de iniciar o processo de recolha assegura que as evidências sejam arquivadas de forma organizada e, não se acumulem, tornando difícil o posterior processo de separação, organização e análise (Mac Donald, 1997).

Educadoras e crianças devem trabalhar em conjunto para criar um sistema e uma organização que possa ser utilizada por crianças, educadores e pais (Wortham, Barbour e Desjean-Perrota, 1998). As crianças devem poder ter alguma participação na definição do formato do *portfolio*, na sua localização e também na sua organização geral. Esta deve ser lógica e capaz de tornar o *portfolio* agradável e de fácil utilização.

No que se refere à estrutura física existem diversas possibilidades. Independentemente do formato devem ser fortes e com um sistema de rotulagem acessível (Shores e Grace, 2001) para serem facilmente utilizados pelas crianças. As crianças podem participar, de diversos modos, na construção e decoração do seu *portfolio*. Voss (1992) recomenda que às crianças seja dada uma oportunidade para escolher e decorar o seu *portfolio* o que pode favorecer o sentido de posse e torná-lo mais seu.

O processo de acumulação e armazenamento da informação deve, também, ser objecto de reflexão e tomada de decisão por parte da educadora. McAfee e Leong (1997) sugerem a utilização de dois sistemas de armazenamento para coleccionar e organizar os trabalhos realizados pela criança. Numa pasta seriam guardados, temporariamente, todos os trabalhos realizados ou em realização. Periodicamente esses

trabalhos seriam revistos e analisados, quer pela criança quer pela educadora, e alguns seriam seleccionados para serem incorporados no *portfolio*. Notas de observação realizadas pela educadora, comentários ou observações da criança e registos das conversas tidas sobre os trabalhos seriam, também, incluídas no *portfolio*.

Relativamente à localização, Gelfer e Perkins (1996), recomendam que os *portfolios* sejam guardados num local acessível às crianças, às educadoras e, até, às famílias. Os autores sugerem que, sempre que possível, seja criado um “centro de *portfolio*”. A localização deve ser visível de forma a motivar crianças e educadoras a pegar nos *portfolios*, a incluir informações, a partilhar com outros novos documentos ou evidências e a analisar e a reflectir sobre a informação recolhida. Como afirma Cohen, (1999) se a educadora quiser que os *portfolios* sejam integrados nas actividades do dia a dia estes têm de estar acessíveis para as crianças. Na perspectiva desta autora as crianças divertem-se a “olhar” para o seu *portfolio*, divertem-se a folhear e a ver trabalhos antigos, trabalhos mais recentes e a falar sobre esses mesmos trabalhos.

Os *portfolios* podem apresentar estruturas bem diversas em função dos objectivos e das metas educacionais. Diffily e Fleege (1992), por exemplo, apresentam um *portfolio* que se organiza em pastas de arquivo para os diferentes domínios de desenvolvimento que o seu programa contempla, a saber: 1) cognição; 2) comunicação; 3) artes; 4) físico motor; 5) social e emocional e, 6) uma pasta para as informações pessoais. Por seu turno, Gelfer e Perkins (1996) sugerem que o *portfolio* possa ser organizado em diversos itens: (a) resolução de problemas (matemática, ciências, tomada de decisões, competências intelectuais, etc.); (b) linguagem e literacia (linguagem, leitura e escrita); (c) criatividade (projectos de auto-expressão); (d) vida no mundo com os outros (crescimento pessoal e social e ciências sociais) e (e) projectos de suporte e envolvimento familiar (relatos de conferências entre educadores e pais, relatos de encontros entre professores e alunos, entre professores e pais, observações dos pais, etc.).

A estrutura e, em ultima análise, a aparência de um *portfolio* pode ser muito variada, contudo, qualquer que seja a estrutura e a aparência é imperioso que a criança se envolva no processo de construção e de manutenção do mesmo. Para isso, a educadora de infância tem de ser capaz de delinear uma forma de recolher, organizar, armazenar a informação, consistente e acessível quer às crianças quer às famílias. O

conceito de *portfolio* deve ser adaptado ao nível de desenvolvimento e da experiência anterior de cada grupo e de cada criança (McAfee e Leong, 1997).

A rota que o *portfolio* vai tomar deve, também, ser pensada, analisada e objecto de decisões (Murphy, 1998) porque influenciará o tipo de *portfolio* que vai ser desenvolvido. É, ainda, nesta fase de planeamento que deve ser pensado se o *portfolio* acompanha a criança para o educador ou professor do ano seguinte ou se é, apenas, enviada uma colecção abreviada sendo o conteúdo que sobra enviado, no fim do ano, para as famílias. Em qualquer dos casos, a educadora tem de garantir que o *portfolio* seja representativo dos conhecimentos, da competência e realizações do autor do *portfolio*. Diffily e Fleege relatam que, normalmente, preparam um *portfolio* abreviado que representa o crescimento ao nível do desenvolvimento de cada criança para transitar para o ano seguinte, seleccionam algumas evidências para o seu próprio *portfolio* pessoal e enviam o material remanescente para a família da criança.

### **3. 3. 1. Os conteúdos do *portfolio***

Na continuidade da linha de decisões a educadora tem que estabelecer como vai documentar as diversas experiências de aprendizagem realizadas pelas crianças. A educadora tem de tomar decisões essenciais antes de começar a realização, propriamente dita, do *portfolio* como, por exemplo, decidir se este vai abarcar todas as áreas e domínios de desenvolvimento ou apenas uma e, também, sobre o tipo de informações e o número de vezes que deverá ser coleccionado. A escolha dos conteúdos é influenciada pela filosofia educacional da educadora, pelos objectivos do *portfolio*, pelas metas educacionais mas, também, pela estrutura do *portfolio* (Martin, 1999). Apesar deste conjunto de condicionalismos muitos tipos diferentes de evidências podem ser colocados no *portfolio* o que leva Shores e Grace a afirmar que «a criatividade é a única limitação imposta aos conteúdos do *portfolio* de crianças» (2001, p. 45). A educadora tem de determinar quais as categorias principais do *portfolio* já que estas influenciarão os conteúdos.

A ênfase a colocar no processo de selecção deve acentuar mais a possibilidade de evidenciar mudanças ao nível da aprendizagem e do desenvolvimento individual do que em assegurar que todos os *portfolios* contenham a mesma selecção de informações.

Alusões de diversos autores que realizaram *portfolios*, no âmbito da educação de infância, podem ajudar a conhecer a diversidade de possibilidades ao nível dos conteúdos a incluir no *portfolio* de avaliação. Ainda que com acentuações ligeiramente diferentes todos os autores referem fazer parte dos conteúdos do *portfolio* da criança diversas amostras de trabalhos, registos de observações, relatos de entrevistas sendo que, alguns explicitam a inclusão de informações e observações dos pais e relatos dos encontros e reuniões realizadas com os pais.

Amostras de trabalhos são a principal componente do *portfolio* de avaliação (Grace e Shores, 1995) e representam o eixo principal, o suporte das reflexões das crianças, das educadoras e dos pais que sustentam a avaliação através do *portfolio* (Shores e Grace, 2001). São recursos válidos para crianças e educadoras apreciarem os progressos realizados e partilharem essas compreensões com os pais e, outras pessoas interessadas, que decorrem das actividades realizadas no dia a dia pela criança e, por essa razão, estão relacionadas com os objectivos de ensino actuais e em curso na sala. Amostras de trabalhos são manifestações das aprendizagens das crianças e, talvez, o meio mais óbvio e mais familiar de as educadoras documentarem o desenvolvimento da criança (Helm, Beneke e Steinheimer, 1998). As amostras de trabalho são fontes primárias de informação que documentam os progressos das crianças sem precisar da mediação e interpretação de outras pessoas sobre o desempenho da criança. Como afirmam Diffily e Fleege (1992), o próprio trabalho da criança mostra o crescimento o desenvolvimento de maneira que as notas de observação não conseguem, pelo que, as autoras recomendam que sejam coleccionados trabalhos de todos os tipos.

Amostras de trabalhos podem incluir: diversos registos escritos, os modos como escrevem o nome, os sinais e símbolos que as crianças criam, lista de livros lidos; pinturas, desenhos, colagens e trabalhos realizados com recurso a tesouras; as histórias, gravações áudio de histórias lidas e contadas; os modos como as crianças usam os números; as experiências que realizam; fotografias – um método de preservar e, posteriormente, apresentar informações sobre o que as crianças estão a aprender de experiências e de projectos, de trabalhos em três dimensões, – etc.

Obviamente nem todos os *portfolios* das crianças têm a mesma colecção de amostras de trabalhos; o *portfolio* reflecte o percurso individual de crescimento e desenvolvimento do seu autor. No contexto da educação de infância é mais apropriado coleccionar amostras de trabalhos iniciados voluntariamente pelas crianças na medida

em que, mais facilmente, revelarão as competências autênticas de cada criança (Shores e Grace, 2001).

Conteúdos do *portfolio* referenciado por todos os autores são, também, as observações e os registos realizadas com recurso a diversos formatos de observação. Uma das mais comuns e importantes técnicas de avaliação que os educadores de infância utilizam para obter informações sobre a criança é a observação sistemática (Grace e Shores, 1995; Nilsen, 1997; Parente 2000). Como refere Martin (1999) observar os processos de aprendizagem das crianças para além dos produtos realizados pode contar muito sobre a criança e proporciona informações que não podem ser apreendidas se apenas se olhar para produtos como amostras de trabalhos.

Os diversos autores referem diferentes sistemas ou formatos de observação com objectivos específicos como, por exemplo, o registo de incidentes críticos, registos contínuos, registos por amostragens (tempo, acontecimentos), listas de verificação, escalas de estimação, fotografias, registos áudio, registos de vídeo (Beaty, 1994; Bergen, 1997; Bentzen, 1993; Bohem e Wienberg, 1997; Martin, 1999; Nilsen, 1997). Os diferentes formatos de observação apresentam características específicas, vantagens e desvantagens, que os tornam mais ou menos adequados para os diferentes objectivos de observação. É competência da educadora de infância ser capaz de seleccionar, em cada momento, o formato de observação que lhe permita documentar informação pertinente sobre cada criança e que seja útil, precisa e objectiva porque diferentes formatos de observação tornam possível documentar de forma mais eficiente cada uma das diferentes áreas ou domínios de desenvolvimento (Nilsen, 1997). A educadora tem de determinar como vai recolher os dados e informações, ao longo do ano, para as diferentes intenções ou objectivos educacionais, escolhendo aqueles que melhor documentem o crescimento e o desenvolvimento realizados pela criança.

Tendo em conta as dificuldades, nomeadamente de tempo, que a observação e o seu registo encerram, alguns autores que realizaram *portfolios* de avaliação no contexto da educação de infância, apresentam sugestões e recomendações que podem ser úteis para quem deseja implementar o *portfolio* de avaliação.

Diffily reflectindo sobre o dilema do potencial da realização de registos de incidentes críticos *versus* a quantidade de tempo necessária para os realizar, organizar e analisar recomendam a utilização deste formato de observação, apenas, para

documentar acontecimentos ou comportamentos particularmente significativos. Outras situações podem ser documentadas através de registos menos formais (por exemplo, em post-it). Ainda assim, a autora considera que os registos de incidentes críticos poderão ser extremamente úteis para ajudar a descrever os processos que a criança usa na criação de trabalhos de arte, na elaboração de histórias, nas construções, etc. (Diffily e Fleege, 1992). Em paralelo, sugere a utilização de listas de verificação, que tornam possível obter muita informação, simultaneamente, sobre todas as crianças da sala. Relata uma descoberta efectuada quando afirma ter percebido a importância de não usar listas de verificação elaboradas por outros mas tentar criar a sua própria lista de verificação de forma a melhor responder ao que procurava nas diferentes áreas de desenvolvimento declarando: «eu sei o que espero para as crianças da minha sala através das experiências que proporciono e que realizo com elas» (Diffily e Fleege, 1992, p. 7). A criação e desenvolvimento de uma lista de verificação aberta cria a possibilidade de a educadora poder dar respostas, em termos da observação e dos registos, aos interesses e às realizações das crianças que podem numa qualquer área de actividades efectuar coisas distintas daquelas que a lista de verificação contempla e a educadora esperava. Como afirma Diffily «honestamente eu obtinha mais informação, para pôr no *portfolio*, de cada criança seguindo o seu jogo e documentando o que podia observar do que antes quando usava listas de verificação criadas por outros» (Diffily e Fleege, 1992, p. 9).

Entrevistas às crianças, também, fazem parte dos conteúdos, normalmente, referidos do *portfolio* de avaliação. Entrevistar ou colocar questões a crianças para descobrir o que elas sabem ou o que pensam sobre um assunto é uma técnica velha e um dos meios mais efectivos de obter informação (McAfee e Leong, 1997; Nilsen, 1997). As entrevistas podem ter formas diferentes (informais, estruturadas, de descoberta, de diagnóstico) em função da idade das crianças, do contexto e da informação a ser obtida.

A entrevista é o formato de observação mais efectivo de registar e documentar o desenvolvimento da linguagem oral na criança pequena (Mac Donald, 1997; Nilsen, 1997). Uma entrevista permite obter múltiplas informações quer sobre os conteúdos quer sobre a produção da linguagem, em contexto natural, tornando possível documentar os progressos realizados ao longo do tempo. Contudo, consome muito tempo centrado numa só criança e suscita as dificuldades próprias de entrevistar criança



de idade pré-escolar que, com muita frequência, se podem sentir intimidadas e apresentar alguma relutância em falar naquelas circunstâncias. Diffily reflectindo a dificuldade de entrevistar crianças, sugere que, em vez das entrevistas, as crianças sejam convidadas num momento determinado a reflectir sobre um dado mote como por exemplo: “Esta semana eu aprendi que...” (Diffily e Fleege, 1992) Ainda, assim, as autoras referem a possibilidade de realização de entrevistas formais e informais. Algumas questões podem ser colocadas à criança de modo informal, nomeadamente, pedindo à criança para falar sobre o que está a construir ou colocando questões específicas sobre o que a criança está a realizar ou realizou. Momentos de entrevistas formais podem existir, por exemplo, solicitando à criança que realize uma tarefa específica e determinada ou solicitando à criança que responda a uma série de questões. As entrevistas formais podem, segundo as autoras, ser utilizadas para ajudar a criança no processo de exploração da autoavaliação, uma questão nada fácil para crianças de idade pré-escolar.

Outros conteúdos, embora não referidos por todos os autores, reportam-se às informações e observações realizadas pelos pais das crianças.

Os *portfolios* de avaliação podem incluir entrevistas aos pais das crianças, observações e comentários efectuados pelos pais, sumários das reuniões e encontros efectuados e relatos das comunicações (conversas informais, contactos telefónicos, etc.) realizadas entre os pais e os educadores de infância (Gelfer e Perkins, 1996).

Muitos são os autores que sublinham a importância da informação obtida através da família e a relevância da descoberta e conhecimento das suas perspectivas para a criança. Nesta linha de pensamento Mac Donald (1997) sugere a utilização de um questionário para ser preenchido pelos pais, a solicitação de comentários escritos depois de observarem o *portfolio* da criança, a realização de notas depois das reuniões que serão incluídos no *portfolio* da criança, etc.

Grace e Shores (1995) abordam a possibilidade de serem realizadas entrevistas aos pais através das quais a educadora pode aprender muito sobre o comportamento da criança em casa e descobrir como este afecta as suas experiências na escola, podendo «ajudar o educador a compreender como a criança transfere os conceitos, competências e informações adquiridas na sala para fora da sala» (p. 18).

Numa perspectiva de maior participação dos pais, Wortham, Barbour e Desjean-Perrotta (1998) afirmam que estes podem ser encorajados a fornecer documentação para o *portfolio* como, fotografias, registos escritos de acontecimentos ocorridos em casa, informações sobre a saúde, formas de envolvimento, informações sobre a árvore familiar, informações biográficas sobre a criança. Esta diversidade de informações ajuda a educadora a assegurar que as actividades individuais possam ser culturalmente apropriadas a cada criança.

Shores e Grace (2001) vão, ainda mais longe, e afirmam de forma inequívoca o envolvimento familiar no processo de *portfolio* defendendo a implicação dos pais em todos os momentos do processo. Segundo as autoras, o processo de realização do *portfolio* prepara educadoras e crianças para conduzirem, com os pais, reuniões mais ricas, mais informativas e mais significativas, garantindo que educadoras, crianças e pais tenham, ao longo do ano, diversas oportunidades para discutir o desenvolvimento da criança.

### **3. 3. 2. Os processos de selecção dos conteúdos do *portfolio***

Na continuidade das tomadas de decisão relativas à implementação do *portfolio* as educadoras têm de tomar decisões que se prendem com a selecção dos conteúdos, nomeadamente, decisões referentes a como, quando e quem poderá colocar informações no *portfolio* da criança. Grande parte das educadoras de infância defende que a selecção deve ser uma tarefa partilhada (Cohen, 1999; Diffily e Fleege, 1992; Gelfer e Perkins, 1996; 1998; Grounoud e Engel, 2001; McAfee e Leong, 1997; Wortham, Barbour e Desjean-Perrotta, 1998). A participação da criança no processo de selecção dos conteúdos é essencial e, algumas educadoras também encorajam os pais a contribuir para os *portfolios* das crianças. A proporção de participação das educadoras e das crianças depende da idade das crianças, do seu nível de desenvolvimento e das suas experiências prévias.

Todas as decisões relativas aos conteúdos do *portfolio* devem ser tomadas tendo subjacente a ideia de que o *portfolio* tem de ser manuseado por todas as crianças, mesmo pelas mais novas. Neste enquadramento e, para serem capazes de seleccionar itens apropriados, as crianças têm de compreender claramente o que é um *portfolio* e o que se espera que elas façam para mostrar evidências das suas aprendizagens. Falar

com as crianças sobre o *portfolio* é essencial; as educadoras devem explicar o que é, porque se realiza, como podem participar e dar tempo à criança para que possa pôr questões. Encorajar as crianças a coleccionar e a seleccionar amostras de trabalhos, ajudá-las a reflectir sobre as mesmas e procurar encontrar formas de manter essas colecções organizadas é um bom ponto de partida para o desafio de realizar o *portfolio* (Cohen, 1999). As educadoras de infância têm um papel extremamente importante no processo de avaliação subjacente às escolhas das crianças. São elas que ouvem as razões das escolhas e que encorajam a criança a reflectir através das questões que colocam. Quanto mais pequenas forem as crianças e menos experiência tiverem mais importante se torna este procedimento. As crianças têm de ser ensinadas a seleccionar amostras que expressem crescimento e desenvolvimento, a reflectir sobre essas amostras e, em última análise, a apreciar os progressos e o desenvolvimento pessoal (Murphy, 1998). Mesmo as crianças pequenas de 3 e 4 anos têm capacidade de compreensão cognitiva que lhes permite reconhecer quando estão a realizar melhor do que antes (Chafel, 1998, citado por Potter, 1999). Contudo, às educadoras compete apreciar e acompanhar as escolhas que as crianças fazem para o *portfolio* e monitorizar o processo para assegurar que as informações importantes não sejam perdidas (Mareof, 1991, citado por McAfee e Leong, 1997).

Na mesma perspectiva se enquadram, Gelfer e Perkins (1996), que apresentam um Modelo de Preparação do *Portfolio* de Avaliação para a educação de infância e cujo terceiro passo<sup>26</sup> envolve a apresentação do *portfolio* às crianças e ocasião para providenciar orientações sobre o processo de implementação. Os autores consideram ser necessário explicar às crianças os propósitos do *portfolio* mas, também, ajudá-las a experienciarem o valor do *portfolio*. Neste contexto sugerem que seja facultado às crianças papéis de diversos tipos e uma variedade de lápis, borronas e outros materiais de desenho. As crianças são convidadas a desenharem-se a si mesmas acabadas de nascer, no dia actual e como pensam que serão no fim do jardim-de-infância. Depois de desenhadas as crianças têm oportunidades de discutir semelhanças, diferenças e identificar as mudanças que ocorreram nas imagens desenhadas. Neste processo a

---

<sup>26</sup> Os passos referidos pelos autores são: 1º providenciar orientações que expliquem o processo do *portfolio* e a sua contribuição para o programa; 2º providenciar aos professores workshops de formação em serviço para os familiarizar com a construção e uso do *portfolio*; 3º apresentar o *portfolio* e fornecer orientações às crianças; 4º facultar tempo para questões e desafios sobre o processo; 5º realizar conferências com cada criança individual, em pequenos grupos ou do grupo todo e, 6º realizar a avaliação com base nos propósitos para o *portfolio* (Gelfer e Perkins, 1996).

educadora tenta ajudar a criança a encontrar as analogias e as modificações em termos do crescimento ao longo do tempo. Depois de sublinhadas estas transformações as educadoras falam dos *portfolios* e das mudanças que se poderão documentar. De seguida as crianças podem trabalhar sobre questões relativas aos seus *portfolios*.

Gronlund e Engel (2001) referem outra forma de envolver as crianças no processo de selecção das evidências para o *portfolio* que consiste numa conversa entre a educadora e a criança sobre o que ela está a fazer quando realiza qualquer actividade. Através destas conversas as crianças podem compreender que os trabalhos realizados revelam as suas habilidades e competência e seleccioná-los para pôr no seu *portfolio*. Ao mesmo tempo, estas conversas providenciam à educadora informações pertinentes que podem ser colocadas no *portfolio* e que ajudam a descobrir o pensamento da criança e a motivação para a escolha de certas actividades.

A educadora de infância é outro participante natural e vital para o sucesso do processo (Murphy, 1998). As educadoras devem assegurar que o *portfolio* documenta o crescimento e o desenvolvimento da criança em todas as áreas de desenvolvimento e/ou de conteúdo o que implica o recurso a outros elementos que não, apenas, os produtos que a criança e ela próprio podem seleccionar. As educadoras participam, ao nível dos conteúdos, com os registos de observação realizados em diversos momentos e com a documentação das qualidades, aspectos positivos e necessidades únicas de cada criança e com diversos comentários escritos. O recurso a diversos formatos de observação (registos de incidentes, registos por amostragem, fotografias, gravações áudio e vídeo) tornam possível documentar áreas e domínios importantes como a formação pessoal e social, o conhecimento do mundo, o pensamento lógico-matemático, competências de literacia e linguagem, áreas de expressões (motora, dramática, plástica e musical), etc.

Os pais, também, podem ser encorajados a contribuir para o processo. Os pais podem ser convidados a mandar fotografias da família, a enviar descrições das responsabilidades da criança em casa, amostras de trabalhos realizados em casa, outras observações que considerem relevantes, etc. (Gelfer e Perkins, 1996).

### **3.3.2.1 A “Linha do tempo”**

Relevante em todo o processo é o estabelecimento de uma “linha do tempo” que estabeleça os momentos em que serão recolhidos dados e informações relativas às

metas educacionais identificadas e considerados pertinentes e relevantes para documentar os diversos objetivos educacionais (Shaklee, Barbour, Ambrose, Hansford, 1997; Wortham, Barbour e Desjean-Perrotta, 1998). A “linha do tempo” deve ser estruturada de molde a garantir que se acumulam todos os dados necessários para traçar uma imagem do desenvolvimento da criança ao longo do tempo em cada área ou domínio.

Identificar e tornar explícitos momentos específicos para a recolha dos diversos dados e informações considerados necessários ajuda a educadora a gerir melhor o tempo que utiliza para cada tarefa e a desenvolver expectativas realistas. Esta “linha do tempo”, também, deverá assinalar os momentos em que os conteúdos do *portfolio* serão revistos pela educadora; os momentos em que serão revistos pela educadora e pela criança de modo a garantir que a educadora reúne com todas as crianças; os momentos de reunião com os pais para partilhar o *portfolio* e obter informações; os momentos em que o *portfolio* vai a casa para ser observado e partilhado com todos os familiares e, os momentos em que o *portfolio* será objecto de avaliação ao longo do tempo.

### **3.3.2.2. As conferências**

Dada a natureza colaborativa do processo do *portfolio* as conferências são uma componente essencial. As conferências são momentos de reunião particulares, com objetivos específicos, para seleccionar, analisar e interpretar os conteúdos do *portfolio*.

Educadoras e crianças devem encontrar-se periodicamente, em conferências breves mas periódicas, para apreciarem os trabalhos realizados e seleccionarem aqueles que melhor representem o seu crescimento e desenvolvimento. Todos os trabalhos e evidências seleccionados e incluídos no *portfolio* devem ter uma razão para serem escolhidos. A educadora, sobretudo na fase inicial, tem de ajudar as crianças a desenvolver competências de autoavaliação colocando questões abertas que facilitem e promovam a competência desejada (Cohen, 1999). No decorrer destas reuniões procura criar condições para que a criança se habitue a avaliar o seu próprio trabalho e a tornar-se mais reflexiva. A “linha do tempo” previamente desenhada ajuda a garantir que a educadora se reúne com todas as crianças do grupo.

As conferências com as crianças favorecem a reflexão e a auto-avaliação, componentes fundamentais do *portfolio* de avaliação. Gelfer e Perkins (1996; 1998)

identificam um conjunto de objectivos para estas conferências, a saber: (a) identificar áreas que precisem de ser melhoradas; (b) providenciar sugestões para o posterior crescimento e desenvolvimento; (c) conhecer o crescimento e o desenvolvimento individual bem sucedido; (d) demonstrar o potencial de trabalho dos alunos; (e) ajudar os alunos a desenvolver um plano de acção para construir novas competências em vários domínios. Na perspectiva dos autores estas conferências servem para crianças e educadoras partilharem a sua compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem e poderem delinear planos para o futuro.

As conferências com os pais providenciam uma oportunidade para a troca de informações e para melhorar a comunicação entre as educadoras e os pais (Gelfer e Perkins, 1996; 1998; Wortham, Barbour e Desjean-Perrotta, 1998). Durante as conferências ocorre um diálogo informal bidireccional que torna possível cruzar uma visão da criança em casa com uma visão da criança na escola. Deste modo, é possível realinhar de forma contínua, as expectativas familiares e as expectativas da escola. Também, Shores e Grace (2001), referem a possibilidade de pais, crianças e educadoras estarem juntos na análise do *portfolio* e na avaliação dos programas realizados pela criança, nas chamadas reuniões de três vias.

As conferências que o processo do *portfolio* contempla apresentam-se como uma estratégia que sublinha a natureza colaborativa do processo do *portfolio*. No decurso das conferências educadoras, crianças e pais revelam diferentes perspectivas que se reportam à mesma criança (Nilsen, 1997). As trocas de informações, partilha de pontos de vista e discussão ajudam a conhecer melhor cada criança contribuindo para, de forma mais adequada, perspectivar o projecto educativo para cada criança.

### **3. 4. Interpretando os conteúdos do *portfolio***

A educadora tem, também, de tomar decisões que se prendem com a análise e interpretação dos conteúdos do *portfolio* e, em última análise, com a avaliação dos mesmos.

A análise e interpretação dos conteúdos do *portfolio* não podem ser entendidas como um fim em si mesmo mas como um meio para atingir um fim. O fim almejado é a avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem não apenas para conhecer o que a

criança sabe e é capaz de fazer mas, também, para saber como continuar a favorecer o processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança.

Os conteúdos do *portfolio* são multidimensionais e podem representar uma grande variedade de experiências de aprendizagem (Damm, 1996). Fornecem dados e informações referentes à criança e concernentes ao currículo e às estratégias de ensino implementadas e aos seus efeitos na criança (Grace e Shores, 1994; Wortham, Barbour, Desjean-Perrotta, 1998) e providenciam evidências concretas do crescimento proporcionando um retrato multifacetado das capacidades, competências e realizações e das mudanças ocorridas ao longo do tempo. Os conteúdos do *portfolio* são usados para avaliar os progressos realizados pelas crianças comparando os trabalhos, as realizações, comportamentos, atitudes actuais com itens similares anteriores da mesma criança (Grace e Shores, 1994; Gelfer e Perkins, 1996). Esta apreciação deve ser suportada nos objectivos e metas do currículo e nas experiências de aprendizagem esperadas pelas educadoras. Colocar uma cópia das metas e dos objectivos específicos no *portfolio* de cada criança é útil quer para as educadoras que, frequentemente analisam o *portfolio*, quer para os pais que, deste modo, podem compreender melhor a leitura do *portfolio* (Grace e Shores, 1994).

Se forem adequadamente desenhados e construídos os conteúdos do *portfolio* incluem evidências que ajudam a contar a história individual de cada criança e a história que narram torna possível uma descrição única dos esforços, dos progressos e das realizações numa ou mais áreas ou domínios (Wortham, Barbour, Desjean-Perrotta, 1998). Ao mesmo tempo, as metas do currículo são reflectidas pelos conteúdos do *portfolio* (Cohen, 1999). Os conteúdos do *portfolio* evidenciam a aprendizagem actual e apresentam a pletera de actividades e projectos que revelam os aspectos mais fortes e as necessidades das crianças (Murphy, 1998).

A análise e interpretação dos conteúdos do *portfolio*, também, pode informar e suportar decisões relativas ao currículo e às estratégias de ensino aprendizagem implementadas pela educadora. Ao observar e analisar, regularmente, os materiais e evidências do *portfolio* a educadora pode verificar se os progresso da criança estão adequadamente documentados em todas as áreas e domínios, se existem áreas menos representadas e, mesmo, mal documentadas no *portfolio* de todas as crianças ou, se pelo contrário, existe alguma área sobre representada ou sobre documentada. A avaliação do *portfolio* ajuda a educadora a avaliar o currículo e a introduzir modificações quando

necessário (Grace e Shores, 1994). Ao mesmo tempo, ao rever os *portfolios* a educadora pode identificar áreas ou domínios em relação às quais a criança apresenta maiores dificuldades e/ou interesses especiais e planificar de molde a responder a esses interesses e/ou necessidades. «As conclusões dos professores sobre as aquisições, habilidades, áreas fortes, áreas fracas e necessidades deve ser baseada no desenvolvimento das crianças documentado pelos dados do *portfolio* e pelo conhecimento que o professor tem do currículo e estádios de crescimento em várias áreas de desenvolvimento» (Gardner e Blythe, 1993 citados por Grace e Shores, 1994, p. 26).

As decisões relativas à avaliação dos conteúdos do *portfolio* não podem deixar de ter em conta o facto de cada *portfolio* ser “obra” de cada criança individual e, por essa razão, único. A avaliação dos conteúdos é também um processo individualizado. A ênfase na avaliação através da atribuição de um grau ou nível pode correr o risco de minar o valor do *portfolio* (Farr e Tone, 1994), pelo que comentários narrativos são mais adequados do que graus ou níveis (Murphy, 1998).

A avaliação do *portfolio* deve envolver a apreciação das realizações da criança na base das suas áreas fortes e fracas, competências e conhecimentos, progressos realizados ao longo do tempo, oportunidades de aprendizagem, interesses, objectivos educacionais, etc. É uma avaliação interpretativa, orientada para o conhecimento do que a criança é capaz de fazer e como o faz e para a descoberta do que pode ser feito para favorecer o processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança.

Alguns autores sugerem a realização da avaliação com base em comentários ou síntese de avaliação narrativas desenvolvidas pelo educador (MacDonald, 1997; Shores e Grace, 2001) enquanto outros sugerem um conjunto de critérios amplos e abertos que, respeitando as características específicas dos *portfolios*, possam ajudar a educadora a verificar se o *portfolio* satisfaz ou não esses critérios que consideram essenciais (Benson, 1996; Mabry, 1999; Puckett e Black, 1994;).

Tierney et. al. (1991), citados por Benson (1996) referem o seguinte conjunto de critérios: (a) evidências de crescimento e de melhorias; (b) evidências dos esforços realizados; (c) qualidade da autoavaliação; (d) leque de projectos realizados; (e) apresentação e (f) metas futuras. Puckett e Black (1994), por seu turno, consideram que os conteúdos do *portfolio* devem ser analisados para verificar se: (1) reflectem todos os



contextos em que as aprendizagens ocorrem (desenvolvimental, cultural, casa, escola, grupo, individual); (2) reflectem e espelham os estilos de aprendizagem de cada criança; (3) revelam a auto-reflexão dos alunos; (4) demonstram progressos ao nível das metas e objectivos de aprendizagem estabelecidos; (5) reflectem adequadamente as capacidades e interesses individuais; (6) providenciam a base para uma comunicação significativa; (7) podem ser usados para informar as decisões educacionais, nomeadamente, relativas ao currículo e às estratégias de ensino. Na perspectiva das autoras a utilização destes critérios assegura que o *portfolio* seja uma fonte de dados rica ao nível das realizações dos alunos, dos processos de aprendizagem e uma força dinâmica para o desenvolvimento de currículos autênticos.

Em síntese, construir *portfolios* com as crianças requer da educadora uma série de decisões que precisam de ser tomadas de forma reflectida e fundamentada. Tomada a decisão de efectuar a avaliação através do *portfolio* é necessário tornar claros os objectivos subjacentes à intenção de realizar o *portfolio*, explicitar as principais metas educacionais que constituem o foco da avaliação, definir uma estrutura e organização para a concretização do *portfolio*, apontando conteúdos e os processos de selecção e perspectivando a interpretação e reflexão que sobre eles se irá realizar. Todas estas questões devem ser tomadas em consideração antes de se iniciar o processo de colecção de dados e evidências (Lynch e Struewing, 2001). As educadoras que, previamente, reflectem sobre estas questões criam melhores condições para suportar e assegurar o sucesso no processo de construção do *portfolio* de avaliação.

## CAPÍTULO 4

### FORMAÇÃO EM CONTEXTO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA

Como conceber os diferentes *espaços de educação*, reconhecendo a centralidade da Escola, mas também a necessidade da sua transformação? Como habitar os novos *espaços de educação*, de tal maneira que não fiquem prisioneiros de um modelo escolar arcaico? Como imaginar percursos educativos assentes numa diversidade de *tempos de formação*, marcados pela presença simultânea do “formar” e do “formar-se”? Como articular os *tempos de formação* de modo a valorizar a pessoa, sem transformar a vida numa permanente “reciclagem” para a ocupação de novos empregos?

(António Nóvoa, 2002, p. 10)

#### **Introdução**

A formação apresenta-se como uma componente central e de enorme relevância na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e no contexto da sociedade de informação e do conhecimento. Chapman e Aspin (2001), editores do *International Handbook of Lifelong Learning*, identificam e sublinham a necessidade de se levar a cabo profundas transformações nos sistemas educativos actuais para poderem enfrentar os desafios da sociedade de informação e conhecimento (Marcelo García, 2002).

Os processos de transformação que percorrem as nossas sociedades produzem mudanças ao nível da organização da sociedade, ao nível do trabalho, das relações entre as pessoas e, ainda, ao nível do processo de aprendizagem, com importantes repercussões na escola, exortando novas atitudes e abordagens por parte de alunos, dos professores e da própria escola. As circunstâncias das crianças e dos alunos que os professores ensinam estão em constante mudança (Day, 2001). Neste contexto de mudança, com importantes implicações ao nível da sociedade e da escola, a formação de professores e o desenvolvimento profissional continuado apresenta-se como determinante e pode constituir um indicador crítico da qualidade que se procura (UNESCO, 1998).

A formação de professores tem vindo a ser considerada como um dos recursos mais decisivos para promover as reformas e a melhoria que a sociedade reclama dos sistemas escolares e da educação (Day, 2001; Escudero, 1998; Flores, 2003; Nóvoa, 1992) e tem sido conceptualizada como uma tarefa ao longo da vida (Flores, 2003; Oliveira-Formosinho, 1998; 2001; Perrenoud, 1993). É um domínio científico em desenvolvimento no âmbito do qual têm emergido perspectivas diversificadas. Não pode ser considerada um domínio autónomo de conhecimento e decisão (Pérez Gómez; 1992) já que as diversas orientações adoptadas ao longo dos tempos são determinadas pelos conceitos de escola, de ensino e de currículo que, também, têm sido objecto de renovadas compreensões.

As várias definições apresentadas por diferentes autores tendem a enfatizar componentes e dimensões diversas do conceito de formação de professores. Enquanto a definição de Ferry (1987) enfatiza o carácter individual da formação o conceito explicitado por Marcelo Garcia (1999) sublinha o carácter colaborativo da formação. Por outro lado, algumas definições são muito concisas enquanto outras são mais gerais e descrevem os processos implicados no processo de formação dos professores (Carrilho Ribeiro, 1990).

Apesar da diversidade de concepções os processos de formação são, normalmente, efectuados com o objectivo de favorecer a competência profissional dos professores. A formação emerge, nesta perspectiva, como uma das dimensões do desenvolvimento profissional (Day, 1998, 2001; Escudero, 1998; Oliveira-Formosinho, 1998; 2001a) tornando possível conjugar o desenvolvimento da escola como organização com o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Entrecruzam-se, deste modo, no processo de formação de professores três eixos estratégicos que incluem a pessoa do professor e a sua experiência, a profissão e os seus saberes e a escola e os seus projectos (Nóvoa, 1991).

A formação assim perspectivada apresenta algumas especificidades características de formação de adultos. As propostas apresentadas por Nóvoa (1992a) para a organização da formação contínua de professores, com base num estudo sobre as tendências de evolução da formação de adultos coordenado por Barbier e publicado em 1991, podem contribuir, para situar a compreensão do conceito de formação numa perspectiva que ressalta a relação entre a formação de professores e o seu desenvolvimento profissional. A primeira tendência identificada consiste em sublinhar *uma finalização mais forte das formações em relação ao seu contexto* e questiona o

facto de, tradicionalmente, a formação ser entendida como uma condição anterior à mudança e não como uma das componentes dos projectos de mudança favorecendo uma perspectiva que articule o desenvolvimento profissional e a inovação nas escolas. A segunda tendência enunciada destaca o *investimento do regional e do local nas decisões sobre a formação* ressaltando a participação e a ligação entre os diversos actores da formação. Outra tendência observada prende-se com a *individualização dos percursos de formação* sublinhando a ligação estreita entre formação e a atribuição de sentido às vivências pessoais e às experiências profissionais. A ligação entre *formação e investigação* e a valorização do *desenvolvimento da formação integrada na situação de trabalho* são outras tendências verificadas que sublinham a importância da prática reflectida para o processo de formação. *Introdução de novos produtos e de novas tecnologias educativas e integração das estratégias de aprendizagem na formação* são tendências que destacam a necessidade de considerar os novos recursos tecnológicos e a especificidade das estratégias de aprendizagem no processo de formação de adultos. Nesta linha de pensamento, uma abordagem à formação de professores abarca questões relativas à preparação profissional, atenção às circunstâncias concretas do sistema educativo, às especificidades do nível de ensino a que se dirige, orientações relativas aos objectivos, métodos, estratégias e finalidades do ensino e, ainda, questões relacionadas com a pessoa do professor, nomeadamente, as suas expectativas, motivações, crenças e valores.

A complexidade percebida em torno do processo de formação de professores, a confusão conceptual existente neste domínio atribuída à falta de debate e de clarificação sobre as metas e objectivos de formação dos professores (Zeichner, 1983, citado por Ralha Simões, 1995), dificultam uma compreensão mais ampla sobre o que contribui decisivamente para uma efectiva preparação dos professores para a sua função profissional. De facto, falar de formação de professores significa assumir determinadas posições epistemológicas, ideológicas e culturais (Marcelo Garcia, 1992) relativamente ao ensino e educação, aos professores e aos alunos. Os diversos modelos e programas de formação de professores partem de pressupostos diferentes acerca da natureza e objectivos da educação e representam visões distintas de educadores o que influencia os conteúdos, métodos e estratégias utilizados para formar os professores apresentando-se como caminhos alternativos. Esta diversidade suscita a consciência da necessidade de construir uma base de conhecimento comum para a profissão docente (Sikula, 1996 citado por Oliveira-Formosinho, 1998) que poderia tornar possível o estudo e a

realização de uma análise mais criteriosa dos programas e das práticas da formação e do seu impacto nos professores e nos alunos. A formação de educadoras de infância ainda acarreta outros desafios em consequência da profissionalidade específica das educadoras de infância (Oliveira-Formosinho, 1998; 2001a), patente no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância.

### **1. Para uma abordagem de formação de professores: análise das tradições de prática reflexiva no ensino e formação de professores**

A formação de professores é uma questão contemporânea dos sistemas nacionais de educação e ensino (Marcelo Garcia, 1999). Desde o momento da sua institucionalização até aos dias de hoje vários têm sido as perspectivas e os modelos apresentados, ainda que com pouco consensos no que se refere ao modo como os professores devem ser formados.

A compreensão da natureza e dos propósitos da formação de professores presume uma análise aos pressupostos conceptuais e epistemológicos subjacentes aos diferentes programas ou modelos de formação, bem como, às condicionantes sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente (Marcelo Garcia, 1992), fazendo apelo a uma coerência contextualizada. Identificar a matriz de crenças e de pressupostos sobre a natureza e os objectivos da educação em que se coloca qualquer modelo ou programa é essencial para se poder compreender e analisar, de forma consistente, os diferentes programas de formação. Os distintos programas e modelos de formação colocam-se em perspectivas diferentes e partem de pressupostos diversos dando origem a diferentes compreensões de professor e da sua função com implicações ao nível das práticas.

Só uma análise sistemática, atenta e fundamentada aos diferentes modelos e/ou programas de formação e às suas orientações conceptuais (Feinam- Nemser, 1990 citado por Marcelo Garcia, 1999) tornará possível «perceber a abordagem de um determinado programa de formação de professores (...) ver a pedagogia e as relações sociais que orientam o programa; ou seja, o que é que as formações de professores fazem e como fazem» (Zeichner, 1993, p. 52). A análise de diversas práticas de formação torna possível agrupá-las em função de certos critérios que resultam em quadros classificativos de valor operacional e didáctico (Estrela, 1991).

Dada a relevância de uma análise fundamentada para uma compreensão mais ampla sobre as questões presentes no processo de formação de professores, apresenta-se

e discute-se o trabalho de Zeichner um dos autores que se debruçou sobre os diferentes programas de formação e que mais se tem destacado nesta âmbito (Flores, 2003). A análise realizado por Liston e Zeichner (1997) às diferentes tradições de educação, ainda que efectuada no contexto da sociedade americana, tem nas últimas décadas, dominado o discurso sobre as tendências de formação de professores tornando possível apreender as principais evoluções ocorridas ao longo do tempo no domínio da formação de professores. A análise destas tradições pode favorecer a compreensão da multiplicidade de factores presente em cada programa ao mesmo tempo que ajuda a descortinar a lógica e os fundamentos subjacentes. Em cada uma das tradições de prática de ensino reflexivo são estabelecidas concepções sobre a escola e a sociedade que emergem do contexto histórico, educacional e de filosofia social vigentes (Zeichner e Tabachnick, 1991).

Liston e Zeichner em 1990 identificaram quatro tradições de prática reflexiva no ensino e formação de professores no sec. XX a saber: *tradição académica*, *tradição da eficiência social*, *tradição desenvolvimentista* e *tradição da reconstrução social* (1997). Esta análise realizada foi mais tarde alargada por Zeichner e Tabachnick (1991). Na perspectiva destes autores as tradições não são corpos inertes de ideias e de práticas mas «corpos inter geracionais de pensamento e prática relacionados e vinculados a determinados objectivos e valores educativos (...) que constituem um argumento com um peso histórico» (MacIntyre, 1984 citada por Liston e Zeichner, 1997, p. 70).

Os diversos programas de formação existentes reflectem, em maior ou menor grau, elementos focalizados pelas várias tradições identificadas. As diferenças entre as tradições de prática reflexiva são definidas pela ênfase e prioridade atribuídas a cada factor particular.

O reconhecimento e compreensão destas tradições torna possível apreciar os méritos das diferentes propostas, não apenas em relação à duração do programa e quantidade de disciplinas por áreas e temas mas, também, através do estabelecimento de relações entre as propostas específicas com as escolas de pensamento e os compromissos em que se baseiam (Liston e Zeichner; 1997; Zeichner e Tabachnick, 1991; Zeichner, 1993).

### **1.1- Tradição Académica**

A formação nesta tradição tende a enfatizar a especialização dos professores numa dada matéria. A transmissão de conhecimentos é o aspecto central do processo de

ensino e, nessa medida, o professor deve ser um especialista da matéria que ensina. No âmbito desta tradição, sobretudo numa fase mais inicial, existia a ideia de que formar professores consistia em providenciar a formação clássica em letras que seria, posteriormente, complementada com a uma experiência de aprendizagem numa escola (Liston e Zeichner, 1997; Zeichner, 1993). A ideia da primazia do conhecimento aprofundado da matéria é visível nos programas de formação desenvolvidos no âmbito desta tradição. Flexner, um dos defensores desta orientação de formação criticava a superficialidade dos cursos de formação de professores e os professores e alunos destes cursos por possuírem recursos intelectuais limitados, por realizarem estudos com pouca relevância questionando, até, a necessidade de formação numa área que, em sua opinião, a experiência de aprendizagem numa escola poderia proporcionar (Liston e Zeichner, 1997). Nesta perspectiva os contributos das escolas, faculdades e departamentos da educação são criticados, considerados como interferências na formação académica dos professores e apreciados depreciativamente quanto à sua qualidade (Liston e Zeichner, 1997).

Diversas críticas foram emergindo no âmbito desta tradição questionando a importância atribuída à formação tradicional em letras, o saber académico baseado nas disciplinas e «a ênfase platónica dada aos espírito e não à cabeça, ao pensamento e não à acção, à produção e não à reprodução, à razão e não à emoção» (Martin, 1987, citados por Zeichner, 1993, p. 38). Outra crítica que surge questiona o conhecimento que os professores têm das matérias que ensinam, acrescentado a perspectiva de Shulman (1987), que reflecte a necessidades de que os professores sejam capazes de transformar os conteúdos de modo a favorecer a compreensão de todos os alunos. Uma outra crítica a esta tradição prende-se com o demasiado realce dado a «uma orientação curricular ocidental, branca e de classe média que levou à ausência de perspectivas não ocidentais e multiculturais na formação de professores americanos» (Zeichner, 1993, p. 38).

A dimensão de ensino reflexivo foi introduzida, nesta tradição, através da contribuição de Shulman (1986; 1987), ao defender a importância de um trabalho deliberado sobre os conteúdos e ao enfatizar a sua transformação para favorecer a compreensão, por parte dos alunos, e ao reconhecer o contributo do conhecimento pedagógico para a educação formal dos professores (Zeichner e Tabachnich, 1991). A ênfase nos conhecimentos pedagógicos para ajudar os professores a adequar os conteúdos de ensino aos alunos representa uma importante inovação no âmbito desta

tradição. A reflexão passa a centrar-se sobre os conteúdos e sobre a forma como estes são ensinados (Day, 2001).

Os programas de formação desenvolvidos no âmbito desta tradição tendem a atribuir grande importância à capacidade da educadora para comunicar e transmitir a herança cultural e científica às novas gerações com possíveis consequências no ensino e formação dos professores e dos educadores de infância. Conceber o processo educativo como um meio de transmissão influencia a compreensão da educadora de infância e as suas práticas favorecendo a disposição para a implementação de modelos transmissivos<sup>27</sup> e condicionando a compreensão da importância da integração das diferentes áreas curriculares, uma componente essencial na educação de infância (Oliveira-Formosinho, 2001b; Zabala, 1993). Por outro lado, os programas nesta tradição também poderão induzir uma menor abertura às questões da diferença e da multiculturalidade dificultando a intervenção da educadora que tem de responder a um grupo de crianças com proveniência social, cultural diversificado e com amplos interesses e não a uma criança típica.

Alarcão e Tavares (1987) referem outro impacto aludindo ao facto de, no âmbito desta tradição, ser indispensável, que o formando tenha tido a oportunidade de desenvolver a sua prática em contacto com um profissional modelar que transmite a sua arte. A crença no mestre, no modelo, no prático que transmitia a sua arte ao novo professor é condicionada pela expansão da formação de professores que requer um grande número de supervisores e por uma exigência de conhecimentos interdisciplinares cada vez mais alargados.

### ***1. 2- Tradição da Eficiência Social***

A formação nesta tradição, influenciada por uma orientação behaviorista, tende a acentuar a natureza científica do ensino e a entender o professor como um técnico que implementa directrizes e orientações prescritas por outros. Assim, nesta perspectiva de formação, valoriza-se a aquisição de um conjunto de competências e capacidades específicas e observáveis para ensinar. Esta tradição desenvolveu-se com base na convicção de que a investigação poderia tornar possível construir um “conhecimento de base” (Knowledge base) que poderia constituir o suporte para um currículo de formação de professores enfatizando a confiança no estudo científico do ensino (Zeichner e

---

<sup>27</sup> Oliveira-Formosinho (2002) apresenta uma caracterização dos modelos transmissivos, nomeadamente, no que se refere às diferentes dimensões do desenvolvimento curricular.



Tabachnich, 1991). Esta perspectiva emergiu no interior das escolas e departamentos de educação como uma estratégia para reforçar e legitimar os “cientistas da educação” procurando estabelecer uma base para a construção curricular da formação de professores (Liston e Zeichner, 1997; Zeichner, 1993).

A formação de professores suportada na formação em competências prospera nos anos 60 e 70 estimulada pela aplicação da psicologia behaviorista à formação de operários e militares no decorrer da II Grande Guerra, levando ao aparecimento da Competency/Performance-Based Teacher Education com alguma influência nos programas de formação de professores (Zeichner, 1993). Os programas, então desenvolvidos, tendiam a sobrevalorizar a aquisição de competências docentes específicas, observáveis e previamente identificadas como estando relacionadas com a aprendizagem dos alunos. Outro elemento importante destes programas era o desenvolvimento de um sistema de ensino, gestão e avaliação para supervisionar e apreciar o domínio dos alunos em relação a cada competência (Liston e Zeichner, 1997).

Esta orientação deu origem, no domínio da formação de professores, aos “mini cursos” que para além do micro ensino incluía leituras e visionamento de filmes em áreas consideradas relevantes como, por exemplo, a organização da escola infantil em relação à aprendizagem independente e ao diálogo em pequeno grupo (Borg, 1970 citado por Liston e Zeichner, 1997).

Foi grande a controvérsia gerada por esta tradição na comunidade dos formadores de professores criticando a orientação geral e a validade empírica da “base de conhecimentos” sobre a qual os programas se fundamentavam. Autores próximos da perspectiva humanista criticavam estes programas por procurarem definir previamente e com precisão as condutas que se esperava que viessem a produzir condicionando a possibilidade do desenvolvimento pessoal e profissional do professor que interpreta e atribui significados às suas próprias acções. Um último conjunto de críticas a estes programas referenciava as tendências políticas conservadoras associadas à abordagem destes programas (Liston e Zeichner, 1997).

A tradição da eficiência social persiste com algum peso nos programas de formação de professores (Zeichner, 1993) através do desenvolvimento de programas que procuram valorizar a base de conhecimentos com valor científico que devem informar o currículo de formação de professores. A distinção apresentada por Feiman-Nemser ao nível da interpretação da formação nesta perspectiva é muito útil e bastante

esclarecedora. Este autor distingue uma *visão técnica* que considera que o importante é ensinar aos professores as competências que a investigação demonstrou estarem relacionadas com resultados nos alunos e uma *visão deliberativa* com a qual se procura que os professores utilizem esta informação como princípios de procedimento num processo mais geral para a tomada de decisões e resolução de problemas (Zeichner e Tabachnich, 1991; Zeichner, 1993). A primeira dimensão enfatiza a “reflexão” pelo professor sobre quanto as suas práticas se aproximam dos standards providenciados pela investigação enquanto a segunda dimensão suscita e favorece a investigação no ensino e a possibilidade de os educadores melhorarem a suas competências ao nível do ensino (Zeichner e Tabachnich, 1991).

A centração no desenvolvimento de capacidades de ensino específicas, previamente definidas e observáveis que presumivelmente beneficiam a aprendizagem dos alunos não favorece a consideração da intencionalidade subjacente às competências. Ao mesmo tempo, tende a condicionar a capacidade de reflexão crítica sobre os objectivos e consequências da acção educativa. A convicção de que se pode ensinar o que a educadora tem de pôr em prática e de que se ensina a melhor maneira de resolver os problemas educacionais condiciona o desenvolvimento da competência de reflexão. O impacto desta tradição na formação de educadores traduz-se numa formação que enfatiza a aquisição de competências descontextualizadas em detrimento de uma perspectiva mais reflexiva sobre a prática com o objectivo de que a educadora saiba actuar eficazmente de modo a favorecer o processo de ensino-aprendizagem das crianças. A criança é vista não como uma pessoa em desenvolvimento mas como um aluno a quem a educadora tem de ensinar algumas competências relevantes capazes de a preparar para a entrada no ensino básico.

### ***1. 3- Tradição desenvolvimentista***

A formação nesta tradição é suportada no movimento para o estudo da criança, iniciado por Hall, e no reconhecimento de que a ordem natural do desenvolvimento do aprendente pode constituir a base do que deve ser ensinado, quer aos alunos quer aos professores, que se encontram no processo de formação (Kliebard, 1986, citado por Liston e Zeichner, 1991). Através da observação e descrição dos comportamentos das crianças nas diferentes etapas seria possível identificar e estabelecer a ordem natural do desenvolvimento o que contribuiria para informar quer o currículo de formação dos professores quer o currículo de formação dos alunos.

O movimento para o estudo da criança e as novas escolas progressivas do início do século influenciam a formação de professores criticando as instituições de formação tradicionais que não formavam professores criativos, imaginativos, conhecedores da filosofia desenvolvimentista e do desenvolvimento da criança mas, pelo contrário, professores que tinham práticas de ensino mecânicas e desapaixonadas (Zeichner, 1993).

Três metáforas surgiram associadas às manifestações iniciais da tradição progressiva e desenvolvimentista: o professor como naturalista, o professor como artista e o professor como investigador (Perrone, 1989 citado por Liston e Zeichner, 1997).

Observar e descrever o comportamento do aluno em contexto natural, interpretar e atribuir sentido a essas observações com base nos quadros teóricos da psicologia de desenvolvimento e, deste modo, ser capaz de adequar estratégias e actividades aos interesses e necessidades da criança é uma das tarefas centrais do professor. «A formação dos futuros professores para levar a cabo observações, aprender com elas e planear actividades para as crianças com base nessas observações eram características chave das propostas desenvolvimentistas para a reforma da formação de professores» (Perrone, 1989, op. cit., p. 47). O professor artista revela-se em duas dimensões. A do professor artista com conhecimento sobre a psicologia do desenvolvimento e capaz de providenciar um ambiente de aprendizagem rico e estimulante em que os alunos participam nas suas próprias experiências de aprendizagem e o professor que aprende continuamente, designadamente, através da participação em experiências de dança, teatro, escrita, pintura, narração de histórias, etc. capazes de promover no professor uma atitude criativa e de interrogação permanente. A metáfora do professor investigador refere a importância de uma atitude experimental em relação à prática. Estudar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, no âmbito da prática, é uma tarefa fundamental pelo que, os formadores devem ensinar os futuros professores a iniciar e manter esta atitude investigativa sobre a aprendizagem das crianças para informar a sua prática (Zeichner, 1993).

No âmbito desta tradição os programas de formação procuravam criar um ambiente propício ao desenvolvimento global dos futuros professores. Os programas de formação desenvolvidos são fortemente influenciados por Dewey para quem o objectivo central da educação consistia em criar condições para que os estudantes se convertessem

em investigadores competentes capazes de participar na reconstrução da sua experiência.

O impacto desta tradição na formação de educadores de infância pode manifestar-se numa formação que chama a atenção para a criança e o seu desenvolvimento, que faz apelo à observação de cada criança como um meio mais eficaz para conhecer a criança e as suas experiências de aprendizagem e favorecer o seu desenvolvimento. Assim, esta tradição pode favorecer o desenvolvimento de uma visão construtivista de ensino reflexivo que favoreça o envolvimento e participação das crianças na sua própria aprendizagem. O educador e a criação de oportunidades que o ajudem a mais e melhor responder às necessidades e interesses das crianças são questões relevantes nestes programas. A importância atribuída às competências de observação para a gestão do currículo e do ambiente educativo tende a favorecer a ligação entre a prática e a investigação focalizada no grupo de crianças. O educador é visto como um facilitador das aprendizagens das crianças a partir da observação, da reflexão e investigação que realiza sobre a realidade da sua sala.

#### ***1. 4- Tradição da Reconstrução Social***

A formação no âmbito desta tradição assenta no pressuposto de que a escolarização e a formação de professores podem desempenhar um papel fundamental na promoção de uma sociedade mais justa (Zeichner, 1993). Esta tradição é suportada pela crença da escolaridade como um elemento transformador das sociedades e capaz de contribuir para reparar a injustiça social. As escolas como instituições sociais e os professores têm a obrigação moral de questionar e mudar as suas próprias práticas e as estruturas da escola (Valli, 1989, citado por Zeichner e Tabachnich, 1991, p. 14).

Um movimento de influentes reconstrucionistas sociais localizados no Teachers College defendiam o papel da escola aliada a outras forças progressistas no planeamento de uma reconstrução inteligente da sociedade ao nível económico e social e desafiaram os professores a tomarem o poder político e a conduzir a nação ao socialismo (Liston e Zeichner, 1997). Para atingir este desiderato a formação de professores joga um papel decisivo procurando implementar uma formação que ajude os professores a compreender os problemas sociais, económicos e políticos comprometidos com a solução e capazes de contribuir para formar cidadãos críticos. Como afirmava Kilpatrick a tarefa da educação consiste em «preparar as pessoas para uma participação inteligente na gestão das condições segundo as quais viverão (...) e equipá-las com as ferramentas

intelectuais e práticas que lhes permitirão influenciar o rumo dos acontecimentos» (1933, citado por Zeichner, 1993, p. 43).

As perspectivas defendidas pelo movimento reconstrucionista suscitaram polémica colocando a questão de se saber se os professores e os formadores de professores deveriam doutrinar os seus alunos com os valores socialistas e no bem comum ou, em alternativa, confiar na reflexão e no experimentalismo (Zeichner, 1993). Esta tensão entre endoutrinação e promoção do pensamento crítico constitui uma característica desta tradição, com defensores de ambas as perspectivas, mas todos com a convicção de que para que os professores possam cumprir o seu papel na reconstrução inteligente da sociedade seria necessário arquitectar a formação de professores na mesma perspectiva. Kilpatrick e Dewey foram dois “educadores de fronteira” que, dentro desta perspectiva, criticavam a formação tradicional dos professores devido à relevância atribuída à vertente técnica afastada da consideração de objectivos mais amplos reclamando uma formação capaz de ajudar os futuros docentes a desenvolver uma filosofia social e uma nova perspectiva social. Para estes autores tornava-se necessário procurar desenvolver uma orientação reflexiva relativamente à escolarização e à sociedade.

Esta tradição manifesta-se, ainda, em perspectivas que procuravam contribuir para combater as desigualdades sociais através da melhoria da educação das crianças mais pobres nas quais a reflexão é vista como um acto político que favorece ou dificulta a construção de uma sociedade mais justa e mais humana (Day, 2001).

O fio condutor de todos os programas de formação de professores apresentados no âmbito desta tendência, consiste em ajudar os professores a compreenderem as implicações sociais e políticas das suas acções e dos contextos em que trabalham para favorecer a mudança social. Deste modo, as propostas de formação tendem a criar condições para incluir conteúdos de formação que possam ajudar as educadoras e professores a compreenderem as principais características da sociedade e as transformações decorrentes. Por outro lado, também, incluem conteúdos que reforçam uma relação interactiva entre a teoria e a prática valorizando a função da prática como oportunidades para reflectir em colaboração com outros intervenientes sobre os problemas da escola e da sociedade e perspectivar soluções no contexto da comunidade. Outra preocupação existente, nestes programas, prende-se com a coerência entre os conteúdos e a pedagogia utilizada na formação com o objectivo de promover a aprendizagem cooperativa em colaboração e a formação reflectida.

Na tradição da reconstrução social valoriza-se o educador e professor como investigador da sua própria prática e a reflexão como uma actividade comunitária o que pode favorecer o desenvolvimento de “comunidades de aprendizagem” nas quais os educadores e professores suportam e sustentam o desenvolvimento profissional uns dos outros. Estas “comunidades de aprendizagem” facilitam o desenvolvimento de processos de aprendizagem colaborativos com grandes potencialidades ao nível da transformação das estruturas sociais consideradas injustas e desumanas. Para atingir estes desideratos torna-se relevante a dinâmica colaborativa entre os professores e o desenvolvimento de disposições, conhecimentos e capacidades valorizadas nesta tradição, nomeadamente, através da consistência e coerência entre conteúdos e a pedagogia utilizada no âmbito do curso promovendo a aprendizagem e formação cooperativa em colaboração, num processo de formação reflectido.

Zeichner (1993) refere, ainda, uma *tradição genérica* que se reporta ao ensino reflexivo, um conceito amplamente utilizado mas sem a necessária clarificação conceptual. Estabelecer algumas distinções importantes entre as diferentes noções de reflexão que têm emergido na literatura sobre formação de professores apresenta-se como uma prioridade com grande relevância.

## **2. A formação contínua das educadoras de infância e professores**

A formação contínua de professores consiste na formação de professores, com formação inicial, levada a cabo com o objectivo de aperfeiçoar a pessoa do professor, os seus saberes e técnicas e as atitudes disposições necessárias ao exercício da profissão (Formosinho, 1991). A formação contínua não deve ser entendida como um fim em si mesma mas antes como um recurso ao serviço da inovação e da melhoria da qualidade do ensino e da educação.

Os processos de formação contínua compreendem um programa de formação planeada envolvendo um conjunto de acções acreditadas e não acreditadas. Promove-se a formação contínua com o objectivo de propiciar uma aprendizagem intensiva, durante um período limitado, normalmente, coordenada por um formador que tem por função facilitar e estimular a aprendizagem de forma activa, ainda que possa ser planeada em conjunto. Existe em relação à formação contínua a expectativa de que resulte num *crescimento acelerado* que pode ser aditivo (aquisição de conhecimentos, destrezas e compreensão aprofundada de alguns aspectos) ou transformativo (que resulte em

mudanças significativas nas crenças, conhecimento, destrezas e modos de compreensão dos professores) (Day, 2001).

A história da formação contínua revela que a importância atribuída e as expectativas depositadas, pela maior parte dos países, na formação contínua não é consistente com o tipo de apoio e investimento que nela realizam (Day, 2001). Uma análise efectuada ao *Livro Europeu de Estudos Comparativos sobre a Formação de Professores – 1994* revela que nos 21 países estudados a maior parte dos recursos se destinam à formação inicial. A predominância da formação contínua realizada sob a forma de cursos de curta duração, organizados segundo uma lógica *top-down* é bem revelador do investimento realizado em Portugal (Sander, 1994 citado por Day, 2001).

A formação contínua de educadores e professores levada a cabo em Portugal a partir da sua instituição em 1986 como um direito<sup>28</sup> e a partir de 1989 como um dever<sup>29</sup> (Estrela, 2001a), revela algumas características que foram sendo identificadas e sublinhadas por diversos autores tornando possível uma compreensão do seu itinerário, apreender a valorização da formação contínua em contexto, âmbito em que se situa esta pesquisa, e discutir o seu impacto no desenvolvimento profissional das educadoras de infância.

São muitas as acções, desenvolvidas no âmbito da formação contínua, que apresentam características de escolarização (Alarcão, 2002; Amiguinho, 1992; Canário, 1994; Machado e Formosinho, 2003; Nóvoa, 1992a;). A formação com forma escolar organiza-se numa lógica de transmissão de conteúdos e competências a adquirir pelos formandos para serem posteriormente transferidas para as situações de trabalho. Existe, assim, uma dicotomia entre o lugar de “aprender” e o lugar de “fazer” (Canário, 1994, p. 41), e a conseqüente separação dos tempos e espaços de formação (Estrela e Estrela, 2001a). O professor é, nesta perspectiva, aquele que executa sem ter qualquer participação na definição dos objectivos ou na determinação dos conteúdos de formação. As necessidades individuais do formando não são tidas em consideração e não são criadas oportunidades para o desempenho de um papel activo por parte deste no seu processo de formação. A falta de participação dos formandos na concepção e orientação da formação é um dos pontos críticos da situação da avaliação contínua em

---

<sup>28</sup> Lei de Bases de 1986

<sup>29</sup> Decreto-Lei nº 344/89

Portugal identificado por Estrela (1990)<sup>30</sup> que tende a subsistir ainda apesar de alguns progressos realizados (Estrela, 2001a).

O desenvolvimento da formação contínua com base em acções pontuais «mais determinadas por modas de temas e até de formadores do que por necessidades previamente determinadas dos professores e das escolas» (Estrela 2001a) e a necessidade de acumulação de créditos para a progressão na carreira favoreceram a emergência de uma lógica “bancária” da formação em que cada formando acumula diversas formações mesmo que não seja necessário mobilizar, pelo menos a curto prazo, os conhecimentos acumulados (Machado e Formosinho, 2003).

Outra característica evidente, em grande parte das acções de formação contínua, prende-se com a dicotomia entre a teoria e a prática (Estrela, 2001a; Estrela e Estrela, 2001a; Machado e Formosinho, 2003). A relação entre a teoria e a prática apresenta-se como um ponto crítico da formação inicial e contínua (Estrela e Estrela, 2001a). Dificuldades em articular a teoria e a prática e a falta de participação dos formandos na concepção e orientação da formação, já anteriormente identificada, contribuem para a acentuação de uma racionalidade técnica na qual a prática é entendida como uma concretização da teoria com conseqüente desvalorização da experiência e dos conhecimentos práticos que os professores transportam para a formação e, ainda, para a separação dos tempos e espaços de formação. A dicotomia entre a teoria e a prática suscita o contraponto entre a “racionalidade técnica” na qual o professor é alguém que aplica teorias e técnicas científicas decorrentes da investigação realizada pelos académicos e a “racionalidade prática” que entende o professor como um profissional capaz de reflectir na e sobre a prática (Schon, 1992). A separação entre estas duas racionalidades e entre a teoria e a prática concorrem para a desprofissionalização da profissão docente (Estrela, 2001a). Ultrapassar a dicotomia entre a teoria e a prática através de uma abordagem dialéctica da teoria e da prática (Estrela e Estrela, 2001) abre a possibilidade às educadoras e professores de, também, poderem participar na construção de novos saberes. Nesta perspectiva a formação desloca-se da esfera do consumo para a esfera da produção (Amiguiño, 1992).

Os estudos e reflexões realizadas em torno da formação contínua, praticada em Portugal, foram contribuindo para a implementação de algumas mudanças que valorizaram a formação contínua, nomeadamente, através de um maior investimento ao

---

<sup>30</sup> Estrela, M.T. (1990). Portugal: la formation continue des enseignants – un bilan contraste. *Research et Formation. Actes de Colloque*. Novembro, pp. 101-110.



nível legislativo, ao nível da investigação e ao nível dos recursos. No âmbito destas transformações a formação contínua deixa de ser entendida, apenas como um conjunto de acções, frequentemente sob a forma de cursos breves, realizadas para colmatar lacunas existentes ao nível das competências dos professores passando a ser perspectivada como uma das oportunidades de desenvolvimento profissional disponíveis para os educadores e professores. Um exemplo destas mudanças pode ser verificada ao nível da legislação, com a publicação de Decreto-Lei nº207/96 que introduz inovações que Estrela (2001a) aprecia como um «contributo para a construção de uma nova perspectiva e de uma nova filosofia para a formação contínua de educadores e de professores» (p. 36), aproximando a formação das escolas através da valorização das escolas e dos problemas vividos pelas educadoras e professores nas escolas que passam a ser percebidos como objecto de formação. Esta lei perspectiva e valoriza outras modalidades de formação que se inscrevem na formação centrada na escola e nos projectos que aí se desenvolvem como círculos de estudo, oficinas de formação, projectos, seminários. Estas modalidades permitem o estabelecimento e desenvolvimento de estratégias de formação suportadas por projectos de investigação, em trabalhos realizados de forma partilhada e/ou enveredar por projectos de inovação.

As possibilidades de mudança que esta legislação indicia produzem efeitos que só podem ser observáveis ao longo do tempo. Assim, a tendência para a prevalência da modalidade curso de formação, mais próximos de uma lógica individual e instrumental da formação, é verificada no fim dos anos 90 a nível nacional por (Estrela, 2001 a), a nível do Centro de Formação Almada-Tejo (Marques, 2004) e, também, no Centro de Formação da Associação de Escolas Braga/Sul (Formosinho, Ferreira e Silva, 1999). Contudo, as análises, então, realizadas já indiciavam a emergência de outras modalidades de formação que já procuravam estabelecer uma relação mais directa com o contexto de trabalho dos educadores e professores e que pode ser confirmada, por exemplo, pelo número crescente de acções contextualizadas em iniciativas e projectos das escolas sob a forma das novas modalidades no CFAE Braga/Sul (Formosinho, Ferreira, Monteiro e Silva, 2001).

Estas mudanças verificadas na formação contínua em Portugal parecem enquadrar-se num «movimento no sentido de promover a formação contínua baseada, centrada, iniciada e proporcionada pela escola» (Day, 2001, p. 215) e no qual é atribuída grande importância aos professores como actores na escola e à escola como uma construção social.

### **3. Formação contínua e desenvolvimento profissional das educadoras de infância e professores**

A formação contínua centrada na escola e nos professores revelou-se um contributo importante para o desenvolvimento profissional dos educadores e professores (Day, 1998, 2001; Escudero, 1998; Oliveira-Formosinho, 1998, 2001b). Como esclarece Oliveira-Formosinho (1998) formação contínua e desenvolvimento profissional são perspectivas distintas *da educação permanente dos professores*. «A designação formação contínua analisa-a mais como um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento» (p. 16), revelando enfoques distintos.

Diferentes autores acentuam dimensões diversas no conceito de desenvolvimento profissional. Alguns autores atribuem maior importância aos aspectos da identidade psicossocial dos professores no desenvolvimento profissional o que inclui os elementos de ordem individual e as circunstâncias contextuais do quadro formativo em que o processo decorre (Ralha Simões 1995; Simões e Ralha Simões 1997), enquanto outros, tendem a valorizar as dimensões profissionais e curriculares.

A formação entendida como dimensão do desenvolvimento profissional é para Escudero (1998) um processo de acompanhamento permanente da função docente, que se desenvolve com grande atenção e sensibilidade quer ao contexto de trabalho quer às necessidades dos professores quer ainda ao sistema escolar, durante um período de tempo alargado e através de diversas modalidades.

Para Roldão (1999) o desenvolvimento profissional implica crescimento profissional gerido pelos professores na interface de fontes e contextos geradores de saber profissional. Este processo decorre no âmbito de uma estreita interrelação entre a instituição escolar, o suporte organizacional do processo de formação e respostas adequadas às expectativas e satisfação por parte dos alunos e da comunidade educativa – finalidade do processo de desenvolvimento profissional dos professores.

Uma visão holística do desenvolvimento profissional dos professores supõe uma articulação integrada de factores e dimensões pessoais, de factores e dimensões sociais e colectivas e, ainda de factores e dimensões contextuais ou ecológicas (Day, 1998; Escudero, 1998; Oliveira-Formosinho, 1998, 2001b). Os factores do contexto ou ecológicos apontam para aspectos da cultura dos professores e da dinâmica institucional da escola inserindo o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores no

contexto da escola (Dillon-Peterson, 1981, citado por Marcelo Garcia, 1999) e na perspectiva da formação em contexto centrada na escola.

Existem várias definições de desenvolvimento profissional que realçam diferentes dimensões da aprendizagem profissional. Day (2001) apresenta uma definição que reflecte esta complexidade:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do individuo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É um processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (pp. 20-21).

Esta definição representa uma visão alargada da aprendizagem profissional que inclui a aprendizagem pessoal a partir da experiência, através da qual as educadoras e professores aprendem a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas salas e nas escolas, as oportunidades informais de desenvolvimento profissional e, também, as oportunidades formais que se apresentam sob a forma de actividades de formação contínua favorecendo mudanças educativas que resultam em benefício das educadoras e professores mas não só. Como sustenta Oliveira-Formosinho (1998) o desenvolvimento profissional das educadoras e professores deve resultar em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades.

A formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores centrados na escola são suportados pelo modelo de desenvolvimento profissional através do desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro (Marcelo García, 1999) ou, na formulação de Oliveira-Formosinho (1998), pelo modelo de

desenvolvimento profissional baseado no desenvolvimento curricular e/ou organizacional ou baseado em projectos.

Este modelo de desenvolvimento profissional pressupõe a implicação e envolvimento das educadoras e professores nos processos de melhoria da escola a partir da resolução de problemas concretos identificados. As situações problemáticas podem ser gerais ou específicas podendo ser um problema curricular (Oliveira-Formosinho, 1998). Deste modo, o desenvolvimento profissional pode ocorrer através do desenvolvimento curricular e/ou através do desenvolvimento organizacional.

São pressupostos deste modelo a ideia de que os adultos aprendem mais eficazmente quando têm necessidade de realizar novas aprendizagens para resolverem problemas concretos; a ideia de que quando os professores trabalham em questões e projectos que têm relação directa com o seu trabalho conseguem entender melhor o que é necessário melhorar e, ainda, a ideia de que através do envolvimento dos professores em programas ou projectos de melhoria da escola ou de desenvolvimento curricular os professores podem adquirir importantes conhecimentos ou competências (Sparks e Loucks- Horsley, 1990 citados por Marcelo García, 1999). As relações entre o desenvolvimento profissional e a inovação curricular são evidenciadas por Fullan (1990) para quem o processo de implementação de uma inovação curricular é essencialmente um processo de aprendizagem (citado por Marcelo García, 1999), na medida em que, quando os professores se envolvem e implicam na implementação de um processo de inovação acontecem mudanças significativas que favorecem o desenvolvimento profissional dos professores.

A expressão *formação centrada na escola* remete para uma orientação da formação com vários significados que correspondem a dimensões distintas presentes no conceito (Formosinho, 1991; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001).

Uma primeira dimensão salientada pelos autores – a dimensão física – diz respeito ao local da formação – a escola com o professor no seu local de trabalho sem dispensa de serviço. É no próprio local de trabalho que decorre a formação levando à designação de formação em contexto de trabalho.

A segunda dimensão identificada refere-se à dimensão organizacional. No âmbito desta dimensão é a escola enquanto unidade social e organizacional que define a formação considerada necessária para os seus professores. Nesta dimensão a formação está centrada na iniciativa da unidade organizacional escola.

Uma terceira dimensão evidencia a dimensão psicossocial dos processos de formação. No âmbito desta dimensão o professor desempenha um papel diferente na sua formação passando a ser sujeito da sua formação através da participação em todas as fases do processo (identificação das necessidades, planificação, execução e avaliação da formação). O professor não é, nesta dimensão, visto individualmente mas integrado nos seus grupos profissionais e inseridos numa instituição. É a formação centrada nos professores que sobressai nesta dimensão.

A quarta dimensão apresentada – formação centrada nas práticas – envolve a dimensão pedagógica presente neste conceito e parte da identificação das necessidades para a elaboração de um projecto de formação capaz contribuir para a melhoria e transformação das práticas. No âmbito desta dimensão são valorizados os saberes práticos e experienciais dos professores e o impacto do resultado da avaliação nas aprendizagens dos alunos.

A quinta dimensão reporta-se à auto-organização dos professores e acentua a possibilidade dos professores identificarem interesses comuns e promoverem a sua própria formação. Esta dimensão dirige-se para a dimensão política-cívica e/ou política-corporativa do conceito.

No sentido de ultrapassar alguns equívocos existentes em torno deste conceito os autores defendem uma compreensão de formação centrada na escola «concebida como um processo ecológico dentro de uma pedagogia pró-ecológica ao serviço dos alunos e não como um processo autista em que uma escola se encerra em si própria ruminando os seus problemas» (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001, p. 39). Ou seja, os autores fazem a apologia da formação centrada na escola, inserida numa perspectiva ecológica de mudança, que tome simultaneamente em consideração os contextos em que decorrem as práticas docentes e as práticas de formação.

A compreensão da formação centrada na escola como uma formação que deve ocorrer em contexto de trabalho com o objectivo de saber como melhorar as práticas a partir de uma análise reflexiva e colegiada da prática em situação (Escudero e Bolívar, 1994) envolvendo as suas diversas dimensões (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001) cria a possibilidade de se estabelecerem dinâmicas formativas entendidas como processos de intervenção nas organizações escolares, no decurso das quais, a formação se organiza sob a forma de projectos de acção desenvolvidos para responder aos problemas identificados em contexto (Canário, 2001 a, citado por Machado e Formosinho, 2003). Esta compreensão faz a ponte com conceito de escola como

unidade básica da mudança<sup>31</sup> (Escudero e Bolívar, 1994) com o conceito de aprendizagem organizacional (Bolívar, 1997), na medida em que, na formação centrada na escola é à escola que compete levar a cabo as mudanças consideradas necessárias. Ao mesmo tempo é a escola, enquanto organização, que favorece a aprendizagem dos alunos e a qualificação de todos os que nela trabalham, nomeadamente, dos educadores e professores. A escola que aprende constrói aprendizagens colectivas quer através da aprendizagem pela experiência acumulada quer através de projectos que têm como ponto de partida e de chegada a experiência prática e concreta vivenciada em contexto de trabalho. A formação centrada na escola, pode nesta perspectiva, criar oportunidades para a mobilização dos saberes dos educadores e professores se for capaz de integrar as diversas dinâmicas de formação num dispositivo formativo mais vasto no qual esteja presente uma preocupação quer pela lógica da acção quer pela lógica da produção de saberes (Canário, 1995). A formação em contexto apresenta-se, assim, como uma interpretação ampla da formação contínua na escola enquanto organização favorecendo processos de mudança e transformação protagonizados pelos diversos actores da comunidade educativa.

#### ***4. Estádios de desenvolvimento profissional das educadoras de infância e professores***

O conceito de desenvolvimento profissional assenta num processo dinâmico, realizado ao longo do tempo, o que sugere a ideia de fases de desenvolvimento na carreira dos educadores e professores. A análise acerca das fases da carreira dos profissionais pode revelar informações pertinentes para a implementação de processos de formação contínua com impacto efectivo no desenvolvimento profissional dos docentes. Contudo, esta informação deve ser sempre analisada numa perspectiva mais ampla e abrangente.

São vários os estudos que procuram identificar as principais fases através das quais os docentes progridem ao longo da carreira realizados, principalmente, com professores de escolas secundárias (Day, 2001). Existem muito menos estudos sobre os

---

<sup>31</sup> Para os autores considerar a escola como unidade básica da mudança significa que é a escola que internamente deve promover e efectuar as mudanças necessárias, ou seja, a escola não é o objectivo a mudar nem os professores os instrumentos dessas mudanças mas é o centro da própria mudança. Neste sentido as escolas são simultaneamente centros de investigação e de desenvolvimento curricular e, assim, o local natural da formação contínua dos professores (Escudero e Bolívar, 1994).

professores do 1º ciclo e, ainda menos, sendo mesmo quase inexistentes em relação às educadoras de infância (Gonçalves, 1992).

Relativamente às fases da carreira profissional das educadoras de infância evidencia-se a perspectiva de Katz (1977), a perspectiva de Vander Ven (1988), a perspectiva de Sheerer e Blom (1998), apresentadas e explicitadas por Oliveira-Formosinho (1998).

Apesar da relevância do potencial de informação para tomar decisões relativas a processos de formação contínua que estes estudos contém devem ser analisados e interpretados tendo em conta que os contextos históricos e organizacionais e as culturas em que o trabalho das educadoras se realiza e as fases de desenvolvimento cognitivo e emocional em que se encontram (Day, 2001) são outras dimensões, igualmente, relevantes para compreender o percurso de desenvolvimento profissional dos docentes.<sup>32</sup> Conceptualizar o desenvolvimento profissional como um contínuo linear, apesar de atractivo, é demasiado simplista e pode não tomar em consideração a dimensão do educador como pessoa. Como refere Huberman (1995) é preciso reconhecer que alguns educadores podem não ter uma «sequência de vida contínua (...)» e que estamos a abordar um processo repleto de plataformas, descontinuidades, regressões, estímulos súbitos e becos sem saída (citado por Day, 2001, p. 114), pelo que, qualquer leitura linear do desenvolvimento profissional dos docentes pode não ter grande impacto no pensamento e na práticas das educadoras e professores e na elaboração de programas de formação.

## **5. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância no âmbito da formação em contexto**

O conceito de profissionalidade docente assenta num conjunto articulado de saberes, saberes-fazer e atitudes que exigem uma formação profissional ao longo do tempo de exercício profissional das educadoras e professores (Estrela, 2001b). Deste modo, a compreensão deste conceito está intimamente articulada com as funções e papéis docentes desempenhados nos diversos contextos em que se movem.

---

<sup>32</sup> A investigação efectuada por Teresa Sarmento confirmou a complexidade existente na vida das educadoras de infância que na perspectiva da autora exige uma análise multireferencial, com suporte da sociologia das profissões, da teoria da formação de professores, da história da educação e do currículo (Sarmento, 2002).

O exercício da profissão da educadora de infância revela característica do exercício dos professores de outros níveis de ensino<sup>33</sup> e componentes específicas conforme os perfis de competências (2001) que apontam para um perfil comum para todos os níveis de ensino reconhecendo um núcleo definidor da profissão que é transversal a todos os níveis de ensino (Roldão, 2002) e para um perfil específico de desempenho profissional do educador de infância.

A especificidade da educação de infância, já referida no primeiro capítulo desta investigação revela-se, desde logo, no facto de ser mais centrada na criança do que no educador ou mesmo no processo educativo (Ralha Simões, 1995; Silva, 1991). Esta centração na criança tem conotações positivas e envolve grande atenção à criança e ao processo de aprendizagem e desenvolvimento. A centração na criança de sinal positivo ultrapassa a clássica oposição entre a função de ajuda e semimaternal, centrada nos alunos – associada aos primeiros anos de escolaridade – e a centração nos conteúdos, mais do que nos sujeitos, característica dos níveis de escolaridade seguinte (Roldão, 2002).

A especificidade da educação de infância revela-se, por outro lado, nas características do processo e das tarefas desempenhadas pelas educadoras de infância, uma das cinco dimensões que constituem o quadro de análise<sup>34</sup> da singularidade da profissionalidade das educadoras de infância (Oliveira - Formosinho, 1998).

A abrangência dos papéis da educadora de infância com funções quer de cuidados (ligada à origem da profissão através da componente social) quer de educação pressupõe algumas funções específicas ao nível da profissão. Assim, compete à educadora assumir responsabilidades pelo conjunto das necessidades das crianças e pelas correspondentes tarefas desenvolvimentais, considerar a diversidade de missões e de ideologias, levar em linha de conta a vulnerabilidade da criança, tem em atenção o processo de socialização da criança, atender à relação com os pais, considerar as

---

<sup>33</sup> O reconhecimento de uma natureza comum na profissionalidade docente, independentemente, do nível etário de exercício e da nomenclatura utilizada para designar os profissionais foi abordada por Miranda Santos (1981) num artigo em que reflectia o reducionismo e a incompatibilidade terminológica e as repercussões desfavoráveis para uma definição comum dos princípios subjacentes à formação de professores questionando e recusando a ideia de que para se ser educador de infância basta gostar de crianças e ser capaz de “entreter” crianças já que/na medida em que a educação pré-escolar, ao contrário dos outros níveis de ensino, não contem objectivos educativos precisos (citado por Ralha Simões, 1995).

<sup>34</sup> As cinco dimensões apresentadas são: 1) características da criança pequena, 2) características da educação pré-escolar, 3) características dos contextos de trabalho e da condição docente, 4) características do processo e das tarefas desempenhadas pelas educadoras e 5) características da educadora de infância (Oliveira-Formosinho, 1998).



questões éticas que emergem da vulnerabilidade da criança e ter em conta o currículo integrado da educação pré-escolar (Katz e Goffin, 1990 citados por Oliveira-Formosinho, 1998). Decorre desta reflexão a articulação estreita entre a função de cuidados e guarda e a função pedagógica e a pertinência do desenvolvimento de uma diversidade de relações e interações com as crianças, com os pais, com as auxiliares de acção educativa e outros profissionais, com as autoridades locais que, no seu conjunto, concorrem para o exercício das funções da educadora de infância e que colocam, importantes desafios em termos do desenvolvimento profissional das educadoras de infância.

A especificidade da educação de infância e o âmbito alargado das funções das educadoras requerem alguma especificidade ao nível da formação que processos de formação em contexto de trabalho podem propiciar e favorecer. A formação em contexto emerge e desenvolve-se no decurso de um percurso de modificações epistemológicas e metodológicas que favoreceram a abertura da investigação educacional às perspectivas hermenêuticas e epistemológicas oriundas da Alemanha novecentista que acentuavam o primado do sujeito de investigação sobre o primado do objecto de investigação destacando o papel activo do sujeito na construção do seu próprio conhecimento e no processo de desenvolvimento pessoal (Estrela e Estrela, 2001a). Estas perspectivas fundamentam e suportam processos de formação e investigação centrados na prática profissional (Kishimoto, 2002a) que se desenvolvem a partir da análise das suas situações de trabalho e nos quais as educadoras e professores desempenham um papel activo. Deste modo, a formação em contexto favorece uma ligação estreita entre os objectivos da formação e a prática profissional das educadoras de infância. «É esta articulação entre novos modos de organizar o trabalho e novos modos de organizar a formação (centrada no contexto organizacional) que facilita e torna possível a produção simultânea de mudanças individuais e colectivas» (Canário, 1995, p. 12). De facto, a formação das educadoras em contexto procura integrar a pessoa da educadora e a sua experiência, o conjunto das educadoras que exerce funções no jardim, o jardim-de-infância e a sua organização e os seus projectos e a aprendizagem colectiva de novas formas de acção capazes de contribuir para a mudança e melhoria da acção/intervenção educativa.

A revalorização do potencial formativo do contexto de trabalho propicia o desenvolvimento de dispositivos e práticas de formação que valorizam a aprendizagem

por via experiencial (Canário, 1997<sup>35</sup>), procurando criar dinâmicas formativas que facilitem a transformação destas experiências em aprendizagens através de um processo de formação marcado pela reflexão e pela pesquisa, por parte, das educadoras de infância em formação.

O termo aprendizagem experiencial exprime a valorização da experiência quando é reflectida e conceptualizada para a formação e ressalta a ideia de que a compreensão da realidade – o objectivo da aprendizagem – resulta do sujeito enquanto observador participante (Alarcão, 2002). Dewey e Kolb (1984) são dois autores essenciais para a compreensão do processo de aprendizagem experiencial. Para Dewey «a aprendizagem é um processo dialéctico, que integra a experiência e a teoria, a observação e a acção. A experiência dá à teoria a sua vitalidade e energia, a teoria fornece uma direcção à experiência» (Landry, 1991, citada por Cavaco, 2002, p. 26). Kolb (1984), por outro lado, desenvolveu um modelo estrutural de aprendizagem em que procurou conciliar a teoria e a prática e no qual identificou várias fases e estilos de aprendizagem que suportam por um lado a especificidade e por outro lado a diversidade que existe no processo de aprendizagem experiencial. A aprendizagem experiencial favorece o desenvolvimento da aprendizagem reflexiva, que no âmbito da formação em contexto, é partilhada com todos os outros actores da comunidade educativa. Assim, o desenvolvimento profissional é um processo vivencial, não apenas individual que decorre nos contextos de trabalho (Oliveira-Formosinho, 1998; 2001) e, por essa razão, o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais mas, também, das políticas e dos contextos nos quais realiza a sua actividade docente (Day, 2001). A escola, é concebida como uma unidade de mudança e, ao mesmo tempo, de desenvolvimento profissional das educadoras e professores segundo uma perspectiva dialéctica que entende que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores

A formação em contexto que parte da identificação de um problema ou de uma necessidade que suscita a formulação e desenvolvimento de respostas seguida de uma avaliação dos resultados e, se necessário, de um novo ciclo (Oliveira-Formosinho, 1998; 2001) constitui um contributo decisivo para o desenvolvimento profissional dos professores. Os processos de formação em contexto iniciam-se e desenvolvem-se a

---

<sup>35</sup> Nota de apresentação à obra *Formação e situações de trabalho*, publicado pela Porto Editora.

partir das necessidades particulares de desenvolvimento dos professores e da escola, o que favorece a implicação dos professores no processo e, mais facilmente, pode ter impacto no pensamento e nas práticas dos professores e, deste modo, na qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos.

O carácter participativo e contextualizado da formação em contexto comporta uma série de possíveis obstáculos que podem influenciar a sua eficácia como, por exemplo, o tempo de implementação dos projectos, a tendência para procurar soluções rápidas, a falta de apoio, as mudanças contínuas dos professores nas escolas, a sobrecarga de tarefas e exigências, etc. (Pink, 1989 citado por Marcelo Garcia, 1999). Algumas barreiras, embora presentes em todos os níveis de ensino, assumem maior significado na educação pré-escolar onde o isolamento geográfico profissional, devido à localização de muitos jardins-de-infância, e a mobilidade docente devida às práticas administrativas de descontinuidade têm uma grande influência (Oliveira-Formosinho, 2000b) e às quais se acrescentam todas as outras dificuldades.

Kishimoto (2002b), por seu turno, identificou algumas condições que favorecem os processos de formação em contexto, nomeadamente, «quando se dispõe de grupos flexíveis, com organização integrada, que dispõe de infra-estruturas para dar conta da formação continuada e da supervisão ecológica» (p. 180) questionando as características e o tipo de estruturas que podem suportar e apoiar processos de formação em contexto.

A valorização do potencial formativo do contexto de trabalho como componente essencial do desenvolvimento profissional das educadoras e professoras está presente nas estratégias de formação normalmente utilizados pelos modelos curriculares contextualizados para a realidade portuguesa no âmbito do *Projecto Infância*<sup>36</sup> como o modelo curricular High/Scope, o modelo curricular Reggio Emilia e na iniciação à participação no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM). Cada um dos modelos curriculares tem subjacente uma forma específica de perspectivar a formação de profissionais que optam por trabalhar nesse modelo. Assim, existe uma grande coerência entre a base epistemológica do modelo de formação dos educadores e professores e a base epistemológica do modelo curricular para a educação da criança (Oliveira-Formosinho, 2003). Uma análise às estratégias e modalidades de formação utilizadas no âmbito dos modelos atrás enunciados e no âmbito do Projecto Pen Green

---

<sup>36</sup> Para uma apresentação e descrição do *Projecto Infância* ver Oliveira-Formosinho (2001).

poderá contribuir para uma melhor compreensão da formação em contexto ligada ao desenvolvimento profissional das educadoras e professores.

### **5. 1. Práticas de formação em contexto no modelo curricular High/Scope**

A formação de educadoras de infância no âmbito do modelo curricular High/Scope assume o formato de treino desenvolvido em contexto de trabalho (Epstein, 1993) com o objectivo geral de melhorar a qualidade do programa. Ou seja, é o desenvolvimento das crianças que está na base do conjunto das propostas de formação de profissionais no modelo High/Scope e que constitui a sua finalidade.

Na perspectiva da Fundação High/Scope a qualidade do programa depende, sobretudo, da qualidade dos profissionais (Caldwell e Hilliard, 1985), que por sua vez, está dependente da qualidade da sua formação (Philips, 1987) (citados por Epstein, 1993). Mas para que a formação contínua possa produzir os efeitos desejados nos educadores e nas crianças deve ter continuidade, consistência e ser realizada em contexto do trabalho (Katz, 1979 citada por Epstein, 1993), já que a formação inicial tem, muitas vezes, uma influência reduzida no trabalho realizado nas salas de actividade. Assim, a Fundação procurou desenvolver um formato de formação contínua, com algumas características específicas, capazes de garantir a eficácia dos processos de formação. A integração dos conteúdos de forma a garantir a progressão de temas e a sua interrelação e possibilitar uma acumulação de conhecimentos, informações e treino revela-se uma característica contemplada no programa de formação desenvolvido pela Fundação. Outra característica prende-se com a utilização dos conhecimentos sobre a aprendizagem dos adultos nos procedimentos de formação a implementar. Por outro lado. A informação apresentada e desenvolvida no processo de formação está relacionada com um currículo coerente; o currículo suporta as práticas e a implementação de novos conhecimentos. Uma ligação estreita entre teoria e prática, através de sessões para explorar estratégias de aplicação prática, é outra característica relevante no processo de formação desenvolvido pela Fundação. Este contempla um ciclo natural de novas ideias e aprendizagens construídas no âmbito dos `workshops` e sua utilização no quotidiano das salas de actividade num processo interactivo realizado ao longo do tempo. Finalmente este processo de formação envolve mecanismos para continuar a apoiar e suportar a implementação do programa, nomeadamente, através de encontros individuais com o formador e encontros entre pares e o formador.

Neste enquadramento, e colocados perante o desafio de continuar a providenciar um processo de formação com as características atrás descritas mas confrontados com a incapacidade de sustentar esta continuidade começaram em 1981 a implementar um projecto de Formação de Formadores (High/Scope Training of Trainers (ToT) para formar formadores que depois pudessem formar outras educadoras e professores.

O ToT é um projecto de formação e supervisão que tem por objectivo preparar especialistas e supervisores de educação de infância para formar educadoras de infância na implementação do currículo High/Scope. No decurso deste processo de formação em contexto são realizados "workshops", com o objectivo de envolver activamente os participantes, analisa-se e explora-se o currículo de forma a providenciar aos formandos informação teórica mas, também, a sua aplicação ao contexto de trabalho, assegura-se a continuidade ao nível dos conteúdos de aprendizagem nas diversas sessões, recomendam-se leituras e solicitam-se reflexões escritas, e são realizadas visitas para a observação das salas seguida de feedback e da criação de oportunidades para os participantes reflectirem. Deste modo, a formação contínua desenvolvida no âmbito do projecto ToT, é menos dispendiosa e mais efectiva ao nível das aprendizagens dos formandos (Epstein, 1993), na medida em que, o formando pode estabelecer relações mais próximas com o formador e são asseguradas condições para providenciar formação e treino coerente e consistente garantindo o apoio e suporte necessários para melhorar e sustentar a implementação do programa.

As características da formação em contexto para o desenvolvimento profissional do projecto ToT são destacadas por Katz no prefácio aos estudos sobre a formação contínua promovida pela Fundação High/Scope (Epstein, 1993) no qual a investigadora não só afirma a relevância do contributo da High/Scope para a educação de infância como explicita as lições sobre formação contínua em contexto que podem ser retiradas. Assim, na perspectiva da autora referida, uma primeira lição que se pode retirar é que para que a formação possa produzir efeitos ao nível das práticas de ensino tem de ser realizada no contexto de trabalho. A segunda lição é de que só a formação contínua e consistente, não ocasional, pode produzir diferença ao nível das práticas. A terceira lição refere que a formação tem maior probabilidade de ser efectiva quando é baseada numa concepção coerente de ensino e aprendizagem; no caso da High/Scope num currículo compreensivo. A quarta lição aprendida aponta para a importância da formação dos adultos já que a forma como os adultos são ensinados/formados deve ser congruente com a forma como se espera que ensinem as crianças.

As lições aprendidas através dos estudos realizados pela Fundação High/Scope são contributos relevantes para a compreensão do impacto da formação contínua em contexto para o desenvolvimento profissional das educadoras e professores.

## **5. 2. Práticas de formação em contexto no modelo curricular Reggio Emilia**

No âmbito do modelo curricular Reggio Emilia defende-se a necessidade de redefinir o conceito de desenvolvimento profissional para o diferenciar de práticas pedagógicas estereotipadas que convergem para uma compreensão limitada do conceito. Para Rinaldi (1994) o “bom desenvolvimento profissional” é aquele que concebe como um aspecto vital e diário do trabalho da educadora a sua identidade pessoal e profissional, centrando os processos de formação nas vivências quotidianas dos profissionais. Na perspectiva da autora, o desenvolvimento profissional é acima de tudo mudança, implica renovação e constitui uma componente indispensável para melhorar a qualidade das interacções com as crianças e entre os adultos. As relações e interacções são o núcleo central da educação das crianças nas escolas Reggio Emilia.

Por outro lado, o desenvolvimento profissional é entendido quer como um direito de cada educador ou professor quer como um direito do grupo de professores como um todo estabelecendo o direito de cada um dentro do grupo e do grupo como um todo para trabalhar em conjunto. Este direito de trabalhar e formar-se em grupo cria uma nova dimensão – a colegialidade – e perspectiva um novo sujeito, um novo protagonista do desenvolvimento profissional – o grupo de professores – que tem direitos, nomeadamente, de condições de trabalho para poder pensar, planear, trabalhar e interpretar em conjunto (Rinaldi, 1994). Deste modo, ouvir as educadoras e professores explicarem o seu trabalho e os processos de documentação dos projectos das crianças, aprendidos e construídos ao longo do tempo, através da experiência e fundamentada numa visão da criança como capaz e competente e no respeito pelas crianças, faz parte do desenvolvimento profissional de novos educadores e professores (Nutbrown e Abbott, 2001).

O tempo e o espaço, a participação dos pais, o trabalho cooperativo e o desenvolvimento de competências para melhorar e ampliar as interacções com as crianças, os pais e os colegas são outras componentes do processo de formação em contexto continuamente efectivado nas escolas Reggio Emilia (Nutbrown e Abbott, 2001; Radini, 1994).

O tempo e a gestão do tempo é uma componente essencial para a compreensão do trabalho e da formação em contexto, porque são criadas oportunidades, ao nível do tempo para ler, reflectir, para o diálogo profissional numa perspectiva de desenvolvimento de todos os que trabalham nos cuidados e educação das crianças. Assim, tempo para discutir as crianças e os seus projectos é um elemento essencial quer para o exercício da função quer para o desenvolvimento profissional de educadoras e professores.

O trabalho cooperativo é outra característica significativa da educação e cuidados em Reggio. Cada par de co-professores são responsáveis por um grupo de crianças numa estrutura que torna possível realizar os valores defendidos em Reggio Emilia (Nutbrown e Abbott, 2001). Nestas condições as educadoras e professores adquirem, naturalmente, o hábito de trocar ideias, experiências e informações de modo informal mas, também, têm um período de tempo formal, inserido no horário de trabalho, para que as educadoras e professores se encontrem e dialoguem sobre as crianças e o projecto de cada grupo. As trocas informais realizadas quotidianamente e os encontros formais (encontro semanal de duas horas e meia) criam oportunidades de comunicação sobre o processo e os seus progressos bem como sobre a continuidade do projecto entre os professores, com os pais das crianças, com a comunidade, etc. Estes momentos de análise, discussão, de planeamento, de preparação e de encontro entre professores e com as famílias favorecem o desenvolvimento profissional das educadoras e professores. Os encontros e reuniões com os pais representam outra importante forma de desenvolvimento profissional, difícil mas muito importante (Rinaldi, 1994), na medida em que nesses encontros os professores partilham com os pais todo o processo através da documentação do projecto.

O direito da criança a ter um professor competente e bem informado (Rinaldi, 1994) desafia o desenvolvimento contínuo de competências para melhorar as interações com as crianças, com os pais e com os colegas adquiridas através da prática e da reflexão realizadas no âmbito do grupo de professores.

Na perspectiva deste modelo curricular o investimento no desenvolvimento profissional das educadoras e professores é entendido como um investimento no desenvolvimento da criança pela simples razão que o seu sucesso é mutuamente interdependente (Martin, 1997). Assim, as escolas Reggio Emilia procuram providenciar amplas oportunidades de desenvolvimento profissional através da prática e da reflexão sobre a prática realizadas no grupo cooperativo (New, 1993), neste sentido,

o desenvolvimento profissional é em grande medida desenvolvimento da competência prática realizada a partir das vivências do quotidiano profissional.

### **5. 3. Práticas de formação em contexto no modelo curricular da Escola Moderna Portuguesa**

As estratégias e técnicas empregues no âmbito do Movimento da Escola Moderna (MEM) para implementar o processo de formação das educadoras e professores, concebido como um percurso solidário e contextualizado (Santana, 1993), inscrevem-se, claramente, no domínio da formação em contexto.

O MEM é uma associação de professores e outros profissionais cujo principal objectivo é a autoformação cooperada dos seus profissionais e a construção de um modelo pedagógico, cujas práticas, sejam coerentes com os princípios defendidos. A autoformação cooperada é uma característica distintiva do MEM em Portugal. Como esclarece Niza:

O persistente esforço de reflexão epistemológico-didáctico feito ao longo de mais de um quarto de século pelo MEM, em Portugal, fê-lo diferenciar-se de outros movimentos europeus de Escola Moderna: essa originalidade ocorreu por se ter instituído como movimento de autoformação cooperada de docentes (nos vários graus de ensino) cujas práticas educativas constituem ensaios estratégicos e metodológicos sustentados por uma reflexão teórica permanente. Desta decorrem os modelos de trabalho dialecticamente aferidos por várias práticas (1996, p. 140).

A autoformação entendida como uma caminhada intencional e gradual para a autonomia, num permanente processo de socialização, em que a pessoa se torna agente, sujeito e objecto da sua própria formação pode ser potenciada pela reflexão sobre a experiência, sobretudo se exercida em interacção com outros profissionais, desencadeando processos de compreensão cada vez mais elaborados que conduzem a novas formas de apropriação do saber (Santana, 1993). A autoformação cooperada, característica do MEM, potencializa a vertente da cultura partilhada e construída através da reflexão sobre as práticas (González, 2002). É um processo de formação que se realiza através da partilha de práticas, de materiais e de dúvidas entre os sócios que



reflectem juntos a partir das suas práticas pedagógicas (Pires, 1995a). A construção de novos saberes assenta, assim, na valorização da prática e na reflexão sobre a mesma num processo partilhado com os pares e cujo objectivo é melhorar a prática.

A comunicação dos saberes construídos no âmbito deste grupo cooperativo insere-se no âmbito das concepções estratégicas e dos princípios do MEM (Niza, 1996), segundo o qual uma intervenção só é verdadeiramente validada quando socialmente comunicada, aparecendo como uma “obrigação” ética que suporta a constituição de redes de formação e a criação de circuitos de circulação da (in) formação (González, 2002).

São diversas as modalidades de formação existentes no âmbito da formação implementada no MEM. Os grupos de cooperação formativa de educadoras e professores de vários graus de ensino, por áreas de interesse e organizados em núcleos regionais são a principal modalidade de formação do Movimento. Outras modalidades de formação são os sábados pedagógicos que se apresentam como sessões de divulgação sobre as práticas do MEM e de reflexão sobre diversos temas do sistema educativo; o encontro nacional para reflexão e aprofundamento da pedagogia do MEM e da intervenção pedagógica das educadoras e professores; o congresso anual com sessões plenárias para apresentação e debate de temas ou questões pedagógicas gerais e com espaço para comunicações onde são relatadas e debatidas as práticas das educadoras e professores; ainda, as oficinas e estágios de iniciação ao modelo (González, 2002; Niza, 1996; Pires, 1995).

As potencialidades da autoformação cooperada para o desenvolvimento profissional das educadoras e professores, com base na formação em contexto, são sublinhadas por Estrela (1992b) que destaca o facto da formação de professores no MEM partir da prática, através dos grupos cooperativos, e considerar a teoria como um “instrumento” que concorre para a compreensão da situação em análise visando uma intervenção mais adequada. Também Nóvoa acentua esta vertente afirmando: «os dispositivos de autoformação participada, pacientemente construídos e alimentados no seio do MEM, constituem o mais importante capital de reflexão na prática e sobre a prática” disponível no sistema educativo» (1992c, p. 26). Assim, a cooperação entre pares e a centração nas práticas e na reflexão sobre a prática com valorização da experiência e dos significados colaborativamente construídos são ideias centrais da formação e do desenvolvimento profissional do MEM.

O MEM é «um espaço de permanente experimentação e de sucessivos encontros, onde a formação acontece por múltiplas partilhas» (Niza, 1992, p. 1), o que concorre para uma evolução ao nível do processo de formação que o MEM vem desenvolvendo. As estratégias utilizadas para implementar o processo de formação foram melhorando e foram-se adaptando às novas exigências e desafios de forma similar à evolução verificada ao nível do desenvolvimento profissional de um professor que vai melhorando o seu desempenho profissional à medida que acumula experiência e capacidade de reflectir sistematicamente sobre o seu trabalho (Pessoa, 1998, citada por González, 2002).

#### **5. 4. Práticas de formação em contexto no Projecto Pen Green**

Outro contributo relevante para a formação em contexto na área da educação de infância emerge no âmbito de um projecto de investigação desenvolvido em Pen Green Centre (Whalley, 2001). O projecto de inovação desenvolvido ressalta, entre outras, a dimensão da formação contínua das educadoras de infância e o suporte e apoio considerados necessários para o desenvolvimento de um processo de investigação a pequena escala de forma a favorecer o desenvolvimento de todos os participantes nos projectos de investigação.

Uma característica distintiva deste projecto fundamenta-se na compreensão existente em Pen Green de que os serviços à infância são um direito e uma necessidade de todas as famílias e comunidade e uma expressão de solidariedade social para com as crianças e suas famílias (Moss, 1992, citado por Whalley, 2001). A tradição de envolver os pais como decisores ao nível da planificação e da implementação do trabalho em Pen Green, desde 1980, contribuiu para que nos programas de parceria com os pais que foram sendo realizados as educadoras estabelecessem um modelo de trabalho cooperativo que tivesse em consideração simultaneamente o processo de aprendizagem e a necessidade de suporte dos pais e o direito das crianças a uma educação de infância de qualidade (Whalley, 2001).

Neste enquadramento educadoras e pais envolvem-se em projectos de investigação baseados nas questões centrais do desenvolvimento da criança e de um efectivo envolvimento parental com a finalidade de resolver as questões e problemas identificados. As diversas e ricas experiências anteriores, ao nível do trabalho com os pais, tornaram possível a adopção de uma metodologia de investigação que favorece o desenvolvimento de capacidades e competências em pais e educadoras e é, ao mesmo

tempo, participativa (Whalley, 2001). Para a consecução destes objectivos existe um processo de formação comum e uma formação adicional e específica, para as educadoras que envolve formação em técnicas de vídeo, questões à volta dos registos em vídeo das educadoras, técnicas de entrevistas, questões éticas da entrevistas, estilos de envolvimento de pais e, formação para a realização de *portfolios* de aprendizagem das crianças (Whalley, 2001).

Tempo para pensar e reflectir sobre o trabalho que está a ser implementado é uma dimensão crucial para o desenvolvimento de uma prática significativa e uma componente essencial do processo de formação em contexto desenvolvido em Pen Green Center. A reflexão sobre a prática e um conhecimento profundo sobre o desenvolvimento da criança baseado na observação, documentação e avaliação são essenciais para que as educadoras possam partilhar informações com os pais e favorecer, nestes, uma compreensão mais ampla sobre como podem, de modos efectivos, suportar e estender os processos de aprendizagem desenvolvidos pelas crianças.

A consistência e o apoio existentes ao nível do processo de formação em contexto suporta uma convicção e as práticas existente em Pen Green de que as questões do currículo e do processo de ensino-aprendizagem, entendidas tradicionalmente como sendo do domínio do educador, devem ser abertas à discussão com os pais ao nível da educação de infância (Whalley, 20021), através de um dialogo franco entre as educadoras e os pais com o objectivo de favorecer o processo de aprendizagem das crianças. As educadoras em Pen Green entendem este processo de partilha como um contributo relevante para o desenvolvimento das crianças e das suas famílias.

## **6. Formação em contexto das educadoras de infância para a realização da avaliação**

Existem algumas contribuições relevantes para a formação em contexto e para o desenvolvimento profissional das educadoras de infância no domínio da avaliação na educação de infância. A análise de algumas experiências de investigação e intervenção podem favorecer uma melhor compreensão das questões, potencialidades e limitações que se colocam no âmbito da formação, intervenção e investigação de uma dimensão específica da pedagogia da infância – a avaliação.

### **6. 1. A formação para a avaliação no Projecto Infância**

Entre as contribuições possíveis destaca-se o trabalho sistemático que o Projecto Infância tem realizado em torno das diversas dimensões pedagógicas, nomeadamente, ao nível da avaliação, considerada uma dimensão central.

O Projecto Infância: Contextualização de Modelos Pedagógicos e Currículos de Qualidade é um projecto de investigação, intervenção e formação, iniciado no ano lectivo de 1991-92 e coordenado por Júlia Oliveira-Formosinho, cuja principal finalidade consiste em identificar factores de qualidade para a educação de infância e melhorar a educação e os cuidados prestados às crianças e às suas famílias.

A investigação incide, simultaneamente, sobre os factores de qualidade na educação de infância e sobre os resultados da construção participada da qualidade levada a cabo nos centros integrados no projecto. A formação, dimensão essencial para a qualidade, abrange a formação inicial, a formação especializada, a formação pós-graduada (mestrados em educação de infância), a formação contínua creditada num processo sucessivo e suportado de desenvolvimento profissional das educadoras de infância. A última vertente do projecto, a intervenção no terreno, incide em várias dimensões que no seu conjunto contribuem para a qualidade da educação de infância (Oliveira-Formosinho, 2001b).

Distingue-se na evolução do Projecto Infância duas fases com importantes mudanças ao nível dos contextos sistémicos em que o projecto se insere. Assim, numa primeira fase (1991-1995) promove-se a formação inicial e especializada numa perspectiva que entende a formação escolar como um projecto. No decurso desta fase assiste-se a um investimento na formação especializada de educadoras de infância em modelos curriculares de qualidade e na construção e desenvolvimento de referenciais teóricos partilhados que tornem possível o processo de repensar os significados das práticas. A partir de 1992/1993 verifica-se a intervenção no terreno através da contextualização dos modelos curriculares High/Scope e MEM pelas educadoras que frequentam o Diploma de Estudos Superiores Especializados e pelas alunas da formação inicial. Esta ligação favoreceu, mais tarde, a construção de um modelo ecológico de prática pedagógica final (estágio). A investigação sobre modelos pedagógicos curriculares e sobre a teoria de formação de professores, quer no âmbito da especialização de professores quer no âmbito de modelos e processos de supervisão, esteve sempre presente no decurso desta fase. Neste enquadramento

O Projecto Infância materializa-se na criação de uma *rede* de intervenção e de investigação na acção, de reflexão e de formação, composta pela equipa universitária e pelas educadoras no terreno (...) uma *rede de interações pedagógicas* centrada na partilha reflectida de um mesmo referencial teórico – o socioconstrutivismo e a perspectiva ecológica (Oliveira-Formosinho, 2001b, p. 20).

A questão da observação e da avaliação na educação de infância esteve presente nesta primeira fase do desenvolvimento do projecto através da intencionalização da formação e treino na observação, através da selecção, tradução e adaptação de instrumentos de observação e avaliação e através do desenvolvimento de ciclos de formação para os professores da universidade, para as supervisoras no terreno e para as alunas da formação inicial e, ainda, através da pesquisa realizada em torno desses instrumentos de observação e avaliação<sup>37</sup> (Oliveira-Formosinho, 1998).

Na segunda fase (1996-2001) o projecto desenvolveu-se no sentido de procurar providenciar apoios, não apenas em termos de supervisão, mas, também, em resposta aos diversos problemas que emergiam da prática numa perspectiva de formação em contexto. Os desafios que tal opção comporta contribuem para que a partir de 1996 as vertentes de intervenção no terreno e formação em contexto estejam mais localizadas na Associação Criança<sup>38</sup>. O Projecto Infância fica, desde essa altura, mais centrado na vertente da formação formal (Oliveira-Formosinho, 2001b).

Nesta segunda fase continua a ser implementada de forma contínua e sistemática a prática de utilização de diversos instrumentos de observação e avaliação e a consequente investigação<sup>39</sup>. É nesta fase que se perspectiva e inicia um conjunto de

---

<sup>37</sup> Refira-se a este propósito: A contextualização do modelo curricular High/Scope no âmbito do projecto Infância (Oliveira-Formosinho, 1996); Um itinerário de formação no Child Observation Record: Um instrumento de avaliação para a educação de infância, (Parente, 1996) e um numero significativo de Projectos de investigação-acção realizados pelas educadoras que frequentavam a formação especializada.

<sup>38</sup> A Associação Criança (*Criando Infância Autónoma Numa Comunidade Aberta*) é uma associação de profissionais de desenvolvimento humano (...) que tem como missão promover programas de intervenção para a melhoria da educação das crianças pequenas nos seus contextos organizacionais e comunitários (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001, p. 28).

<sup>39</sup> São diversas as investigações que documentam esta afirmação a saber: Um estudo sobre os estilos de interacção em educadores experientes e educadores principiantes com recurso à Escala de Observação do Empenhamento do adulto (Oliveira-Formosinho, 2000a); estudo sobre a aprendizagem das crianças com recurso à Ficha de observação das oportunidades educativas das crianças (Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2001); estudo sobre as perspectivas da criança acerca do professor com recurso à Escala de

intervenções cooperadas entre a Associação Criança e instituições de educação de infância, salientando-se aqui o jardim-de-infância de D. Pedro V<sup>40</sup>, para a construção da qualidade na educação pré-escolar e que envolve um trabalho de formação importante ao nível da avaliação na educação de infância.

Num primeiro momento foi efectuado um trabalho de campo com base na observação participante que envolveu a interacção dos investigadores com os contextos e com os participantes, diversos registos e pesquisa documental e foi realizada uma observação sistemática através das escalas de empenhamento do adulto (Leavers, 1994), envolvimento da criança (Leavers, 1994), PIP (High/Scope, 1995) e ECERS (Harms e Clifford, 1980) que conduziu a um plano de acção com os seguintes objectivos: (a) formação dos educadores para permitir uma prática educativa adequada ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, à cultura envolvente, ao contexto institucional, às orientações curriculares; (b) formação das auxiliares de acção educativa para favorecer o trabalho em equipa; (c) construção de uma equipa educativa; (d) envolvimento da direcção da instituição no processo de avaliação e no processo de desenvolvimento da qualidade; (e) envolvimento dos pais (Oliveira- Formosinho e Azevedo, 2002).

No âmbito desta intervenção foi levado a cabo um processo de formação em contexto quer tinha em conta as diversas dimensões curriculares<sup>41</sup> e as áreas curriculares apontadas nas Orientações Curriculares (M.E., 1996), as crenças e os valores culturais e cívicos, os pais e a comunidade, factores considerados chave no processo de construção da qualidade dos contextos no âmbito da educação de infância (Oliveira-Formosinho, 2001b). A par da formação e intervenção ao nível da organização do ambiente físico, ao nível do tempo educacional através de uma rotina e ao nível do ambiente educacional o projecto procurou providenciar formação e implementar práticas de observação sistemáticas dos comportamentos e desempenhos das crianças e dos contextos (Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2002). A observação,

---

Empenhamento das Educadoras (Oliveira-Formosinho e Lino, 2001); estudo psicotécnico PIP-ECERS (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2001).

<sup>40</sup> D. Pedro V é uma Instituição Particular de Solidariedade Social que abrange diversos serviços de atendimento às crianças e suas famílias com valências de: jardim-de-infância, actividades de tempos livres, internato e semi-internato para crianças e adolescentes do sexo feminino. O jardim-de-infância é constituído por 4 salas de actividades para as crianças de 3 anos, de 4 anos, sala dos 4/5 anos e uma sala dos 5 anos.

<sup>41</sup> As dimensões curriculares expressas por Oliveira-Formosinho são: espaço e materiais, tempo, interacção, observação, planificação e avaliação das crianças, projectos e actividades, organização de grupos (2001)

sistematicamente realizada, tornou possível conhecer os interesses e necessidades das crianças que vieram a constituir a base das propostas, projectos e actividades educacionais a implementar. Por outro lado, a observação sistemática também favoreceu o respeito pelas diferenças existentes entre as crianças e, o suporte para o desenvolvimento de uma relação de colaboração e de comunicação entre a escola e a família.

O processo de formação em contexto no âmbito da avaliação progride nesta intervenção com a aprendizagem da documentação pedagógica. No âmbito deste projecto a documentação é compreendida, simultaneamente, como conteúdo e como processo (Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2002). Enquanto conteúdo pressupõe formas de registo diversificadas que tornam perceptível o que a criança diz e faz e o trabalho que realiza, enquanto processo pressupõe a utilização desses registos para reflexão sistemática sobre o trabalho pedagógico realizado e a realizar.

A documentação efectuada constitui a base de um trabalho de análise, reflexão e dialogo entre educadoras, auxiliares, crianças e pais num processo colaborativo que possibilitou aprendizagens a diversos níveis. A documentação pode permitir, através da reflexão, compreender as hipóteses e teorias das crianças (Dahlberg, Moss e Pence, 2001; Rinaldi, 1998; Forman e Fyfe, 1999, citados por Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2002) e, deste modo, favorecer o processo de planificação. Por outro lado, a documentação pode ser devolvida à criança e facilitar a criação de momentos de debate e discussão que favorecem «o desenvolvimento da criatividade, capacidade crítica, abertura, respeito pelo outro e pelas diferenças, capacidade de partilha e colegialidade, colaboração e cooperação (Dahlberg, Moss e Pence, 2001, citados por Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2002, p. 135). Ao mesmo tempo, a documentação pode favorecer oportunidades para a educadora «escutar de novo, para olhar de novo, para visitar os acontecimentos e os processos dos quais indirecta e colaborativamente foram co-protagonistas (Gandini e Forman, 1998; Helm e Katz, 2001; Whalley e Dennison, 2001 citados por Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2002, p. 135).

Toda a documentação recolhida é depois organizada em *portfolios* individuais das crianças que incluem uma diversidade e variedade de itens que tornam possível construir de uma forma partilhada, nomeadamente, entre educadores, crianças e pais o processo de aprendizagem da criança e que se constitui na base do processo de avaliação da criança.

Em jeito de síntese pode-se afirmar que este projecto, um projecto de formação em contexto, tornou possível aos profissionais que participaram «reconstruírem a imagem de criança porque aprenderam a observar, a descrever, a interpretar cada uma delas como um indivíduo com direitos, portador de cem linguagens, de cem inteligências» (Malaguzzi, 1998 citado por Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2002, p. 146). Esta perspectiva que se tem vindo a desenvolver desde 1991 tem vindo a ser co-construída em várias salas da rede pública e instituições de solidariedade social.

## **6. 2. A formação para a avaliação no Projecto IRA – Investigação, Reflexão, Acção**

O Projecto IRA – Investigação, Reflexão, Acção, desenvolvido entre 1991 e 1994, foi um projecto de formação contínua de professores que:

Visava essencialmente comprovar o valor da utilização da investigação como estratégia fundamental de formação contínua de docentes e educadores interessados no seu desenvolvimento profissional através da aquisição de competências de investigação sobre problemas emergentes das situações de trabalho, testando simultaneamente a flexibilidade do modelo de formação ao aplicá-lo a professores e educadores de diferentes níveis do sistema educativo, isto é, desde o pré-escolar ao ensino secundário (Estrela e Estrela, 2001a, p. 31).

O Projecto IRA, que se desenvolveu através de núcleos de formação constituídos voluntariamente, emerge na continuidade do Projecto FOCO<sup>42</sup>, a partir dos “nós dos problemas” resultantes do projecto FOCO, conduzindo ao desenvolvimento de uma nova investigação com princípios de formação sustentados na prática profissional (Estrela e Estrela, 2001a). Deste modo, são os problemas concretos identificados na prática que constituem o fundamento do processo de investigação a realizar pelas educadoras em formação. O processo de investigação levado a cabo contribuirá para favorecer a autonomia profissional através do domínio de técnicas de investigação adequadas à resolução dos problemas reais e apontando perspectivas de acção. Os

---

<sup>42</sup> O Projecto FOCO – Formação de Professores por competências desenvolveu-se entre 1983 e 1985 e representa a primeira tentativa de ensaio de estratégias na formação contínua de professores, de carácter não formal (Estrela e Estrela, 2001, p. 25).



princípios<sup>43</sup> orientadores definidos pelos autores do projecto IRA, inscrevem-no na perspectiva de formação em contexto, nomeadamente, o *princípio da realidade* que determina que o processo de formação parte de problemas e situações da realidade profissional. Ou seja, são as situações quotidianamente vivenciadas nas escolas e a reflexão sobre a prática profissional que constituem a base de todo o processo; o *princípio da motivação* que afirma que a formação deve partir da identificação de necessidades específicas e ser desenvolvida com o objectivo de favorecer a aquisição de novas competências profissionais; Ainda, o *princípio da articulação* dialéctica da teoria e da prática afirmando a relevância de um vaivém dialéctico entre a teoria e a prática que torna possível avanços ao nível do conhecimento e da acção (Estrela e Estrela, 2001b).

No âmbito deste projecto criaram-se diversos núcleos de formação entre os quais se destaca, pela temática de estudo identificada, o núcleo A ao nível da educação pré-escolar. Este núcleo era constituído por 6 educadoras de infância<sup>44</sup> e foi coordenado por Graciete Monge.

Depois de uma caracterização e de uma análise de necessidades o grupo identificou a avaliação como área de formação.

E à volta da avaliação surgiu a primeira grande necessidade de reflexão/investigação, pelo significado e clarificação do problema em si, pela necessidade de conhecer melhor o real através das representações que outros directamente implicados no processo dele possuíam, através de um questionamento de si em situação (Monge, 2001, p. 46).

Em resultado desta reflexão emerge uma nova redefinição do problema apontando a necessidade de clarificar quais as aprendizagens que se procurava favorecer de forma intencional e deliberada, ou seja, qual era o projecto educativo desenvolvido.

O percurso realizado no âmbito deste processo de formação e descrito por Monge (2001) referencia três momentos principais que espelham as diversas problemáticas que foram emergindo em torno da avaliação na educação de infância.

A questão problemática inicial referia-se a «saber pronunciar-se de forma precisa e objectiva sobre a criança e o seu percurso» (Monge, 2001, p. 46) e constitui a

---

<sup>43</sup> Os outros princípios orientadores são: principio da autonomia, principio da participação e cooperação, principio do contrato aberto e principio do isomorfismo (Estrela e Estrela, 2001).

<sup>44</sup> O número de elementos que constituía o grupo não permaneceu estável ao longo dos anos em que decorreu o projecto devido às questões da mobilidade docente característica da educação pré-escolar (Monge, 2001).

base do primeiro momento do projecto de intervenção. Com a finalidade de conhecer as representações de educadoras, pais e professores do 1º ciclo e de reflectir sobre a intervenção educacional e as práticas de avaliação o grupo levou a cabo um processo de investigação realizando inquéritos por questionário e pesquisas bibliográficas.

Na continuidade do processo de investigação e depois de, no momento anterior, terem ampliado e aprofundados os seus conhecimentos sobre avaliação o grupo procurou situar a questão no âmbito da prática o que conduziu «à necessidade de explicitação das aprendizagens planeadas, ao próprio projecto educativo visado» (Monge, 2001, p. 47). Este segundo momento contempla a etapa A com a finalidade de reflectir sobre a prática e identificar as principais áreas e aprendizagens elaborando um esboço curricular e a etapa B com a finalidade de contextualizar o projecto curricular às necessidades do grupo conduzindo ao esboço final do projecto. Delineado o projecto e identificadas e explicitadas as principais aprendizagens que cada criança deveria realizar surgem as questões que fundamentam o terceiro momento e que se refere «à necessidade de situar cada um ante as aprendizagens visadas e de orientar a acção educativa para possibilitar a sua consecução» (Monge, 2001, p. 47). São finalidades deste terceiro momento situar a criança face às aprendizagens que se procura favorecer, desenvolver estratégias adequadas e constatar a evidência das aprendizagens efectuadas através de procedimentos suportados na observação que fundamentam tomadas de decisão em relação à intervenção e a elaboração de um descritivo final.

A avaliação realizada, no final do projecto, pelos elementos participantes sublinha a relevância deste processo de formação em contexto quer para a formação quer para a prática profissional. Na opinião da coordenadora do núcleo devem ser destacados algumas vertentes do projecto, nomeadamente, o reconhecimento da importância dos contextos locais e da escola como centro de formação, a importância da formação realizada em grupo e em resposta a necessidades identificadas e, a utilização da investigação científica como suporte e como estratégia de formação tornando possível o desenvolvimento de uma atitude reflexiva e uma intervenção mais adequada (Monge, 2001). As avaliações dos elementos do grupo inserem-se na mesma perspectiva como se pode verificar no excerto a seguir citado:

Este modelo permite aos professores investirem na sua formação de uma forma empenhada, pois esta, ao centrar-se na escola e nos docentes, leva a que se sintam implicados e intervenientes no processo, identificando-

se com ele por serem os seus problemas, anseios e dificuldades que constituem o objecto de estudo dessa formação, e a resolução dos mesmos, o seu objectivo (...) Ao fazer uma comparação desta formação com outras, penso que foi um trabalho diferente, mais ambicioso, entusiasmante e prático (...). Permitiu-nos investigar, recolhendo informação, construindo instrumentos, observando e, reflectir sobre a actuação que desenvolvemos. Ao contrário do que acontece noutras acções de formação de temas impostos, aqui tudo derivou de um processo de análise de necessidades (...) (educadora participante citada por Monge, 2001, p. 52).

### **6. 3. A formação para a avaliação no Movimento da Escola Moderna Portuguesa**

Outra contribuição para a formação em contexto das educadoras de infância, no domínio da avaliação, surge no âmbito do Movimento da Escola Moderna.

Uma das principais finalidades do MEM é a autoformação cooperada dos seus membros através de uma constante partilha e reflexão sobre as práticas pedagógicas potencializando uma cultura partilhada e construída com base na reflexão sobre as práticas. Deste modo, o processo de autoformação cooperada desenvolve-se no contexto de um grupo e centra-se na partilha de experiências, de estratégias, de técnicas e instrumentos de organização que utilizam, de materiais pedagógicos que vão construindo numa perspectiva de formação em contexto já que é a insatisfação e/ou as necessidades sentidas pelos profissionais um dos grandes motores de todo o processo. É no âmbito do grupo que se tornam explícitas as dificuldades, se apresentam as práticas e se justificam as que se oferecem como alternativas (González, 2002).

A questão da avaliação foi e continua a ser objecto da autoformação cooperada no âmbito do modelo da Escola Moderna Portuguesa (Pires, 1995b). As práticas de avaliação experimentadas, partilhadas e sistematicamente analisadas nos diversos momentos de formação cooperada proporcionadas pelo MEM tornaram possível construir estratégias e conceitos que constituem uma marca de referência das concepções e práticas de avaliação, ainda que, seja uma questão que continua em análise.

Na perspectiva do MEM a avaliação é um elemento essencial para melhorar as práticas pedagógicas e para cumprir essa função deve estar presente ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem (Pires, 1995b) o que pressupõe que se adequem formas e instrumentos que tornem possível implementar a avaliação como processo que

integre e regule o percurso de aprendizagem (Xarepe, 1995). A avaliação desempenha uma função de regulação formativa no sentido defendido por Perrenoud (1992) ajudando o aluno a aprender e o professor a ensinar (op. cit.)

Esta compreensão da avaliação integrada numa concepção de educação que ressalta «a importância da vivência de situações de organização cooperativa do trabalho pedagógico nas aprendizagens» (González, 2002, p. 227) e num modelo pedagógico no qual o trabalho é desenvolvido com a finalidade de favorecer o desenvolvimento e a co-responsabilização dos alunos na sua própria aprendizagem e no seu próprio desenvolvimento pessoal e social conduz, necessariamente, a uma partilha de poder entre os professores e os alunos com implicações directas nas práticas de avaliação.

Neste enquadramento, no âmbito do Movimento, defende-se e pratica-se a partilha de poder com os alunos o que implica que professores e alunos participem em todas as decisões, nomeadamente, na realização das planificações semanais e diárias, identifiquem os critérios sobre os quais vai incidir a avaliação e promovam o desenvolvimento da auto e hetero-avaliação (Xarepe, 1995), num processo de tomada de consciência construída através da co-operação para a regulação do trabalho e da vida e da intervenção social da classe. Ao nível da educação pré-escolar «cultiva-se, na interacção entre as crianças e a educadora (...) a observação formativa» (Niza, 1996, p. 155) com recurso a um conjunto de informantes (Niza, 1996; Xarepe, 1995) que ajudam a regular a avaliação formativa.

As práticas experimentadas e partilhadas no processo de autoformação cooperada ao nível das técnicas e instrumentos pedagógicos suporta a identificação dos principais informantes da regulação educativa na educação pré-escolar. Deste modo, no decurso do processo de autoformação cooperada em contexto as educadoras e professores apresentam como informantes da regulação formativa a observação, os diversos registos colectivos e individuais de produção (mapas, planos diários, semanal), as diversas comunicações da criança à classe, os registos mais relevantes no Diário do Grupo e o debate e reflexão realizados no âmbito do Conselho de Grupo (Xarepe, 1995; Niza, 1996). «O tempo de reunião em Conselho é um tempo de avaliação/regulação por excelência: de auto-avaliação e de hetero-avaliação, em que todos participam livremente, numa perspectiva de cooperação» (Pires, 1995b, p. 7). A hetero-avaliação que o Conselho favorece numa perspectiva de “amigos críticos” (Xarepe, 1995) a ouvir e a encorajar os avanços e a criticar e desafiar os que não fizeram tudo o que podiam

favorece o desenvolvimento de relações interpessoais de cooperação e autoconhecimento ajudando a desenvolver processos de autoformação cooperada.

Em síntese e no Movimento da Escola Moderna «a consideração de tais informantes permite uma verdadeira avaliação cooperada, integrada na acção e nas aprendizagens» (Niza, 1996, p. 155), numa perspectiva claramente construída no âmbito da autoformação cooperada que se insere na formação em contexto.

#### **6. 4. A formação para a avaliação no Projecto Pen Green**

No que se refere à formação em contexto para a avaliação, no âmbito do Projecto Pen Green, as características mais particulares e específicas referem-se ao trabalho realizado com os pais ao nível da sua participação no processo de avaliação da criança.

Comprometer os pais quer no planeamento quer na implementação do trabalho no Centro foi um dos princípios defendidos, desde o início, em Pen Green Center. Acreditava-se que as crianças pequenas poderiam fazer mais aquisições e sentirem-se mais felizes quando educadores e pais trabalham de forma colaborativa e partilham uma visão de como suportar e estender a aprendizagem das crianças (Athey, 1990; Meade, 1995, citados por Whalley, 2001). Neste enquadramento realizaram-se, durante mais de dezassete anos, programas de parcerias com os pais que tornaram possível o desenvolvimento de um modelo de trabalho co-operativo onde existia o equilíbrio entre a aprendizagem e a necessidade de suporte por parte dos pais e o respeito pelo direito da criança a uma educação de qualidade (Whalley, 2001).

Enquadrada por esta filosofia de base e pela experiência prática, Pen Green Center, apresenta em 1995 um projecto de investigação que tinha como principais objectivos: (a) desenvolver um diálogo efectivo com os pais sobre as aprendizagens das crianças realizadas em casa e no jardim-de-infância; (b) desenvolver um estilo de trabalho com os pais capaz de promover novas capacidades nos pais; (c) desenvolver uma melhor e maior compreensão sobre como os pais encorajam os seus filhos a aprender em casa; (d) comparar e contrastar os estilos que educadores e pais adoptam quando as crianças estão envolvidas em experiências de aprendizagem; (e) produzir materiais para apoiar os pais a envolverem-se activamente no registo e compreensão do desenvolvimento da criança.

Verifica-se assim, desde o início do projecto, uma preocupação em envolver activamente os pais na realização de registos de situações de jogo e actividade em casa

e, através da análise dos mesmos, favorecer uma melhor compreensão do significado desses registos para o desenvolvimento da criança já que, numa primeira abordagem, os pais foram convidados a realizar registos de situações de jogo em casa com recurso a diários ou a câmaras de vídeo. Contudo, as dificuldades reveladas por alguns pais e a pouca relevância de muitos registos escritos e de vídeo perspectivaram a continuidade do projecto agora com novas direcções.

Num segundo momento o projecto de investigação aponta no sentido de envolver pais e educadoras no processo de aprendizagem das crianças através do visionamento de vídeos da criança quer no jardim-de-infância quer em casa e com educadoras e pais a interagir com a criança. A concretização deste objectivo supõe novas necessidades, nomeadamente, a criação de um referencial teórico comum e o desenvolvimento de uma linguagem partilhada entre pais e educadoras, um conhecimento mais profundo sobre a aprendizagem da criança, sobre a escala de envolvimento da criança<sup>45</sup>, conhecimentos sobre os estilos de envolvimento dos adultos<sup>46</sup>, e oportunidades para que os pais possam expressar as suas ansiedades quer em relação ao projecto de investigação quer em relação ao programa de formação que está a decorrer. Com o resultado deste processo de co-operação emerge em Pen Green uma rede de aprendizagens (Whalley e Dennison, 2001), definido pelos autores referidos como um processo dinâmico no qual todos os adultos importantes na vida da criança dão a cada outro feedback relativamente às questões consideradas importantes para a criança e, ainda, feedback sobre o como e o que elas estão a aprender em casa e no jardim. Assim, é essencial que os pais realizem observações da criança em casa e partilhem essas informações com as educadoras e que os educadores partilhem com os pais as observações da criança realizadas no jardim-de-infância.

Depois de alguma formação aos pais sobre os principais conceitos de desenvolvimento das crianças que sustentam as práticas nos jardins-de-infância de Pen Green, formação relativa ao uso da câmara de vídeo e, ainda, sobre como fazer registos de vídeo das crianças envolvidas em experiências de aprendizagem os pais são convidados a fazer observações da criança em casa. Essas observações são posteriormente partilhadas com os educadores sob a forma verbal ou escrita antes do

---

<sup>45</sup> A escala de envolvimento da criança foi desenvolvida por Laevers, 1994, adaptada em Portugal pelo Projecto Infância e difundida a nível nacional pelo EEL Project/ Projecto DPQ.

<sup>46</sup> A escala de Empenhamento do adulto foi desenvolvida por Laevers, 1994, adaptada em Portugal pelo Projecto Infância e difundida a nível nacional pelo EEL Project/ Projecto DPQ.

início das actividades do dia ou nas sessões de grupo de estudo e registadas e arquivadas na pasta de cada criança. Os profissionais de educação têm, também, um sistema de observação da criança no jardim-de-infância sistematicamente realizado/effectuado e registado na pasta da criança pelo educador responsável.

Existem em Pen Green Center várias oportunidades para que as pessoas interessadas na educação da criança possam partilhar a diversidade de informações observadas que são posteriormente registadas. Nas sessões de grupo de estudo os pais podem partilhar as suas observações, reflectir sobre o que os seus filhos estão a fazer, partilhar ideias com outros pais e receber informação das educadoras sobre os interesses da criança no jardim-de-infância. Os pais podem, ainda, partilhar a informação recolhida em cada sessão de planeamento do currículo semanal na qual participam todas as educadoras que trabalham com a criança. No âmbito destas reuniões as educadoras partilham entre si as observações realizadas, por exemplo, nas visitas domiciliárias, na sala e recolhidas pelos pais, as notas e informações resultantes da análise dos vídeos realizados em casa, etc. Nestas sessões as educadoras analisam todas as observações realizadas, trocam ideias sobre cada criança ficando, deste modo, todas as educadoras familiarizadas com os interesses das crianças e capazes de identificar constantes cognitivas e os padrões emergentes de jogo (Whalley e Dennison, 2001). É com base nas observações realizadas no jardim-de-infância, informadas pelas observações efectuadas em casa que as educadoras realizam as planificações para responder às necessidades individuais das crianças e do grupo.

A rede de aprendizagem em Pen Green torna possível um maior conhecimento sobre a criança, sobre a aprendizagem da criança e, ainda, como suportar e estender a aprendizagem da criança através das considerações dos outros e das nossas próprias considerações (Freire, 1970, citado por Whalley e Dennison, 2001). Também possibilita aos pais uma oportunidade para participarem activamente no processo de avaliação dos seus filhos quando, de modo recíproco, partilham com as educadoras as observações e informações relativas ao processo de aprendizagem da criança e juntos perspectivam como continuar a favorecer o processo de aprendizagem.

### **6. 5. A formação para a avaliação no Projecto Assessing Children's Experiences in Early Childhood Settings**

O projecto "Assessing Children's Experiences in Early Childhood Settings" desenrolado sob a orientação de Margaret Carr é outro exemplo relevante de um

programa de formação em contexto para a avaliação. Uma análise a este projecto tornará possível identificar algumas questões específicas que a temática da avaliação na educação de infância coloca à formação de profissionais em contexto contribuindo para uma melhor compreensão da formação em contexto para a avaliação.

O projecto de avaliação referido surge na continuidade de um trabalho desenvolvido por um grupo de profissionais no qual Margaret Carr também participava, por solicitação do Ministério de Educação em New Zealand, para o desenvolvimento de um currículo nacional de educação de infância que identificasse os resultados do processo de aprendizagem. No decurso deste trabalho os participantes desenvolveram uma nova compreensão do currículo numa perspectiva que ressalta a importância das relações recíprocas e *responsivas* com as pessoas, com os lugares e com as coisas (Carr, 2001). Esta compreensão do currículo, que enfatiza as diversas relações que se estabelecem e a participação das crianças, requer uma nova compreensão da avaliação. A necessidade de uma estreita ligação entre o currículo e os procedimentos de avaliação assinalado por Bredekamp e Rosengrant (1992) quando afirmam que qualquer reforma do currículo para ser efectiva pressupõe também uma reforma das práticas de avaliação, torna-se patente no decurso deste trabalho sugerindo o desenvolvimento de um novo projecto de investigação, agora, no âmbito de práticas de avaliação consistentes com o currículo (Carr, 2001).

Com o objectivo de procurar implementar procedimentos de avaliação para documentar a aprendizagem e os progressos realizados pelas crianças, investigadores e educadores decidem em conjunto levar a cabo o projecto de investigação referido. A constatação da falta de preparação das educadoras ao nível das competências necessárias para a tarefa e a resistência, por parte de alguns profissionais, que afirmavam que a avaliação lhes tirava tempo ao trabalho directo com as crianças fundamenta a decisão de iniciarem o projecto questionando o conceito de avaliação e procurando desenvolver uma nova compreensão que pudesse ser implementada com recurso a histórias, uma actividade agradável no trabalho com as crianças (Carr, 2001).

O desenvolvimento deste projecto decorre em cinco espaços<sup>47</sup> de educação de infância diferentes.

A primeira fase do projecto envolve um importante trabalho ao nível da

reconceptualização do conceito de avaliação na educação de infância. No âmbito

---

<sup>47</sup> Os espaços onde decorreu o processo de investigação-acção foram: uma creche, um jardim-de-infância, um contexto de atendimento em casa, um centro de educação de infância e uma cooperativa de pais.



deste processo de reflexão e questionamento os participantes fazem um percurso desde o modelo tradicional de avaliação para um modelo de avaliação alternativo, já abordado no capítulo dois, com significativas transformações ao nível dos propósitos de avaliação, dos resultados de interesse, do foco para a intervenção, da validade dos dados, da apreciação dos progressos, dos procedimentos empregues e do valor para os práticos (Carr, 2001).

Tendo por base esta nova concepção, os diversos participantes no processo de investigação, envolvem-se numa jornada para procurar explorar formas através das quais esta concepção de avaliação possa ser concretizada nas práticas dos profissionais. As histórias de aprendizagem (learning stories) apresentam-se, neste processo, como estratégias capazes de ajudar a responder a este desafio. As histórias incluem o contexto, muitas vezes as relações que as crianças estabelecem com adultos e pares, destacam as actividades ou tarefas e incluem uma interpretação de quem está a contar a história e que conhece bem a criança focalizando na evidência de um novo ou continuado interesse, envolvimento, mudança, comunicação ou responsabilidade<sup>48</sup> (Carr, 2001). As potencialidades das histórias em sublinhar acções características dos cinco domínios da disposição para aprender conduziu a tentativa de desenvolver e adaptar um método alternativo de avaliação com base nas histórias de aprendizagem. As histórias de aprendizagem são observações realizadas em estilo narrativo e estruturadas em torno dos cinco domínios das disposições para aprender.

No âmbito deste projecto de investigação as educadoras dos diferentes espaços de atendimento à infância procuram coleccionar incidentes críticos que realcem acções nos diferentes domínios de disposição para aprender. As histórias resultantes são organizadas sob a forma de narrativas e incluídas numa capa ou *portfolio* da criança com fotografias ou fotocópias dos trabalhos das crianças e comentários sobre os mesmos. Estas histórias são regularmente analisadas e constituem a base da planificação num processo de avaliação que pressupõe uma *descrição* de acções da criança que revelam uma ou mais disposições de interesse, envolvimento, mudança, comunicação e responsabilidade, a *documentação* através de formas diversas (texto, imagens,

---

<sup>48</sup> Estes são os domínios da disposição para aprender identificados por Carr (2001), a saber: desenvolver um interesse, permanecer envolvido, persistir mesmo com dificuldades ou incerteza, comunicar com os outros e assumir a responsabilidade.

trabalhos) de várias acções, a *discussão* entre os educadores com base nas histórias mas, também, com recurso à memória e na qual podem participar as crianças e os pais e a *decisão* sobre o que fazer a seguir num processo que os participantes no projecto denominaram de "quatro D da avaliação" (Carr, 2001).

O processo de formação, intervenção e investigação realizado no âmbito deste projecto parte da prática e procura identificar e desenvolver procedimentos de avaliação capazes de abarcar a complexidade e imprevisibilidade existente nos resultados observados na educação de infância, num verdadeiro processo de formação em contexto. Este processo de formação em contexto, no domínio da avaliação, inscreve-se numa concepção que entende o desenvolvimento profissional como uma oportunidade para os docentes, numa situação de grupo, poderem discutir entre si, explorar e analisar práticas por tentativa e erro, poderem reflectir sobre o que funciona bem e sobre o que não funciona e desenvolver novas compreensões num processo complexo de reconstrução social e pessoal (Gould, 1997, citado por Carr, 2001). No desenvolvimento deste projecto, que pressupõe formação, intervenção e investigação, as educadoras têm oportunidades de explorar as suas concepções e assumir o processo de mudança e partir de uma visão flexível das "histórias de aprendizagem" desenvolvendo novas definições e novos formatos (Carr, 2001). Os participantes no projecto consideraram que seria útil que as educadoras pudessem observar as práticas de outros profissionais, pelo que, realizaram vídeos nos diversos espaços em estudo que servissem para ajudar as educadoras a tentar adequar algumas práticas para o seu contexto a partir de um trabalho de análise em torno dos vídeos (Carr, 2001). Este processo de formação em contexto suportado num projecto de investigação-acção realizado em cinco espaços diferentes de atendimento à infância constitui nas palavras de Carr «uma jornada em progresso» (2001, p. 175) sendo grande o desafio de implementar procedimentos de avaliação consistentes com a visão da criança que aprende num contexto específico com uma cultura, também, específica numa diversidade de interacções.

Os diversos projectos de formação em contexto no domínio da avaliação referidos reflectem a complexidade inerente ao processo de avaliação na pedagogia da infância e os desafios que qualquer processo de formação de educadoras, no âmbito da avaliação, comporta. Por outro lado, estes projectos também espelham a diversidade de temáticas que se colocam na prática da avaliação como a relevância da emergência de uma concepção alternativa de avaliação, a importância do desenvolvimento da competência da observação e da competência da documentação pedagógica, a

necessidade de proporcionar amplas oportunidades de participação às crianças, e de desenvolver práticas de avaliação alternativas capazes de ter em conta e de documentar a complexidade e imprevisibilidade das aquisições e realizações da criança num processo que envolva os educadores, crianças e pais numa verdadeira relação de parceria.

A avaliação na educação de infância apresenta-se, ainda, como um enorme desafio em aberto.

## CAPÍTULO 5

### INVESTIGAÇÃO DE PRÁTICAS ALTERNATIVAS DE AVALIAÇÃO ATRAVÉS DA REALIZAÇÃO DO *PORTFOLIO*: CAPÍTULO METODOLÓGICO

O capítulo da metodologia cumpre a função de informar e justificar a opção metodológica assumida. Assim, este capítulo refere-se à estratégia de investigação seleccionada – o estudo de caso – situando a orientação metodológica da investigação – investigação qualitativa – e inclui, ainda, uma descrição dos procedimentos do estudo.

O propósito desta investigação consiste em compreender como um grupo de educadoras realiza o *portfolio* de avaliação, como estratégia de avaliação alternativa para a educação de infância, a partir de um processo de formação em contexto no quadro da avaliação. As finalidades situam-se no âmbito da formação em contexto para a construção de formas alternativas de avaliação, num cruzamento entre a teoria da formação de professores e a pedagogia da infância. Especificamente, pretende-se compreender, descrever e interpretar as percepções e práticas de avaliação anteriores e as percepções e práticas de avaliação alternativa – por meio da realização de *portfolios* – de um pequeno número de educadoras de infância que participou num processo de formação em contexto no domínio da avaliação alternativa.

A questão de investigação assim formulada revela preocupação pelo desenvolvimento de uma compreensão intensa e detalhada das transformações ao nível das práticas de avaliação, suportadas por um processo de formação com características específicas, o que perspectiva uma investigação de nível descritivo (Vala, 1986) direccionada para a estrutura conceptual do estudo de caso (Stake, 1998).

#### **1. Estratégia de investigação: O estudo de caso**

O estudo de caso tem vindo a ganhar, nos últimos anos, popularidade crescente no âmbito da investigação educativa perceptível no aumento crescente do número de projectos de investigação que emprega esta estratégia de pesquisa (Yin, 1994). Tem sido utilizado em áreas tão diversas como a administração, a medicina, a antropologia, a bioquímica, a inteligência artificial, o serviço social, a sociologia e a educação, entre outras (Bromley, 1986, citado por Robson, 1993). Oliveira-Formosinho (1998) refere um conjunto de investigações, que, no domínio da educação de infância, têm utilizado o

estudo de caso para realizar pesquisas sobre a criança e o professor (Walsh, Tobin e Graue, 1993), sobre a educadora e as crianças (Vasconcelos, 1997), sobre processos de melhoria em diferentes contextos da infância (Day, 1997; Pascal e Bertram, 1997; Sauders, 1997), sobre o desenvolvimento de estudos de cooperação entre as crianças e o conjunto de procedimentos utilizados pelos professores para favorecer esse desenvolvimento (Sánchez Blanco, 1997). Mais recentemente, destaca-se um estudo realizado por Kishimoto<sup>105</sup> (2002b), de grande relevância para esta investigação, na medida em que se reporta a um estudo de caso da formação em contexto para a construção da pedagogia de infância.

Ao optar pela realização de um estudo de caso, o investigador procura desenvolver um conhecimento intenso e detalhado de um caso único ou de um pequeno número de casos relacionados. O investigador pretende aprender sobre o caso a partir de um conhecimento compreensivo obtido através de descrições extensivas e análises do caso tomado como um todo e no seu contexto (Mertens, 1998).

O estudo de caso assenta numa estratégia de investigação com características específicas e distintas de outras estratégias. Por vezes, esta estratégia é compreendida e utilizada de forma inadequada dando origem a estudos mal concebidos e, conseqüentemente, mal implementados. A utilização indevida desta designação para qualificar algumas investigações tem contribuído para que se tenha tornado uma expressão “gasta” que carrega um “excesso de bagagem”, ultrapassando em muito os significados e as ressonâncias do seu entendimento original (Robson, 1993) e suscitando um desafio de clarificação.

### **1.1. Estudo de caso: em busca da uma compreensão mais abrangente**

A diversidade de respostas à questão “o que é um estudo de caso?” demonstra tratar-se de um termo que encerra uma diversidade de sentidos (Bassegy, 1999) que necessitam ser clarificados.

A característica mais específica desta estratégia de investigação consiste no estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem determinada – o caso. O caso pode ser uma criança, um professor, um grupo de crianças, uma escola, uma comunidade, um projecto curricular, a prática de uma educadora ou professor, um movimento de

---

<sup>46</sup> Kishimoto, T. (2002). Um estudo de caso no Colégio D. Pedro V. In J. Oliveira-Formosinho e Kishimoto, T. (orgs.), *Formação em contexto: uma estratégia de integração* (pp. 153-202). São Paulo: Thomson.

profissionais que estuda uma situação concreta, uma colecção, determinada política educativa, etc. (Rodríguez Gómez, Gil e García Jiménez, 1999; Stake, 1998). O caso, qualquer que seja, tem de possuir uma limitação física ou social que lhe confira entidade. No estudo de caso, investiga-se o caso, ou um pequeno número de casos, em detalhe e com profundidade no contexto natural dos acontecimentos, tendo em conta as complexidades presentes, recorrendo a múltiplas fontes de evidência e diversos métodos de recolha de dados (Robson, 1993; Rodríguez Gómez, Gil e García Jiménez, 1999; Yin, 1994).

O estudo de caso pode ser definido como «uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo no contexto natural, especialmente, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes (...) em que são usadas múltiplas fontes de evidência» (Yin, 1994, p. 13). Para Stake, o estudo de caso é «o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para compreender a sua actividade em circunstâncias importantes» (1998, p. 11).

Estas definições ressaltam aspectos comuns que podem ser apreendidos como especificidades do estudo de caso e, por essa razão, facilitadoras de uma compreensão mais abrangente. Desde logo, as duas definições apontam para o facto de a especificidade do estudo de caso resultar do objecto de estudo e não do seu modo operatório, ou seja, o estudo de caso não é definido por uma metodologia específica mas pelo objecto de estudo. Como esclarece Stake, «o estudo de caso não é uma escolha metodológica mas a escolha do que vai ser estudado» (2000, p. 435). Outras características assinaláveis podem emergir de uma análise mais detalhada destas definições – a relevância da singularidade e particularidade do caso concreto (Stake, 1998), uma investigação focalizada no contexto natural (Yin, 1994), a preocupação em preservar o carácter único, específico mas ao mesmo tempo complexo do caso (Stake, 1998) e o recurso a múltiplas fontes de evidência e de recolha de dados (Yin, 1994). Aquilo que distingue esta estratégia de investigação de outras é a ênfase colocada no caso que se visa conhecer através do seu estudo detalhado, sistemático e compreensivo. Esta estratégia é suportada por uma descrição densa do caso (Mertens, 1998), pelo que o registo do mesmo se apresenta, normalmente, sob a forma de uma caracterização rica do objecto de estudo, utilizando técnicas narrativas e literárias para descrever, produzir imagens e analisar as situações (Stenhouse, 1990, citado por Rodríguez Gómez, Gil e García Jiménez, 1999).

O presente estudo visa promover uma compreensão aprofundada e detalhada do processo de implementação de práticas alternativas de avaliação, através da construção de *portfolios* por um pequeno grupo de educadoras que participou num processo de formação em contexto no âmbito da avaliação alternativa e do *portfolio* de avaliação como estratégia de avaliação alternativa. Desenvolveu-se no quadro do trabalho quotidiano das educadoras, na sala de actividades, com as crianças. Foram utilizados diversos meios de recolha de dados – observação participante, entrevistas a educadoras, conversas informais com educadoras e pais, análise de documentos – reflexões escritas, relatórios elaborados pelas educadoras e *portfolios* de avaliação das crianças.

### **1.2. Tipologias de estudos de caso**

São várias as tipologias apresentadas pelos diferentes especialistas em função das definições adoptadas (Bassey, 1999), da variedade de casos possíveis e da diversidade de objectivos que o estudo de caso pode compreender.

Perseguindo o objectivo de uma compreensão mais abrangente do estudo de caso, apresenta-se, para análise e reflexão, as tipologias de Yin e Stake, os autores das definições de estudo de caso anteriormente referidas e analisadas.

Numa primeira tipologia expressa, Yin (1994) apresentou uma matriz, considerando quatro tipos básicos de estudo de caso distribuídos entre desenhos de caso único *versus* desenhos de casos múltiplos, cruzando-se com desenhos com unidades de análise simples (global) *versus* unidades de análise múltiplas (inclusivo). Deste cruzamento, resultam quatro tipos de estudos de caso: (a) caso único com unidades de análise simples (global); (b) caso único com unidades de análise múltiplas (inclusivo); (c) caso múltiplo com unidades de análise simples (global); (d) caso múltiplo com unidades de análise múltiplas (inclusivo).

Na perspectiva do autor os desenhos de caso único são apropriados em certas circunstâncias que justificam a sua utilização, nomeadamente, quando representam um caso crítico (tornando possível confirmar, modificar ou ampliar o conhecimento sobre o objecto de estudo, contribuindo para a construção teórica do domínio de estudo); quando representam um caso extremo (frequente em situações clínicas) e quando representam um caso “revelatório” (situações em que o investigador tem oportunidade de observar e analisar um fenómeno que antes era inacessível). O recurso ao estudo de caso único é, também, frequente, quando o investigador pretende realizar um estudo prévio, como um estudo exploratório, ou, ainda, no âmbito de um estudo piloto.

Sempre que o mesmo estudo envolve mais que um caso surge um desenho de casos múltiplos, ainda que incluído na mesma estratégia do estudo de caso único.

Os desenhos de caso múltiplos apresentam vantagens e desvantagens em comparação com os desenhos de caso únicos. As evidências obtidas através de casos múltiplos podem ser mais envolventes e os estudos realizados considerados mais robustos (Herriott e Firestone, 1983, citados por Yin, 1994). Em contrapartida, estes estudos requerem amplos recursos, nomeadamente, a nível de tempo para a sua realização. Os estudos de caso múltiplos podem favorecer a lógica da replicação que se opõe à lógica da amostragem. Assim, cada caso deve ser cuidadosamente seleccionado seja para prever resultados similares (replicação literal) seja para produzir resultados contrastantes mas, sempre, por razões que se prendam com a predição (replicação teórica).

Qualquer um dos estudos, de caso único ou de casos múltiplos, pode ser classificado como global ou inclusivo. Estudos inclusivos caracterizam-se por serem estudos nos quais é prestada atenção a mais que uma unidade de análise.

Posteriormente, Yin apresenta uma outra tipologia na qual distingue seis tipos que resultam da combinação de estudos de caso único *versus* estudos de caso múltiplos com o critério dos objectivos do estudo de caso dando origem a estudos: exploratórios (para definir uma questão e hipóteses para um estudo posterior), descritivos (apresenta uma descrição completa do fenómeno dentro do contexto) ou explicativos (apresenta dados que traduzem relações de causa e efeito).

Stake (1998), por seu turno, distingue o estudo de caso intrínseco e o estudo de caso instrumental. O estudo de caso intrínseco refere-se à investigação de uma situação particular no âmbito da qual o investigador procura compreender o caso particular. «O caso é dado e o investigador é obrigado a tomá-lo como objecto de estudo» (Stake, 1998, p. 16). O investigador está interessado intrinsecamente no caso, quer aprender sobre aquele caso particular e não efectuar aprendizagens referentes a outros casos ou problemas gerais.

«Chama-se estudo de caso instrumental quando um caso particular é examinado, sobretudo, para providenciar "insights" sobre uma questão ou para re-desenhar a generalização» (Stake, 2000, p. 437). Num estudo de caso instrumental, o investigador examina o caso para obter informações sobre um assunto, para aperfeiçoar a teoria ou obter conhecimento sobre algo que não é o caso em si mesmo. Aqui o estudo de caso é um instrumento para compreender outros fenómenos.



O investigador pode juntar um número de casos para investigar um fenómeno ou condição, fazendo emergir o estudo de caso colectivo. «É um estudo instrumental estendido a diversos casos» (Stake, 2000, p. 437). Os casos podem ser semelhantes ou diferentes. São escolhidos porque o investigador acredita que inclui-los pode proporcionar uma melhor compreensão ou teorização do fenómeno em estudo.

Esta distinção é para Stake útil, não pela categorização taxonómica que pode produzir (Stake, 2000), mas por providenciar indicações sobre as orientações metodológicas que vão ser utilizadas para o estudo de caso (Stake, 1998).

O presente estudo enquadra-se, na tipologia de Stake, no estudo de caso colectivo. Trata-se de um estudo instrumental estendido a vários casos (Stake, 2000). A apresentação e selecção dos casos será objecto de análise posterior.

### **1.3. A questão da generalização**

Como pode o estudo de caso desenvolvido sobre um só caso ou um pequeno número de casos conduzir a conclusões passíveis de generalização?

A questão da generalização, no domínio dos estudos de caso, deve ser objecto de aturada análise e reflexão na medida em que «a investigação do particular concorre com a investigação para a generalização» (Stake, 2000, p. 439). Nem todos os autores, que abordam o estudo de caso, consideram a generalização dos resultados um objectivo a alcançar (Bassegy, 1999). Stake (2000) refere autores como Denzin (1989), Glaser e Strauss (1967), Herriott e Firestone (1983), Yin (1989) que levaram a cabo estudos de caso, como estudos intrínsecos de casos particulares, sem que a questão da generalização fosse considerada uma questão relevante. Em alguns estudos de caso a questão da generalização não faz sentido e não se coloca porque o estudo está justificado à partida pelas suas características únicas como acontece nos estudos de caso críticos, extremos ou “revelatórios” (Yin, 1994) ou nos estudos de caso intrínsecos (Stake, 1998).

A incumbência real do estudo de caso é a particularização não a generalização. Toma-se um caso particular para o conhecer bem e não para ver em que se diferencia dos outros, mas para ver o que é e o que faz. Destaca-se a unicidade, e isto implica o conhecimento dos outros casos de que o caso em questão se diferencia, contudo a finalidade primeira é a compreensão deste último (Stake, 1998, p. 20).

Todavia, existem outros estudos de caso em que o investigador procura que os resultados possam, de alguma forma, extrapolar o caso em si e serem transferidos para outras situações ou investigações.

Yin (1984) afirma a possibilidade de generalização dos estudos de caso ao nível da teoria. Para este autor, o desenvolvimento da teoria é uma componente fundamental do estudo de caso, na medida em que facilita a fase de recolha de dados e do desenvolvimento do estudo e, ainda, porque é ao nível da teoria que a generalização dos resultados pode ocorrer. A teoria favorece a possibilidade de “generalização analítica” que contrapõe à “generalização estatística”. Na “generalização analítica”, o desenvolvimento da teoria prévia é usado como modelo com o qual se comparam os resultados empíricos do estudo. Os resultados empíricos podem ser considerados mais convincentes se dois ou mais casos suportam a mesma teoria. Assim, quando dois ou mais casos mostram suportar a mesma teoria pode-se falar de replicação.

Stake manifesta algum desconforto relativamente à questão da generalização. Na perspectiva do autor, a acentuação do estudo da particularidade dificulta a possibilidade de generalização dos resultados. Contudo, os estudos de caso instrumentais, desenhados para ilustrar como a questão da investigação e a teoria se revelam nos casos (Stake, 2000), deixa entreabrir a porta da questão da generalização, levando o autor a falar em “generalizações menores” (desenvolvidas dentro do caso ou casos de estudo) e “generalizações maiores” (modificação de algumas questões pelas descobertas do caso particular) (Stake, 1998).

Em vez de discutir a questão da generalização, Stake argumenta que os investigadores devem procurar apresentar as conclusões dos seus estudos sob a forma de asserções, designadas “generalizações proporcionais”, baseadas na interpretação (Bassegy, 1999).

A possibilidade de generalização dos resultados do estudo de caso perspectivada por alguns autores não pode nem deve ser entendida no sentido tradicional do conceito. Guba e Lincoln (1989), entre outros, identificaram um conjunto de critérios, para apreciar a qualidade da investigação qualitativa, consistentes com as concepções epistemológicas e metodológicas assumidas pelos investigadores qualitativos. Apresentam um grupo de conceitos alternativos como: credibilidade (em lugar de validade interna), transferibilidade (em alternativa à validade externa), confiança

(alternativa à fiabilidade) e confirmabilidade (em vez da objectividade). Os autores acrescentaram, ainda, uma categoria a que chamaram autenticidade.

O estudo de caso pode, também, sugerir pistas para investigações futuras, providenciar informação que possa ser extrapolada para outros casos e investigações e favorecer mudanças ao nível da intervenção. É nesta perspectiva que se enquadra a reflexão de Tripp (1985 citado por Bassey, 1999) quando afirma a possibilidade de as descobertas resultantes de uma investigação, através de estudo de caso, poderem ser utilizadas na prática concreta dos professores na sala e constituírem outro estudo de caso, fomentando o desenvolvimento de estudos de caso num processo cumulativo através do que denomina “generalização qualitativa”. A “generalização qualitativa” implica a leitura do estudo de caso, a aplicação a casos similares e o desenvolvimento de uma compreensão pessoal de todo o processo. Para que tal possa ser possível, os relatórios devem descrever cuidadosamente as características mais salientes do caso e o desenvolvimento de todo o processo.

## **2. Abordagem do estudo: uma investigação qualitativa**

O estudo de caso pode ser utilizado em diversas áreas disciplinares (Yin, 1993), a partir de diferentes abordagens e correntes teóricas e de diferentes paradigmas epistemológicos (Lessard-Hébert, Goyett, e Boutin, 1994; Mertens, 1998; Stake, 1998).

As diferentes concepções do real que representam modos diferentes de olhar a realidade social não emergem do vazio mas de um conjunto de pressupostos ontológicos (relativos à verdadeira natureza ou essência dos fenómenos em estudo), epistemológicos (que afirmam a verdadeira base do conhecimento), e da natureza humana (relações entre os seres humanos e o meio envolvente) que têm importantes implicações nas opções metodológicas do investigador (Burrell e Morgan, 1979, citados por Cohen e Manion, 1990). Os investigadores que defendem uma aproximação objectiva ao mundo social entendem que a realidade social e humana é uma realidade objectiva que funciona de uma certa forma e que a ciência pode descobrir essa realidade e seus mecanismos e até proceder a generalizações. O investigador é independente do objecto de estudo e aplica procedimentos isentos de qualquer valor, tendo, assim, condições para obter dados objectivos. Ao contrário, os investigadores que defendem uma aproximação subjectiva do mundo social acreditam que não existe uma realidade única mas múltiplas e que só podem ser estudadas de forma holística. Existe uma relação de interdependência entre o

investigador e o objecto de observação, sendo o processo de investigação, inevitavelmente, influenciado pelos valores do investigador e do referente teórico.

Estes pressupostos da natureza da ciência suportam os diferentes paradigmas de investigação: o paradigma positivista, o paradigma interpretativo e o paradigma crítico. Os paradigmas têm fundamentos epistemológicos diversos e representam uma concepção diferente no que se refere ao sujeito, ao objecto e às relações existentes entre o sujeito e o objecto de conhecimento.

O paradigma interpretativo, desenvolvido no contexto da crítica ao positivismo, postula que a realidade é múltipla e inatingível, devendo ser estudada de forma holística. A finalidade da investigação, no âmbito deste paradigma, consiste em procurar a compreensão do fenómeno em estudo através da análise das percepções e interpretações dos sujeitos que intervêm no fenómeno ou situação.

A expressão “investigação qualitativa” pode apresentar significados muito diversos. Dadas as dificuldades, reconhecidas por muitos autores, de uma definição específica, Denzin e Lincoln propõem uma definição que qualificam de genérica. «Investigação qualitativa é uma actividade situada /demarcada que localiza o observador no mundo. Consiste num conjunto de práticas e material interpretativo que tornam o mundo visível» (2000, p. 3).

A investigação qualitativa, na área da educação, pode assumir muitas formas e ser realizada em múltiplos contextos. Bogdan e Biklen (1994) identificam cinco características da investigação qualitativa que podem manifestar-se em graus variáveis mas que, no seu conjunto, especificam traços distintivos. São as seguintes as características enunciadas: (1) na investigação qualitativa, a fonte directa dos dados é o contexto natural e o investigador o instrumento principal; (2) a investigação qualitativa é descritiva; (3) investigadores qualitativos interessam-se mais pelos processos do que simplesmente pelos resultados ou produtos; (4) investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva; (5) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

A questão e os objectivos deste estudo situam-no no âmbito da investigação qualitativa e no paradigma interpretativo. Este foi realizado com o objectivo de apreender o processo de transformação das práticas de avaliação de um pequeno número de educadoras, através da implementação de *portfolios* de avaliação das crianças (contexto natural), com base em informações e dados recolhidos pela investigadora de múltiplas fontes de evidência. Procurou-se desenvolver uma compreensão da

complexidade do processo, recorrendo à interpretação, uma característica distintiva de investigação qualitativa (Erickson, 1989; Stake, 1998), suportada em diversas interacções entre a investigadora e as educadoras num processo partilhado de construção de compreensão. Só a orientação de investigação qualitativa torna possível uma abordagem capaz de ter em conta a complexidade das interacções sociais (Welter, 1998).

«A palavra qualitativa implica ênfase nas qualidades das entidades, nos processos e nos significados que não são experimentalmente examinados ou medidos, em termos de quantidade, contagens, intensidade ou frequência» (Denzin e Lincoln, 2000, p. 8). Foram utilizadas, no âmbito deste estudo, diversas estratégias e procedimentos de investigação que procuram desvendar os significados atribuídos e compreender os processos, como a observação participante, entrevistas semi-estruturadas e análise de documentos com o objectivo de poder vir a alcançar uma melhor compreensão do processo de implementação do *portfolio*. A recolha e uso intencional de uma grande variedade de materiais empíricos, capazes de descrever momentos problemáticos e significativos na vida das pessoas e de grupos, foram apresentados por Denzin e Lincoln (2000), como próprios e característicos da investigação qualitativa.

### **3. Rota da investigação**

A investigação em torno de práticas alternativas de avaliação que se apresenta é constituída por um estudo de caso colectivo (Stake, 1998), de processos de implementação do *portfolio* de avaliação por educadoras de infância que participaram num projecto de formação em contexto, no âmbito da avaliação na educação de infância. Esta formação é pensada e desenvolvida de forma cooperada pela própria investigadora. Neste enquadramento este é um estudo de caso realizado no âmbito das perspectivas participativas na linguagem de Reason e Bradbury (2001) ou construtivista na linguagem de Oliveira-Formosinho (2002c).

O estudo dos diversos casos foi encetado na primeira fase da formação em contexto sob a forma de círculo de estudos e de curso e continuado no decurso do acompanhamento da acção educativa das formandas, ao nível da realização do *portfolio* de avaliação – uma estratégia de avaliação alternativa – no período temporal do ano lectivo 1999/2000.

Reporta-se a uma pesquisa de vários casos dentro do mesmo estudo de caso (Stake, 2000). O seu objectivo não consiste em estabelecer uma comparação entre os casos mas

procurar evidenciar a contribuição de cada caso para a compreensão do fenómeno em análise.

### **3.1. Projecto de formação em contexto**

O interesse em conhecer e aprofundar os processos de transformação das práticas de avaliação, no sentido da utilização de procedimentos capazes de favorecer o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, e a consciência de que a apropriação de práticas alternativas de avaliação se revela um processo exigente e desafiador suportaram a decisão de “criar andaimes” a um grupo de profissionais, através de um processo formativo no âmbito da formação contínua das educadoras de infância.

A identificação da necessidade de formação no domínio da avaliação na educação de infância foi suportada em pesquisa<sup>106</sup> anterior sobre a avaliação como dimensão central para a pedagogia da infância, realizada no âmbito do Projecto Infância, e no trabalho desenvolvido ao nível da formação inicial, contínua e especializada de educadoras de infância.

Nesta perspectiva, elaborou-se uma proposta de um projecto de formação que foi apresentado e integrado no Plano de Formação do Centro de Formação Contínua de Viana do Castelo<sup>107</sup>. A proposta apresentada envolvia duas acções: um curso e um círculo de estudos com, respectivamente, 25 e 50 horas. Em anexo, apresentam-se os objectivos de cada acção, uma síntese dos conteúdos abordados e as metodologias empregues. (Ver Anexo A)

Com a apresentação de duas acções, em modalidades distintas, pretendia-se alargar esta fase de formação inicial a um número razoável de educadoras e, deste modo, aceder a um maior número de contextos, de experiências e de práticas de avaliação e, simultaneamente, possibilitar, às educadoras, a escolha entre duas modalidades de formação diversas ao nível da duração da acção e dos processos formativos envolvidos.

---

<sup>47</sup> Trabalho realizado no âmbito das Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica com o título: “Um estudo sobre a realização do Child Observation Record: Um instrumento de avaliação para a educação de infância”.

<sup>107</sup> Optou-se por recorrer aos formatos de formação disponíveis no âmbito do FOCO como forma de assegurar os créditos necessários à progressão na carreira e não intensificar o trabalho das profissionais. Contudo, ambas foram concebidas e desenvolvidas na perspectiva de formação em contexto. Na fase inicial da formação, no decurso do círculo e do curso, foram identificadas as necessidades das educadoras e o desenvolvimento da formação procurou sempre ter em conta os problemas concretos identificados pelas educadoras.

O círculo de estudos decorreu de Março de 99 a Outubro de 99 em sessões de três horas cada. A gestão do tempo foi organizada de forma a assegurar que a sua fase final coincidissem com o início de um ano lectivo procurando, deste modo, criar as condições para que as educadoras pudessem desenvolver procedimentos de avaliação numa perspectiva de continuidade ao nível do processo de avaliação das crianças. O curso decorreu no início de um novo ano lectivo nos meses de Setembro, Outubro e início de Novembro de 1999.

Foram seleccionadas pelo Centro de Formação 15 educadoras para o círculo de estudos. Contudo, uma educadora não iniciou o círculo por razões de saúde. No decurso do mesmo, duas educadoras desistiram por terem ingressado num curso de Complemento de Formação<sup>108</sup> na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo e haver coincidência de horários. Para o curso, foram seleccionadas 26 educadoras. Também por terem sido admitidas no referido Curso de Complemento de Formação, desistiram desta acção 5 educadoras. No seu conjunto, as acções envolveram um total de 33 educadoras de infância.

O projecto de formação apresentado fundamenta-se nos pressupostos do modelo construtivista de formação e desenvolvimento profissional de educadoras de infância<sup>109</sup>. O construtivismo é uma teoria sobre o conhecimento e aprendizagem. Uma visão construtivista da aprendizagem sugere uma abordagem de ensino que crie aos formandos oportunidades para realizarem experiências concretas e contextualmente significativas (Fosnot, 1998). Nesta perspectiva, a aprendizagem é um processo activo e interactivo que resulta de um processo de construção de quem aprende. O conhecimento é construído e não, simplesmente, objecto de transmissão.

A relevância da concepção construtivista de aprendizagem escolar na formação de educadoras prende-se, sobretudo, com a possibilidade de ser «utilizada como ferramenta de reflexão e análise convertendo-se num instrumento de questionamento da teoria e da prática» (Coll, 1990, p. 53). A prática profissional é uma importante fonte de construção do conhecimento. Procura-se, a cada momento, valorizar as experiências dos profissionais e a reflexão sobre as suas práticas.

Estudos e análises efectuadas à formação contínua realizada em Portugal, como o estudo realizado por Formosinho, Ferreira e Silva (1999) ou a reflexão apresentada

---

<sup>108</sup> Este foi o primeiro ano que a Escola Superior de Educação de Viana do Castelo promoveu Cursos de Complemento para educadoras de infância.

<sup>109</sup> Para mais informação sobre esta concepção ver Oliveira-Formosinho, 1998.

por Estrela (2001a), revelam a ineficácia da formação realizada através de cursos avulsos que, apenas, proporcionam um conjunto de saberes teóricos sem aplicação ou qualquer possibilidade de utilização no contexto de trabalho e apontam para a importância e necessidade de contextualizar a formação na realidade escolar para que esta possa ter efeitos e produzir mudanças, sobretudo, ao nível das práticas dos professores.

Conceber o projecto de formação numa perspectiva de formação em contexto significa procurar estabelecer uma ligação estreita entre os objectivos da formação e a prática profissional das educadoras. A ligação à prática profissional contextualiza a formação, favorecendo a relação entre a construção de novos conhecimentos e estratégias e a capacidade de responder a um problema ou dificuldade identificadas. O objectivo é promover o desenvolvimento de práticos reflexivos, capazes de entender, questionar e transformar a sua prática em contexto. A mudança é um processo, não um acontecimento (Hopkins, 1990, citado por Marcelo Garcia, 1999). No âmbito da formação em contexto, procura-se criar e desenvolver dinâmicas que possibilitem a reflexão sobre as práticas e a construção de novas aprendizagens capazes de beneficiar processos de mudança e de transformação das práticas educativas, combinando o processo de formação e a reflexão crítica com a prática do ensino tornando-a mais informada e mais sistemática (Kishimoto, 2002b).

Na perspectiva da formação em contexto as práticas formativas ligam-se às situações de trabalho, o que favorece a inserção social da formação. «Inserir socialmente a formação passa por valorizar substancialmente o seu “valor de uso”, ou seja, articulando a formação com o desenvolvimento da escola como organização e com o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores» (Canário, 1995, p. 42).

Na perspectiva da formação em contexto que se desenhou, a formação iniciada sob a forma de círculo de estudos e de curso, prosseguiu com as educadoras que foram convidadas a continuar o estudo de caso. Especificamente, estas educadoras foram estimuladas a implementar o *portfolio* de avaliação das crianças na sua sala. Este processo iria continuar a ser objecto de estudo, análise e investigação. No decorrer deste processo poderiam ocorrer encontros sempre que a investigadora ou a educadora considerassem oportuno.

Mas esta formação teve, ainda, outra continuidade. No decurso da avaliação realizada à fase inicial da formação (coincidente com o fim do círculo e do curso), em dois momentos intercalares no decurso do círculo de estudos e na fase final das duas



acções, elevado número de educadoras expressou a relevância e necessidade de continuar a formação sobre o assunto. Discutiram-se, então, as diversas possibilidades de continuidade de um processo de formação.

A dinâmica formativa criada em torno do círculo de estudos e do curso, a ligação entre os objectivos da formação e as práticas de avaliação na sala de actividades, o sentimento presente em algumas educadoras (quer do círculo quer do curso) de que o tempo de formação fora limitado e havia muitos assuntos que deviam ser aprofundados concorreram para que um número reduzido de educadoras tomasse a decisão de constituir um grupo de trabalho que se encontraria periodicamente para trabalhar o tema. Este grupo de reflexão, constituído por 17 educadoras, reuniu uma vez por mês, num dia da semana escolhido entre as disponibilidades de todas as participantes, numa sala de reuniões de um Sindicato de Professores situado no centro da cidade. No âmbito destes encontros, partilhavam-se experiências, saberes, dúvidas e questões. A participação das educadoras nos encontros não foi regular. Apenas um pequeno número de educadoras (7) esteve presente na maioria dos encontros. Neste grupo, integraram-se as educadoras que participaram no estudo de caso, exceptuando as educadoras de dois casos do estudo.

### **3.2. Os casos**

A selecção dos casos é uma componente fundamental num estudo de caso. O critério principal que presidiu à selecção dos casos, no âmbito deste estudo, foi o seu potencial para favorecer a compreensão do fenómeno, concretamente, o seu potencial de proporcionar oportunidades para aprender sobre a implementação de práticas alternativas de avaliação através da construção do *portfolio*.

Dentre as 33 educadoras, que participaram no processo de formação na sua fase inicial, foram seleccionados 6 casos com base em outros critérios adicionais suportados nas observações e no conhecimento construído no decurso da fase inicial de formação. A fase inicial do processo de formação, correspondente ao tempo de funcionamento do Círculo de Estudos e do Curso, possibilitou a recolha de muitas informações e impressões sobre as educadoras que informaram a selecção dos casos para estudo.

Assim, com base no critério de casos interessantes, no sentido em que despertam a curiosidade, foram seleccionados dois casos. O da Rute<sup>110</sup> que manifestava, desde o

---

<sup>110</sup> Para garantir o anonimato os nomes que aparecem no relatório são pseudónimos.

momento inicial, um grande interesse pela questão da avaliação mas baixas expectativas em relação à formação e à possibilidade de esta contribuir para favorecer uma compreensão mais ampla do processo de avaliação com impacto nas suas práticas. O caso Rita e Renata<sup>111</sup> foi seleccionado pelo facto de, circunstância pouco frequente em educação de infância, estarem ambas a exercer a actividade profissional no mesmo jardim-de-infância com uma sala única, tornando possível um trabalho em colaboração.

O tempo de duração da fase inicial do processo de formação tornou possível apreender um segundo critério – a motivação para a mudança que favoreceu pequenas aprendizagens experienciais. Algumas educadoras, ainda no decurso da fase inicial de formação, começaram a experimentar alguns procedimentos de avaliação que estavam a ser trabalhados no contexto da formação, trazendo para as sessões seguintes as suas questões, dúvidas e realizações. Com base neste critério, foram seleccionados mais dois casos com características distintas ao nível do estilo profissional das educadoras, o da Inês, num estilo mais sustentado pela reflexão, e o da Joana, num estilo mais direccionado para a experimentação.

Ainda com base neste critério, foram seleccionados outros dois casos que não demonstraram, durante a fase de formação inicial, motivação explícita para a mudança. Também estes casos apresentavam características distintas. A Catarina exteriorizava, por vezes, alguma crítica à sua própria actuação ao nível das práticas de avaliação enquanto a Laura questionava a relevância da avaliação na educação de infância.

Os seis casos foram escolhidos com base na expectativa de se revelarem interessantes e relevantes para a investigação e não por serem representativos de outros casos. O estudo de caso não é uma investigação baseada em amostragem (Stake, 1998).

### **3.3. Desenho da investigação**

Qualquer processo de investigação requer uma organização conceptual, ideias que expressem a compreensão que se procura, pontes conceptuais que partam do que já se conhece, estruturas cognitivas que guiem a recolha de dados e esquemas para apresentar as interpretações a outras pessoas (Stake, 1998, p. 25).

Situada esta pesquisa ao nível da orientação metodológica e da estratégia de investigação, revela-se oportuno explicitar, de novo, o objecto de investigação – base e suporte de todo o processo que a seguir se descreve.

---

<sup>111</sup> A Rena inscreveu-se e foi seleccionada pelo Centro de Formação para frequentar o círculo de estudos mas, por razões de saúde, não participou neste processo.

### 3.3.1. Objectivos de investigação

Constitui objecto de estudo desta pesquisa, a avaliação – uma dimensão central da educação de infância – e a necessidade de transformar, através da formação em contexto, as práticas de avaliação na educação de infância.

Os objectivos mais específicos são os seguintes:

- Conhecer as percepções e as práticas de avaliação, prévias, das educadoras;
- Desenvolver participativamente um processo de formação;
- Identificar e apreciar as percepções das educadoras relativas a este processo de formação em contexto;
- Reconhecer percepções e práticas de avaliação alternativa;
- Descrever os processos de realização do *portfolio* de avaliação usados pelas educadoras;
- Identificar e conhecer os principais obstáculos e dificuldades reconhecidas no processo;
- Identificar e conhecer os suportes valorizados no processo;
- Conhecer as recomendações das educadoras para a realização do *portfolio* de avaliação.

### 3.3.2. Procedimentos de recolha, análise e tratamento dos dados

Os dados e informações para levar a cabo o estudo de caso podem ser recolhidos através de múltiplas fontes de evidência. É uma competência fundamental do investigador ser capaz de seleccionar os meios e as fontes mais apropriadas para o caso específico (Bassey, 1999). No caso da investigação participativa, como o estudo em presença, o investigador deve manter uma atitude de vigilância sobre si próprio decorrente da exigência de rigor científico que só por esse meio pode ser alcançado uma vez que o investigador tem um papel activo no desenrolar da intervenção que está a ser pesquisada.

Observação participante e respectivas notas de campo, entrevistas às educadoras e análise de documentos foram os procedimentos empregues no âmbito deste estudo. A análise dos registos transcritos das observações realizadas, das transcrições das entrevistas e dos documentos efectuou-se com recurso à codificação. No anexo D

apresentam-se exemplos de transcrições codificadas. O esquema de codificação teve origem numa análise indutiva mas foi sendo modificado e complementado ao longo das análises realizadas, combinando a análise dedutiva com a análise indutiva num processo de construção que combinou a produção *a priori* com a produção *a posteriori* (Bardin, 1979; Vala, 1986).

Os primeiros dados deste estudo foram recolhidos, ainda, no decurso do círculo de estudos e do curso. Duas avaliações intermédias escritas pelas educadoras e a avaliação final no âmbito do círculo, a avaliação final do curso, os trabalhos escritos para avaliação das formandas do círculo e do curso e duas reflexões elaboradas pelas educadoras que frequentaram o círculo de estudos constituem os documentos para análise.

Todos os textos foram submetidos a uma análise de conteúdo. Numa primeira fase, procurou-se descobrir os temas<sup>112</sup> presentes. Leituras seguintes dos dados permitiram desenvolver um conjunto de categorias que tornaram possível a análise destes documentos. São cinco as categorias definidas:

1. **Referências a mudanças na compreensão do conceito de avaliação** – Este código inclui alusões das educadoras a modificações identificadas na forma de entender e implementar a avaliação na educação de infância;
2. **Ideias e sentimentos sobre a mudança** – envolve as referências a pensamentos, reflexões, sentimentos experienciados e percebidos;
3. **Questões e dificuldades** – este código salienta as questões e dificuldades percebidas na implementação de práticas de avaliação no âmbito desta nova compreensão da avaliação;
4. **Actividades de avaliação, na perspectiva de avaliação alternativa, iniciadas pelas educadoras** – este código focaliza a descrição das actividades que as educadoras iniciaram e desenvolveram no âmbito da avaliação alternativa;
5. **Apreciações ao processo de formação** – focaliza as referências que mostram a forma como as educadoras perceberam e vivenciaram o processo de formação inicial.

A análise de conteúdo realizada a estes documentos apoiou e favoreceu a definição de questões relevantes para a continuidade do estudo. Frequentes referências das

---

<sup>112</sup> Um tema é «uma afirmação acerca de um assunto. Quer dizer, uma frase, ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser afectado um vasto conjunto de formulações singulares» (Berelson, citado por Bardin, 1979, p. 105).

educadoras a mudanças ao nível da compreensão da avaliação com implicações para as práticas de avaliação demonstraram a importância de se procurar conhecer e compreender as transformações ocorridas ao nível das percepções e das práticas de avaliação. Mudanças no modo de compreender a avaliação questionam as práticas anteriores e suscitam novos desafios, como se pode verificar no excerto que se segue:

*Embora a palavra avaliação já fizesse parte do meu “vocabulário prático”, ganhou uma forma mais abrangente. Quando falo em abrangência, refiro-me ao facto da avaliação envolver todos os intervenientes (crianças, pais, colegas, auxiliares), refiro-me, também, ao facto da avaliação ter que estar focalizada para aquilo que a criança realiza, contextualizada num currículo, com intencionalidade educativa, onde se pretende ver emergir atitudes mais reflexivas, currículos mais adaptados a cada criança. É outra avaliação, é alternativa ao que eu pensava e fazia. (Edu 6, Circulo)*

O conjunto de questões e dificuldades, no âmbito da avaliação alternativa, identificadas pelas educadoras e situadas, maioritariamente, à volta da observação, das dificuldades de observar, das limitações existentes ao nível da formação inicial e contínua no domínio da avaliação, da escassez de recursos humanos no jardim-de – infância, apresentam-se como questões que devem continuar a ser exploradas e compreendidas no quadro deste estudo. O conjunto de questões e dificuldades identificadas tem um peso importante no momento de tomar a decisão de realizar o *portfolio* de avaliação:

*Penso muito como poderei fazer uma avaliação mais sistemática com o portfolio com o número elevado de crianças por sala, com as dificuldades em observar e registar enquanto oriento as actividades, com as dificuldades que tenho ao nível da organização e tratamento da informação e, ainda, com as resistências à mudança que sempre aparecem. (Edu 3, Circulo)*

Também as apreciações realizadas pelas formandas à formação providenciam indicações para a continuidade do estudo. Dois excertos documentam os conteúdos explicitados:

*É muito importante que os educadores tenham acesso a um espaço como esta acção de formação para reflectir sobre as suas práticas educativas e a sua avaliação. Eu consegui fazer essa reflexão e acho que foi muito importante para preparar e incentivar a mudança. Esta acção ajudou-me a reflectir sobre o processo de avaliação de uma forma coerente e sistemática. Ajudou-me imenso a resolver alguns problemas que eu sentia a nível da organização da informação recolhida e da organização do processo individual. Devia ser continuada para me dar mais segurança.* (Edu 3, Círculo)

*Este círculo de estudos foi muito útil porque me enriqueceu como profissional de educação, levou-me a reflectir sobre as minhas práticas avaliativas, a experimentar mudanças... a melhorar... e a valorizar mais a avaliação no jardim-de-infância. Sei que ainda tenho um caminho a percorrer.* (Edu 9, Círculo)

As educadoras valorizam a ligação entre a teoria e a prática, atribuem importância à reflexão sobre a prática necessária para suportar qualquer processo de mudança e ressaltam a necessidade da continuidade do trabalho de formação e de implementação prática iniciado, o que aponta outra questão relevante no âmbito deste estudo – a formação em contexto para o desenvolvimento de práticas alternativas de avaliação.

Na continuidade do desenvolvimento do estudo de caso recolheram-se dados e informações através de notas de campo, de entrevistas e, ainda, da análise dos *portfolios* de avaliação.

O objectivo de todo o processo de investigação é procurar compreender em profundidade o caso. Observações pertinentes facilitam o desenvolvimento de uma melhor e mais abrangente compreensão do caso. No decurso das observações, o investigador qualitativo regista os acontecimentos e episódios relevantes, em notas de campo, que contam as principais características dos acontecimentos, tornando possível uma descrição da situação para posterior análise.

A observação pode ser participante ou não participante. Nos estudos de caso, o investigador procura desenvolver uma compreensão aprofundada do caso, recorrendo à

observação participante para apreender o fenómeno ou acontecimento a partir das perspectivas dos indivíduos que observa. A observação participante transcende o aspecto descritivo da observação, para tentar descobrir o sentido, a dinâmica e os processos dos actos e acontecimentos (Pourtois e Desmet, 1988, citados por Lessard-Hébert, Goyette, e Boutin, 1994). O facto de o observador ser participante, e estar envolvido na situação que está a observar, permite ao investigador ganhar uma compreensão mais completa e desenvolver relações interpessoais capazes de favorecer o entendimento do que está a ser observado (Borg e Gall, 1989). A participação do observador está, assim, ao serviço da observação e da investigação, tem por objectivo recolher informações sobre acções, opiniões, perspectivas do observador (Lessard-Hébert, Goyette, e Boutin, 1994).

O grau de participação da observação pode ser muito variável. Borg e Gall (1989) perspectivam essa variedade desde a participação completa, na qual o investigador se torna membro regular do grupo e o papel de observador é dissimulado até outros níveis de participação que diferenciam em termos da função primária do observador que pode ser participar (tornando a actividade de observação o menos intrusiva possível) ou observar (o observador participa, apenas, o suficiente para estabelecer relações e desenvolver uma compreensão das funções e relações existentes).

Com o objectivo de “ver” e “escutar” para apreender a “realidade construída” pelas educadoras, no processo de implementação do *portfolio* de avaliação na sala de actividades, foram realizadas várias observações participantes. Através da observação participante, o investigador procura compreender os significados particulares e subjectivos que as pessoas observadas atribuem aos acontecimentos. «A tarefa do investigador educativo, muito frequentemente, estabelece-se e mantém-se ao nível dos seus significados compartilhados» (Cohen e Manion, 1990. p. 168). A construção de significados compartilhados é uma finalidade desta investigação e representa o posicionamento da investigadora em todo o processo. Uma orientação estratégica colaborativa percorre todo o processo de formação em contexto, desenhado para favorecer processos de mudança ao nível das percepções e práticas de avaliação. Aprender com a realidade que estava a ajudar a construir, numa perspectiva de colaboração, sem substituir os actores locais, foi uma intenção constante em todo o estudo. Assim, foram efectuadas observações e notas de campo em contextos diversos. Realizaram-se notas no contexto de visitas à sala para observação das práticas de avaliação; no contexto de encontros no jardim-de-infância por solicitação das

educadoras (para partilhar questões ou dúvidas, para que a investigadora pudesse observar situações específicas do processo de implementação do *portfolio*); no contexto de encontros informais com pais, no jardim-de-infância, para conhecer as suas impressões sobre o *portfolio*; no contexto dos encontros e reuniões com o grupo de reflexão e, ainda, no contexto de contactos informais estabelecidos com os casos. Formalmente, foram efectuadas três observações em cada sala, durante um dia. Estas observações distribuíram-se pelos três períodos, correspondendo a diferentes fases de implementação do *portfolio*. Em relação a cada caso, foram realizadas outras observações em número variável, quer durante o tempo lectivo quer depois do tempo lectivo. As observações realizadas no decurso do tempo lectivo tornaram possível apreciar situações, acções e realizações específicas em torno da construção do *portfolio* (por exemplo, o processo de selecção pelas crianças dos trabalhos a incluir no *portfolio* e as razões aduzidas). Fora do tempo lectivo, foram efectuadas observações para apreciar os *portfolios* das crianças e para que as educadoras falassem do processo que estavam a realizar. Outras observações foram realizadas no contexto da deslocação ao jardim-de-infância para conversar com os pais das crianças. As conversas com os pais decorriam, sobretudo, no início das actividades, quando iam levar os filhos à escola, e no fim das actividades, quando iam buscar os filhos à escola.

As notas de campo constituíram uma base de informação importante para apreciar o “clima” de avaliação existente na sala quer por parte das crianças quer por parte das educadoras, os procedimentos utilizados, por crianças e pela educadora, para a construção do *portfolio* e, ainda, para apreciar o percurso de construção do *portfolio* ao nível da estrutura e dos conteúdos incluídos.

As diversas notas de campo foram sendo organizadas por grandes categorias gerais. A análise de conteúdo tornou possível identificar as seguintes categorias:

1. **Cultura de avaliação** – este código inclui descrições de comportamentos, acções, disposições da criança e da educadora para a avaliação;
2. **Procedimentos para o *portfolio*** – este código focaliza as acções das crianças e as acções das educadoras direccionadas para a construção do *portfolio*;
3. **Desenvolvimento do *portfolio*** – este código inclui descrições sucessivas da aparência, estrutura e conteúdos do *portfolio*.

Uma entrevista é uma conversa, normalmente, entre duas pessoas. Mas é uma conversa onde uma das pessoas – o entrevistador – procura respostas de outra pessoa – a entrevistada, com objectivos particulares. A forma e estilo da entrevista são



determinados pelo seu propósito. No âmbito da investigação, a entrevista é realizada para obter informações e ganhar uma compreensão sobre questões relevantes para o objectivo geral e para questões específicas da investigação (Gillham, 2000).

Existem numerosas tipologias de entrevistas, frequentemente, construídas em função do grau de estrutura. No contexto deste estudo, para entrevistar as educadoras, utilizou-se as entrevistas semi-estruturadas, na perspectiva de Kvale (1996). Para este autor, a entrevista semi-estruturada apresenta características próximas de uma conversa do dia a dia mas distingue-se pelo seu carácter profissional, o que implica uma abordagem específica e uma técnica de questionamento, também, específica. A entrevista semi-estruturada apresenta um formato flexível com um guião que reflecte as questões básicas do investigador. Procurou-se, nesta perspectiva, criar condições para que as entrevistas se aproximassem tanto quanto possível de uma conversa – o modo básico da interacção humana – e possibilitasse a obtenção de elementos reveladores das experiências de avaliação e das perspectivas e práticas das educadoras participantes. Através de uma conversa de curso livre, as educadoras podem, mais facilmente, contar as suas histórias, pelas suas próprias palavras e segundo o seu próprio estilo. As entrevistas foram, assim, entendidas como uma interacção que assumiu uma forma específica baseada numa finalidade (conhecer as interpretações e os significados atribuídos ao processo de formação em contexto para a prática da avaliação alternativa através da realização do *portfolio*) e numa estrutura (um guião). Os guiões das entrevistas podem ser consultados no Anexo B. Neste sentido as entrevistas tornaram-se num meio para desencadear uma interacção conversacional entre a pesquisadora e as educadoras. Cada entrevista seguiu um rumo próprio, apesar do guião, em função das experiências únicas de cada educadora que têm, por isso, histórias especiais para contar. No fim de cada entrevista, realizaram-se algumas notas com comentários adicionais.

Efectuaram-se, a cada educadora, três entrevistas. As educadoras eram entrevistadas em diferentes fases de implementação do *portfolio*. Uma entrevista inicial (nos meses de Novembro e Dezembro de 1999) com o objectivo de obter elementos de identificação da educadora, informações sobre o contexto que pudessem ajudar a conhecer o caso e, ainda, averiguar as percepções e as práticas de avaliação anteriores. Pretendia-se, também, recolher opiniões sobre o processo de formação, até ao momento, e a eventual influência nas suas práticas actuais.

A segunda entrevista, realizada durante os meses de Março e Abril de 2000, tinha por objectivos obter informações sobre o processo concreto de implementação do

*portfolio*, sobre a organização e conteúdos do mesmo, sobre a participação das crianças e dos pais no processo, sobre os factores que favorecem o desenvolvimento do *portfolio* e, ainda sobre as principais dificuldades identificadas. Com a terceira entrevista, realizada durante o mês de Julho de 2000, pretendeu-se continuar a esclarecer o processo de implementação, os factores facilitadores e de dificuldade, o envolvimento e participação das crianças e dos pais e obter informações acerca da utilidade da realização do *portfolio*. Procurou-se, ainda, identificar as suas potencialidades e limites e recolher recomendações para outros educadores.

As entrevistas foram realizadas no contexto do jardim-de-infância em espaços que garantidamente possibilitavam a realização das mesmas de forma tranquila e sem interrupções. A duração das entrevista variou entre uma hora e uma hora e meia. Em alguns casos, as entrevistas tiveram de ser continuadas num outro momento. Todas as entrevistas foram gravadas com a concordância das entrevistadas e posteriormente transcritas.

Recolhidas as entrevistas das educadoras, efectuou-se a sua transcrição. Numa primeira análise das transcrições, retiraram-se algumas (as mais evidentes) incorrecções gramáticas muito frequentes no discurso oral. Procurou-se, na medida do possível, registar o ritmo dos enunciados por meio da indicação de pausas (/pausa breve, // pausa média e /// pausa longa) e captar a ocorrência das entoações – interrogativa (?), exclamativa (!), suspensiva ou prolongamento enfático (...). A ausência destas notações significa uma entoação declarativa ou assertiva. Apresenta-se em anexo a transcrição de uma entrevista e uma amostra de codificação da mesma. (Ver Anexo C).

Transcritas todas as entrevistas, foram cuidadosamente lidas. A leitura, realizada num segundo momento, tornou possível o desenvolvimento de categorias iniciais, através da identificação de palavras e frases que se repetem ou destacam, de padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem, acontecimentos (Bogdan e Biklen, 1994). Estas categorias foram sendo modificadas e completadas no decurso de outra leitura dos dados. Numa fase seguinte, atribuiu-se as categorias de código às unidades de dados resultantes deste processo. As categorias e subcategorias construídas são as seguintes:

1. **Dados de identificação** – Este código abrange informações sobre a escola de formação inicial, sobre o ano de formação, o tempo de serviço e o percurso profissional;

2. **Formação em avaliação** – este código inclui a identificação e apreciação das acções de formação contínua consideradas mais significativas e informações relativas à frequência de acções de formação no domínio da avaliação;
3. **Emergência do interesse pela avaliação** – código que contextualiza e localiza no tempo o surgimento/aparecimento do interesse pela avaliação;
4. **Percepções e práticas de avaliação prévias** – a compreensão e o entendimento que as educadoras tinham de avaliação e as maneiras de a efectivar inscrevem-se dentro desta categoria. Esta categoria subdivide-se em subcategorias:
  - 4.1. **Procedimentos de avaliação anteriores** – focaliza a descrição dos procedimentos anteriores de avaliação utilizados;
  - 4.2. **Participação das crianças nos procedimentos de avaliação anteriores** – reporta-se à participação das crianças no processo de avaliação;
  - 4.3. **Participação dos pais nos procedimentos de avaliação anteriores** – reporta-se à participação dos pais no processo de avaliação;
  - 4.4. **Utilização dos resultados da avaliação** – focaliza os usos dados às informações obtidas através da avaliação;
  - 4.5. **Propósitos ao nível da avaliação nunca concretizados** – evidencia a descrição de qualquer intenção desenhada para a avaliação nunca concretizada;
5. **O processo de realização do *portfolio*** – este código focaliza a descrição dos modos de concretização do *portfolio* que se subdivide em categorias:
  - 5.1. **Início** – envolve a descrição do começo do processo;
  - 5.2. **Desenvolvimento** – envolve a descrição da continuidade do processo;
6. **Dificuldades e obstáculos** – focaliza a descrição das dificuldades e obstáculos identificados;
7. **Descobertas e conquistas** – focaliza nas descrições de aspectos e dimensões não conhecidas e reveladas pelo processo de realização do *portfolio*;
8. **Momentos mais relevantes no processo** – este código evidencia descrições de acontecimentos, situações, ocasiões que se salientaram no decurso do processo de realização do *portfolio*;
9. **Lacunas identificadas no processo** – evidenciam as omissões e o que não foi feito com impacto no processo final;

10. **Recomendações** – este código abrange indicações que incitam à prática da realização do *portfolio*.

A análise dos *portfolios* de avaliação foi outro procedimento usado neste estudo e foi consistente com a perspectiva de análise de documentos e artefactos de Wolcott (1992), no âmbito da investigação qualitativa. Na perspectiva deste autor, a análise de documentos apresenta-se como uma técnica básica de investigação qualitativa em paralelo com a observação e com as entrevistas. Ver, perguntar e examinar são, para o autor, categorias de actividade relevantes num processo de investigação.

Globalmente, procurou-se, através desta análise, apreender as características dos *portfolios* e conhecer o envolvimento das crianças e, eventualmente, dos pais na sua construção. Assim, através de um exame mais detalhado, pretendeu-se descrever a apresentação e estrutura do *portfolio*, explicitar os seus conteúdos, a quantidade e, se possível, a frequência de entradas. Pretendeu-se, ainda, apreender o grau de participação das crianças, nomeadamente, ao nível da decoração do *portfolio* e do processo de selecção e integração de evidências no mesmo e, eventualmente, dos pais em todo o processo.

A investigadora pôde observar e apreciar os *portfolios* de todas as crianças dos casos em estudo. Contudo, questões relativas à privacidade das crianças e famílias e, também, ao anonimato das educadoras que participaram no estudo, às inseguranças e dúvidas que qualquer processo de inovação acarreta, na circunstância para os pais e educadoras, optou-se por utilizar o *portfolio* de uma criança de cada caso para análise, depois de obtida a respectiva autorização dos pais e da educadora. A selecção do *portfolio* foi, essencialmente, da responsabilidade da educadora. Os critérios de selecção foram baseados na representatividade do *portfolio* para documentar o percurso de aprendizagem realizado pela criança e na abertura dos pais para que se pudesse efectuar uma cópia do *portfolio* da criança.

### **3.3.3. Triangulação: um contributo para aumentar a credibilidade das interpretações**

Complementar e cruzar os dados e informações obtidas através das entrevistas, das observações realizadas e da análise de documentos tornou possível a triangulação. A triangulação envolve a verificação atenta e cuidadosa dos dados coleccionados de diferentes fontes e por métodos diversos para assegurar a consistência das evidências (Mertens, 1989).

Formatted: Bullets and Numbering

Especialmente apropriada no contexto de estudos de caso (Cohen e Manion, 1990), a triangulação possibilita a emergência da multiplicidade de perspectivas presentes na situação em estudo. A triangulação permite ao investigador clarificar acontecimentos e interpretá-los.

A triangulação dos dados provenientes de múltiplas fontes de evidência torna possível o desenvolvimento de linhas de investigação convergentes (Yin, 1984) mas, também, descortinar o que diverge para, de seguida, procurar o seu esclarecimento. Correspondência e divergência são valorizadas neste processo. Informações convergentes de fontes diferentes contribuem para validar as fontes. Informações divergentes de fontes diferentes suscitam uma questão ou contradição cuja investigação contribuirá para compreender um fenómeno ou acontecimento de interesse (Robson, 1993). Foi nesta perspectiva de desenvolvimento de uma compreensão profunda que a triangulação foi utilizada no contexto deste trabalho.

A triangulação de fontes de dados, do investigador, da teoria e de métodos (Patton, 1987 citado por Yin, 1994) contribui, decisivamente, para aumentar a credibilidade das interpretações realizadas e do estudo de caso. Os dados qualitativos emergem das suas fontes e a lógica que é usada para interpretar os dados deve ser explicitada. Deste modo, a descrição densa da lógica das interpretações utilizada pelo investigador (Stake, 1998), ou da cadeia de evidências (Yin, 1994) contribui para a questão da validade interna do estudo de caso porque torna possível a quem lê a investigação confirmar se a interpretação está «agarrada à sua fonte» (Mertens, 1989, p. 184).

A descrição pormenorizada do conjunto de passos operacionais realizados no âmbito do estudo (Yin, 1994), também contribui para aumentar a fiabilidade do estudo de caso, tornando possível a quem lê a investigação apreender e aprender dos procedimentos utilizados.

#### **3.3.4. Estrutura do texto com base nas histórias do caso**

O interesse pela narrativa, como modo básico de elaboração do conhecimento, tem sido crescente em áreas tão diversas como a psicologia, a sociologia, a sociolinguística, a antropologia e, também, a educação. Para esta valorização, muito terá contribuído a Revolução Cognitiva cujo objectivo «era descobrir e descrever formalmente os significados que os seres humanos criam a partir das suas relações com o mundo (...) centrava-se nas actividades simbólicas que os seres humanos empregavam na

Formatted: Bullets and Numbering

construção e na criação de sentido, não só a propósito do mundo mas também de si mesmo» (Bruner, 1997, p. 16).

O termo narrativa significa um relato oral ou escrito de acontecimentos, uma história em sentido lato. Significa contar, remetendo para o processo de construir uma história e para o esquema cognitivo que lhe subjaz e a orienta (Connelly e Clandinin, 1990, citados por Welter, 1988).

O interesse pela particularidade do caso manifesto no desejo de ouvir a história do caso (Stake, 1985) e até mesmo deixar o caso “contar a sua própria história” (Stake, 2000) e a atenção de Bassey (1999) para a singularidade do caso, identificando as histórias como forma de apresentar as interpretações que resultam do estudo de caso, enquadra-se neste contexto de valorização da narrativa.

Na perspectiva de Olson (1990), as narrativas propiciam um formato capaz de tornar os acontecimentos experienciados compreensíveis, memorizáveis e partilháveis. As narrativas são, na perspectiva deste autor, o meio mais vulgar, talvez mesmo universal, de conferir organização a uma série de acontecimentos. «A forma narrativa, quando aplicada a acontecimentos experienciados ou imaginados, cria uma história. Tais histórias são construídas e são de natureza interpretativa, memoráveis, funcionais e interessantes» (Olson, 1990, citado por Magalhães, 2002, p. 69). Mas as histórias ainda contêm outras potencialidades, nomeadamente, ao nível da análise, da reflexão e da acção sobre os acontecimentos e situações objecto da narrativa. «As narrativas orais e escritas, ao representarem os acontecimentos sob forma compreensível, permitem que deles se tenha consciência e que sejam objecto de reflexão e de análise. Além disso (...) são também uma forma de pensar, *ferramentas* para interpretar a experiência e dar forma à acção» (Magalhães, 2002, p. 70).

A opção de usar as histórias para elaborar o texto do caso inscreve-se nesta perspectiva. Construir as histórias dos casos representa uma forma de organizar os dados e constitui já um primeiro nível de interpretação. Contar uma história pressupõe que se seleccione acontecimentos com significado e organize as informações em episódios. Além disso, as histórias construídas no contexto da comunicação e das trocas dialógicas, num ambiente de colaboração, ao longo de todo o processo de formação em contexto, tornam possível incluir, de forma directa, as vozes das educadoras. Incluir as vozes das educadoras significa sublinhar a importância do que as educadoras disseram sobre as suas experiências e perspectivas. Escutando as suas palavras foi mais fácil

identificar as questões e os problemas que colocaram e identificar os organizadores que usaram para interpretar e melhorar a prática.

Nesta perspectiva, procura-se que os casos sejam histórias que nos ajudem a aprender mais e a compreender o processo de transformação das práticas de avaliação através da utilização do *portfolio*, uma estratégia que se inscreve no âmbito da avaliação alternativa. O que emerge desta relação de colaboração são novas histórias de práticas de avaliação alternativa, histórias que acrescentam novas possibilidades para as educadoras participantes e para a investigadora e, eventualmente, para aqueles que lerem estas narrativas.

## CAPÍTULO 6

### CONCRETIZAÇÕES DO *PORTFOLIO* COMO ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO ALTERNATIVA

A avaliação é um fenómeno capaz de revelar concepções de quem a realiza. Mais do que um fenómeno de natureza técnica e asséptica (Santos Guerra, 2003), a avaliação educacional é uma actividade informada pelas concepções que as educadoras têm de educação, de ensino aprendizagem, das características do processo de aprendizagem, das tarefas a desempenhar pela educadora e dos contextos onde desempenha a sua actividade profissional. A forma de entender e praticar a avaliação permite deduzir as teorias que sustentam a avaliação. Estas teorias, implícitas ou explícitas, começam a ser construídas com as primeiras experiências de avaliação como aluno, prosseguem no decurso da formação inicial e, ainda, no decurso do exercício profissional e da formação contínua.

Nesta perspectiva, apresentam-se seis jornadas de aprendizagem de profissionais que, inseridas num processo de formação em contexto, procuraram (re) construir as suas práticas de avaliação através da realização de *portfolios* das crianças. As jornadas revelam os percursos realizados por seis educadoras ao nível da avaliação e da utilização do *portfolio* para avaliar. Cada jornada descreve questões, problemas, possibilidades diferentes. É a riqueza e a diversidade das jornadas de aprendizagem que importa apresentar para depois analisar e interpretar. Cada jornada conta a história do processo de formação em contexto no âmbito da avaliação alternativa e da experiência de efectuar *portfolios* construídas com base na observação participante, nos relatos das educadoras e na análise de documentos como relatórios, trabalhos e reflexões pessoais. Apresenta-se, também, uma descrição do *portfolio* de uma criança em cada caso estudado.

#### **1. Apreendendo a avaliação alternativa e o *portfolio* como uma estratégia de avaliação: seis jornadas de aprendizagem**

##### **1.1. A jornada de aprendizagem da Rute: “À procura dos procedimentos para construir o *portfolio* de avaliação”**



**A fase inicial da formação em contexto.** Esta é a jornada de aprendizagem de formas alternativas de avaliação da Rute, uma educadora de infância, que começa a fase inicial do processo de formação em contexto, com baixas expectativas, tendo em conta a generalidade das experiências anteriores ao nível da formação contínua:

*Ao princípio pensei assim, pronto vai ser mais um monte de teoria, eu não conhecia a Cristina. Havia colegas que conheciam e poderiam pensar de maneira diferente. Pensei a avaliação vai ser muita teoria e no fim eu vou continuar com as minhas coisas”. (Ri-se).*

Apesar destas expectativas limitadas inscreve-se motivada pela novidade do tema da formação e pelo desejo de encontrar alguma coisa que pudesse contribuir para levar a cabo uma avaliação de forma diferente.

“Confusão” é o termo empregue pela Rute para apreciar o processo de formação inicial, ao mesmo tempo, que reflecte sobre as dificuldades que a experimentação no contexto da sala de jardim-de-infância representou:

*Inscrevi-me porque era um tema novo e inscrevi-me no projecto educativo [a última acção que tinha frequentado] porque eu sabia o que era um projecto educativo mas pensei que me pudesse trazer algo de novo. Mas para mim foi uma desilusão. Eu pensei assim: vou para a avaliação cheia de expectativas e vai ser a mesma coisa. E, realmente, foi diferente. Acho que tratei de um tema que nunca tinha ouvido tratar e uma coisa totalmente diferente. Que eu acabei por sair de lá muito confusa, não é. E achei que tivemos muito tempo para falar e pouco tempo para pormos as coisas em prática. Quando nós fomos para o campo pôr no papel, quando tivemos de nos sentar e fazermos aí é que surgiram as dúvidas e, como nós fazemos tudo à última da hora, é sempre o nosso problema.*

**A formação inicial e contínua.** O percurso de formação da Rute é encetado na Escola de Famalicão, onde realiza a formação inicial, que termina em 1985, tendo 14 anos de serviço à data da pesquisa. Terminada a formação inicial procura, de forma activa e empenhada, uma oportunidade para exercer a sua profissão aceitando deslocar-se para os Açores, onde começa logo a trabalhar. A mobilidade docente tem sido uma constante na vida profissional desta educadora:

*Eu trabalhei sempre. Comecei a trabalhar no dia 1 de Outubro, fui logo para os Açores, não queria ficar sem trabalhar e cá disseram-me que podia não*

*trabalhar logo. Telefonei para tudo o que era delegações e fui para os Açores, para conseguir trabalhar fui para uma vaga superveniente. Depois fui 5 anos para S. Miguel. Depois vim de S. Miguel, efectivei-me no 4º ano de serviço, fiz sempre anos completos, nunca estive a substituir nenhuma colega. (...) E agora tenho estado sempre por aqui. Mudo de escola todos os anos mas sempre por aqui.*

Uma acção de formação no domínio da expressão musical e outra sobre planificação e avaliação são as formações, realizadas no âmbito da formação contínua, consideradas mais relevantes. A formação na área da música é apreciada positivamente através de critérios de natureza pessoais, enquanto, a segunda é apreciada como significativa com base em critérios profissionais:

*Gostei bastante de uma da música. Gostei imenso, acho que foi óptima. Tive outra sobre planificação e avaliação, logo no meu primeiro ano de trabalho, foi óptima. Gostei bastante porque a nível de planificação das actividades ainda hoje uso, precisamente, o modelo, adaptado, claro.*

**A formação no domínio da avaliação.** *A temática da avaliação na educação de infância não foi objecto de formação, de forma explícita e aprofundada, nem na formação inicial nem no âmbito da formação contínua:*

*Porque as pessoas não aprenderam. No curso nunca se falou muito de avaliação. Eu acho que acima de tudo isso porque no curso [formação inicial], a nível de avaliação, como é que se fazia? Era precisamente uma ficha para ver se atingiu ou se não atingiu, não passava por um trabalho ao nível das áreas livres, nunca passou por aí. E agora ao necessitar de mandar algo para os pais também passa por aí, pelo faz de conta, pelas conversas com os amigos, etc.*

No contexto da formação contínua a frequência de uma acção cujo título integrava a planificação e a avaliação, não teve como consequência uma abordagem explícita das questões relativas à avaliação na educação de infância. Estas, apenas, foram abordadas de forma indirecta e sem a intencionalidade necessária para o tratamento desta importante dimensão curricular da educação de infância:

*Tive outra [acção] sobre planificação e avaliação, logo no meu primeiro ano de trabalho, foi óptima. (...) Em avaliação falamos pouco, era avaliar o trabalho que fazíamos: se foi positivo, se correu bem, se todas as crianças atingiram os*

*objectivos. Não trouxe assim nada de novo na avaliação. (...) Formação em avaliação só esta da planificação que tocava a avaliação mas nada muito a fundo.*

A falta de tradição ao nível da avaliação na educação de infância e consequente ausência de desafios e o receio de que a avaliação pudesse rotular as crianças faz parte do percurso profissional da Rute logo desde o primeiro ano de exercício da profissão. Em paralelo a Rute manifesta a convicção de que, também, existe uma certa tendência, por parte das educadoras de infância, para a acomodação e alguma resistência à inovação:

*Depois houve a fase em que a avaliação era para o básico; no jardim não se fazia. As pessoas também se acomodam um bocado. E foi bastante interessante principalmente porque a nível da avaliação havia aquele movimento das educadoras de que a avaliação/ de que se recusavam, foi logo no meu 1º ano de trabalho, e havia umas fichas de avaliação no fim do ano para acompanhar o menino que ia para o básico, e todos os educadores se recusaram fazer, porque acharam que era rotular as crianças. E tinham medo da utilização das informações que dessem que fossem alteradas pela personalidade das pessoas que recebessem. Ou, então, que uma criança de um ano para outro mudasse tanto que fosse uma informação que estava errada. Foi engraçado porque era toda a gente a recusar-se avaliar.*

**As práticas de avaliação anteriores.** Neste enquadramento, as práticas de avaliação então empregues pela Rute, inscrevem-se numa perspectiva da avaliação com fortes referências aos objectivos educacionais previamente identificados pela educadora. Ainda que de forma não explícita, esta educadora, utilizava procedimentos para avaliar as crianças individualmente e outros procedimentos para avaliar o trabalho realizado pelo grupo:

*A princípio não tinha instrumentos, a princípio era mesmo assim, pegava numa criança e ia vendo. E aqueles que não atingiam os objectivos, então, essas crianças eram aquelas com quem eu ia trabalhando os temas, até atingirem. (...) Também comecei a fazer, por exemplo, em relação a actividades. Eu fazia uma actividade de figuras geométricas, por exemplo, primeiro dava uma, depois dava outra e, entretanto, quando eu queria realmente saber se todos tinham atingido, se todos tinham sabido ia para os blocos lógicos chamava o menino e estava a*

*trabalhar com ele, e sem ele perceber, eu via se realmente ele tinha aquelas noções. E depois escrevia no papel: “sabe, não sabe”. Era uma coisa simples e ao nível das cores também. Tudo o que me ia propondo, depois verificava. E o registo que fazia era um papelinho com o nome da criança em relação à actividade. Fazia [a avaliação] a nível de fotografias. Comecei a fazer um registo mais elaborado de fotos, de todo o trabalho desde o princípio do ano: punha a fotografia e escrevia, o que se passava no momento.*

A Rute qualifica as práticas de avaliação anteriores como muito restritas:

*A avaliação fazia sempre em relação à actividade que eu fazia, se atingiam ou se não atingiam; era mais restrita. Agora percebo que agora passa a ser uma avaliação do desenvolvimento global, do estar com os amigos, estar com o educador, estar com a auxiliar, etc. É nesse aspecto que a avaliação era muito restrita, era mais aquela ficha de avaliação.*

**A participação das crianças na avaliação.** No contexto destas práticas de avaliação as crianças participavam em alguns momentos no processo de avaliação, nomeadamente, quando alguma coisa corria menos bem:

*Quando temos aquele espaço em que reunimos, se alguma coisa corria mal, eu sempre chamei a atenção das crianças para ver o que estava a correr mal. E perguntava a cada um o que é que achava e, muitas vezes, a sua postura na sala em relação ao barulho, em relação ao atirar as coisas – as regras – com as regras trabalha-se muito e sempre foi trabalhado o diálogo. Sempre conversei bastante. (...) Era uma avaliação de grupo, não de cada criança.*

**A participação dos pais na avaliação.** Os pais não participavam no processo de avaliação. Em alguns momentos havia encontros em que os pais davam informações sobre as crianças e, poderiam, receber indicações ou orientações da educadora:

*Quer dizer, participavam a nível de diálogo. Vendo a avaliação de outro modo, participavam no sentido em que eu, quando tenho contactos com os pais, pergunto sempre o que se passa. Como é que eles fazem? Como é que ocupam os seus tempos livres? E cada pai gosta imenso de conversar acerca do seu filho e eu aproveitei sempre para fazer muito isso. Até porque há sempre aquelas dificuldades: “o meu filho não escreve, ou parte o lápis” e eu aproveitava para dar algumas indicações para trabalhar em casa. Uma criança era muito agressiva eu dizia sempre use a plasticina, o barro, ocupe-o, havia sempre um*

*diálogo. Participavam mais com uma troca de informações, e eu a tentar dar alguma informação do jardim que eu achava útil para casa.*

**Utilização dos resultados de avaliação.** Os resultados da avaliação elucidam a educadora sobre as aquisições da criança e a continuidade do trabalho ou a possibilidade de avançar em direcção a outros objectivos. Também serviam para informar os pais. Para comunicar os resultados da avaliação aos pais a Rute foi recorrendo a diversas estratégias o que é revelador de uma atitude activa de procura de novas e mais eficazes formas capazes de facilitar a comunicação e a passagem de informação aos pais das crianças. Assim, numa fase inicial a educadora não comunicava a ninguém os resultados da avaliação realizada:

*Não comunicava nada. A avaliação era uma coisa tão nova para mim...*

O envio das capas de trabalhos da criança para casa representa um primeiro passo para comunicar os resultados da avaliação aos pais das crianças:

*Acho que comecei a comunicar no sentido que mandava as capas para casa; nessa altura é que eu acho que os pais começaram a ter algum conhecimento sobre a avaliação.*

As capas de trabalho foram sofrendo alterações, quer ao nível dos conteúdos quer ao nível da organização da informação:

*Eu nunca passei muita informação para a capa das crianças. O que eu fazia era quando eu dava um trabalho orientado para realmente ver se sabiam, fazia a capa dos trabalhos mais importantes. Eles sabiam que eram os trabalhos mais importantes. Essa capa, a princípio eu só tinha na escola. Depois comecei a achar que os pais não sabiam o que se passava no jardim e começaram a levar para casa. Comecei a fazer essas capas de várias maneiras. Comecei por mandar tudo. Só que eu depois achei que eles viam aquilo e não sabiam dar o tratamento. Comecei a dividir por temas depois achei que aquilo era um bocado complicado a nível de temas, que dificultava muito quando tinha todos de cinco anos ou de quatro, porque eu trabalho com as capas os cinco e os quatro, com três anos não trabalho, e comecei então a pôr por datas; os trabalhinhos desde o princípio até ao último. Porque eles viam, porque eu nas capas escrevo sempre qual é o objectivo e escrevo se atingiu ou se não atingiu. (...) A nível de fotografias nunca coloquei as fotografias nas capas. Acho que foi uma coisa que fiquei alertada na formação e acho que realmente teria sido mais interessante do que realmente*

*pegar nas fotografias e mandar para casa como eu mandava. Muitas vezes iam para um álbum mas iam isoladas, fora do contexto.*

**Emergência do interesse pela avaliação.** Um interesse mais particular pelas questões da avaliação das crianças aparece num contexto de colaboração com a professora do 1º ciclo que iria receber o grupo de crianças com o qual trabalhava. A necessidade de dar resposta aos pedidos da professora conduziu à descoberta da avaliação e da importância do registo para levar a cabo o processo da avaliação:

*Foi engraçado porque eu comecei a perceber que tinha de avaliar, precisamente, no ano em que tive um grupo só de 5 anos, que é difícil no oficial, e a professora que ia ficar com o meu grupo de trabalho, eu sabia quem era e trabalhamos em colaboração. E senti a necessidade precisamente pelas perguntas que me fazia e eu achava que havia falhas, que a parte oral e a memória falham. E era necessário, realmente começar a fazer um registo de avaliação.*

A temática da avaliação começa a ser objecto de conversa, de forma mais consistente com as colegas de profissão, mais ou menos, a partir de 1997. Nessa altura grelhas de observação das diversas áreas de desenvolvimento são, frequentemente, objecto de troca entre profissionais. A necessidade de avaliação das crianças, então, percebida pela Rute não encontra uma resposta considerada aceitável nas grelhas de observação que circulam entre as colegas:

*Eu comecei a falar mais em avaliação aí há uns três ou quatro anos, mais ou menos na altura das Orientações. Começamos a trocar umas com as outras, como é que tu avalias? Eu lembro-me de estar em Monserrate e ser um tema que nós falávamos. (...) Eu acho que a nível de colegas foi. Estive em vários sítios, por exemplo, quando trabalhei em Cuba éramos três educadoras e juntávamos-nos, e foi tema que nós nunca conversamos. Só mais aqui em Viana é que realmente comecei a sentir isso. Realmente quando estava com outras colegas é que se falava sobre como fazíamos a avaliação. (...) E vinham as tais fichinhas, onde nós punhamos as cruzinhas mas achávamos que não nos dizia nada, porque tem de ter sempre alguma coisa nossa. Foi até quando eu fiz as minhas, achei que depois tinha que escrever muito, aquilo também era um bocado complicado. Foi precisamente em Monserrate que trocamos o que fazíamos e olhamos para todas as fichas para ver o que seria mais fácil. E havia umas que diziam: “olha esta é muito completa a nível de motricidade, tem tudo”, outras de linguagem e lá*

*andávamos nós atrás. E este ano foi a mesma coisa, no princípio do ano com a colega, ela também me perguntou a mim e eu a ela para trocarmos ideias. Quando temos outra educadora a trabalhar no mesmo jardim aproveitamos para falar sobre a avaliação.*

**Propósitos de avaliação nunca concretizados.** Confrontada com a importância e necessidade de avaliar e, com as limitações que as grelhas de observação que circulam entre as educadoras de infância apresentam, a Rute pensou na possibilidade de construir um “livro” com trabalhos realizados que fossem documentando as aquisições da criança ao longo do tempo. Um enfoque em formatos próximos das “fichas” para documentar e avaliar as intenções educativas parece estar presente nas percepções e práticas desta educadora:

*Uma coisa que eu comecei a fazer mas que acho que está muito incompleto são aquelas fichas que eu mostrei à Cristina. Eu gostava, e foi uma tentativa que era fazer tipo livro de tudo aquilo que a criança fosse atingindo, do seu desenvolvimento ao longo do ano e que fosse para os pais e eles conhecessem, soubessem e pegassem naquele livrinho acompanhado pela capa de argolas e depois fossem vendo os trabalhos, neste data conseguiu atingir isto; ele já faz isto ou aquilo. Muita boa vontade que começo, chego a um ponto, tratamento de dados, digamos assim, tudo se começa a acumular e em vez de ser tão completo passa a ser menos completo.*

O que tem impedido ou dificultado a concretização desta intenção prende-se com a gestão do tempo, com questões de organização, com o treino ou ausência dele para observar e registar que, em última análise, se relaciona com lacunas ao nível da formação no domínio da avaliação, nomeadamente, na formação inicial:

*Eu penso que não consigo por uma questão de tempo e de organização e de treino. Eu acho que acima de tudo isso, porque no curso, a nível de avaliação, como é que se fazia? Era precisamente uma ficha para ver se atingiu ou se não atingiu, não passava por um trabalho, até mesmo das áreas livres; nunca passou por aí. E agora ao necessitar de mandar algo para os pais também passa por aí, pelo faz de conta, pelas conversas com os amigos, ver como eles resolvem os problemas sozinhos, por exemplo. Mas isto é difícil e então nos três anos é que eu acho uma dificuldade enorme, porque os de cinco anos eles ajudam, eles*

*escrevem, fazem a autoavaliação, eles ajudam. Agora os três anos muitos deles nem falam, e então nessas idades aumenta o grau de dificuldade.*

**A continuação da formação em contexto.** Ainda na fase inicial da formação em contexto, a Rute revela um grande envolvimento no processo de formação participando em todos os desafios, colocando questões, falando das suas experiências, das suas práticas e das suas dificuldades. Cedo começa a experimentar na sua sala alguns dos conteúdos abordados no decurso da formação. Tomada a decisão de que o trabalho final de avaliação seria uma reflexão pessoal sobre as práticas de avaliação das formandas, a Rute decide começar a construir *portfolios* na sua sala, constituindo a base para a realização do trabalho final. Esta primeira tentativa de construir *portfolios* reporta-se, particularmente, à área de desenvolvimento pessoal e social:

*Ao longo desta acção e a partir das informações que me foram fornecidas, os diálogos entre colegas e a reflexão sobre o meu desempenho como educadora, concluí que seria bastante vantajoso avaliar de uma forma mais profunda os objectivos a que me proponho na planificação. Sei que aparecerão muitas dificuldades mas vou fazer portfolios. Vou começar com apenas três crianças de (3, 4, e 5 anos) do meu grupo de trabalho porque quero começar com pouco para mais tarde alargar ao grande grupo o que aprendi neste primeiro passo. (Reflexão escrita)*

A conclusão desse trabalho suscita uma reflexão e a constatação de algumas limitações na sua realização e, ao mesmo tempo, as mudanças necessárias para ultrapassar essas limitações:

*Após uma reflexão sobre as minhas práticas, neste pequeno trabalho, concluo que me falta ditar para o papel aquilo que sei por intuição, por observação, pelas entrevistas, por diálogos, por registos e pela autoavaliação das crianças. (...) O que mudar? A minha postura. Começar a registar aquilo que observava, que sabia, que conhecia de cada criança mas que nunca escrevi de modo sistemático. (...) Planificar os momentos para avaliar, para registar, que por falta de treino e por ser algo de novo na minha prática se torna difícil parar para escrever no momento exacto. A autoavaliação das crianças registada por elas, encontrando códigos de escrita acessíveis, é realmente uma surpresa. (Trabalho final do círculo de estudos)*



Uma nova percepção e compreensão da avaliação e do *portfolio* emergem no final do processo inicial de formação:

*Agora eu penso em avaliação de uma outra forma. Penso em avaliação mais autêntica, mais participativa e mais reflexiva. Penso numa avaliação com os pais sempre que possível e com a criança a fazer a autoavaliação. Fazer mais registos para depois ter mais onde me apoiar quando for avaliar e fazer a avaliação menos espaçada.*

O *portfolio* é, então, perspectivado na sua dimensão colaborativa:

*Construir o portfolio será juntar de um modo ordenado, com a criança, todos estes trabalhos, uma partilha de escolhas, de reflexões, de saberes e uma participação activa dos interlocutores. Será uma meta a atingir...*

Terminado o círculo de estudos e, convidada a continuar a participar no estudo de caso, a Rute começa a construir o *portfolio* de avaliação com as crianças de quatro e cinco anos<sup>113</sup>.

**Dificuldades identificadas no processo.** Diversos procedimentos e estratégias foram emergindo em resposta a este repto através de um processo recursivo de acção, confronto com as dificuldades, questionamento, busca de alternativas. De forma consistente, a Rute revela nos seus relatos, um confronto permanente com impedimentos e complicações seguidas de possíveis estratégias alternativas para tentar ultrapassar as dificuldades percebidas. Dificuldades de realizar registos ao mesmo tempo que apoia e suporta as actividades, falta de equipa educativa de apoio a par do número elevado de crianças (25 crianças) são as dificuldades inicialmente identificadas:

*Tem sido difícil. A dificuldade que eu acho, ainda hoje e, que muitas vezes não sei como hei-de dar a volta, é usar o espaço e o tempo para registar o que é mais relevante para depois pôr no portfolio de uma forma que não vá interferir na actividade em si e que eu possa tirar o melhor da actividade. É isto que tem sido sempre um bocado complicado, principalmente, porque estamos sempre nós sozinhos os educadores dentro de uma sala. Ainda durante a formação eu via a dificuldade que tinha. Eu queria experimentar o que aprendi e, muitas vezes, via quando estava a fazer os registos eu estava a escrever e um estava-me a perguntar o que é que eu estava a escrever e outro já me estava a chamar. (...) É*

---

<sup>113</sup> A Rute considerava não ter condições para construir portfolios com as crianças de 3 anos. Contudo, afirmou sempre que isso não significaria que deixasse de fazer observações e registos para as crianças dessa idade.

*ai o meu problema. Eu acho que vou ter de me adaptar a esses momentos mas eu acho que ainda não estou preparada para estar ao mesmo tempo com o papel e com os meninos. Eu ainda não consigo registar tudo o que eu acho que devo registar.*

Mas a Rute não vivencia as dificuldades e obstáculos como barreiras intransponíveis e, de imediato, demonstra estar à procura de possíveis estratégias para poder responder ao desafio de construir o *portfolio* com as crianças sem, contudo, deixar de revelar uma certa compreensão das exigências que a tarefa comporta: “é preciso treinar... e ter vontade” para conseguir levar a cabo a tarefa proposta:

*Eu estou a fazer o portfolio porque aprendi na formação. Agora sinto, também, que é muito insuficiente e que ainda estou insegura. Tenho que dar a volta e conseguir, mas ainda não me sinto à vontade. Sei que tenho de fazer algo, já me sentei a ver a nível de registo prático, já fiz, já rasguei, já voltei a fazer, e vejo que se torna um bocado difícil. É preciso treinar para registar e avaliar e ter vontade.*

A dificuldade de efectuar registos de observação no decurso das actividades normais do dia a dia do jardim-de-infância já havia sido objecto de uma conversa tida durante uma visita ao jardim-de-infância, conforme documenta a nota então realizada:

*Fui ao jardim porque a Rute me disse que precisava de conversar comigo sobre os registos de incidentes críticos. Começou por me dizer: “antes desta formação eu não fazia este tipo de registos, observava mas não registava assim. Depois da formação tenho feito registos mas, às vezes, há registos que faço que não dão nova informação, dão a informação que eu já sabia”. Mostra-me alguns exemplos que analisamos. Depois acrescenta: “por outro lado os registos de incidentes que considero melhores são, muitas vezes, uma surpresa para mim. Seria uma perda não os registar. (Nota de campo de 20.01.00)*

Ser capaz de seleccionar o que é pertinente e relevante para observar e registar constitui outra dificuldade identificada:

*Observar e registar é mesmo difícil. E agora já está um bocadinho melhor porque no princípio era mais difícil. Porque quando comecei a fazer o exercício de planificação, eu abordava a minha planificação ao nível do mês e quando eu cheguei para fazer os incidentes críticos e as listas diárias eu estava a fazer uma*

*avaliação de tudo o que aparecia. E depois a nível de tratamento de dados era uma desgraça.*

O período próximo do Natal e a diversidade de solicitações e actividades extras, normalmente, associadas a algumas datas do calendário, representou para a Rute, outra dificuldade ao nível da realização do *portfolio*:

*Tenho de ser capaz de fazer os registos do que é essencial. Estou a tentar, mas parei na altura do Natal. Nessa altura, eu tinha uma série de informações a nível de trabalhos práticos que eu não fui capaz de registar. Foi uma frustração, não fui capaz de dar conta do recado. Não fui porque, ainda por cima, estou com adaptações constantes; já tive outro novo, hoje. E porque os meninos precisam de muito apoio para fazerem os trabalhinhos. (...) O *portfolio* ia a correr muito bem e, eu estava cheia de vontade, mas chegam agora as festas, toca a irmos para o fórum parou, parou.*

Observar, registar e analisar os registos de observação não parece ser compatível com a realização, em simultâneo, de outras tarefas e projectos. O lugar da avaliação e do *portfolio* de avaliação no contexto do projecto educativo e curricular e das práticas desta educadora não parece estar completamente clarificado. Apesar disso, quando confrontada com as dificuldades do processo a Rute procura criar condições para novas perspectivas e possibilidades:

*Mas eu tenho de ser capaz. Já tentei trabalhar mais para o *portfolio* depois do acolhimento. Quando os meninos chegam de manhã estão mais calmos, conversamos, cantamos os bons dias e enquanto eles vão trabalhar eu fico a trabalhar nos *portfolios*. Parece-me que essa é a altura melhor porque, de manhã, eles estão mais calmos. Também acho que se eu arranjar uma maneira de fazer uma bolsinha para cada criança para pôr lá as notas que escrevo me poderá ajudar. Assim eu posso saber o que tenho e o que falta para cada criança, é uma maneira de me ajudar a organizar com os registos práticos.*

**O processo de realização do *portfolio*.** Para levar a cabo a tarefa de construir *portfolios* com as crianças a Rute começou a procurar identificar novas estratégias para observar e efectuar registos das situações mais importantes e relevantes de forma a documentar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança:

*Tento fazer mais registo prático. Registo prático é fazer registos de todas as situações importantes que aparecem. Aproveitar ao máximo cada uma e tentar,*

*numa situação em que eu acho que realmente devo tentar, tirar alguma coisa, tirar o essencial. Porque também há a tendência de uma pessoa escrever tudo, assim perde-se um bocado. Tenho de ser capaz de, em cada situação, tirar o essencial sem me perder. Tenho de ser capaz de fazer os registos do que é essencial.*

Outro procedimento utilizado pela Rute consiste em escrever, em alguns trabalhos previamente seleccionados, os seus objectivos:

*Eu comecei a escrever os objectivos nos trabalhos e depois guardava, no portfolio, os trabalhos que eles tinham feito e que eram os mais importantes.*

Na continuidade do processo de construção do *portfolio* com as crianças a Rute tende a especificar cada vez mais os objectivos de cada trabalho e, pelo menos algumas vezes, a efectuar registos sobre os modos de realização das crianças:

*Com o processo do portfolio eu comecei a especificar, ainda mais, o objectivo dos trabalhos para as capas. Para casa foi a capa dos trabalhos com aqueles trabalhos orientados ou aqueles que são mais valorizados, alguns escolhidos por eles, sem os relatos de observações que eu faço, pelo menos em todos, mas com o objectivo de trabalho escrito. Só algumas vezes é que eu punha se a criança fez bem ou não. Neste momento estou a pôr muito mais frequentemente.*

Explicitar os objectivos de cada trabalho ajuda a direccionar a atenção e a observação da Rute e a efectuar registos sobre o modo como as crianças realizam as tarefas propostas. Estas informações são posteriormente registadas numa lista diária desenhada com aquele objectivo específico. Normalmente inclui, também, a autoavaliação da criança:

*O que o portfolio me levou a fazer, as “capas de trabalhos” já as fazia sim mas, agora em cada desenho ou trabalho ou elemento eu escrevo o objectivo e, algumas vezes, como a criança fez. Até faço mais, ao pôr as crianças a trabalhar quando trabalho com o grande grupo, eu ponho logo o objectivo do trabalho depois tiro as informações de como estão a fazer para as minhas listas diárias, vou lá e tiro. É mais fácil. Pego nos trabalhos todos, levo-os para casa e passo para a minha lista diária a informação. Acho que assim foi a maneira de funcionar melhor, que encontrei. Assim, no portfolio posso pôr mais informações.*

Uma apreciação feita pelas crianças, aos trabalhos efectuados, é outro procedimento de que a Rute se serve para construir os *portfolios* com as crianças:

*E as crianças também avaliam os trabalhos que fazem. Eles põem uma “carinha” contente se a avaliação é boa e uma “carinha” triste se a avaliação não é boa.*

**Descobertas e conquistas no processo.** No decurso do desafio de construção dos *portfolios* com as crianças, no confronto com as muitas dificuldades e obstáculos e na procura de estratégias para ultrapassar as dificuldades foram, também, muitas as descobertas e as conquistas realizadas pela Rute. Uma conquista importante prende-se com a descoberta das possibilidades que a observação e o registo comportam para o processo de avaliação:

*Uma coisa que sinto que aprendi bastante na formação foi sobre as formas de observar e registar. As listas diárias e os incidentes críticos eu já não deixo mais. Valeu a pena, valem mesmo a pena.*

A utilização destes formatos de observação permite obter muita informação relevante sobre a criança. Mas, a Rute, descobre mais e verifica a possibilidade de seleccionar e adequar os diversos formatos de observação, com as suas funcionalidades específicas, ao contexto de trabalho e ao projecto educativo e curricular construído por cada educadora:

*Mas eu vi uma coisa. Observar, registar e avaliar para pôr no portfolio dá-me um conhecimento muito maior das crianças, muito maior mesmo. É um conhecimento a nível dos pormenores. Porque eu acabava por ficar com o global antes desta avaliação escrita eu acabava por ficar com o mais global chegava ao ponto de quando eu ia fazer uma avaliação do grupo havia certos miúdos que me escapavam, há sempre um ou outro que nos escapa. Assim não, quando é lista diária, quando eu quero observar, eu estou a fazer assim não sei se está correcto, tenho a lista diária eu quero observar, por exemplo, no início do ano como pegam no pincel, eu pego nessa lista e como tenho o nome deles todos, vou observar faço o registo e dato. E aí leva-me a eu ver todas as crianças e é muito mais prático do que eu ter aquelas grelhas que nós tiramos de um livro e pronto. Que vão até pouco ao que nós queremos, é isso que eu acho. Estas maneiras de fazer a observação são muito melhores. Podem ser melhor adaptadas ao que nós queremos porque a planificação somos nós que a fazemos. Eu acho que essas listas têm-me ajudado muito no sentido que é aquilo que realmente se está a*

*adequar mais ao meu trabalho. A lista diária é uma coisa que eu vou ficar, não vou abandonar, isso já cheguei à conclusão.*

Construir o *portfolio* a partir da utilização de formatos de observação adequados e utilizados de forma consistente torna possível a obtenção de informações específicas e concretas sobre as crianças capazes de suportar, efectivamente, o trabalho de planificação:

*[Este ano] eu trabalhei muito a autonomia e a independência, foi durante todo o ano e, observei com muita atenção os progressos. Registei muito bem isso nas minhas listas diárias. E muitos pequeninos, porque tinha muitas crianças de três anos, os problemas de linguagem. Outra coisa que eu notei é que dantes eu sabia que eles tinham problemas de linguagem, agora eu registei quais os problemas. Uma criança que tinha muitas dificuldades eu anotava as dificuldades e as primeiras palavras que dizia correctamente que ia registando na lista diária. Tenho aqui o M. já diz isto, isto, e isto. É pena realmente para o ano vem outra colega terá que fazer outro estudo da criança mas, se ficasse aqui eu já sabia o ponto de partida a partir desta avaliação.*

Ainda no domínio da observação e do registo a Rute descobriu e sublinha uma estratégia capaz de facilitar a organização da informação no processo continuado de observar, registar, documentar e avaliar:

*Outra coisa que me ajudou muito foi aquela organização, as bolsinhas para cada criança porque eu escrevo num papel e guardava na bolsa e isso resultou cem por cento. E, outra coisa que aconteceu muitas vezes quando eu estava a avaliar, mesmo depois de esmiuçar a minha avaliação, eu tinha de ir ver o que é que eu pedia para cada menino. Porque, de repente, podia estar a avaliar outras coisas e não fazer registos naquilo que eu queria mesmo avaliar. Por acaso foi engraçado tinha de ir ver com frequência aquilo que eu procurava observar e registar para cada criança.*

No decurso do processo a educadora percebeu a importância de ser selectiva ao nível da avaliação e a necessidade de identificar, previamente, as dimensões às quais vai estar mais atenta para documentar. No contexto desta descoberta a Rute reflecte a importância da ligação entre a planificação e a avaliação:

*E eu cheguei a um ponto que disse, isto não pode ser assim. Eu vou ter de esmiuçar mais o exercício de avaliação e fazer mais restrito um certo tema e*

*depois ir fazer outra avaliação para outro tema no mesmo plano, quer dizer que precisava de mais exercícios de avaliação no mesmo plano mensal de trabalho se queria chegar a vários sítios. Eu tinha que escolher muito bem, mesmo muito bem. Eu comecei com o exercício de avaliação global a nível do meu plano por mês, pensei que por ali eu ia abarcar tudo, e quando cheguei ao fim era tanta coisa, tanta coisa que não podia ser. Então eu disse: vou parar vou ver o que quero avaliar numa semana, o que quero avaliar noutra semana e assim resulta melhor. (...) Eu acho que o plano mensal ajuda muito, faço o plano e depois escolho o que vou avaliar e registar em cada semana.*

Numa entrevista realizada mais tarde a Rute revela uma melhor compreensão desta questão. Mais do que abordar a existência de uma relação entre planificação e avaliação a Rute descobriu a relevância para o processo de realizar o *portfolio* de, também, planificar a avaliação. A avaliação é uma componente integral do processo educativo que deve ser abordada de forma articulada e integrada:

*Ao nível da planificação, pronto a partir do 2º período, eu comecei a preparar melhor, ao fazer uma planificação, que já fazia, tenho necessidade de fazer também a planificação da avaliação. Ao fazer uma tenho de pensar eu vou trabalhar estes objectivos então, eu tenho de fazer a planificação do que eu quero observar, registar e avaliar nestes objectivos. Pronto, isto tem-me facilitado muito o trabalho porque até o tratamento de dados é mais fácil. Não havia aquela mistura toda e resulta muito melhor. Eu sabia o que procurava para registar. Podia perder e perdi muita coisa mas eu sabia o que queria. Eu não tenho é muito treino, falta-me treino.*

A realização do *portfolio* com as crianças tornou possível à Rute desvendar algumas das suas potencialidades. A informação pertinente e específica sobre cada criança, que o *portfolio* torna possível, é vista pela Rute como um elemento capaz de favorecer a profissionalidade docente:

*Outra coisa importante é que com o portfolio não só aprendi mais sobre as crianças como me dá mais segurança a mim. O portfolio ajuda a conhecer melhor cada criança, cada menino, eu sei falar de cada menino. Isso dá segurança e bem-estar ao profissional porque sabe mas, também, tem ali os dados. Porque eu vejo, fez estes progressos, mas com o portfolio até nós temos uma base para os pais. Às vezes a gente vê uma criança que é muito mexida e pensa sabe tudo, pronto e achamos que está tudo certinho e não vê bem, às vezes*

*enganamo-nos. O portfolio é muito mais personificado, individualizado. Para os pais é que eu acho que posso fazer mais. Aqui é sempre um bocado difícil, os pais não vêm à escola, mas se eu fizer aquele trabalho posso mandar a capa mais vezes a casa para eles verem. Porque não até mandar na capa os progressos que foram feito? Pôr na capinha os novos progressos para os pais verem, afinal ele sabe fazer isto, talvez ajude a ver melhor o jardim.*

Realizar o *portfolio* ajudou a Rute a adquirir competências para planificar e implementar os procedimentos considerados necessários para levar a cabo um processo de avaliação adequado ao contexto da educação de infância:

*As minhas práticas de avaliação também mudaram. Mudaram no sentido em que eu agora já comando a avaliação, os objectivos, o que quero ver. Eu dantes não me acontecia isso. Eu fazia a minha planificação e era um bocadinho assim, as coisas iam surgindo. Agora já não surgem sou eu que comando. Tem mais intencionalidade. Eu agora, ultimamente, já não conseguia fazer a minha planificação sem pôr a avaliação.*

A experimentação deste processo complexo de construir *portfolios* de avaliação concorre para uma compreensão importante – a necessidade e importância de conceber estratégias de avaliação consistentes com o currículo construído pela educadora:

*E outra coisa, agora é que vejo. Aquela falha que nós educadoras sentíamos e falávamos muito e que até uma trazia uma maneira de avaliar, outra era com cruzinhas ou outras, eu tentei de outra maneira conseguir e também não consegui porque havia muitas falhas, acho que era porque era uma avaliação que não era nossa e o que eu acho é que esta avaliação vem de encontro aquilo que está na planificação. Falhava porque queríamos usar coisas que não tinham a ver com aquilo que fazíamos. (...) Agora sinto que tenho a obrigação de trabalhar todos estes dados. Porque eu dantes sabia-os mais ou menos, era os que estavam na minha cabeça e agora não.*

Na sequência do processo de construção do *portfolio*, a Rute foi fazendo outras conquistas. A continuidade da realização de registos, apesar das muitas dificuldades, permitiu à Rute melhorar as suas competências ao nível da observação e do registo, nomeadamente, em termos da capacidade de seleccionar o que, em cada momento, era mais pertinente e, por essa razão, objecto de um registo escrito:

*Aquelas minhas observações que eu achava que estavam bem e não davam para nada, eu acho que no princípio foi um bocadinho de falta de hábito. Eu*



*comecei a habituar-me a ver o que podia registar e quando eu via que não levava a nada já ficava por ali e não registava.*

Numa visita ao jardim-de-infância pude escrever uma nota de observação que documenta um maior domínio ao nível das competências da observação:

*A educadora estava a trabalhar na área da casinha com um grupo de crianças. Pega num bloco e escreve qualquer coisa. Mais tarde, aproximo-me e dela e pergunto-lhe se o que tinha feito era um registo de observação. Diz que sim e afirma: “ultimamente tenho tido mais preocupação em fazer registos em cada momento”. E acrescenta: “o boneco com a bolsinha para cada criança tem sido uma grande ajuda: ajuda-me a organizar-me. Também tem sido importante ter sempre presente os objectivos da planificação e poder rever esses objectivos para me organizar, para ver o que realmente eu quero observar e registar. Esta ligação entre a planificação e a avaliação tem sido fundamental”. (Nota de campo de 19.04.00)*

O processo de realização do *portfolio* contribui, também, para favorecer a construção de uma compreensão mais abrangente ao nível da avaliação e das práticas de avaliação:

*Com o portfolio, eu acho que em relação aquela ideia que eu tinha de avaliação que agora ficou mais segura, a avaliação. Agora já comecei a estar segura na avaliação agora, já começo a fazer uma coisa que sei que tem um princípio, tem um meio e tem um fim. E a tal informação para os pais que acho que aí vai completar, e para o 1º ciclo também e, aí, já não há problema de poder rotular as crianças. Ao fazer o portfolio percebi melhor a necessidade de mostrar o que cada menino faz. E acho que foi aí que falhou, pronto não se pode ir a todo o lado. Foi uma grande falha mas foi a conclusão a que eu cheguei.*

**Lacunas identificadas no processo.** A aproximação da final da fase de experimentação concorre para que a Rute comece a identificar limitações e lacunas no processo de construção de *portfolios* levado a cabo. De novo se observa que, perante as limitações, a Rute aponta sempre perspectivas de resolução. Uma limitação é, para a Rute, uma oportunidade para uma reflexão pró-activa.

A Rute identifica uma lacuna central no processo levado a cabo – o *portfolio* que ela construiu não comporta toda a diversidade de informações que conseguiu observar e, às vezes, registar sobre as realizações das crianças e sobre o modo como realizaram. A Rute demonstra ter compreendido a necessidade de encontrar uma forma

de sintetizar a informação relevante sobre o percurso de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Ao mesmo tempo, mostra ter tomado consciência da necessidade de encontrar, desde o momento inicial do processo, uma forma de recolher e organizar a diversidade de dados, informações e evidências que vão sendo recolhidos ao longo do tempo e que constituem a base de todo o processo de avaliação:

*Agora o que eu acho que eu falhei, relativamente ao portfolio, que já pensei muito, que eu acho que talvez consiga para o ano, pronto, porque é uma coisa que vou continuar com uns passinhos para a frente e outros para trás, é eu fazer um apanhado de tudo isto, de cada criança para pôr na capa de cada criança. Eu não fiz e, agora, eu achei que ia ser uma violência para mim. Agora passar de todos, aquilo tudo que tinha ia ser muito difícil, e achei este ano vou fazer assim. Mas para o ano vou fazer o seguinte, por exemplo, olho para aqui e vejo a lista diária e vejo assim: a minha V. de três anos pela primeira vez fez o boneco com olhos, mãos, boca e pés e atribuiu-lhe um nome. Porque não, eu quando vejo isto fazer um relatório, pôr a data e então passar isto para o portfolio. É isto que eu acho que devia ser. Eu acho que foi isso que me faltou. Assim acho que vou ao encontro porque como eu estou a seleccionar os objectivos da observação, há uma sequência até. Foi a minha falha maior que eu achei. E eu vou aos meus meses, à minha planificação mensal e agora eu olho e vejo, e tenho o que fizeram, como fizeram, como é que as crianças reagiram se foi conseguido, mas o que vai para casa praticamente não é nada comparado com tudo o que eles fizeram. Tudo isto fica comigo, isto fica na minha planificação/avaliação, agora em relação aos pais não tanto quanto deveria ir.*

A organização sucessiva da informação em torno das áreas de conteúdo é uma possibilidade perspectivada pela Rute:

*Agora realmente a falha foi, continua a ser essa, eu tenho aqui muita mais informação mas não dei aos pais. Tenho de passar mais informação para os pais. O portfolio ficou muito para mim. Eu é que sei o que as crianças fizeram. Eu acho muito importante registar esta informação conforme os dias vão correndo, pôr a data e ir pondo conseguiu isto e aquilo. E pôr a área, ter esta informação por áreas dá-me outra visão, a nível de áreas, os progressos em cada área. Eu acho que o que falhou foi não ter encontrado uma maneira de escrever estas coisas todas.*

O confronto permanente entre as possibilidades e as tensões que a realização do *portfolio* envolve suscita na Rute uma reflexão sobre a necessidade de que sejam criadas condições para que tal empreendimento possa ser realizado com êxito:

*Agora o que eu vejo, no meu trabalho, é que eu vou ter de me organizar mais ainda porque, neste momento, eu tenho tudo muito cheio. Tenho o projecto do ambiente, que estou a fazer e que estou a dar os passos todos. Depois nesse projecto o do azevinho eu estou a englobar o meu projecto pedagógico, não é, depois tenho outro projecto que é a informática, que é outro que também tem de ser englobado. Quer dizer está a ser muita coisa. Mas eu acho que vale a pena Cristina, eu acho que este trabalho vale a pena.*

**Momentos mais significativos do processo.** No contexto de um processo tão intensamente vivenciado existiram alguns momentos considerados mais relevantes e que podem ser reveladores do modo como esta educadora apreendeu e compreendeu o processo de construir portfolios com as crianças como resposta ao desafio de construir práticas de avaliação alternativas. A participação das crianças no processo de avaliação foi uma surpresa e factor de motivação para continuar o processo, apesar das muitas dificuldades e obstáculos que foram surgindo:

*Um [momento importante] foi o registo deles, foi muito engraçado. Porque no princípio eles acharam que era esquisito, não é, eles fazerem logo atrás do desenho, porque nós trabalhamos sempre com uma face, a face do desenho, e eles escreviam no outro lado. E, depois, veio outra fase é que havia crianças que gostavam tanto que queriam fazer muitos bonecos, para eles o gostar era fazer muitos bonecos. Foi giríssimo quando descobrimos que, para outros, quando queriam dizer que gostavam muito, então viria o cabelinho em pé que é para não desenhar a família. E havia outras crianças, foi tão engraçado, mais pequeninas que não queriam fazer a diferença. Se eu gostei muito tem de ter o pai e a mãe e a família toda e os irmãos. Desenhavam ali um montão de família. Foi tão engraçado. Eles arranjam maneira de ter o muito bom, achei engraçado porque para eles só o gostei não chegava.*

A participação das crianças no processo de avaliação através da autoavaliação do trabalho realizado tinha um carácter sistemático e consistente como se pode constatar pela nota de observação realizada:

*Cheguei ao jardim-de-infância antes da hora de entrada dos meninos para a sala. Acompanhei a educadora e as crianças na entrada para a sala. Observei o*

*início das actividades. Após o acolhimento os meninos foram trabalhar para as áreas. As crianças trabalhavam nas diversas áreas enquanto a educadora organizava os portfolios de algumas crianças. A educadora mostrava-me algumas amostras de trabalhos, mostrava comentários das crianças, falava das suas dificuldades e fazia reflexões. Numa mesa ao lado, uma criança do grupo de 4 anos, fazia um desenho. Esteve todo o período do tempo a trabalhar sobre o seu desenho. Parou de desenhar, por duas vezes, para responder a duas crianças. Com uma delas esteve algum tempo a mostrar-lhe e a falar sobre o seu desenho. Quando terminou o seu desenho ficou algum tempo a olhar para ele. Depois virou a folha e desenho uma carinha contente. Aproximou-se da educadora e mostrou o desenho e disse: "gosto muito deste desenho e fiz a avaliação". Numa observação mais direccionada pude observar outras crianças a fazer esta avaliação nas pinturas, e outros meninos que tendo estado nas construções diziam que tinham uma cara alegre porque hoje tinham trabalhado bem. (Nota de campo de 23.02.00)*

O resultado do envio do *portfolio* a casa, durante um fim-de-semana, foi um marco importante no processo realizado pela Rute. O trabalho efectuado pelos pais com o *portfolio* e os resultados desta acção na criança são compreendidos pela Rute como uma demonstração das possibilidades que o *portfolio* tem ao nível da informação e comunicação com os pais:

*Outro momento foi o caso do N., foi muito engraçado, porque eu mandei os portfolios para casa e aconteceu uma coisa muito engraçada porque uma criança que ainda não sabia as figuras geométricas ficou a sabê-las quando chegou no fim-de-semana. Quando ele veio as figuras geométricas vinham todas sabidas. Aí houve trabalho dos pais. Isso é bom. É bom sentirmos da parte dos pais que também há trabalho. Porque os pais têm a ideia de que o jardim é o guardar meninos e brincar, brincar e depois ir para a escola primária é que é importante. (...) Acho que foi um que valeu a pena porque depois de eu saber que ele tem problemas e mau ambiente em casa e, de repente, vem a saber as figuras todas e mais, é que já não foi o saber as figuras geométricas, foi que ele começou a despontar para o desenho e para a escrita. Porque ele só queria era construções e mais nada, absolutamente mais nada. Era raro ele pegar no desenho. Mudou completamente desde que levou a capa para casa.*

**Recomendações.** Experimentar e ensaiar alguns procedimentos de realização do *portfolio* parece ser a ideia síntese do processo de construção do *portfolio* realizado pela Rute conforme se pode apreender pelas recomendações que esta educadora faria a outras colegas que quisessem levar a cabo a avaliação através do *portfolio*:

*Eu diria assim vale a pena aprenderes a utilizar o portfolio mas também diria uma coisa, vai por ti, vai experimentando. Acho que incentivava a usar mas não dava soluções, não dava, não.*

### **O *portfolio* da sala da Rute**

O *portfolio* construído na sala da Rute está organizado numa pasta de arquivo. Na capa desta pasta observa-se uma fotografia da criança e o seu nome escrito pela educadora.

As entradas e elementos que compõem o *portfolio* estão organizados sequencialmente, por datas de realização, sem que exista uma separação por categorias.

Ao folhear o *portfolio* observa-se uma primeira folha de apresentação com uma função decorativa. A folha de apresentação inclui o desenho de alguns objectos típicos da escola que a criança pintou. No cimo da folha escreveu o seu nome. Segue-se uma folha na qual a educadora escreveu uma quadra explicativa do que é o *portfolio*.

Em termos de conteúdos este *portfolio* inclui desenhos (livres e com objectivos específicos), colagens, pinturas, trabalhos de escrita, trabalhos com números e alguns registos de observação da educadora. Grande parte das evidências observadas sugerem tratar-se de tarefas solicitadas pela educadora, às vezes, muito próximo do formato de fichas. Apenas duas das evidências foram livremente seleccionadas pela criança.

Em muitas das evidências que compõem o *portfolio* a educadora escreve os objectivos do trabalho e, por vezes, a forma como a criança realizou a tarefa. Observa-se, também, num grande número de trabalhos a autoavaliação da criança representada através das “carinhas” tristes ou contentes e, às vezes, muitas “carinhas”.

A observação do *portfolio* reflecte alguma participação da criança no seu processo de construção, nomeadamente, na identificação dos trabalhos através do registo do símbolo, primeiro, e depois da escrita do nome. A criança também participa através da autoavaliação realizada e, em alguns elementos de decoração do *portfolio*, normalmente, associados a outras propostas solicitadas pela educadora.

Este *portfolio* inclui um total de 102 trabalhos realizados pela criança documentando, relativamente bem, a sequência de propostas feitas pela educadora mas,

menos bem, as aquisições e os progressos realizados pela criança. A sua estrutura e organização não facilitam a apreciação do percurso de aprendizagem realizado pela criança.

### **1.2. “Educadoras cooperando constroem o portfolio de avaliação com os pais e com as crianças”: a jornada de aprendizagem da Rita e da Renata**

A Rita e a Renata têm percursos profissionais bem distintos que convergem e se encontram num dado momento e torna possível a construção de uma jornada de aprendizagem cooperada no âmbito da avaliação na educação de infância.

**A formação inicial e o percurso profissional.** A Rita fez a formação inicial na Escola Normal de Educadores de Infância – ENEI – de Viana do Castelo que concluiu em 1979. Tem 21 anos de serviço. Inicia o seu percurso profissional no ensino oficial (dois anos), depois exerce a actividade profissional no ensino particular (dezasseis anos) e, no momento da entrevista, está de novo no ensino oficial (desde há três anos). Quando reingressou no ensino oficial esteve colocada no 1º ano no jardim-de-infância de N. com a Renata (educadora do jardim), foi colocada, no ano seguinte num outro jardim-de-infância e, regressou este ano ao jardim de N.

*Estive 16 anos no ensino particular e o resto no serviço oficial. Os primeiros 2 anos no ensino oficial, depois particular e agora no oficial, outra vez. Este já é o 3ºano que estou*

### **A formação inicial e o percurso**

**profissional.** A Renata fez a sua formação inicial na ENEI de Viana do Castelo que termina em 1985. Tem, portanto, 14 anos de serviço docente. Exerceu a sua actividade profissional sobretudo no ensino oficial (apenas esteve um ano destacada numa Associação Cultural) e está a trabalhar no mesmo jardim-de-infância desde 1992.

A temática da avaliação está presente quer na formação inicial, nomeadamente no estágio, no decurso do qual teve de realizar projectos que envolviam a planificação e a avaliação quer ainda no contexto da formação contínua:

*É assim, o meu curso já é mais*

*no oficial.*

Não se recorda de ter abordado, de forma explícita, a temática da avaliação nem na formação inicial nem na formação contínua. Do estágio recorda-se de lhe terem pedido que efectuasse observações diárias:

*Ah, eu quando fiz estágio tive a sorte, quer dizer, eu quando soube que me calhou a T. V., chorei muito, porque as pessoas diziam-me que ela era assim um bocadinho exigente. E eu como nunca fui assim muito confiante chorei muito. A T. V. pedia que nós, no fim do dia, não usava o termo avaliação mas era a observação do dia, pedia que fizéssemos uma observação diária, conforme o projecto que a gente tinha para aquele dia. Naquele tempo eram os temas de vida, assim, íamos fazer as observações diárias. Da avaliação nem falamos.*

**A formação contínua.** No âmbito da formação contínua nunca frequentou nenhuma acção de formação no domínio da avaliação.

Uma acção de formação no domínio da expressão plástica é a acção considerada mais relevante para esta educadora. A escolha da acção considerada mais significativa é suportada em critérios pessoais que, também, concorrem para a

*recente embora eu já seja velhota.*

*Mas, logo no 1º ano que comecei a trabalhar, trabalhei com estagiários e, claro, aos estagiários é logo exigido projectos, as planificações, as avaliações. Quer dizer, ainda vinha com essa história ainda muito quentinha do meu estágio e comecei logo no 1º ano a fazer isso com a estagiária.*

A avaliação que, então, realizava era muito generalista e direccionada para o grupo:

*Pronto, mas de início, a avaliação que já falei, muito geral, com carácter muito intuitiva e só depois começou a ser mais individualizada, mas isto foi mais recentemente.*

**Formação contínua no domínio da avaliação.** Ao nível da formação contínua a educadora frequenta acções de formação que, apenas de forma indirecta, abordam a temática da avaliação. Considera mesmo ter havido, ao longo do tempo, poucas propostas de formação contínua no âmbito desta temática:

*Se calhar também é por isso [pela quase inexistência de formação] que eu vi uma coisa daquelas [a proposta da formação em avaliação] e agarrei logo, a gente vê tão pouco, não é? Não sei, às tantas, é uma questão que*

apreciação que faz à fase inicial da formação em contexto realizada no âmbito do *portfolio*:

*A que eu gostei mais foi sobre expressão plástica gostei muito, senti-me bem.*

*//A de portfolio achei-a muito complicada, tive de pedir ajuda à Renata porque achei difícil, mas a que eu gostei mais foi sobre expressão plástica.*

### **Emergência do interesse pela**

**avaliação.** A Rita começa a preocupar-se com as questões da avaliação, há mais ou menos seis anos (em 1994), numa altura em que os pais começaram a colocar algumas questões. Estas interrogações situavam-se numa perspectiva de avaliação muito próxima de uma avaliação escolarizada:

*Talvez quando os pais perguntavam se os meninos não iam aprender a escrever se iam para a escola primária sem saberem o a, e, i, o, u, e eu comecei a explicar que a destreza e outras coisas, assim, era o principal.*

Colocada perante estas solicitações a resposta encontrada pela Rita é a que se segue:

*(...) Depois até comecei a dar algumas fichinhas. Foi a partir daí, mas isto vai para aí há uns seis anos.*

*esteve um bocado adormecida. Desde o momento que também em termos políticos a educação de infância passou a ser vista de outra forma, a questão da avaliação começou-se a pôr. Porque se se trabalha para, tem que se avaliar assim, é que se consegue chegar ao para. (...) Não sei, ainda há pouca gente a preocupar-se com isso da avaliação e que há pouca bibliografia, acho que estamos muito no princípio do trabalho destas questões. Porque a avaliação é uma questão quer queiramos quer não que é sempre melindrosa. É delicada.*

*Eu fiz uma acção de formação sobre a observação com a L. S. e depois fiz outra que foi sobre Modelos Curriculares com a F., tocamos na avaliação; quando se fala em observação toca-se a avaliação e quando se fala em Modelos Curriculares também. Com a F. também tocamos a avaliação; tocamos mas não chegamos bem a falar. Com a L. tocamos porque falamos nas várias maneiras de observar e, claro, que tínhamos de tocar em alguns instrumentos de avaliação.*

De entre as muitas acções de formação frequentadas no domínio da formação



### **As práticas de avaliação anteriores.**

Neste contexto as práticas de avaliação da Rita eram suportadas em fichas de avaliação e, circunstancialmente, com recurso a gravações de histórias de crianças:

*Vai para aí há uns seis anos que eu comecei a ver que era bom, talvez, fazer a avaliação, para ver como é que estava a motricidade fina, ver se eram capazes de contar histórias. Usava algumas fichas e via, também fazia avaliações acerca da memorização deles, da capacidade de falar.*

*Só fiz avaliação assim, mais completa numa situação que a Dr.ª M.ª de L. me pediu para eu contar umas histórias, gravar e fiz uma avaliação de cada menino que participou. (...) Tive de fazer essa avaliação por escrito.*

**A participação dos pais.** No âmbito destas práticas anteriores os pais não tinham qualquer participação. A relação, então, existente e desenvolvida com os pais era pouco aberta e os contactos muito pouco frequentes:

*Os pais não participavam, eles nem iam às reuniões. Eu cheguei a fazer, fiz duas reuniões só, por sala porque em grande grupo eram cento e tal e, iam para aí só dez, não dava*

contínua a Renata elege como mais relevante uma acção de formação, de duração longa, no âmbito das artes integradas. A escolha desta acção é suportada em critérios processuais, nomeadamente, a qualidade ao nível dos processos de formação utilizados:

*É assim depois que apareceram os Centros de Formação, a que me marcou mais foi uma acção assim com muitas horas que era feita com vários módulos, tinha Ciências da Educação, e depois tinha as áreas de expressão musical, dramática e plástica. Era tipo educação em artes integradas, chamava-se assim. Essa marcou-me muito porque foi uma acção com muito tempo, com muita teoria e com muita prática e com educadores e professores do 1º ciclo e pediam para fazermos uma amostra no final que era um espectáculo por grupos, um espectáculo onde estava tudo integrado.*

### **Emergência e desenvolvimento do interesse pela avaliação.**

O interesse pelas questões da avaliação é contemporâneo com a entrada no exercício na profissão, ainda, que tenha vindo a ser aperfeiçoado, ao longo do tempo, em resultado da experiência profissional e da formação contínua

*as reuniões. Eu fiz estas duas [reuniões de pais] por sala em dezasseis anos.*

**Utilização dos resultados da avaliação.**

Os resultados da avaliação serviam para, de alguma forma, apoiar as decisões educacionais que a educadora tinha que tomar:

*Eu fazia a avaliação para ver as reacções, para ver a maneira de ser de cada criança, a evolução, pronto, mais ou menos isso.*

*/Era para orientar o meu caminho e o caminho da criança. Que tipo de trabalho é que eu achava que devia ajudá-lo a seguir melhor para não estar sempre a fazer a mesma coisa, para conduzi-lo para outra área que lhe desse mais capacidade para ele aprender. Era nesse aspecto que eu fazia isso.*

**Propósitos de avaliação nunca concretizados.** A falta de informação sobre a avaliação e a consequente não valorização desta dimensão curricular contribui para que a Rita nunca tenha pensado em propósitos específicos e concretos para a avaliação:

*Eu nunca tive, assim, propósito nenhum. Eu nem sabia grande coisa sobre o assunto e nem considerava que a avaliação fosse assim uma questão muito*

realizada. Um interesse, inicialmente vago e pouco preciso, foi-se desenvolvendo e ganhando consistência até se transformar numa importante questão a nível profissional.

É a proximidade com a formação inicial, e um trabalho colaborativo com uma instituição de formação de educadores de infância que sustenta a atenção e o interesse por este assunto, apesar de não haver muita informação sobre o mesmo:

*Mas, logo no 1º ano que comecei a trabalhar trabalhei com estagiários e, claro, aos estagiários é logo exigido projectos, as planificações, as avaliações. Quer dizer, (...) comecei logo no 1º ano a fazer isso com a estagiária.*

O contexto da prática e do exercício da profissão renova o interesse por esta questão apontando uma nova direcção:

*Depois parti para V. N. de C. e aí tive uma necessidade grande de mostrar o jardim à comunidade. Os meninos iam pouco à escola e acho que partiu logo daí a necessidade de fazer avaliação do trabalho, no sentido de mostrar aos pais o que valia, porque é que valia a pena os meninos andarem no jardim-de-infância.*

Uma nova experiência profissional – o

*importante.*

**O percurso profissional.** No percurso profissional desta educadora torna-se incontornável uma referência à experiência do exercício da actividade profissional no ensino particular e algumas consequências daí advenientes.

A falta de solicitações e de desafios, também, ao nível da avaliação conjugada com uma certa tendência para a acomodação das educadoras é uma experiência vivenciada e percebida pela Rita. A cultura e as condições de trabalho existentes na instituição onde a Rita desempenhou funções não favoreciam uma atitude profissional e empenhada das educadoras de infância:

*Mas como nunca mais ninguém pediu mais nada, nós também, não fazíamos mais nada. Quer dizer, eu também acho que o ensino particular é cansativo de mais, acho que são horas demasiadas para os miúdos e nós chegávamos a uma hora, também, já estávamos saturadas e os miúdos também. E eu acho que o trabalho não rende, fica prejudicada por isso. Só a parte afectiva é que acho que sai favorecida, acho que há uma ligação mais forte*

Apesar destas limitações a Rita considera que a observação e o registo

trabalho numa Associação Cultural – faz descobrir outra dimensão da avaliação na educação de infância:

*Depois passei a experiência da Associação Cultural em que tínhamos de avaliar todas as actividades que fazíamos, não era em relação aos meninos mas, para ver se resultou com aqueles meninos; se a actividade resultou se seria preciso fazer de outra forma, portanto, fui um bocado habituada a reflectir sobre isso.*

Após estas experiências profissionais é, ainda, o contexto da prática e do exercício da profissão que contribuem para que esta educadora descubra a importância e a necessidade de uma avaliação de cada criança:

*Depois trabalhei em M. e, prontos, aí era uma avaliação já preocupada com o individual. Fazer alguns apontamentos mas nunca foi preocupada em passar os registos ao 1º ciclo nem amostrar muita coisa aos pais, mas para mim. Para ter ideias do que aquele menino precisava, se calhar, de ser mais trabalhado, neste e naquele aspecto, era importante. (...) É a ideia de ao escrever estar a dizer “quase todos”, “alguns”, isso não me soava nada bem porque quando estava a dizer quase todos e alguns não estava nada, não estava a*

sistemático teria permitido documentar ganhos das crianças:

*Eu acho que as crianças ganhavam mais ao nível afectivo mas, se nós estivéssemos atentas captávamos bastantes coisas que eles conseguiam e, que tinham progredido mas que não registávamos, sou sincera.*

Nessa altura, a Rita só realizava registos com o objectivo de mostrar o trabalho e, ao mesmo tempo, decorar a sala. Registos de observação das crianças para serem posteriormente analisados e reflectidos não faziam parte das práticas da Rita:

*Fazia só aqueles registos que punha na sala porque até ficavam bonitos, não é, até ficava bonito para quem entrava via que havia um certo trabalho na sala, mas outro tipos de registos, observar, registar e analisar em casa depois de sair da escola não, até, porque já estávamos cansadas.*

Esta experiência de trabalho no ensino particular, durante dezasseis anos, é percebida pela Rita como um factor que foi contribuindo para a perda da autoconfiança a nível profissional. A ausência de desafios e a baixa frequência da formação contínua, também, contribuem para esta percepção da Rita:

*Nesse ano [estágio] aprendi tanto,*

*dizer quem eram e aquilo não me ajudava nada a planificar o trabalho para aquele e para o outro.*

Este processo de conhecimento e compreensão da avaliação expande-se e o contexto actual da prática desafia esta educadora a colaborar com a professora do 1º ciclo ao nível da avaliação:

*Agora o registo escrito, de facto, tem a ver muito com o facto de eu trabalhar junto ao 1º ciclo e ter necessidade de passar à professora do 1º ciclo, alguns registos dos meninos porque, de facto, às vezes há umas discrepâncias incríveis entre o pré e o primário. (...) Mas se houver um caminho anterior, que até está escrito, e que o professor tem acesso e fala connosco e lê e conversamos sobre isso, às tantas, esse choque já não se processa tanto, não é?*

Foi a diversidade de experiências profissionais e a frequência de algumas acções de formação que, na opinião desta educadora, fizeram “amadurecer” esta questão da avaliação na educação de infância:

*Pronto, essas coisas vão amadurecendo também com as formações que vamos fazendo e com as situações que vamos vivendo, com*

*ganhei tanto em autoconfiança, coisa que eu não tinha, mas que depois fui perdendo porque também quis criar a minha filha, ter mais tempo para ela e fui-me meter no ensino particular onde eu acho que perdi muito. Porque até nem há acções de formação, só se a gente se quiser meter nisso; depois são muitas horas; depois não há desafios; depois caía na rotina e as coisas não corriam tão bem. Só havia uma coisa que não era tão mal. Eu como gosto muito de artes plásticas tentava criar um ambiente bonito, alegre e divertido, agora noutros aspectos, acho que falhei muito.*

Relevante neste contexto é, também, a referência que a Rita faz ao clima relacional existente na instituição em que trabalhou:

*Eu fiz duas [reuniões de pais] por sala em dezasseis anos. Mas, depois como havia muitas colegas e algumas não gostavam que houvesse reuniões por sala porque era abrir precedentes e porque depois as outras também tinham de fazer, havia conflitos, era assim.*

**A fase inicial de formação em contexto.** Ao ter conhecimento da existência de um círculo de estudo sobre avaliação na

*os meninos que vamos conhecendo que alguns têm mais dificuldades que outros. (...) Prontos, aí, acho que é um bocado o amadurecimento também nosso, com essas situações que nos vão surgindo na vida profissional. O que nos obriga a preocupar mais com esses aspectos da avaliação.*

**Participação das crianças na avaliação.**

As crianças sempre participaram no processo de avaliação, ainda que, muitas vezes, não fosse uma participação planeada e intencionalizada:

*As crianças, aí isso participavam. Eu acho que desde sempre. Agora sou capaz de reflectir mais sobre essas coisas. Mas, participavam desde sempre, às tantas, não era minha intenção, às tantas, fazia isso intuitivamente, mas como tive sempre tendência para trabalhar em grupo, tanto as situações deles como as actividades eram avaliadas em grande grupo, todos juntos falávamos sobre elas. Portanto, eles, por muito intuitivo que fosse, estavam a participar na avaliação. Não era individual, individuais, não, nunca fiz, faço agora.*

**Participação dos pais na avaliação.** Os pais não participavam no processo de avaliação e os resultados da avaliação

educação de infância a Rita decidiu inscrever-se. A participação no processo de formação foi sendo percebida pela Rita de formas diferentes. Numa primeira fase não gosta do modo como a formação está a ser realizada:

*Ai ao princípio não gostei nada. Ao princípio achei que eram bastante espaçadas e aí acho que me perdi um bocado. Ao princípio não consegui entrar.*

Com a continuidade do processo de formação a Rita começa a gostar muito da formação mas, simultaneamente, a questionar a sua capacidade para responder aos desafios que a formação lhe coloca:

*Mas depois começou-me a dar um gozo bestial fazer aquilo. Quer dizer um gozo mas, ao mesmo tempo, medo, também, não vou esconder. Estava a ser gratificante, por um lado, mas por outro lado eu estava a ficar com um medo desgraçado se ia conseguir ou não fazer alguma coisa.*

eram comunicados de formas informais:

*Não, não participavam. Falava mas era muito informal.*

**Propósitos de avaliação nunca concretizados.** A Renata não identifica um propósito específico e não concretizado mas, refere uma insatisfação permanente com os procedimentos de avaliação então utilizados. A falta de fundamentos teóricos e de suporte das práticas justifica a insatisfação e, conseqüentemente, uma atitude de procura ainda que muitas vezes com direcção pouco definida:

*Não me estou a lembrar, se calhar houve mas não me estou a lembrar de nada que tenha assim pensado e que depois não tenha conseguido. Em termos de avaliação // e que não tivesse conseguido?*

*Eu acho que isso me acontece todos os anos (ri-se). A avaliação nunca é aquilo que nós queremos, nunca, pelo menos nunca consegui até agora. Nós ficamos sempre muito insatisfeitos e depois é assim, temos sempre expectativas de que quantos mais dados temos, melhor a avaliação nos sai. Só que pensamos em tantas coisas e depois, dia a dia, vamos deixando algumas coisas para trás. E chegamos ao fim e ficamos imensamente insatisfeitos porque, de facto, a*

*avaliação é feita mas ficamos sempre naquela de que não é completa, não tem muito onde se segurar. É isso que eu sinto e senti ao longo destes anos todos.*

A Renata inscreve-se no círculo de estudos e revela um grande interesse na formação, quer por curiosidade (conhecimentos e informações sobre um tema novo), quer para encontrar novas respostas para uma questão e uma necessidade profissional – a avaliação das crianças:

*Essas coisas do portfolio/ é engraçado. Surge assim, surge porque eu inscrevi-me no círculo. Prontos eu achei muita piada quando vi o nome, avaliação, construção de um portfolio e eu assim, portfolio? A palavra portfolio para mim eu reportava sempre portfolio para colegas meus que foram para as artes para a Árvore, lá para a Escola de Belas Artes que tinham de levar o portfolio. Eu digo assim, bem isto deve ser um conjunto de trabalhos, para mim era, portfolio era um conjunto de trabalhos, isto deve ser interessante.*

Mas, por razões pessoais a Renata não frequentou a formação. Apesar disso, a busca de procedimentos alternativos capazes de providenciar um

formato de avaliação que dê resposta a uma necessidade identificada está muito presente para esta educadora:

*E eu, que estava com uma vontade enorme porque as questões da avaliação preocupavam-me, porque eu sentia-me sempre insatisfeita e, tenho necessidade de ter alguma coisa a que me agarrar não pude ir para o círculo porque fiquei doente.*

Num dado momento os percursos profissionais da Rita e da Renata cruzam-se de novo. A Rita é colocada no ano lectivo 99/00 (coincide com a fase final do círculo de estudos) no jardim-de-infância onde a Renata exercia a sua actividade profissional. É um jardim de uma sala única.

Este (re) encontro constitui uma oportunidade para que estas educadoras, agora de forma cooperada, procurem respostas para questões que cada uma trazia do seu percurso profissional. Para a Rita, trabalhar com a Renata representou a possibilidade de dar resposta aos receios de, sozinha não ser capaz realizar *portfolios* e, para a Renata, a oportunidade de conhecer novos procedimentos e, através deles, chegar a resultados de avaliação mais relevantes para as crianças, para os pais e para a educadora.

**O seguimento da fase inicial de formação em contexto.** A fase inicial de formação em contexto colocou à Rita desafios que parecem ter tido impacto no seu processo de formação individual. As informações que ia adquirindo e construindo, no âmbito do processo de formação em curso, suscitaram o desejo de mudança e a vontade de experimentar construir *portfolios* com as crianças. Mas, simultaneamente, manifestava-se alguma apreensão e o receio de não ser capaz de empreender tal tarefa. A oportunidade de trabalhar em colaboração com a Renata concorre para a resolução deste dilema:

*Quando soube que ia para N. disse: “isto é a hora H para conseguir” E foi assim porque eu achei a formação interessantíssima, a Renata aceitou e entramos nesse projecto. Porque eu estava sempre a falar mas a Renata também estava interessada.*



É a oportunidade de criação de um contexto de suporte, nomeadamente, por parte da colega e da pesquisadora que sustenta a decisão de realizar o *portfolio*. A possibilidade de trocar experiências, saberes, ideias e inquietações e procurar caminhos alternativos em colaboração deu segurança e força para a Rita experimentar:

*Porque se eu estivesse sozinha acho que nem sequer entrava nesta, por medo. Quase de certeza que se estivesse sozinha entrava noutra tipo de projecto mas como estava segura com a colega com quem ia trabalhar começamos. Mas aquilo, também, só começou porque eu fui para a Cristina aprender alguma coisa e porque a formação me ajudou e porque poderia contar com alguma ajuda da Cristina. Estes círculos de estudo e, assim, vão-nos abrindo um bocadinho os olhos e ver que realmente a avaliação é muito necessária quando eu até dizia dantes que não era assim muito necessária.*

Por outro lado foi a circunstância da Rita partilhar informações, conhecimentos e documentos, recolhidos e construídos no decurso da formação, que facilitou a tomada de decisão da Renata de desenvolver o *portfolio*. Com este processo não só poderia ajudar a Rita a ultrapassar as suas dificuldades como poderia implementar novas práticas de avaliação, mais consistentes e adequadas à educação de infância, uma preocupação muito presente no percurso profissional desta educadora:

*Eu não estava na formação mas vi lá a Rita que, por sorte, veio trabalhar comigo e falava da formação e do que aprendia e estava muito preocupada com o trabalho e eu era uma coisa que me interessava e, então, a Rita toda a documentação que ia arranjando passava tudo para a Renata e começamos a falar sobre a avaliação. Depois de conversarmos e lermos os documentos digo eu assim, vai ser este ano, foi logo no início, vamos pôr isto aos pais e o projecto vai ter mesmo a ver com a implementação do *portfolio* de avaliação. Porque faltava-me qualquer coisa que desse nome à avaliação. Eu acho que o *portfolio* de avaliação, para além de tudo, eu senti isso pelo menos na relação com os pais, eles valorizaram mais o jardim, valorizaram o frequentar, as pessoas estarem preocupadas com o que os meninos estão a fazer, estão a ser observados, não é? Para mim é uma maneira de ter uma resposta.*

A leitura das fontes que a Rita facultou é um contributo importante para favorecer a decisão de iniciar o processo de construção de *portfolios*:

*E dentro da bibliografia que me arranhou para a avaliação aquele livro inglês que se chama/ da Mac Donald, eu acho fora de série. O marido da Rita traduziu o livro todo aos bocadinhos. Porque eu dava voltas e mais voltas aquilo. Achei tão interessante porque aquilo é muito completo (ri-se) e depois tem a ver com realidades que não são a nossa realidade mas tem montes de pistas, montes de pistas. Então esse livro seduziu-me bastante e encaminhei um bocado o trabalho por aí. Prontos, foi assim que partiu o meu grande interesse pelo *portfolio* de avaliação.*

A possibilidade de dar continuidade ao trabalho com os pais, implicando-os ainda mais no processo educativo dos filhos é, também, um factor importante para a tomada de decisão, por parte da Renata, de realizar o *portfolio*:

*Prontos foi porque em N. já estou lá há vários anos, fiz um trabalho de sensibilização ao jardim com vídeos, com exposições, há uma relação muito aberta com os pais e há necessidade, também, de os pôr a par e, também, é um bocado por aí que vamos na implementação do *portfolio*. Acho que em relação aos pais já há muita abertura, eles entram, gostam de saber, falam abertamente, estão à vontade, sabem que se quiserem ficar lá um bocadinho podem ficar, fazem as perguntas que entendem. Eles sentem-se à vontade. O *portfolio* era uma maneira de os implicar mais na educação dos filhos.*

#### **Um processo de formação cooperada para a realização do *portfolio* de avaliação.**

As características pessoais e profissionais da Rita e da Renata e as circunstâncias do (re) encontro possibilitou a criação de um contexto capaz de favorecer o desenvolvimento de um processo de formação cooperada. Ambas as educadoras enaltecem as características da formação realizada em colaboração. Um excerto de um relatório de avaliação, realizada no contexto do círculo de estudos, documenta a valorização, por parte da Rita, da formação em colaboração com outras profissionais e com a formadora numa altura em que, ainda, decorria o processo de formação em contexto:

*Para a continuidade deste círculo de estudos eu gostaria que fosse ainda mais participativo que fosse realizada permuta de experiências dos participantes recorrendo ao estudo e pesquisa em ambiente de trabalho cooperativo recorrendo a uma grande diversidade de fontes de formação que a formadora sugere. Gostaria também que fossem realizados plenários sempre que possível.*  
(Relatório de avaliação)

Ainda que, com um enquadramento diferente, a Renata revela no decurso de uma das entrevistas, também, valorizar processos de formação colaborativos:

*Mas como tive sempre tendência a fazer trabalhos de grupo, porque também mesmo antes de tirar o curso, pertencia a um grupo de teatro, a uma Associação Cultural e essas vivências vão-nos dando uma postura diferente em relação às coisas. Então, eu gostava de dividir tudo com os meninos, com as colegas, com as pessoas.*

Este conjunto de circunstâncias concorre para a criação de um clima partilhado de vivências profissionais que favorece o processo de aprendizagem cooperada. A procura conjunta de melhores e mais adequadas estratégias num clima positivo de relação interpessoal é, claramente, percebida pela Rita o que beneficia a partilha de experiências, de dúvidas e de saberes num ambiente seguro contribuindo para favorecer o sentimento de realização profissional da Rita:

*Gostar daquilo que se faz, gostar do sítio onde se está e sentir-se bem com as colegas acho que isso é muito, muito importante. É meio caminho andado para as coisas correrem bem porque se alguma coisa estiver mal, nós temos o à vontade de dizer e de pensar sobre aquilo. E eu sinto-me mais realizada, muito mais realizada, sem dúvida e até me dá assim uma valorização interior que às vezes uma pessoa não quer demonstrar mas cá por dentro diz assim “eu até consegui, nesta parte eu até consegui”, falho noutras mas nesta fui capaz.*

A Rita sustenta uma visão positiva da Renata como profissional e revela expectativas de poder vir a aprender com a Renata o que, também, contribui para favorecer o desenvolvimento de processos de formação colaborativos e cooperados:

*Agora que estou no oficial e que estou com uma colega fantástica, porque também conta muito a colega com quem se está, não é, acho que é uma pessoa bastante empenhada e interessada, passa muita coisa para o papel e reflecte, isso tem-me ajudado imenso.*

Do mesmo modo, a Renata, demonstra perceber a colega e o esforço que ela desenvolve no sentido da mudança e da inovação de uma forma positiva ressaltando a predisposição e enaltecendo a abertura da Rita para a mudança:

*Eu acho que é fundamental querer ser bom profissional. E acho que a Rita também pensa assim. Porque ela tem tanta consciência que é fundamental que, embora esteja sempre a dizer que não é capaz que eu é que faço, ela está a sempre a fazer e a participar. Ela também agarra tudo o que pode e nunca diz*

*que não a nada. (...) Antigamente a avaliação era o que a gente sabe. Eu estou a trabalhar com uma pessoa com muitos anos de serviço e, ainda por cima, com uma experiência diferente e, claro que a gente sabe que a esse nível pouca preocupação haveria. Mas eu vejo a minha colega quer mudar, ela quer fazer de forma diferente.*

É neste enquadramento que emerge a tomada de decisão da Rita de começar a desenvolver o *portfolio* como trabalho final do círculo de estudos. Nesta fase, a Rita e a Renata, optam por construir *portfolios* com duas crianças na área do desenvolvimento pessoal e social. Existe, nesta altura, a preocupação, revelada pela Rita, de procurar identificar duas crianças com a mesma idade mas diferentes de modo que os *portfolios* possam documentar essas diferenças.

**O processo (inicial) de realização do *portfolio*.** O processo inicia-se com uma observação mais atenta às crianças com o objectivo de recolher informações que pudessem ajudar a conceber uma estrutura para o *portfolio*:

*Primeiro começamos a observar mais atentamente os miúdos e, ao mesmo tempo, a pensar para saber como é que havíamos de organizar o *portfolio*. Quer dizer, cada miúdo é um caso, não é, e nós tentamos primeiro ver um esquema que pudesse mostrar o que cada criança era. Estivemos a fazer uma observação a ver algumas coisas: a parte da linguagem, a parte motora, se eram estáveis na sala, se não eram, mesmo sendo da mesma idade os comportamentos não são iguais de criança para criança, portanto, tivemos de arranjar um esquema que pudesse incluir cada um, porque eram completamente diferentes e, também, as famílias eram completamente diferentes.*

Depois de alguma observação das crianças e de uma reflexão sobre o que observavam esboçam um esquema para o *portfolio*:

*Entrava a linguagem, o desenvolvimento motor, o desenvolvimento cognitivo, a capacidade de comunicação, os desenhos, as pinturas e assim. Também entravam os comentários de fim-de-semana dos pais. Ao lê-los via-se que o meio de casa era completamente diferente. Porque os pais ao escreverem também se notava que os fins-de-semana, as brincadeiras, as saídas não eram iguais. Entravam as entrevistas que nós fazíamos às crianças; também entravam registos de observação.*

O *portfolio* também, incluía alguns instrumentos que tornavam possível documentar e registar a planificação e a avaliação realizadas pelas crianças:

*E tivemos de pensar e arranjar esquemas e instrumentos para eles fazerem a avaliação. Um instrumento para registar e saber se gostaram ou se não gostaram naquele dia de fazer isto, fazer aquilo; um instrumento para eles fazerem o registo das áreas que iam e dos trabalhos que queriam fazer, que até, nos permite ver se realmente repetem muito a mesma área.*

Este processo de realização experimental constituiu uma oportunidade para em conjunto construir saberes, instrumentos e materiais e reflectirem sobre os mesmos. A dimensão colaborativa de todo o processo, nesta fase experimental, é sublinhada na reflexão pessoal que a Rita escreve e da qual se transcreve um excerto. Planificar, intervir e reflectir em equipa e a participação das crianças e dos pais são elementos presentes na reflexão realizada:

*Este trabalho não é senão o início de um percurso que estou a tentar implementar, muito válido na minha carreira de educador de infância. Torna-se pois em primeiro lugar necessário que todo o pessoal docente e não docente trabalhe em espírito de equipa e seja acima de tudo empenhado, responsável e reflexivo. É preciso tempo para trabalhar em equipa, tempo para a planificação e tempo para a reflexão Até aqui as dificuldades não surgiram. Depois reflectindo com a colega de trabalho, educadora também estabeleceu-se um trabalho rico de equipa, onde nos preocupamos por reunir diferentes formas de obter informação sobre as nossas crianças e de implicar a criança e as famílias em todo este processo. As crianças estão a adorar e aumentou a sua auto estima. Sentem-se responsáveis e parte integrante do seu processo de desenvolvimento. Juntar e transmitir informação acerca das aprendizagens das crianças, informar as famílias, mantê-las envolvidas e poder, quem sabe no futuro, transferir informação para o próximo professore é muito gratificante. (Reflexão pessoal)*

As possibilidades que um processo colaborativo contém e, que são expressas na reflexão realizada pela Rita, são consistentes com as percepções da Renata e constituem o fundamento da tomada de decisão de levar a cabo *portfolios* para todas as crianças:

*Bom, primeiro, fizemos os *portfolios* de dois meninos ainda durante o círculo de estudos. Procuramos ver o que queríamos observar e registar, ver como íamos fazer e o que fizemos. Experimentamos porque a Rita estava a fazer o trabalho,*

*não é, e porque nos interessava ir por este caminho. Depois vimos que aquilo era bom para todos e que não deveria ser feito só para dois.*

**O processo de realização do *portfolio* (alargado).** O processo de construir *portfolios* com todas as crianças inicia-se com uma carta enviada aos pais na qual procuravam explicar em que consistia a avaliação por *portfolio*. Depois de enunciar alguns possíveis conteúdos do *portfolio* solicitavam a participação dos pais, nomeadamente, através da realização de registos de acontecimentos interessantes e/ou engraçados que denominaram de comentário de fim-de-semana. Para a Renata a carta acompanhada de um “questionário familiar” tinha a função não só de apresentar o *portfolio* de avaliação como, também, de preparar a reunião que se iria seguir:

*Estava a falar da carta que escrevemos aos pais onde explicávamos de uma forma muito leve o que pretendíamos com o *portfolio*, o que era o *portfolio*, a essência do *portfolio*. E depois enviamos isso numas capinhas que arranjamos individuais para os meninos que iam servir um bocado de correio escola-casa e casa-escola. E mandamos a carta e mandamos também um questionário chamado o “questionário familiar”. Então, os pais responderam ao questionário e depois é que foi a reunião. Portanto, eles já vinham para a reunião com uma ideia do que seria o *portfolio*.*

Após o envio desta carta, ocorreu uma reunião de pais, na qual foram apresentados, a título demonstrativo, alguns conteúdos dos *portfolios* das duas crianças. A Rita aprecia de forma muito positiva o trabalho de motivação feito pela Renata e a abertura para auscultar as propostas dos pais:

*Depois foi a reunião com os pais. A Renata trouxe o retroprojector e explicou aos pais tudo o que se ia fazer. A Renata mostrou, com autorização dos pais, algumas coisas do *portfolio* das duas crianças que serviu de motivação para os outros pais. Nessa reunião, para além de explicarmos tudo aos pais, também, lhes pedimos ideias a eles para eles participarem mais. Nós queríamos que eles participassem mas não queríamos que sentissem que era uma obrigação.*

**A participação dos pais no processo de realização do *portfolio*.** O termo *portfolio* suscita algumas inquietações nos pais das crianças. A Rita percebe essas manifestações por parte dos pais associada ao desejo de quererem saber mais sobre esse conceito:

*[Os pais] Eles estavam um bocado preocupados porque não sabiam bem o que diabo era *portfolio*. Mas depois acharam aquilo uma coisa maravilhosa. A mãe do*

*R. M., que até fala muito bem, foi uma das primeiras a aparecer e a perguntar: “o meu filho em casa fala de portfolio, o que é isso?”*

Nesta fase dos contactos, através da carta e da reunião, a Renata identifica momentos de alguma confusão para os pais. Contudo, passados estes instantes iniciais os pais não só aceitam a avaliação por *portfolio* como dão contributos para o processo:

*E isso eu senti muito isso das manifestações dos pais. Primeiro foi uma confusão terrível não é? Portfolio, o que é isto? Depois, os pais acho que deram muito valor a essa questão de juntar os trabalhos, as observações e o lado de eles se implicarem no processo de avaliação, implicarem-se por escrito, é que fica lá registado. Eles daqui a uns anos vão ver também as leituras que eles próprios fizeram dos filhos. (...) E estou-me a lembrar de algumas palavras dos pais no início deste trabalho. Disseram-me que é muito importante os pais saberem o que se passa mas eu saber, também, quais são as expectativas dos pais. Foi o registo de uma mãe que eu achei, prontos, espectacular. Ela dizer que não é só importante ela saber o que se passa lá, mas eu também saber quais são as expectativas que eles têm do que é o trabalho e isso tudo...*

Para a Renata a reunião de pais serviu para esclarecer dúvidas e reduzir ansiedades. Ao mesmo tempo, permitiu reforçar o pedido aos pais para participarem no processo através da realização de registos e providenciarem os materiais necessários para a efectivação do processo:

*Depois o início foi mesmo uma reunião com os pais. E, depois, como já tínhamos dados dos dois meninos, antes de fazermos a reunião de pais, pedimos autorização às mães desses meninos se podíamos utilizar o trabalho feito com eles para apresentarmos a todos os pais o que seria o portfolio de avaliação. Prontos, e os registos serviram como exemplo para que todos os pais entendessem o que se pretendia. (...) A reunião serviu para mostrar um bocado o lado prático daquilo que já tínhamos explicado na carta. Depois, ainda falamos da cassete áudio e da cassete de vídeo dissemos que gostaríamos que cada menino tivesse também um registo em vídeo. Arranjamos uma capa e dentro da capa vão todos os pedidos e eles relatam o que nós chamamos de comentários de fim-de-semana que não significa que vão todos os fins-de-semana, é só o nome que demos aos registos, de coisas que eles acham importantes para ficar no portfolio e também depois pedimos a cassete.*

Esta reunião serviu, também, para sublinhar a importância da participação quer das crianças quer dos pais para o processo:

*[Na reunião] interessou-nos é que os pais percebessem que a avaliação tinha dois factores muito importantes: a participação das crianças no processo e a participação dos pais também. E, por outro lado, que os pais fossem sensíveis ao desenvolvimento dos filhos, portanto ao acompanhamento e sensíveis ao trabalho que se estava a realizar no jardim. Foram, principalmente, estes os dois factores que predominaram nessa reunião.*

No âmbito dos contactos iniciais, para informar e suscitar a participação dos pais no processo, a Renata sublinha a preocupação e o esforço desenvolvido por ambas no sentido de procurarem facilitar a tarefa dos pais, nomeadamente, a tarefa de escrever sobre o filho e, ao mesmo tempo, reforçarem a dimensão positiva da avaliação:

*Tentamos que essa participação não tenha um carácter muito formal, que não seja um peso porque, se não os pais, e sabemos que isto na aldeia acontece mais, sentem-se como que obrigados a fazer uma coisa que até nem lhes apetece fazer. E porque depois começam a pensar que se calhar nem escrevem muito bem. Tentamos que não seja uma obrigação. Nós tentamos que o *portfolio*, não tenha assim um carácter muito formal e obrigatório. Que os acontecimentos sejam acontecimentos divertidos, tenham a ver com evoluções da criança, ela fez uma coisa que foi para admirar, ou teve uma conversa com alguém da família toda a gente ficou admirada e têm aparecido coisas muito interessantes. E depois não temos feito isso nem semanal nem quinzenal, aproveitamos assim alguns momentos e pedimos para escreverem. Assim mais espaçado aparecem coisas engraçadas porque se fosse com o carácter de fim-de-semana, nós no princípio fizemos isso duas vezes, algumas mães limitavam-se a dizer o que se tinha passado no fim-de-semana. Não estavam a entender o que se pretendia. Prontos, a partir do momento em que nós reformulamos isso começaram a aparecer situações bem engraçadas e mais interessantes em termos de desenvolvimento.*

Os pais participam e contribuem, directamente, para o *portfolio* através dos comentários de fim-de-semana que escrevem. Para a Rita, é a realização destes registos, que torna possível uma participação efectiva dos pais no processo de avaliação:

*Os pais só participam agora, embora nós mantivéssemos sempre contacto com os pais mas eles não participavam conscientemente na avaliação. Agora sim,*



*fazendo parte deste processo estão conscientes de que as observações que fazem, os comentários de fim-de-semana, os registos que eles vão fazendo eles sabem que vão fazer parte de um processo de avaliação. Portanto, mesmo eles quando fazem essas observações já estão a pensar na avaliação do filho, no desenvolvimento do filho, já estão a atribuir algum significado a uma situação que tem a ver com o desenvolvimento deles.*

A conversa estabelecida com duas mães, numa visita ao jardim-de-infância, tornou possível descobrir as suas percepções de avaliação e de *portfolio* de avaliação:

*Aqui no infantário pode-se avaliar se ele se desenvolve bem. Se ele aprende bem no infantário na primária também deve aprender, assim estas pequenas coisas que fazem falta. Claro que sim, que avalia [a educadora]. Ela junta tudo num /, não me lembra o nome, num *portfolio*. Mas não é fácil não senhora, porque não é só um miúdo, ainda por cima são muitos, e cada um tem o seu feitio. Nós também escrevemos para lá, escrevemos as coisas que achamos. Eu acho que é bom para a criança. O escrito, ajuda a que a educadora conheça melhor o menino, porque, além de trabalhar aqui com ele, vai sabendo o que ele faz lá em casa e eu acho que por isso, o vai ensinar mais. (A. mãe de uma criança)*

Para outra mãe, a avaliação no jardim-de-infância é muito importante:

*Muito importante, porque, dos três aos seis anos de idade, é idade de desenvolvimento da criança, desenvolvimento psicológico, motor, afectivo, emotivo, e até a própria auto estima da criança forma-se nesta idade, e se não há uma autoavaliação contínua, ver se há desenvolvimento, se a criança acompanha, ver se consegue interpretar uma história, acho que é nesta fase que se consegue detectar muitos problemas, quer eles sejam motores, de audição ou de visão, e que a nós pais, muitas vezes nos passam despercebidos, ou até temos certas dificuldades em aceitar, e deixamos andar e, mais tarde na primária, talvez seja tarde para se fazer alguns tipos de correcção. Nós tivemos conhecimento de uma avaliação tipo experimental, que estava na fase inicial, que era o *portfolio*. Deram-nos conhecimento numa reunião sobre isso, mostraram exemplos de como ia ser feita a avaliação das actividades, mostraram exemplos de que ia haver comentários da educadora sobre estas actividades. Acho que agora, deve haver uma reunião, para nos comentarem a avaliação, pelo menos o meu filho fala disso. A R. também explicou que podia fazer algumas observações*

*com alguma consideração que ela achasse necessária ou oportuna ao que o menino estava a fazer.* (G. mãe de uma criança)

**A participação da criança no processo de realização do *portfolio*.** Elemento central no contexto do processo de construção do *portfolio* foi a participação das crianças sublinhada por ambas as educadoras.

A Rita considera de grande importância um maior envolvimento das crianças quer nos momentos de escolha e decisão do que iam fazer quer, posteriormente, na avaliação do que foi realizado e do como foi realizado:

*Nós reuníamos, todos os dias com as crianças para decidir o que íamos fazer e registava-se tudo. A auxiliar já deixava a sala preparada para a reunião e se, às vezes, não está o papel nem a caneta ao chegar à escola eles põem o papel e a caneta porque faz muita falta para registarmos o que se vai fazer nesse dia e depois o que se fez e a avaliação de tudo.*

A Renata reflecte a necessidade de organização do espaço da sala de molde a dar uma resposta mais adequada a este desafio da participação das crianças:

*A primeira necessidade que tivemos foi reformular o espaço de reunião das crianças. A primeira coisa que me aparece como uma mudança radical porque tivemos necessidade de ter uma mesa, material em cima da mesa e as crianças à volta, foi no espaço. Não dá para ser uma mesa onde todas possam estar todos porque não temos (e eu já fui à Câmara pedir mesas novas) porque bom seria que todos os meninos estivessem à volta da mesa, não é? Trabalhávamos com os meninos sentados nas cadeiras no polivalente (...). Mas, sentimos necessidade de mudar para o espaço da sala onde estavam os materiais e aquilo de que nós íamos falar realmente. Tivemos que ir para a sala para que pudéssemos ver os materiais de que falávamos e para que as reuniões fossem mais participativas e para que eles tivessem um contacto mais directo com a planificação e o registo escrito. O registo da planificação e da avaliação dá, também, para estabelecer um compromisso porque fica escrito, normalmente, compromete-nos muito mais e eles sabem que o que é que vamos fazer, ou o que é que já fizemos. Eles dizem, nós escrevemos, quem estiver a liderar a reunião escreve e depois a folha afixa-se. E, muitas vezes, eles próprios dizem: “olha nós já fizemos isto, anda ver o que nós programamos e vamos lá ver o que é que ainda não foi feito”.*

Esta maior e mais consistente participação das crianças, através do registo e a análise dos mesmos, por parte das crianças e por parte das educadoras, foi suscitando

diversas soluções ao longo do tempo. As educadoras tiveram de ir modificando os instrumentos de registo e análise para que providenciassem respostas mais adequadas ao objectivo de documentar a participação das crianças quer nos momentos de escolha e decisão quer nos momentos de revisão do que e como realizaram:

*Procuramos registar todos os momentos de grupo, fazer a avaliação do dia, do trabalho que realizamos e isso sempre com a preocupação do registo. Em relação ao “gostei/não gostei” a Rita tinha feito umas grelhas grandes com as áreas e com os meninos e, depois, eles próprios iam lá registar para que sítio é que foram trabalhar naquele dia e registar se gostaram ou não gostaram. Só que isso demora muito tempo e vimos que, de facto, era importante fazer aquilo para eles se habituarem ao registo mas não fazermos de forma sistemática, pelo menos, daquela maneira porque demorava muito tempo. Então, reformulamos aquele registo e, embora se faça, de vez em quando, registamos nós os sítios para onde eles vão trabalhar. Agora o “gostei e o não gostei”, pronto, nós temos uma folhinha onde temos o nome deles e registamos. Normalmente, o que eles não gostam tem a ver com o comportamento e o que gostam mais tem a ver com a actividade que lhes tocou mais no dia mas o que não gostaram é comportamentos.*

Entrevistas gravadas com as crianças fazem, também, parte dos conteúdos dos *portfolios* desta sala. As entrevistas realizadas a crianças deixam as educadoras fascinadas pelo nível de envolvimento e participação que as crianças revelam na tarefa. A Renata manifesta a sua surpresa:

*Com cada criança fazemos entrevistas como estamos a fazer agora, (ri-se), antes de começar a fazer pensava que os meninos iam ficar inibidos, não iam falar; apanhei uma surpresa, completamente. Fui mesmo apanhada de surpresa. Porque eles falam muito, conversam muito, mesmo com o gravador eles conversam muito. E eu fico surpreendida com algumas reflexões que eles fazem até acerca da vida deles familiar e tudo mais, eu fico surpresa. É assim, bolas como é que eles conseguem já ter esta linha de pensamento. É incrível e o gravador tem-me feito imenso jeito a esse nível. Permite-me fazer uma avaliação individual.*

As crianças assumem o *portfolio* como seu e participam do seu processo de construção. A Renata destaca esta apropriação do *portfolio* pelas crianças:

*É assim uma coisa, é eles [as crianças] envolverem-se é eles estarem por dentro. Eles sabem que se eu estiver com a câmara que estou a filmar eu não digo quem vou filmar, não digo pronto. Pego na câmara, mas eles, estão assim tão por dentro que eles não estão preocupados se estou a filmar este ou aquele. Eles próprios é que puseram o nome ou o símbolo na cassette. Eles sabem que cada um tem uma cassette e sabem que aquilo faz parte do portfolio. E eles sabem que o portfolio tem a ver com crescimento deles, porque eles já dizem: “olha este trabalho está mesmo giro, podia ir para o portfolio” como quem eu já sou maior, já sei desenhar desta maneira, este podia ir, eles próprios já escolhem.*

**Outros procedimentos para o *portfolio*.** Os *portfolios* desta sala incluem, também, o que as educadoras denominaram o “registo informativo”. Este formato de registo faz uma síntese avaliativa do percurso da criança com base nos registos de incidentes críticos e outras informações que foram sendo recolhidas. A Renata esclarece o significado do “registo informativo”:

*Prontos faço um registo que eu chamo “registo informativo” para não dar um nome com carácter muito de avaliação. É um registo onde está a fotografia do menino, tem a data em que é realizado e eu de uma forma geral, falo do menino em termos de desenvolvimento. E nesse apanhado que faço tem o nome, a fotografia, a data de realização do registo e depois tem algumas notas de síntese da avaliação. Eu tento fazer uma avaliação geral mas, também, tento sempre pôr uma observação daquelas que eu faço, tal e qual, e que mostra os registos que faço e que é a base da avaliação.*

A construção destes *portfolios* envolve, ainda, outros procedimentos adicionais que concorrem para melhor documentar o percurso de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A Renata aborda o sentido e alcance da realização de registo vídeo para a concretização deste processo:

*É claro que, para enriquecer o portfolio, temos de que fazer registos vídeo, registos áudio. É complicado, para fazermos os registos e as gravações, eu e a colega tínhamos de que combinar, pois uma tinha que se dedicar a isto, para não deixar passar aquilo. Tem de que haver uma organização sistemática dos nossos planos e da nossa acção, temos de que estar muito organizadas. Eu, às vezes, dizia e ainda digo, que a nossa profissão desgasta muito porque temos muito trabalho para casa, há sempre muita coisa para fazer e, eu acho que, um dos*

*defeitos do portfolio é que nós nunca estamos satisfeitas, queremos sempre mais e mais.*

**Dificuldades identificadas no processo.** No decurso deste processo, são diversas as dificuldades e obstáculos que foram surgindo, e que foram sendo identificados quer pela Rita quer pela Renata. Para a Rita uma dificuldade importante prende-se com a falta de hábito de efectuar registos das observações o que torna esta tarefa, ainda, mais complicada. Foi o processo de formação e a partilha de experiências e de práticas com a Renata que contribuiu para que a Rita percebesse a importância dos registos das observações e procurasse levar a cabo a tarefa:

*Quer dizer eu só comecei a escrever, porque a Renata sempre escreveu, eu só comecei a escrever a partir dessa altura [altura em que começou a experimentar a construção do portfolio], além disso, também, tinha quem me picasse porque se não, não escrevia. Porque era picada comecei a escrever e então comecei a dar valor a coisas que dantes não estava habituada a valorizar. Achava piada mas não valorizava porque não fazia registos, não é? E agora não, eu tenho mais cuidado em ouvir em escrever, tomar pequenas anotações que não ligava nenhuma, pequeninas coisas que, às vezes, tem muito interesse e que eu acho que é necessário apontar e foi a partir daí. (...) Registos meus de observação é que não tenho tantos assim. Eu já não digo que não vou esquecer-me como dizia antigamente mas não faço muitos. É mesmo muito difícil registar. Isto é tudo muito difícil e muito exigente.*

O tempo necessário para realizar esta tarefa é outra dificuldade apontada pela Rita. A experimentação levada a cabo, mostrou à Rita, que construir *portfolios* com as crianças pressupõe tempo para planear, tempo para observar e registar e tempo para reflectir. O tempo necessário para todas estas tarefas, pelo menos numa fase inicial, ultrapassa o tempo profissional disponível e entra, necessariamente, no domínio do tempo pessoal:

*Outra questão é que temos que dar muito mais tempo, temos de estar muito mais disponíveis, o tempo de trabalho vai muito para além do tempo útil. Funciona como desvantagem pessoal porque, se quisermos levar por diante o portfolio de avaliação, temos que ter consciência de que nos estamos a comprometer com uma situação que nos envolve de tal maneira que nos vai tirar muito tempo do nosso. Temos de ter tempo disponível diariamente para registar e*

*para analisar, se não, depois acumula-se e perde-se. O registo e a reflexão têm de ser feitas o mais depressa possível. Eu acho que o registo está muito ligado à reflexão. Isto é mais fácil porque trabalhamos as duas mas, se não fosse com ela teria de ser com a auxiliar, ou então, pensava sobre o assunto e não registava. A desvantagem é que o portfolio exige registo, e, se nós não nos habituamos a registar, o portfolio fica substancialmente empobrecido.*

A incapacidade de dar uma resposta considerada satisfatória ao desafio que desenvolver *portfolios* com as crianças envolve é, também, uma dificuldade central para a Rita:

*A maior dificuldade para mim é querer fazer as coisas para o portfolio e não fazer. Não ser capaz de fazer tudo o que era preciso. Uma pessoa chega à sala, o dia de trabalho não rende porque nós não vamos preparadas, uma pessoa falha e depois vai pensar porque é que falhou.*

Esta dificuldade é corroborada pela percepção do que significa não realizar os procedimentos considerados necessários:

*Agora, depois da formação e do que fiz com a minha colega, tenho mais consciência de que me estou a perder e do que estou a perder.*

Para a Renata, construir *portfolios* com as crianças, é sinónimo de um trabalho muito intenso. Mas uma parte importante desse trabalho prende-se com o facto de esta ser a primeira vez que está efectuar este processo:

*Por acaso, dá muito trabalho. Eu, prontos estou um bocado por dentro e asseguro, dá muito trabalho. Eu agora que interrompi um bocado, forçosamente por doença, eu sinto ah, cuidado com isto. Mas penso também que é o arranque, é uma pessoa entrar dentro do esquema.*

A dificuldade em realizar registos de observação dos acontecimentos relevantes é, também, abordada pela Renata:

*Mas nós não registamos muitas coisas, observamos muito mais do que registamos. Nós não, prontos eu sei que é difícil agora nós criarmos o hábito, porque isso tem de ser um hábito, não é, é complicado. Porque não há muito tempo mas, também, não há o hábito, não é? (...) Mas é verdade eu meti no placard, falei com a Rita e com a auxiliar, e meti no placard – Anotações – e disse que aquela folha era diária e cada uma podia anotar o que quisesse, depois todas juntas falávamos sobre isso. E as anotações onde estavam? Eu bem ia lá pôr. Bem ia, punha qualquer coisa, umas vezes até coisas que não tinham muito*

*significado mas para ver se puxava o resto. Mas as pessoas não estão habituadas, até podem falar depois no intervalo: "ah, aquele menino há bocado...", então, porque não escreveste uma situação tão gira? Não estão habituadas. Mas, isto tem de se ir cultivando, tem que se ir mexendo nisso, senão... Isto é muito o início. Eu vou ser sincera, nós conversamos sobre isto várias vezes, às vezes, a sério outras vezes brincar, mas conversamos sobre isto. (...) Mas não sei porquê, a gente até observa muito e depois diz umas às outras mas escrever? Às vezes estamos e diz-se tu ouviste bem o que ele disse é importante para o portfolio. Até dizemos isto, numa brincadeira que tem um ar sério mas, ninguém se levanta e escreve nada. Falta-nos muito esta atitude. Mas é verdade, temos que dar este salto mas não sei como vai ser. Não sei porque é difícil já está metido de tal maneira em nós que é difícil. Depois, às vezes, queremos recordar as coisas e foi-se. É uma chatice.*

A falta de referenciais e a necessidade de reformular procedimentos e estratégias de modo a responderem aos desafios colocados são outras dificuldades identificadas:

*E eu, que estava com uma vontade enorme porque as questões da avaliação preocupavam-me, porque eu sentia-me sempre insatisfeita e ainda me sinto, porque isto está a ser muito complicado, não é, complicado porque eu cada vez quero fazer mais e o instrumentos estão-me a sair, são falíveis, não é, (ri-se) eu depois tenho de reformular, exige muito, é muito difícil.*

Limitações de tempo, de espaços, de materiais e recursos humanos para dar resposta ao desafio de construir *portfolios* com as crianças são, também, dificuldades identificadas pela Renata:

*As dificuldades são a limitação de tempo, a limitação de espaços, materiais não digo porque a gente improvisa muito, mas recursos humanos, porque este ano eu estou a trabalhar com a Rita mas para o ano podemos estar a trabalhar sozinhas e isto torna-se muito complicado se estivermos sozinhas. Porque fazer estes registos e a auxiliar colaborar se puder. E se não puder? Tem algumas limitações este processo.*

Uma gestão adequada do tempo é necessária para assegurar que a rotina, com os seus momentos bem definidos, possa ser levada a cabo sem sobressaltos nem para as crianças nem para as educadoras:

*[A avaliação com as crianças] Leva muito tempo. Nós temos de ter muito cuidado no tempo que leva a reunião quando estamos a trabalhar no planeamento e na avaliação. Leva tempo depois a organizar as informações. A Rita fez várias tentativas de mapas de registos das áreas escolhidos, etc. e põe as conclusões numa folha resumo.*

As incertezas e as dúvidas próprias dos processos de mudança e inovação são, também, uma dificuldade percebida pela Renata:

*E, depois, é assim, nós estamos numa descoberta constante e isso traz-nos muitas angústias porque, dia a dia, estamos a ver que há situações que não resultam e temos que ir por outros caminhos. E, por vezes, desesperamos um bocado porque já devíamos ter feito isto e não fizemos. Vamos fazer para a semana e depois a semana passa.*

Outra dificuldade enunciada pela Renata refere-se à organização, tratamento, análise e interpretação dos conteúdos do *portfolio*. O *portfolio* não é um fim em si mesmo mas um meio para conhecer a criança e melhor responder às necessidades educacionais da criança. A análise e interpretação da informação recolhida e utilização da mesma para fundamentar as decisões educacionais são um procedimento essencial:

*Bem, o que marcou mais o terceiro período, vou-lhe dizer já, foi o final, porque o tratamento é complicado porque nós, como foi a primeira tentativa, recolhemos muitas coisas que, se calhar, noutra vez já não caímos nelas, porque retivemos informação a mais, e depois, foi difícil passar essa informação para os portfolios. (...) Mas temos de dizer a verdade. A análise das cassetes fazemos, mas não fazemos sistematicamente, devíamos fazer mais. Nas gravações áudio temos intenções mas depois deixamos falar livremente a criança, só tiramos aquilo que nos interessa mas, mesmo assim, existem muitas limitações de tempo. Eu acho que é bom porque tem muitos recursos, prontos, tem muita matéria para podermos fazer uma avaliação mais rigorosa da linguagem, do vocabulário, da construção de frases, etc. mas para fazer tratamento, temos pouco tempo. Penso que, mesmo a informação escrita foi difícil, havia muitas falhas, e depois foi difícil de tratar. Havia muita falha de registos de observação espontâneos, os incidentes críticos, aqueles que nós queríamos apontar e depois não apontamos, porque eu sabia que os havia, mas, eu e a Rita tentávamos lembrar-nos e não conseguíamos. É difícil registar porque já está dentro de nós e, por muito que a gente pense e digamos que vamos fazer e que vamos apontar, é complicado e, este*



*ano, com os meninos pequeninos então é que foi, pois eles são mais divertidos mas escrever e registrar.*

A Renata esboça, numa reflexão muito interessante, uma outra possível dificuldade em relação à qual se torna necessária grande atenção e que se prende com a possibilidade de existir alguma confusão entre o essencial – documentar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança – e acessório – construir o *portfolio* e os seus conteúdos:

*Às vezes já me arrependi por me ter envolvido no portfolio. Porque eu muitas vezes dizia assim: bolas eu estou demasiado preocupada com isto não estou a atender alguns aspectos por estar demasiado obcecada quase pelos compromissos a nível de portfolio. Eu acho que estava a fazer confusão na minha cabeça mas tive alguns momentos assim, de não ter tempo para nada.*

Realizar comentários escritos, também, acarretou dificuldades, agora, para os pais. Efectuar esta tarefa comportava exigências ao nível da atenção e observação da criança, da escolha de uma ocorrência e da escrita da mesma. Notas de observação realizadas após conversa informal com duas mães documentam as percepções destas mães relativamente à dificuldade da tarefa e ao envolvimento e participação das mesmas no processo de avaliação:

*Não é bem o registo todos os fins-de-semana, só de vez em quando é que a Renata manda para escrever alguma coisa especial sobre o menino, alguma coisa nova que eles digam ou façam, para depois, a Renata fazer aqui o trabalho dela. Eu também só digo que vejo uma coisa nova quando vejo porque eu estou em casa, mas tenho animais e lavoura, não estou muito descansada, os meus meninos põem-se a pé muito cedo e têm de ir comigo, e lá vão, mas resmungando. Custa eu escrever mas escrevo. Que remédio tenho de arranjar tempo. (...) Ele [a criança] presta atenção e está sempre com a preocupação de que a mãe escreva, para trazer para a Renata. (A. mãe de uma criança da sala)*

*A Renata também manda uma folha para os pais escreverem o que acharem oportuno, ou assinalar algum acontecimento que se tenha passado em casa. Acho que é difícil transmitir por escrito aquilo que muitas vezes acontece ou acho interessante escrever, ou pelo menos, eu sinto essa dificuldade. Não é sempre mas, às vezes, ela manda as folhas para nós escrevermos sobre os meninos. E, mesmo a custar eu tenho de fazer. (G. Mãe de uma criança)*

**Descobertas e conquistas.** A realização deste processo tornou possível às educadoras realizarem algumas descobertas e conquistas. Para a Rita o processo levado a cabo, em colaboração com a Renata, favoreceu a descoberta da importância de observar, isto é, de prestar atenção e registrar alguns acontecimentos que, sucessivamente acumulados, poderão contribuir para melhor conhecimento e mais aprofundado da realidade:

*Às vezes havia coisas engraçadas e eu dantes achava piada mas passava aquilo à frente e esquecia-me. E agora não, eu tenho mais cuidado em ouvir em escrever, tomar pequenas anotações que não ligava nenhuma, pequeninas coisas que, às vezes, tem muito interesse e que eu acho que é necessário apontar e foi a partir daí.*

Foi também este processo que permitiu apreender as potencialidades que a avaliação por *portfolio* comporta:

*É uma coisa muito trabalhosa mas muito interessante e que é muito importante. Porque o *portfolio* serve para avaliar mas é uma avaliação bastante profunda (...). Acho que uma pessoa não pode deixar passar assim muito tempo sem escrever, se não, perdem-se muitas informações.*

Outras descobertas que, são, também, conquistas referem-se à participação das crianças e dos pais em todo o processo que, ainda, “espantam” a Rita:

*A sério, nota-se que as crianças estão muito interessadas e que percebem tudo aquilo que fazem. Estão muito atentos e participam em tudo com uma facilidade fantástica que, mesmo eu fico de boca aberta ao ver que eles são capazes de me ensinar coisas.*

*Os pais participam imenso. E mesmo quando eu fui para C., eu já tinha aprendido muito com a Renata, os pais também participaram bastante comigo em C. e o que eu fiz em C. também devo muito a N. Aqui a comunidade é fantástica, participa em tudo, está sempre pronta a ajudar a participar.*

Num encontro informal a Rita fala, com entusiasmo, da implicação das crianças e dos pais no desenvolvimento do *portfolio*:

*Ao tentarmos fazer o *portfolio* também implicamos muito a criança e a família. Para as crianças poder fazer parte da avaliação ajuda-a a tomar decisões e permite-lhe aprender por si mesma. Isto é muito importante para o seu desenvolvimento como pessoa e da sua auto estima. Em relação à família têm um novo desafio: “observar o meu filho no fim-de-semana”, reparar nos seus*

*comportamentos, no que ele faz e dividir com a educadora torna os pais parte integrante do processo de avaliação e participantes da equipa. Para nós educadoras a informação obtida na família é muito importante porque nos ajuda a perceber perspectivas e anseios e também ajuda a compreender o que a família espera do educador e do jardim. Esta partilha também é útil para o educador ter um retrato do mundo da criança fora do mundo da escola. (Nota de campo de 12.05.00)*

O envolvimento e participação das crianças no conjunto de procedimentos utilizados para avaliar são uma conquista resultante do processo levado a cabo. A forma como as crianças responderam ao desafio surpreendeu a Renata:

*Mas há outro lado que é fenomenal. A criança participar e eles próprios dizerem: “olha, vou meter no meu portfolio”, eles observarem qualquer coisa, sentirem que deram um salto “isto até devia ir para o meu portfolio”, eu acho que é demais, esses momentos para mim valem tudo, tudo, a sério.*

Nesta dinâmica as crianças revelam alguma capacidade de fazerem a auto e hetero avaliação:

*Há, também, aspectos positivos. As crianças criam hábitos de avaliar o próprio trabalho e avaliam os trabalhos uns dos outros: “tu já fizestes melhor podias melhorar esse trabalho” e é nesses momentos que a gente vê que de facto é muito positivo organizar o trabalho assim.*

Surpreendente para a Renata é, também, a forma como as crianças participam nas entrevistas:

*Nas entrevistas é muito engraçado. Apanhamos muitas surpresas. Com os mais pequeninos é complicado, mas os médios e mais crescidos é muito interessante porque eles estão muito à vontade na conversa. É engraçado porque nós perguntamos qualquer coisa ou vamos falar de qualquer coisa e eles conversam mesmo. São capazes de estar a falar sobre um tema qualquer durante algum tempo. E, por vezes, vão buscar coisas que não nos passava pela cabeça. E são esses registos que ficam lá que de outro modo nós não prestamos atenção.*

A Renata reflecte sobre o impacto que um trabalho mais reflectido e mais intencionalizado e mais participado pelos pais teve no desempenho e realizações das crianças:

*Eles [crianças] gostam muito de participar neste processo. Eu acho que só o facto de termos falado no portfolio, na caixa que vai ter trabalhos e o facto de eles dizerem que este está melhor vai para ali é a auto estima toda a aumentar. E depois, não sei, isto também é uma reflexão, este ano o domínio da crítica, do sentido crítico melhorou altamente naqueles miúdos. Pronto, as coisas estão ligadas umas com as outras e acho que esse aspecto naquela sala está mesmo bom. Eles já tentam encontrar explicações quase do tipo científico para as situações. Eu já trabalho há uns anos, sei que as vivências deles têm sido outras, mesmo a nível familiar e na escola têm sido outras, a verdade se diga. O trabalho tem sido muito enriquecido tanto a nível, nós próprios a reflectirmos e a darmos mais materiais e mais vivências mas, também, em casa tem crescido um bocadinho, os pais têm ajudado mais.*

A adesão das crianças ao processo revela-se, também, no interesse manifesto pelo *portfolio*, no último período, pelas crianças finalistas e destacado pela Renata:

*Os miúdos aplicaram-se mais no terceiro período porque, os finalistas sabiam que o portfolio deles acabaria ali, aperceberam-se perfeitamente de que ia acabar. A nível das gravações ainda há muitas coisas a tratar porque alguns portfolios foram sem as gravações em vídeo porque nós queríamos fazer colagens e tratamento de imagens, e não conseguimos fazer tudo. Foi difícil.*

Ao nível do trabalho de envolvimento dos pais existem, também, algumas descobertas importantes:

*Por exemplo, isto foi muito melhor para implicar os pais. É que depois da receptividade, também há o envolvimento. Eu lembro-me daquela mãe, lá em casa, completamente envolvida no processo, ela sabia as coisas do jardim, o que fazíamos e para o que eram as coisas. Sim, porque uma coisa é os pais dizerem que aquilo que a senhora educadora me pediu, eu faço, outra coisa é fazer e perceber a razão das coisas.*

Uma conquista importante foi as informações que conseguiram juntar e o que isso tornou possível – construir a história de cada menino para passar à professora do 1º CEB:

*Nós já conversámos sobre a utilidade ou não de termos partido para esta experiência, e, no fim do ano, é obvio que tínhamos muito mais dados para avaliar, que avaliamos com mais segurança, e que podíamos dizer que, o menino está aqui ou ali, com dados comprovativos, enquanto, que nos anos anteriores,*

*fazíamos uma avaliação mais geral e sem dados. Com os dados que existem no portfolio conseguimos construir a história de cada menino, que não é um processo de avaliação, mas é uma história, contada em tom de história, sobre o menino, e foi essa história que nós entregámos agora à professora que é deles. Falei com ela antes, e entreguei uma história que tem dados sobre a criança, aquelas situações que são mais engraçadas no jardim-de-infância, dados relativos aos sonhos dela, como é que reagia em algumas situações e depois, também, relativamente às áreas em que fazíamos uma avaliação não muito directa, mas conseguimos pôr a professora à vontade no conhecimento da criança.*

A professora do 1º CEB recebeu as informações com agrado:

*Foi uma reacção positiva, muito receptiva. Ela, nunca tinha tido um trabalho do género, nunca nenhuma educadora tinha feita essa ligação. Isto também começa a ter que ser natural, e, ainda por cima, estamos no mesmo edifício, mal seria. Já há actividades em conjunto, o projecto educativo é comum, mas esta passagem de informação não existia.*

Os receios presentes em muitas educadoras de infância de que as professoras do primeiro ciclo não entendam ou utilizem as informações que são transmitidas sobre as crianças de forma não adequada manifesta-se na Renata:

*Só que, também digo, pessoalmente sinto alguma insegurança nisso e acho que isto foi um subterfúgio que nós arranámos para fazer uma história, para não sermos muito vinculativos em termos de avaliação e, às vezes, estamos a ser um bocado injustas e até, às vezes, a professora pode não digerir ou entender isto da melhor maneira.*

**Momentos mais significativos do processo.** Um dos momentos considerados mais importantes pela Rita, no decurso do processo, reporta-se à construção e reformulação dos instrumentos concebidos para documentar a participação das crianças e a participação dos pais no processo de avaliação:

*O que eu mais gostei foi porque tivemos de que reformular várias coisas, fomos nós que reconstruímos instrumentos para poder ser úteis.*

É interessante assinalar que esta experiência de criação e reformulação de instrumentos agora apresentada como um momento importante foi numa conversa

informal, realizada no decurso do processo de realização do *portfolio*, apresentada como uma dificuldade conforme nota de observação realizada na altura:

*Numa visita ao jardim a Rita fala do processo de implementação do portfolio falando da sua dificuldade. Refere-se ao trabalho realizado em torno dos instrumentos de trabalho que tornem possível os registos das crianças. Depois de conversar com a colega, a Rita construiu alguns instrumentos em tamanho grande para que as crianças pudessem fazer registos. Mas estes tiveram que sofrer algumas modificações para serem mais funcionais, por outro lado, verificaram que nem sempre têm tempo para realizarem esses registos. Em determinado momento afirma: « há dias e há momentos em que é possível e que dá para fazer um trabalho consistente e sistemático mas há outros dias e outros momentos que temos de perguntar às crianças e sermos nós a fazer os registos. Temos estado a modificar para encontrar a melhor forma de fazermos isso. Isto está a ser muito difícil». (Nota de campo de 2.02.00)*

A realização de alguns registos de observação, a participação da criança e dos pais são outros momentos importantes identificados pela Rita como momentos relevantes do processo:

*Acho que os registos meus e a participação das crianças e dos pais. Eles faziam e explicavam muito bem o que era o portfolio. Para os pais também foi bonito, porque não sabiam o que era, e depois vinham cá, para fazer perguntas e depois participaram.*

O momento do compromisso com os pais para levar a cabo este processo de avaliação é, para a Renata, um momento importante e que contribui para motivar para a realização da tarefa. O compromisso com os pais e o envolvimento destes, nomeadamente, através da realização de comentários de fim-de-semana são momentos importantes que são recordados sempre que existem grandes obstáculos.

*É assim depois de nós estabelecermos um compromisso, porque nós apresentamos aos pais, estamos aqui a tentar implementar uma metodologia nova – construir um portfolio para cada um, um conjunto de informações para avaliar – nós prometemos, os pais também escrevem há um compromisso. Então isso faz-nos pensar, ah temos de pedir aos pais o relato de fim-de-semana, pronto e vai, e*

*depois há faltas de registos de observação, de gravações. O compromisso leva-me a ter de fazer assim.*

Mas, para além deste, existe um factor de motivação adicional que a Renata refere:

*Eu acho que se a pessoa se implicar isto puxa, parece o teatro, isto é um bichinho do caneco.*

Outros momentos relevantes para a Renata têm a ver com o envolvimento e participação das crianças e dos pais:

*Foi os meninos perceberem o que era o portfolio e andarem sempre a comentar. Na altura da primeira reunião com os pais, grande parte deles nem conheciam esse nome, foi dar importância ao que estávamos a fazer, pois não estávamos só a ensinar umas cantigas e umas histórias, a fazer decorações, estávamos muito mais atentas e preocupadas com o desenvolvimento dos filhos, estamos a reunir informação, a pedir aos pais para olharem para os meninos de maneira diferente, que os pais também participem, que escrevam mandem e tragam informação. Essa parte de tentar implicar os pais no processo, o eles perceberem que era muito importante estarem implicados no processo e que estavam atentos ao que se fazia, acho que foi dos momentos mais importantes. Em termos de reuniões de planeamento, aquilo era muitas vezes de manhã, cada um já tinha as suas ideias, ouve muita confrontação de ideias até se chegar a um consenso, acho que nessa parte trabalhámos muito, e foi muito importante nesse sentido porque, eu acho que o portfolio se dirige muito para esse lado, o de pôr os miúdos a participar, o que fizeram ao longo do dia e a reflexão que se fazia ao fim do dia.*

**Recomendações.** As recomendações da Rita a outras educadoras que queiram realizar a avaliação através de *portfolio* reportam-se à necessidade de formação e ao desenvolvimento de uma atitude de procura e disponibilidade para trabalhar com a certeza de que no fim valerá a pena:

*Tem de começar por saber bem o que é o portfolio e para que querem o portfolio. Têm de estudar primeiro e depois fazer com muito trabalho. Eu diria que vale a pena que dá muito trabalho mas que vale a pena. Que não se pode pensar que não se tem de trabalhar mais, tem que se ler, procurar e reflectir.*

Um trabalho que vale a pena é a ideia expressa de forma pertinente pela Rita:

*Pessoalmente foi e continua a ser para mim um grande desafio fazer este trabalho tão enriquecedor na minha vida profissional, faz-me sentir educadora de corpo inteiro.*

As recomendações da Renata referem-se ao estudo do conceito e das suas possibilidades seguida de um processo de construção analisado, reflectido e alterado sempre que necessário. Este processo exige disponibilidade de tempo e grande abertura para a inovação às educadoras de infância. Dificuldades adicionais no primeiro ano de realização são identificadas pela Renata. A possibilidade de construir uma história de aprendizagem de cada criança como resultado do *portfolio* de avaliação é a cereja no bolo que a Renata identifica como factor de motivação para ultrapassar as dificuldades que este processo vai colocando:

*Eu já tive essa situação. Eu diria que/ bom, que primeiro tentassem perceber muito bem do que é que se trata, fazer alguns estudos sobre o que é o portfolio de avaliação, saber onde e como é que foi aplicado, fazer todos aqueles estudos iniciais que nós fizemos. Depois, reflectir muito bem sobre a maneira de como se vai conseguir passar esta ideia aos pais, pois acho que é um dos momentos cruciais da implementação do portfolio.*

Depois disto, avançar, mas, com a consciência de que tem que haver muita disponibilidade de tempo, para reflectir muito, reformular muito e, muitas vezes, sentir angústias:

*Eu tive muitos momentos em que dizia "por amor de Deus, porque é que eu me meti nisto", mas, saber que tudo isso se ultrapassa e que, como em quase tudo, a primeira vez é que custa mais, porque depois, chegamos a uma altura em que há estabilidade, e com a necessidade de sermos mais rigorosos na avaliação e ter mais instrumentos, depois vemos as partes positivas, pois até se constrói a história de um menino, como se calhar, de outra maneira, não seria fácil de fazer.*

### **O *portfolio* da sala da Rita e da Renata**

O *portfolio* construído com as crianças e com os pais, na sala destas educadoras, está organizado numa caixa grande onde são incluídos os diversos conteúdos do mesmo. Cada caixa é decorada pela criança e está identificada pelo nome e/ou símbolo.

As entradas e evidências do *portfolio* estão organizadas em torno de categorias, através de separadores identificados pelas educadoras. Cada categoria tem uma folha de



apresentação que anuncia o respectivo conteúdo. São as seguintes as categorias à volta das quais se estrutura este *portfolio*:

- *Os meus amigos e eu: ensinamentos, brincadeiras, diplomas*
- *Registos de acontecimentos com a participação preciosa dos pais*
- *Registos de trabalhos realizados, conversas, reuniões, histórias, poesias*
- *Os meus desenhos*
- *Outras experiências na área da expressão plástica*
- *O computador: mais uma ferramenta de trabalho*
- *Registos de escrita*
- *Registos de matemática*
- *Registos de avaliação realizados pela criança*
- *Notas das educadoras*

O *portfolio* começa com uma folha de apresentação que tem o nome completo da criança e um pequeno texto: “*Portfolio do meu jardim-de-infância ou era uma vez o que eu lá vivi...o que cresci!*”, denotando a ideia de uma história que se vai contar.

Cada categoria tem conteúdos específicos e determinados. Na primeira categoria presente no *portfolio* – *Os meus amigos e eu: ensinamentos, brincadeiras, diplomas* – observa-se uma listagem das crianças inscritas no jardim-de-infância, certificado de presença em actividades promovidas por instituições exteriores ao jardim-de-infância e diversas fotografias individuais e em grupo comentadas que documentam a participação da criança e do grupo em algumas actividades dentro da sala, no espaço exterior do jardim e noutros contextos externos ao jardim-de-infância (percursos pedestres, visitas ao exterior, festas da freguesia, etc.).

Segue-se a categoria denominada – *registos de acontecimentos com a participação preciosa dos pais*. Esta categoria envolve não apenas registos realizados pelos pais e relatos de opinião como, também, elementos e informações enviados pelas educadoras aos pais. Ao folhear o *portfolio* observa-se a carta enviada aos pais sobre o *portfolio* de avaliação, o questionário informativo preenchido através do qual se pretende recolher dados e informações sobre a criança antes de entrar no jardim, dados sobre as razões que levaram os pais a inscrever o filho no jardim-de-infância, perspectivas relativas às trocas de saberes entre a família e o jardim, etc., relatórios síntese das reuniões de pais realizadas, convite para a festa de Natal, pedidos de colaboração de materiais e opiniões dos pais sobre vários assuntos ligados ao jardim,

comentários de fim-de-semana (relatos de comportamentos ou acontecimentos considerados relevantes pelos pais).

Segue-se outro item denominado – *Registos de conversas, reuniões, histórias, poesias inventadas* – que inclui conteúdos como registos de acontecimentos realizados pelas educadoras que envolvem a criança (ex. quando o problema vai a votos, resolução de um problema em grande grupo), registos sobre o fim-de-semana das crianças, registos de decisões das crianças sobre vários aspectos da vida do grupo, registos das reuniões do grupo, registo de histórias construídas em grupo, registo de poesias construídas pelo grupo, registo relativo à criação da área da música, etc., registos de histórias inventadas, registo da lenda relativa ao rio da freguesia do jardim-de-infância, registo da história das Maias etc.

Este *portfolio* inclui duas categorias para os trabalhos relativos ao domínio da expressão plástica: *os meus desenhos* vários desenhos livres ou que representam actividades realizadas (em alguns deles existem notas ou comentários) e *outras experiências na área da expressão plástica* onde se podem observar diversas pinturas e colagens.

Na continuidade da análise deste *portfolio* verifica-se a categoria – *o computador: mais uma ferramenta de trabalho* com diversos trabalhos realizados em computador com recurso a programas de escrita e a programas de desenho, a categoria – *registos de escrita* com trabalhos de escrita de várias formas e a categoria – *registos de matemática* com vários trabalhos de matemática, nomeadamente, de escrita de números, contagens, formas geométricas.

Uma outra categoria refere-se aos *registos de avaliação realizados pela criança* que inclui registos diários das escolhas das áreas, registo diário da avaliação do trabalho nas áreas gostei e não gostei, registo e apreciação dos livros lidos naquela semana; registo de avaliação do dia com a coluna – o que mais gostei e o que não gostei.

*Notas das educadoras* é a categoria que inclui um exemplo de uma planificação; registos das escolhas das áreas pela criança, dos colegas com quem trabalha e do tempo de permanência nas áreas; registo semanal das áreas escolhidas pela criança; estudo mensal das áreas mais e menos escolhidas seguidas de uma análise e planificação de estratégias a adoptar; breves listas de verificação para objectivos específicos construídas e/ou adaptadas pelas educadoras; registos de incidentes críticos; registo informativo (sínteses da informação contida em diversos registos); notas de observação na área da

formação pessoal e social e na área de expressão e comunicação nos domínios da expressão motora, da linguagem oral e abordagem à escrita, e da matemática.

O *portfolio* ainda apresenta outra categoria -*gravações áudio e vídeo* – com registos gravados de conversas sobre assuntos específicos e registos vídeo da criança na sala de actividades.

Observa-se neste *portfolio* um total de 123 entradas.

Uma especificidade deste *portfolio* reporta-se à categoria relativa aos pais. Embora as educadoras tenham chamado “*registos de acontecimentos com a participação preciosa dos pais*” esta categoria contém elementos da comunicação estabelecida nos dois sentidos. Destaca-se sobretudo os comentários de fim-de-semana nos quais os pais relatam acontecimentos que consideram mostrar alguma coisa sobre as características e/ou desenvolvimento do seu filho e registos escritos de opiniões sobre alguns assuntos referentes à dinâmica do jardim-de-infância (a participação na construção de um presépio com material reciclado, plantação de árvores no espaço do recreio, realização de sementeiras, etc.). Também se observa, com alguma frequência, que as educadoras mandam aos pais alguma informação escrita e/ou pedidos de colaboração com um espaço reservado à recolha da opinião dos pais.

Outra característica deste *portfolio* reporta-se à participação das crianças no processo de avaliação. Observa-se a participação das crianças quer nos diversos registos realizados pela criança (escolha das áreas, avaliação do trabalho realizado, apreciação dos livros lidos, etc.), quer na selecção de alguns desenhos, pinturas e colagens nos quais está escritas as razões dessas escolhas: “porque está bonito”, “porque gostei muito de ir ao oceanário”, “porque mostra que eu fiz bem”, etc.

Ao mesmo tempo também se observam muitos registos escritos pelas educadoras que documentam e assinalam decisões da criança tomada em contexto de grupo.

Outra especificidade refere-se à variedade de formatos de registos escritos em esquema, tabelas, de observação que as educadoras utilizam para documentar as realizações e descobertas da criança. Com efeito podem-se observar registos mais estruturados e menos estruturados. Este *portfolio* inclui registos das escolhas das áreas através do registo escrito da área que é depois organizado numa grelha que torna possível apreciar as escolhas realizadas pela criança no decurso de uma semana. Compreende outro formato de registo, mais estruturado, para analisar as escolhas da criança durante um mês, identificando as mais e menos escolhida seguida de uma

reflexão sobre o significado dessa escolhas e sobre a intervenção a desenvolver com aquela criança. Contém alguns registos de incidentes críticos e um registo formal de avaliação da criança, denominado “registo informativo”, no qual as educadoras fazem uma síntese do percurso de aprendizagem realizado pela criança com a identificação das áreas a trabalhar para continuar a favorecer ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Dentro da variedade de formatos de documentação utilizado, ainda se podem observar, transcrições de gravações áudio como um meio de conhecer melhor a compreensão da criança sobre alguns assuntos, a linguagem, o vocabulário, etc. e a gravação vídeo como um registo da criança em actividade.

### **1.3. “A jornada de aprendizagem da Catarina em torno da construção de uma ‘espécie` de portfolio”**

**A fase inicial de formação em contexto.** Esta é a jornada de aprendizagem da Catarina uma educadora que, frequentou o círculo de estudos mas que só participava quando era convidada directamente a intervir. No decurso do processo de formação inicial a Catarina nunca relatou, por iniciativa própria, mudanças ou alterações que estivesse a realizar no contexto da sua sala. Na continuidade do processo de formação em contexto a Catarina é convidada a realizar *portfolios* de avaliação na sua sala. A Catarina aceita, com grandes reservas pessoais, dizendo que não se achava muito capaz de dar resposta a esse empreendimento mas, ao mesmo tempo, satisfeita pelo repto que lhe foi colocado.

No decurso da primeira entrevista afirma a importância da participação nesta acção para o processo de reflexão e questionamento pessoal:

*Por exemplo, esta formação foi muito importante para mim. Eu ainda não consegui pôr em prática muitas coisas porque é muito difícil, mas fez-me repensar as coisas, fez-me abanar um bocado, fez abanar as ideias feitas que a gente tem e, portanto, fez-me mudar um bocado.*

**Formação inicial e percurso profissional.** Realizou a formação inicial na Escola Normal de Educadores de Infância de Viana do Castelo que termina em 1983. Na altura deste estudo, a Catarina tem 16 anos de serviço, quase todo prestado no ensino oficial. A mobilidade docente é uma característica do seu percurso profissional:

*O meu percurso é assim um bocado acidentado em termos de escolas. Já andei por Santarém, Abrantes, Vila Real, Chaves, Bragança. Entretanto eu vinha*

*para Viana nos concursos autárquicos, normalmente vinha. No princípio do ano lá ia eu com armas e bagagens e depois em Outubro ou Novembro lá voltava.*

Alguma reacção à experiência de trabalho no ensino particular é outra característica do seu percurso profissional:

*Comecei no particular mas também só tive lá três meses. Depois, entretanto, surgiu a oportunidade de ir para o oficial, em Santarém e fui e realmente em 3 meses eu fiquei tão farta, tão farta, tão farta do particular, tão farta daquele sistema.*

No âmbito da formação inicial a Catarina teve oportunidade de abordar algumas questões relativas à avaliação na perspectiva da pedagogia por objectivos:

*No princípio nós fazíamos pedagogia por objectivos era o que a gente tinha aprendido mais na escola. E fazíamos a avaliação por objectivos; os que foram mais trabalhados, os que foram mais conseguidos e, pontualmente, eram apontadas crianças ou por dificuldades ou por não terem dificuldades nenhuma. Pela positiva ou pela negativa eram apontados assim alguns casos particulares, senão era o grupo, a gente avaliava era o grupo.*

**A formação contínua.** Ao nível da formação contínua nunca frequentou nenhuma acção de formação no âmbito da avaliação. A Catarina questiona o sistema de formação então vigente e, reflecte sobre o desequilíbrio existente quer ao nível das propostas de formação quer ao nível das oportunidades de escolha de frequência das mesmas:

*Não me lembro de ter visto acções sobre avaliação. Eu acho que isso parte de quem tem de organizar acções, eu acho que há um desconhecimento sobre educação pré-escolar e, então, acho que as pessoas devem pensar que estas questões da avaliação não fazem muita falta, digo eu, não sei se é assim se não é? Acho que agora já se está a mudar um bocadinho as mentalidades, mas penso que há muitas colegas que aprenderam a fazer a avaliação de uma determinada maneira e fazem como sempre fizeram, é um bocado repetitivo. Centram-se um bocado no que aprenderam e fazem sempre assim. Em relação às acções de formação não é só em relação à avaliação eu acho que há muito pouco; agora já vai havendo, começando a aparecer mais mas, até aqui, mesmo os Centros de Formação não se interessavam muito por promover acções para educadores. Porque os centros de formação estão um bocado nas mãos de professores do 2º e 3º ciclos, talvez, porque os educadores não se mexam muito. Mas, até aqui o que tem aparecido é formação na área das expressões que se calhar é o que a gente*

*menos precisa, porque são áreas que as pessoas já trabalham mais ou menos, tirando a música, pronto, que é um bocado mais específico. De resto, nestas áreas há sempre livros, revistas, etc. Mas, por exemplo, em relação à avaliação não, nem há coisas escritas. (...) Quando eu comecei a trabalhar havia bastantes acções de formação. A DREN organizava bastantes acções fizemos música, motricidade, depois, durante muito tempo não houve quase nada, só voltou a haver quando começaram com os créditos. Mas, mesmo assim, desde essa altura só fiz esta da avaliação [o círculo de estudos] e outra sobre a área-escola nunca tinha sido seleccionada para mais nenhuma. Porque fui apanhada numa fase em que estava muito no início do escalão e como não ia mudar não precisava de formação, diziam eles.*

Uma acção de formação no domínio da música é a acção que identifica como mais pertinente por ter sido especificamente direccionada para a educação de infância:

*A formação mais relevante para mim foi a de música, de actividades ligadas à música, porque eram acções para nós educadores.*

**Práticas de avaliação anteriores.** As práticas de avaliação iniciais da Catarina eram baseadas no registo escrito de tudo o que ocorria e informadas pela pedagogia por objectivos que, então, usava na sala de actividades:

*Eu fazia a avaliação por objectivos. Via os que foram mais trabalhados, os que foram mais conseguidos e, pontualmente, via se as crianças tinham dificuldades ou se não tinham dificuldades nenhuma. Eu escrevia, eu sempre fui de escrever muito, quer dizer, nos primeiros anos tinha mais disponibilidade e, não só, estava mais motivada, mais descansada, mais tudo, e escrevia, escrevia muito. Vinha com o hábito do ano de estágio, e no princípio, normalmente fazia relatório de tudo o que acontecia. Depois ia tirando desse relatório as informações sobre cada criança, ia tirando desse relatório deste e daquele e podia assim ter dados para avaliar.*

**A participação das crianças na avaliação.** No contexto destes procedimentos a Catarina refere existir um espaço relativo para a participação das crianças no processo de avaliação e esclarece o nível e âmbito dessa participação:

*Participavam, pronto, participavam. Em alguns anos eu fazia reflexões com as crianças, normalmente, faz-se sempre reflexões com as crianças. Às vezes é mais sistemático do que outras, havia grupos que tínhamos uma espécie de diário de turma, de grupo, e portanto reflectiam melhor //. Mas, normalmente,*

*participavam e faziam uma autoavaliação deles para saber como é que as coisas correm, o que gostavam mais de fazer, o que não gostavam de fazer.*

**A participação dos pais.** Os pais também tinham alguma participação, sobretudo, ao nível das trocas de informações que ocorriam entre eles e a educadora:

*Os pais participavam mas não em termos formais, normalmente não. Não havia muito o hábito de chamar os pais para participar na avaliação, eles participavam na medida em que davam informações, e nós passávamos informações. Era só isso. Eu, aos pais, sempre tive desde a minha formação a ideia de transmitir coisas positivas, o que de bom eles fazem o que conseguem porque, normalmente, não vou pela negativa a não ser que seja necessário que os pais estejam alertados.*

**Utilização dos resultados de avaliação.** Nesta fase os resultados da avaliação realizada serviam, sobretudo, para informar as decisões educacionais e para reformular e adequar as actividades a propor às crianças:

*Normalmente reformulava actividades ou fazia novas actividades para conseguir aqueles objectivos, se visse que determinadas actividades nem estavam a dar resultados, eu reformulava tudo e tirava as actividades que tinha chegado à conclusão que não davam.*

Para a Catarina, subjacente a estas práticas, estava um conceito de avaliação muito restrito que apenas atendia aos produtos e não aos processos. A participação das crianças no processo é também objecto de reflexão e análise e apreciada pela Catarina como muito limitada:

*No início do meu percurso como educadora, utilizei um «modelo» de avaliação entre aspas não é, que decorria da pedagogia por objectivos, pois foi essa a corrente pedagógica que a minha formação inicial mais aprofundou e pratiquei nos vários estágios que então realizei. Assim, eu observava o grupo no início do ano, verificava as necessidades sentidas em termos de desenvolvimento e estabelecia objectivos de encontro a essas necessidades. A avaliação quase se limitava a concluir se esses objectivos tinham sido atingidos ou não. Este conceito de avaliação é muito restrito pois só favorece a reflexão sobre os efeitos do processo e não sobre o processo em si. Esta prática de avaliação não contemplava um factor muito importante: a avaliação feita pela própria criança. Embora ela participasse na planificação das actividades e elas partissem dos seus próprios interesses, a sua participação na avaliação nem sempre tinha a*

*intencionalidade que lhe é dada actualmente. Mas um jardim-de-infância que pretende desenvolver a autonomia, o pensamento crítico e a educação para a cidadania, não pode excluir a criança do processo de avaliação. (Reflexão pessoal)*

**Propósitos de avaliação nunca concretizados.** A Catarina nunca teve propósitos concretos em termos de avaliação porque, em sua opinião, havia alguma acomodação e ausência de questionamento sobre esse assunto:

*Em termos de avaliação? Não nunca tentei muito trabalhar. Eu acho que houve uns anos que nós, eu pelo menos falo por mim, estagnamos um pouco e, portanto estávamos naquele rame, rame, fazíamos daquela maneira e, se calhar, não me questionava muito sobre isso.*

No trabalho final realizado no fim do círculo de estudos, a Catarina aborda a questão da falta de redes de apoio, da acomodação das educadoras de infância e da falta de questionamento relativamente à avaliação enunciando os diversos factores que, ao longo do tempo, têm influenciado as suas práticas de avaliação:

*Do conjunto desses factores surge, em primeiro lugar, o contexto em que tenho exercido a minha actividade. Senti, durante um tempo, a ausência de apoio necessário a esse exercício. Sendo colocadas em jardins- de- infância de um só ligar, isolados, em comunidades que desconhecendo a importância da educação pré-escolar, nos recebiam com alguma indiferença, atribuindo-nos, por vezes, uma função meramente de guarda; não havendo entre as educadoras uma «cultura» de partilha de saberes, o hábito de reflectir, em conjunto, a sua actividade as educadoras deixara-se «arrastar», muitas vezes, em práticas rotineiras que iam adaptando aos diferentes grupos de crianças com quem trabalhavam, práticas essas que continuavam a reproduzir o modelo aprendido na sua formação inicial. Este conjunto de factores a que se podiam juntar outros, sofreu algumas mudanças sentidas especialmente nos últimos anos com a publicação das Orientações Curriculares para a educação pré-escolar. Também a formação contínua, ausente durante um longo período de tempo, começou a abranger temas específicos da educação pré-escolar, como aconteceu na acção a que se reporta esta reflexão sobre avaliação... (Trabalho final)*

É neste enquadramento que a Catarina, depois de convidada a participar, decide começar a construir os *portfolios* de avaliação na sua sala.



**O processo de realização do *portfolio*.** Convidada a falar sobre o processo de construção do *portfolio* a Catarina não afirma estar a efectuar *portfolios* mas “uma espécie de *portfolios*”, e enuncia os respectivos conteúdos do mesmo:

*Eu organizei uma espécie de portfolio. Tem os registos que fizemos no dia do pai, tem o texto que fizeram e os retratos que eles fizeram. Acontecimentos e coisas especiais que eles quiseram contar. Alguns trabalhos mais especiais. Alguns têm as figuras de presépio que eles fizeram, portanto, eles têm lá o plano de trabalho, as figuras em si. Entretanto, também, fiz uma recolha só a nível dos desenhos deles para ver também um bocadinho a evolução deles.*

Um olhar mais atento e metódico às produções, até então efectuadas, constitui uma oportunidade para a Catarina reflectir sobre a importância de fazer uma apreciação próxima de todos os trabalhos realizados pelas crianças para poder conhecer e compreender o percurso realizado. Esta análise mais próxima e atenta das produções das crianças levou a uma reflexão sobre o contexto educativo:

*Ás vezes, nós pensamos que estamos dentro do que eles fizeram que temos uma ideia do que eles fizeram mas, pegar nos trabalhos deles todos e começar a vê-los do princípio até ao momento, uma pessoa, ás vezes, não está tão dentro do que eles estão a fazer como isso. Há aqui alguns miúdos que eu pensei que estavam na evolução natural e tive que chegar à conclusão que eles em vez de estar a evoluir estão a andar um bocado para trás. Parei um bocado para reflectir e tive de chegar à conclusão que eles já fizeram trabalhos mais bem elaborados. Eu notei que a nível de trabalhos já antes tinham trabalhos mais bem feitos. Isto fez-me reflectir e eu notei que isto coincide, mais ou menos, com a altura em que ficou menos uma pessoa na sala. A educadora que lá estava teve bebé e está de baixa de parto. Porque eu tenho uma auxiliar e uma tarefeira mas, a auxiliar tem algumas dificuldades e a tarefeira é mãe da miúda a quem dá apoio. Isto tem vantagens e inconvenientes. Para aquela criança parece que teve inconvenientes.*

Os textos das crianças são, também, um suporte importante destes *portfolios*. A propósito deste conteúdo a Catarina refere a evolução verificada ao nível da construção de textos em algumas crianças da sala:

*Os portfolios têm os textos das crianças. Uns têm mais do que outros. É interessante porque este era um grupo que eu notava que não estava muito habituado a falar de coisas, das pessoas, deles, das vivências deles, não parecia*

*que estivessem muito habituados. Há muitas crianças que fazem textos, muitas delas gostam de fazer mas, outros não. Alguns contam mas só se forem coisas muito especiais que aconteçam. Há uma criança que só tem um texto, salvo erro em Fevereiro, foi brincar para casa de uma miúda da minha sala também e caiu no riacho e parece que esteve mesmo atrapalhado, e aquilo marcou-o um bocado de maneira que o rapaz que nunca fez textos fez aquele, mas só foi aquele. Algumas crianças, só quando acontece alguma coisa de especial, é que fazem textos. Há outras meninas que se nota que gostam de conversar. Há lá duas meninas que os textos delas até são um bocado repetitivos, mas quer dizer, o dia a dia delas também é assim, um bocado monótono. De maneira que elas contam aquilo vezes sem conta mas gostam. Dá impressão que gostam e que têm necessidade de conversar. Uma delas a mãe trabalha muito e o pai está em França só tem irmãos rapazes e a miúda deve precisar de ser ouvida.*

Outro conteúdo destes *portfolios* é o registo do que disseram as crianças e do processo de construção de uma flor e de um cartão para celebrar o dia internacional da mulher. O dia e a flor serviram para realizar um trabalho com as crianças sobre a mulher e o papel da mulher na família e na sociedade:

*Eles levaram a flor e o cartão mas não fizeram grande referência. Notei que os pais que foram lá buscar os filhos, que é mais frequente serem as mães, gostaram muito de levar as flores. Quer dizer eles levaram as flores antes para oferecerem depois no dia. Eu ainda não voltei a falar com eles por causa da mãe, porque isto foi feito no dia da mulher a propósito do dia da mulher, e o que eles disseram foi que as mães não trabalhavam. Nota-se aqui uma diferença grande no que dizem do pai e da mãe. Ao pai cabe o agradável, levar a passear, dar chupa-chupas a mãe lava a loiça, lava a roupa arruma, foram muitas as crianças que disseram gosto da mãe porque ela trabalha. Ou gosto da mãe porque sim. Mas o papel da mãe é assim um bocado pouco valorizado. Também houve algumas crianças que disseram: “eu gosto muito da mãe porque brinca comigo” mas foram muito poucas. Como vem agora o dia da mãe, voltarei então a falar com eles para ver se já existe alguma diferença mas, é notória a diferença entre o papel da mãe e o papel do pai na família.*

No contexto dos procedimentos empregues para construir os *portfolios* com as crianças a Catarina refere as expectativas que tinha em conhecer a reacção das crianças ao desafio de escolherem, de entre todos, um desenho e explicitarem as razões dessa

escolha. Nem todas as crianças foram capazes, nesta primeira experiência, de apresentar razões para a sua escolha:

*Eles gostam e estão acostumados a guardar os registos, os trabalhos, os desenhos que fazem, assim, o trabalho do dia a dia e, às vezes, não é sempre eu peço para seleccionarem um trabalho que tivessem gostado mais. (...) Uma vez eu pedi-lhes para seleccionarem, de entre todos os que tinham feito, o desenho que mais tivessem gostado. E depois fui conversar com eles, alguns meninos escolheram porque era sobre o Natal, alguns deram razões, outros disseram que escolheram porque sim e outros nem porque sim. O L. C. escolheu mas não foi capaz de dizer porquê, nem sequer porque sim. Eu mandei-o escolher e ele escolheu. Nesta questão dos desenhos disse-lhes para escolherem porque também me interessava ver como é que eles escolhiam e que razões davam. E, também, para ver como eles participavam no portfolio. Foi interessante ver como eles escolheram.*

Mas o *portfolio* construído nesta sala tem, ainda outros conteúdos. São os quadros de registo que permitem documentar a avaliação que as próprias crianças fazem das actividades realizadas:

*Eles fazem muito avaliação do género que se faz na Escola Moderna o que fizeram, o que gostaram de fazer, o que não gostaram. Os quadros e planos, os registos realizados pelas crianças, registos dos debates e das reflexões deles são muito importantes para a avaliação. Isso fazem e está lá no portfolio. Pronto, no início eles era um bocadinho como as mães, o não gostar era mais o ter de comer a sopa, falavam muito do que comeram ou que não comeram. Mas isso, também, era influência das mães. Depois, eu fui tentando que eles falassem de outras coisas e eles começaram a falar mais de comportamentos e actividades. Tenho pelo menos uma criança que me diz de caras que não gosta de nada, mas acho que isso é um bocado para provocar. É mais para picar do que seja bem verdade porque eu vejo o empenho dele nas coisas, por exemplo, nalgum jogo novo ou em alguma actividade mas, diz-me que não gostou de nada. Outros dizem: “gostei de tudo” quando não estão para pensar muito é: gostei de tudo. Eles depois foram mudando em relação à maneira de fazer a avaliação e já era um bocado diferente, já falam de mais coisas. Mas, no geral é gostei de fazer isto ou de fazer aquilo (actividades) e, não gostei que me puxassem, me batessem ou assim (comportamentos). Foge um bocadinho para aí.*

**Dificuldades identificadas no processo.** Neste processo de realização a Catarina, também, identifica algumas dificuldades, nomeadamente, ao nível da recolha de registos de observação de situações ou acontecimentos particulares de uma criança para incluir no *portfolio*:

*Não tenho muito são registos de observação. Esse é um bocado o meu defeito. É assim a Dra. Teresa Vasconcelos dizia, aqui há tempos, numa entrevista que os professores tinham de deixar de ser aqueles funcionários que saíam à hora certa e, às vezes tem um bocado de razão nisso. Porque eu quando estou nalguma escola onde se fica mais um bocado essas coisas ficam registadas, porque ser uma correria para sair porque estão pessoas plantadas à porta à espera da boleia é um bocado difícil. Depois chega-se a casa e começa a andar e o tempo e não sei o quê e escapa-se.*

A circunstância de existir um projecto a decorrer na sala e uma nota de observação realizada numa visita ao jardim-de-infância são o pretexto para conhecer as percepções da Catarina acerca dos processos de documentação utilizados:

*Não tenho feito registos de incidentes críticos e registos contínuos que são aqueles que domino com mais facilidade mas tenho algumas notas em relação ao como é que surgiu e assim tenho algumas notas. “Do velho fazer novo” começou no início do ano com a construção de instrumentos musicais. E isto fui eu que fiz com eles porque estavam lá os copos de iogurte, que já deviam estar no ano anterior, estavam lá numa cesta, e eu desafiei-os a fazer, levei alguns livros para ajudar. É outra coisa que eu tenho tentado que a biblioteca não tenha só livros de histórias. Levei uns livros para eles procurarem ideias para a construção de instrumentos musicais. E eles fizeram. E isso foi o suficiente para desencadear a situação, depois é que eu os desafiei a trazer outros materiais. E eles trouxeram, trouxeram panos, paus mas tem de ser tudo um bocado puxado. Eu sei que podia fazer mais registos de observação de cada criança porque tornava o *portfolio* mais rico mas não fiz.*

Recordei uma nota de observação realizada numa visita ao jardim e perguntei à Catarina se tenha feito algum registo daquela situação:

*As crianças estavam a fazer as máscaras de carnaval. Cada criança construía a sua cara de animal. Uma menina estava a desenhar a cara de um cão. Quando chegou às orelhas parou, conversou com o colega do lado. Levantaram-se da mesa e foram à biblioteca buscar um livro. Procuraram imagens de cão,*

*conversaram entre si e a menina foi desenhar as orelhas. Entretanto, ainda não tinha acabado o seu desenho quando se sentou na mesa do desenho outra criança. Conversaram entre si e a menina foi ajudar este colega, agora, a procurar um leão e a tentar descobrir como fazer as orelhas de um leão. (Nota de campo de 25.02.00)*

A Catarina confirma não ter realizado, com muita frequência, registos de cada criança e refere alguma falta de organização pessoal para a realização dessa tarefa:

*Não tenho muito esse tipo de registo. É esse tipo de situação de eles procurarem as coisas é frequente. Isso na ajuda entre eles o que falta é registar porque tenho muitas situações dessas. A questão é que se não é lá no jardim, se não faço logo, é uma chatice. Mesmo assim eu durante a hora de almoço, às vezes, procuro ir para o meu gabinete e registar algumas coisas. Mas depois são os papéis, e as faltas e os mapas e acaba por me roubar um bocado de tempo. Às vezes, não é só um bocado de tempo eu tenho de reconhecer que eu, às vezes, sou um bocado, não é bem desorganizada, mas disperso-me um bocado e acabo por tratar um bocadinho de papéis, um bocadinho disto e ando ali um bocado de tempo que podia ter estado a fazer registos. Mesmo agora em relação ao trabalho de *portfolio* eu tenho de pôr limites dentro das outras coisas eu tenho de saber que tenho de fazer.*

A Catarina retoma a questão das características pessoais que não facilitam as mudanças que práticas de avaliação mais adequadas reclamam:

*O meu maior problema é que eu sou um bocado desorganizada e, às vezes, acabo por me perder um bocado. E eu acho que se tentasse levar as coisas mais direitinhas, já conseguia melhor. Mas, às vezes, o tempo rola, rola e, quando dou por ela já passou o dia todo e muita coisa ficou por fazer. Porque uma avaliação com *portfolio* para cada criança eu acho um bocadinho difícil. Que eu aqui tinha as condições ideais, tenho uma auxiliar, uma tarefeira e uma educadora de apoio, mas acaba por se transformar um bocadinho, tenho as condições ideais mas acabo por ter dificuldade porque precisava de ficar na escola mais um bocado depois de acabar o tempo lectivo. Se não, não há maneira de eu fazer. Mas tenho uma colega a quem dou boleia e tenho uns certos limites.*

As dificuldades de observação e de registo e a necessidade de planear o processo de observação já tinham sido abordados pela Catarina numa conversa informal:

*As maiores dificuldades sentidas no processo de observação são: a envolvimento no trabalho que não permite o distanciamento necessário à observação; a falta de oportunidade para registar na hora a situação observada e que, por vezes, acaba por não ser registada; a selecção do que se quer observar e a conseqüente necessidade de não dispersar a observação. Estas dificuldades podem ser minimizadas se for reservado um tempo para a observação e se a intencionalizarmos.*

A falta de uma equipa educativa com formação e treino adequado para a realização de algumas tarefas é, também, uma dificuldade referida pela Catarina:

*Por exemplo, esta coisa da análise de textos leva tempo e eu digo a análise dos textos porque como o meu trabalho incide sobre a linguagem também me interessa analisá-los mas é preciso organizar, ver frase por frase. Eu pedi à auxiliar para meter nos portfolios mas não estão muito bem. Uns arquivou fora do sítio, outros ao contrário, enfim, tenho de refazer o trabalho. As auxiliares não estão muito habituadas a fazer este tipo de actividade.*

As dificuldades de gestão de todo o processo de avaliação continuaram e a Catarina afirma que no decurso do 3º período as crianças trabalharam muito, continuaram a elaborar projectos, e a construir coisas novas a partir do material de desperdício e fizeram muitos livros. Para esta educadora foi difícil documentar toda a dinâmica de trabalho das crianças. Nos seus relatos a Catarina vacila entre a utilização da palavra avaliação e da palavra *portfolio*. A construção do *portfolio* não é claramente assumida pela Catarina que utiliza expressões como “ensaio” e “tentativa de *portfolio*” para se referir à experimentação levada a cabo:

*Em termos da avaliação deu para registar e avaliar esta dinâmica toda, deu. Quer dizer, eu ainda não tenho as coisas organizadas, ainda tenho tudo aqui assim anotado, tenho algumas coisas escritas mas pouco ainda. // Em termos de avaliação, vamos lá ver o que é que eu vou dizer em termos de avaliação? Ora bem, em termos de portfolio, propriamente, eu ensaiei alguma coisa, não muita coisa porque não pude fazer muito. As crianças trabalharam muito, também, à base das construções, agora andam com a maluqueira das construções e fazem umas coisas atrás das outras, embrenharam-se naquilo e fizeram pouca coisa de diferente.*

*Eu fotografei, está tudo fotografado. Era uma das coisas que eles se orgulhavam era vir para a fotografia no fim das coisas feitas. (...) Depois eu tenho algumas*

*coisas de tentativa de portfolio mas é mais a nível de actividades de expressão, alguns desenhos especiais que eles escolhiam por ser especiais. Têm colagens especiais, eles escolhiam trabalhos especiais. Depois também utilizei os textos deles para fazer a avaliação. Nos textos agora eu vi que já falam mais da mãe que era uma coisa que eu achava esquisito, digamos assim, mas tem a sua razão de ser. Estas crianças falavam mais do pai do que da mãe, o pai era a figura central aparecia quase nos textos todos enquanto que a mãe, às vezes, nem falavam dela. É um bocado natural porque o pai é que os leva ao café, o pai é que os leva a passear, é que os leva para fora. A mãe só está lá para pôr a comida na mesa e essas coisas assim. Eles no princípio até nem falavam muito da mãe depois daquela história daquela conversa que nós tivemos por causa dos bebés, dos rapazes brincarem na casinha, depois do trabalho que se fez para o dia da mulher, depois já começaram a falar um bocado mais da mãe.*

**Descobertas e conquistas do processo.** Para além das dificuldades, o processo efectuado, tornou possível realizar algumas conquistas. A descoberta da importância de reflectir sobre tudo o que ocorre foi um dos ganhos identificados pela educadora. Esta análise e reflexão desafiaram a educadora a procurar novos saberes:

*Isto ajudou-me a pensar sobre as coisas e, quer dizer, se não fizer este pensar, às vezes, mesmo sem registar mas se não se fizer este repensar das coisas e ver como é que correu como é que não correu não se anda muito para a frente. Com um trabalho destes a gente tem a preocupação de olhar com olhos mais atentos e depois mesmo essas coisas suscitam maior curiosidade em nós, não é, pelo menos a mim acontecia e depois fui pesquisar mais coisas, fui lendo, estive mais atenta às crianças e às coisas.*

Ao mesmo tempo, efectuar este processo, estimulou na Catarina mudanças ao nível das suas práticas, nomeadamente, ao nível da organização e da escrita do que acontece, apesar das limitações identificadas:

*Houve mudanças e não foi só em termos da acção sobre avaliação houve outras coisas que trouxeram um bocado de abanão às práticas e à minha maneira de ser de educadora. Foi muito positivo, envolve muito e embora eu tenha pouca coisa escrita mas, mesmo assim, este ano eu já consegui organizar melhor e registar mais coisas, muitas vezes, fazemos as coisas mas a gente nem sempre se sentava e se obrigava a pôr as coisas organizadas e escritas, esse era o meu*

*maior defeito de educadora. É o meu maior defeito é que, às vezes, deixo rolar um bocado, tenho consciência disso. Tenho de fazer um esforço para me obrigar a mim mesma a pôr as coisas escritas e organizadas.*

Construir *portfolios* de avaliação com as crianças também teve a vantagem de ajudar a Catarina a intencionalizar mais o processo de avaliação:

*A utilização do portfolio acho que nos permite primeiro seleccionar muito bem que se quer avaliar e estar um bocado mais atenta. Se uma pessoa tiver uma preocupação de fazer uma observação mais cuidada, neste ou naquele aspecto, dá mais intencionalidade às coisas porque senão a avaliação é assim um bocado/ a avaliação que se fazia até aqui é um bocado dispersa é um bocado o todo não é, avalia-se o que correu bem o que não correu bem e tal mas, em relação a cada criança não, é assim uma avaliação / do grupo não desce tanto a cada uma das crianças. Porque a gente até aqui fazia um bocado a avaliação do grupo, não é e, de vez em quando, é que despertávamos e tínhamos a noção de que esta criança é assim, aquele já não é assim, o outro é de outra maneira mas o portfolio ajuda e cria realmente metas, digamos assim, sabe que é aquilo e aquilo e aquilo que quer ver e vai vendo hoje uns e depois outros. Assim, não se perde porque sabe o que quer ver.*

Também tornou possível descobrir a importância que as crianças atribuem às suas produções e a tomada de consciência da avaliação dessas mesmas produções:

*Mas embora as crianças não tenham participado muitas vezes percebem que há trabalhos que são diferentes que merecem uma atenção diferente. Até porque eles têm lá as pastas dos portfolios e eles vêem que estão lá trabalhos. Têm lá alguns trabalhos que eles chamam os trabalhos especiais, os trabalhos especiais eles sabem que estão naquela pasta à parte e que não estão dentro da outra capa ondas estão todos os trabalhos. E, inclusivamente, uma criança fez um desenho com mais pormenores, o que não é muito comum, porque eles habitam-se a um determinado tipo de desenho e, muitas vezes, não passam daquilo, e aquele miúdo é uma criança que faz assim umas coisas mais pormenorizadas e eu mostrei o desenho deles ou outros meninos, um desenho diferente, e ele achou que era um desenho especial e disse que ia pôr no portfolio e, de maneira que eles apercebem-se que alguns trabalhos são diferentes, mais cuidados e merecem uma atenção especial. Eu tenho o cuidado de lhes dizer que os trabalhos são todos bonitos mas que se pode fazer sempre um pouco melhor.*



O trabalho levado a cabo ao nível do *portfolio* não só favoreceu nas crianças a capacidade de apreciar os trabalhos realizados como também contribuiu para envolver mais as crianças em todo o processo:

*Isto ajuda muito a envolver as crianças porque eles próprios se aperceberam que tinham ali uma pasta para trabalhos que saíssem fora do comum ou que fossem importantes, às vezes, eles próprios escolhiam alguns trabalhos porque eram muito bonitos, porque estava um desenho muito bonito, sabiam escolher um desenho ou um registo que fosse diferente. Aconteceu uma criança ter feito um registo da Páscoa diferente, enquanto os outros se limitaram a fazer o coelhinho da Páscoa e as amêndoas, ele não, fez um registo da Páscoa no seu sentido mais autêntico e religioso. Fez o compasso, o padre, o sacristão, a cruz, portanto aquele trabalho foi seleccionado naturalmente para ir para aquela pasta porque estava diferente e representava melhor a Páscoa. Houve outras situações parecidas com estas. Eles percebiam que para o *portfolio* iam os trabalhos mais importantes. (...) No fim do ano eles já sabiam fazer uma crítica aquilo que tinham feito, saber o que é que estava bem, o que é que achavam que estava bem, o que é que tinham feito melhor, essas coisas. Já sabiam pelo menos dizer se lhes desse um grupo de coisas para escolher, se eles quisessem escolher um trabalho eles sabiam porque é que o escolhiam. Eles no principio era “porque sim”.*

As crianças não só mostraram valorizar e ter competências para apreciar os seus trabalhos como foram capazes de compreender a ideia de documentar aquisições e progressos através do *portfolio*:

*Esta fotografia está aqui porque foram eles que pediram que eu tirasse. Foi uma criança que lhe custou muito a adaptar-se ao jardim, muito e esta pintura foi já em Março ou Abril, foi a primeira pintura que ela fez. Nunca tinha ido para a pintura, muito dificilmente começou a entrar nas actividades. Eles acharam tão giro ela estar a fazer pintura que me vieram dizer: “professora vai buscar a máquina, a J. está na pintura para pôr no *portfolio*”. Eles depois apercebiam-se que eu que fotografava determinados momentos portanto eles achavam que aquele também devia ser fotografado.*

A reflexão realizada sobre o processo de construção do *portfolio*, conduziu à descoberta da necessidade de conceber uma estrutura para o *portfolio* e de, previamente, identificar as categorias e domínios que vai procurar documentar:

*Eu acho que construir portfolios facilita muito, apesar de no princípio ser um bocado difícil nós sabermos exactamente o que é que queremos/ seleccionar, digamos assim, mas acho que a partir do momento em que uma pessoa consegue seleccionar os aspectos que vai considerar mais e, portanto, o que quer ver mais trabalhado, acho que ajuda a organizar melhor, acaba por ajudar a organizar melhor as coisas e a acompanhar melhor o trabalho de cada um. Facilita muito embora custe começar e ver mais ou menos como é que as coisas se podem fazer mas penso que depois de engrenar que facilita a organização e a observação das coisas. [Engrenar?] Encontrar uma estrutura. A estrutura é importante para saber o que se vai recolher com algum critério.*

**Lacunas identificadas no processo.** Reservas em relação à assunção de ter construído *portfolios* de avaliação permanecem ao longo de todo o processo e são explicitadas de modos diversos:

*Embora, claro seja um bocado difícil, (ri-se) isto é só uma amostra do que pode ser feito. Até porque o meu projecto era mais a nível da comunicação, da linguagem e assim e até tenho, tirando os textos, poucos registos dessas coisas. Tenho algumas conversas com eles e assim para juntar ao portfolio deles mas não houve tanta, até porque eu não comecei logo no início do ano, comecei já no final do 1º período a organizar um bocado, as coisas estiveram assim um bocado incipientes.*

A Catarina revela uma consciência clara de estar numa fase inicial de um processo que pode ser continuado e melhorado:

*Quer dizer, vamos ver, eu tenho consciência que isto não é, que eu tentei, que eu comecei a fazer mas ainda não é nada do que posso fazer realmente. Pronto, eu tenho essa consciência, como digo também já comecei muito tarde mas penso que é uma coisa que embora suscite algumas dificuldades, a dificuldade maior é essa é encontrar uma estrutura e seleccionar as áreas, mas acho que é possível, acho que vale a pena investir neste tipo de avaliação. Eu sei que para fazer melhor tenho de levar as coisas mais direitinhas, principalmente, se continuar lá naquele jardim já estou ambientada, não é, a adaptação está feita portanto já é mais fácil. Alguns meninos ficam, oito meninos ficam na escola portanto já tenho alguns meninos que eu conheço portanto é mais fácil.*

Apesar das limitações a experiência concreta de construir *portfolios* com as crianças ajudou a Catarina a compreender melhor o *portfolio* e a vislumbrar algumas possibilidades de concretização:

*Quer dizer eu no princípio pensei que era uma coisa quase impossível de se fazer assim tão complicadinho, tão complicadinho que ia ser muito difícil organizar. Mas se nós soubermos realmente quais são as coisas que queremos para dar mais ênfase, para trabalhar melhor é possível, não é tão impossível de fazer.*

A possibilidade de envolver os pais no processo do *portfolio* de avaliação não foi perspectivada pela Catarina que reconhece não ter realizado muito trabalho ao nível dos pais das crianças:

*Os pais não perceberam tanto do portfolio. Mas também não tem havido assim muito contacto. Há algumas mães que falam bastante, a mãe da J. fala porque ele vai para casa e fala bastante. Os outros não sei se falam ou não. Acho que a grande preocupação deles continua a ser as letras e os números para a escola primária, é a grande preocupação deles. (...) Quer dizer eu ainda não posso dizer muito porque em termos práticos este ano não fiz ainda assim contactos mais em termos de avaliação. Conversava muito com os pais, as mães vinham ali, falavam bastante mas não havia aquela /não era muito para fazer uma comunicação de como é que as crianças estavam, as mães não suscitaram muito esse tipo de informação. (...) Eu acho que a avaliação é importante, também, para os pais para eles terem a consciência que as coisas não se fazem por acaso, nem só para fazer e para preencher tempo.*

**Momentos mais significativos do processo.** Os momentos considerados importantes, pela Catarina, reportam-se a si própria e às respostas que foi sendo capaz de dar ao repto que lhe foi colocado. A Catarina “admirou-se” com aquilo que fez e sentiu-se bem:

*Não sei. /// Eu uma das coisas que me levou a insistir nisto / fui eu mesma, quer dizer neste aspecto, / eu até aqui há uns anos atrás tinha-me na conta de uma educadora normalíssima, não é que eu não seja agora normal, eu achava que fazia assim um trabalho conforme tinha aprendido e tal, são traumas do estágio, portanto, achava que não tinha assim umas qualidades por aí além como educadora. Tinha a consciência de fazer um trabalho escorreitinho, não é direitinho e tal mas achava sempre que se calhar todos os outros faziam melhor*

*que eu. Que naquelas situações todas as outras educadoras poderiam fazer outras coisas muito melhor do que eu. De maneira que esta reflexão sobre a avaliação também me trouxe essa vantagem. / Não sou tão normal e tão banal como isso, pronto até faço um trabalho que até tem importância e até está bem feito e pronto é isso. Eu vi isto porque, realmente, tendo consciência das coisas de uma maneira mais / cuidada vê-se melhor o trabalho feito. E agora vejo que até faço qualquer coisa.*

A participação das crianças, a capacidade demonstrada para apreciarem os seus trabalhos, seleccionar e encontrar razões para essa escolha é, para a Catarina, outro momento importante:

*// Em relação às crianças o que marcou mais foi o momento em que eles começaram a escolher eles próprios as coisas que acharam que estavam especiais para pôr no *portfolio* e darem as suas razões e justificarem. Nem sempre escrevia o que eles diziam porque lá está conversava com eles, ainda tenho um bocado aquela dificuldade que é tomar logo nota daquilo que eles estão a dizer. Às vezes estar a ouvir o grupo ou um ou outro que diz qualquer coisa e aquilo passa e a situação perde-se. Mas acho que isso foi o momento mais marcante quando eles começaram a seleccionar eles, a acabar um trabalho ou assim e querem ir pôr na capa e virem-me dizer porquê.*

Reflectindo sobre o *portfolio* a Catarina declara não identificar desvantagens no processo de construção de *portfolios* de avaliação e, de novo, sublinha a necessidade de a educadora ter ideias claras, nomeadamente, em relação aos objectivos do *portfolio*:

*Não sei se o *portfolio* tem muitas desvantagens. /// Vamos lá ver. Se as coisas não forem bem orientadas, se calhar é capaz de criar ansiedades (ri-se), não é. Sei lá, lá está, se uma pessoa não conseguir orientar não é muito fácil porque a pessoa se põe a seleccionar coisas assim que depois não sabe muito bem o que há-de fazer com elas, não é, é capaz de não ser muito fácil. Se a pessoa tiver consciência que tem de seleccionar determinadas áreas e pronto é nessas áreas que vai investir mais, não sei, acho que não tem aspectos negativos.*

O tempo necessário para efectuar os procedimentos necessários para construir o *portfolio* é, para a Catarina, uma desvantagem relativa. Comparar o tempo necessário para efectuar tarefas de realização do *portfolio* com o tempo necessário para as práticas de avaliação anteriores não é, na perspectiva da Catarina, adequado já que se está a comparar procedimentos de avaliação muito distintos:

*Mesmo o tempo que leva só é uma desvantagem principalmente porque tempo é a coisa que a gente tem menos, mas, quer dizer, eu acho que todas as coisas, qual é a coisa que a gente faz que não leva tempo? Portanto, não considero isso propriamente uma desvantagem em relação, /leva mais tempo, porque o tipo de avaliação que uma pessoa estava habituada a fazer era um bocado mais despachadinha, mas se calhar por ser mais despachadinha também era menos cuidada. Menos rigorosa, provavelmente, mais lata, mais geral.*

**Recomendações.** Formação, leitura e pesquisa são recomendações necessárias para quem quiser realizar a avaliação através do *portfolio*. Melhor compreensão da avaliação e da participação das crianças no processo são vantagens identificadas pela Catarina que podem ajudar a motivar outras educadoras a realizarem a avaliação através deste tipo de procedimentos:

*// Primeiro se calhar que fizessem alguma formação de suporte (ri-se) porque não é muito fácil, é capaz de não ser muito fácil se, sei lá, se for eu a explicar o que acho e o processo e assim, se calhar as pessoas não percebiam muito bem, não iam lá, não iam conseguir atingir propriamente. Mas, / que leiam, que pesquisem, que vejam e provavelmente poderia falar das vantagens que trouxe, pelo menos para mim, em termos da consciencialização da avaliação. Da importância da avaliação porque isto também traz muito, muda um bocado o papel das próprias crianças, não é, em relação à avaliação. Que eu acho que nós isso não fazíamos. Acho que a avaliação, éramos nós que a fazíamos e pronto, penso que provavelmente não tínhamos muita consciência de que as crianças não participavam na avaliação.*

A atenção individualizada a cada criança é outra potencialidade do *portfolio* a ser usada pela Catarina para dizer a outras educadoras que vale a pena começar a ler, pesquisar e experimentar construir *portfolios* com as crianças:

*// É. Quer dizer uma avaliação do grupo é importante, permite avançar para outro projecto mas a avaliação individual é muito importante porque // as crianças são de facto, cada um uma pessoa muito diferente de qualquer outra e coisas que resultam com uns não resultam com outros e coisas que interessam a um já não interessam nada aos outros e eu acho que isto veio ajudar um bocado a ter consciência disso se não andávamos aí a massificar meninos logo desde os três anos. Há coisas que nós sabemos que é comum a toda aquela gente, todos os de três anos têm todas determinadas necessidades e não sei quê, mas eles trazem*

*todas as vivências já tão diferentes, têm personalidades tão diferentes, há coisas que agradam muito a uns e não agradam nada a outros temos de ter consciência disso. Depois chegamos ao fim do ano e numa conversa com uma criança e temos surpresas não é, a gente vai muito pelo grupo depois a meio do ano é capaz de ter assim surpresas de descobrir que determinada criança não “esteve” em nada do que andou a fazer, etc.*

### **Portfolio da sala da Catarina**

Os *portfolios* da sala da Catarina são construídos pelas crianças com a ajuda da educadora e da auxiliar. Apresentam-se sob a forma de capas grandes construídas em papel de cenário e cosidas com lã. Cada criança decorou o seu *portfolio* a gosto e escreveu o nome e/ou símbolo. Esta era a pasta onde as crianças colocavam os trabalhos que consideravam especiais. Paralelamente existia outra capa onde as crianças colocavam todos os trabalhos que iam realizando e que gostavam de guardar.

As evidências foram sendo colocadas por ordem de realização e sem qualquer organização em torno das categorias.

A nível de conteúdos este *portfolio* apresenta 23 entradas divididas por desenhos, alguns com comentários escritos, nomeadamente o desenho do dia do pai e da mãe com os respectivos textos da criança. Inclui, ainda, textos livres (4) construídos pela criança. Todos os textos têm o nome escrito e estão decorados pela criança. Pode-se observar a escolha da criança em alguns desenhos através do registo escrito das razões dessa selecção.

#### **1.4. “Educadora, crianças e pais em colaboração constroem o portfolio de avaliação:” a jornada de aprendizagem da Inês**

**A formação inicial e o percurso profissional.** A Inês é uma educadora de infância com vinte e quatro anos de serviço e um percurso profissional marcado por alguma insatisfação, pela problematização de questões e por um sentido crítico desenvolvido que, muitas vezes, provocava inquietações e angústias. A capacidade de reflectir sobre as práticas que foi adquirindo e ampliando mobilizou-a para a busca de novas formas de intervenção.

O seu percurso de formação inicia-se com o 1º curso público de educação de infância na Escola do Magistério Primário de Viana do Castelo que teve início em Dezembro de 1973<sup>114</sup> e que terminou em Junho de 1976.

A formação inicial e a entrada em exercício na profissão desta educadora apresentam algumas especificidades próprias de uma época em que a educação de infância pública, em Portugal, se encontrava, ainda, numa fase muito primitiva. Assim, esta educadora, apenas realizou um estágio de uma semana, no início do curso, com uma educadora. O estágio do fim do curso foi realizado, sem a presença de uma educadora, já que era a própria estagiária que assumia a responsabilidade pela sala de jardim-de-infância:

*Na altura em que acabei o curso não havia oficial. Só havia a irmã L. a fazer uma experiência pedagógica e a escola era num apartamento. Depois passamos para o Colégio de S. José e, aí havia, um jardim-de-infância na escola. Eu nunca estagiei com educadoras, só estagiei uma semana com a irmã L. antes de começar o curso e era só de manhã, depois nunca mais estagiei com educadoras. O estágio fiz no Cabedelo, na altura abrimos aquele jardim que na altura pertencia ao Instituto de Obras Sociais (IOS) que era do Ministério dos Assuntos Sociais. Abrimos aquele jardim três estagiárias a trabalhar como profissionais. A gente quase não tinha tempo para ir à escola, só tínhamos uma tarde para ir à escola que era quando vinha a estagiária do 2º ano que ficava lá com as crianças. Nós ganhávamos, o Ministério pagava-nos, o Ministério pagava-nos porque nós assegurávamos uma série de lugares como educadores.*

O número limitado de educadoras de infância formadas fez com que a Inês, tal como muitas outras educadoras, ficasse a trabalhar no local onde tinha efectuado o estágio:

*Depois disso fiquei três anos lá, porque nos pediam para ficar nos mesmos sítios, não havia educadoras.*

Concorre ao primeiro concurso nacional para educadores de infância e fica colocada em Bragança. O ainda muito reduzido número de educadoras de infância faz

---

<sup>114</sup> Em 1973, antes da reforma do sistema educativo em curso é criada a Divisão de Educação Pré-Escolar (DEPE), e definido o início de dois cursos públicos de formação de educadores de infância, em Coimbra e Viana do Castelo, funcionando em regime experimental nas Escolas do Magistério Primário (Cardona, 1997).

com que alguns lugares de jardim-de-infância sejam preenchidos por professoras do 1º ciclo:

*Concorri, no primeiro concurso que houve a nível nacional e depois efectivei e fui para Bragança. Não, não havia efectivas, era professora agregada no jardim-de-infância da Sé de Bragança. Estive três anos na Sé de Bragança. Depois, efectivei no jardim-de-infância de Vinhais. (...) Na altura em Trás-os-Montes nos éramos só 7 educadoras, cinco na Sede e duas para o lado de Mirando do Douro, o resto era tudo professores do 1º ciclo e fazíamos reuniões distritais mensalmente.*

A capacidade de abertura a novos desafios e solicitações faz com que aceite o repto de colaborar na formação de educadoras de infância e participa na construção do currículo do curso de formação de educadoras da Escola do Magistério Primário de Bragança:

*Convidaram-me para dar aulas e para abrir o curso na Escola do Magistério Primário de Bragança. Fui com outra colega e lá fizemos o currículo. Estive lá três anos.*

Com o passar dos anos é colocada num jardim-de-infância em Esposende onde permanece até abrir o jardim-de-infância na freguesia onde reside em Viana do Castelo.

*Depois vim-me embora para Esposende e estive dez anos em B. (...) E depois estava à espera que abrisse o lugar da M. Estou na M. vai fazer 4 anos.*

Participa, por convite, num curso de formação de formadores com o objectivo de, posteriormente, fazer formação a outras educadoras. Desafia-se a si própria, inscrevendo-se nos primeiros cursos de Estudos Superiores Especializados:

*Também me convidaram para fazer aquela formação do Fundo Social Europeu de Formação de Formadores, em que tivemos formação 1 mês no Porto e depois vim reproduzir em Viana. Entretanto, também me inscrevi nos primeiros Ceses que abriram em Braga mas não entrei. Foi seleccionada, por exemplo, uma aluna minha de Bragança, com muito menos tempo de serviço e currículo do que eu. Fui fazendo o 7º ano à noite.*

As questões da avaliação na educação de infância não são abordadas na formação inicial. Dessa época recorda a solicitação para observar as crianças:



*Na formação inicial não se falava em avaliação. Observação de uma criança era o que a gente tinha de fazer. Mandava-se observar uma criança, lembro-me do estágio final.*

**A formação contínua.** No âmbito da formação contínua frequenta duas acções de formação que têm por tema a avaliação mas que não são por si apreciadas positivamente. Considera que os conteúdos dessas acções não foram adequados e adaptados ao contexto do jardim e da educação de infância:

*Frequentei uma que eu me lembre, não, frequentei duas. Uma em Esposende, no 1º ano em que começou a Formação Contínua. Nesse 1º ano, houve uma acção sobre avaliação para o pré-escolar, 1º ciclo e 2º e 3º ciclo. Eu inscrevi-me, até porque a directora do centro era educadora, e eu pensei, alguma coisa vou aprender. Depois, começou a acção, éramos metade educadoras e a formadora disse-nos que não percebia nada de avaliação no jardim-de-infância. Li a legislação toda dos outros ciclos, discuti, mas aquilo não me dizia muito, para a minha prática não me dizia nada. Depois fiz o ano passado uma da AMPEB, inscrevi-me. Não gostei. Não respondia, achava sempre que aquilo não coincidia com o que eu pensava que era a avaliação no jardim, embora eu também soubesse muito pouco. Houve poucas acções principalmente direccionadas para o pré-escolar e as que houve não respondiam.*

A formação contínua frequentada e considerada mais significativa é uma acção de formação de formadores que é, assim, apreciada pela capacidade do formador, pela duração e pelos desafios que a acção suscitou. Outras acções referidas são a acção de formação sobre avaliação na educação de infância e uma acção sobre modelos curriculares.

*Essa do Fundo Social Europeu com a M. R. dos S., eu adorei. Primeiro, adorei porque ela é uma pessoa fantástica, segundo porque trabalhávamos oito horas por dia, depois porque tive que a reproduzir. Tivemos muito tempo até para as leituras, eu trabalhava muito e quando tive que repetir estava bem. Gosto de ter de trabalhar porque quando não sou obrigada não faço as coisas, eu desleixo-me. Mas não me lembro de mais nenhuma, além da avaliação que também gostei. Ah fiz com a Dra. F. uma acção formação sobre os Modelos Curriculares que também gostei muito. Não tivemos tempo de falar de avaliação.*

O Curso de Estudos Superiores Especializados é destacado, valorizado pela sua função formadora e muito apreciado pela Inês. A frequência do Cese representa um momento marcante no seu percurso profissional já que serve de referência para situar os relatos das suas experiências profissionais com frequentes menções a “antes do Cese” e “depois do Cese”:

*Ai a formação falta-me o Cese. Eu jurei que nunca mais fazia exames para entrar em nada, se entrasse era pelo currículo. Candidatei-me ao 1º Cese de Língua Portuguesa e Literatura Infantil, era muito desafiante 18 professores e dois educadores. Aprendi imenso, gostei imenso e não foi por créditos.*

**Emergência do interesse pela avaliação.** A autoavaliação do trabalho realizado, nomeadamente, em relação ao que não corria bem foi emergindo, em simultâneo, com a reflexão sobre a prática e com a necessidade de encontrar algum fundamento para as decisões educacionais que ia tomando:

*Eu acho que avaliar o meu trabalho, aquilo que eu ia fazendo, reflectir, avaliação/ mais uma reflexão, ou escrita ou não escrita, comecei-me a habituar quando fui para B. já. Já estava em B., onde estive dez anos, não sei dizer quantos anos tinha de serviço. Mas comecei a sentir um vazio muito grande tanto em relação à avaliação como a outras coisas que fazia. Porque não havia continuidade das coisas, eu não sentia um sentido naquilo que fazia, não sentia um contínuo nas coisas e, depois tinha muitas lacunas, faltava-me isto, aquilo. Os miúdos estavam em actividades livres, viviam-se pequeninos projectos mas não havia fundamento para as coisas, eu achava que havia ali qualquer coisa que falhava. Perguntava-me muitas vezes o que é que eu ando aqui a fazer?*

O registo escrito, através de relatos de acontecimentos, actividades, ou verbalizações das crianças ou de uma grelha de observação começa, a partir de determinado momento a fazer parte das práticas de avaliação desta educadora. Estes registos incidiam no seu trabalho, sobretudo, no que não corria bem:

*Quando entrei para o Cese eu já gostava de escrever e no Cese comecei a ter mais fundamentos e comecei a escrever mais. Em vez de só reflectir para mim ou conversar com a colega, avaliações do tipo opinião, a gente está sempre a falar de avaliação como dizia a Gabriela, eu escrevia. Quando fui para o Cese eu estudava quando passava a limpo o que escrevia nas aulas, comecei a habituar-*

*me a escrever muito. Comecei a ter necessidade de ter sempre o caderno, e anotar coisas que não eram estruturadas, portanto, foi quando eu comecei a tentar fazer essa tal grelha minha, para a minha sala e para as minhas crianças, comecei a fazer isso e a anotar coisas que as crianças iam dizendo, coisas interessantes que elas iam dizendo. Sobre qualquer coisa, ou sobre contar uma história, como contava, outras coisas, sobre outras actividades. E, principalmente, em relação às actividades que me corriam mal. Escrevia: tinha poucos materiais, não devia ter passado isso assim às crianças, mas que maneira de dizer as coisas, eram estas as minhas reflexões. Avaliava mais o meu trabalho do que propriamente cada criança.*

O interesse pela avaliação da criança emerge com a formação e o conhecimento construído em torno do modelo curricular High/Scope associado à insatisfação existente em relação às práticas de avaliação. O conhecimento do modelo e dos seus instrumentos de avaliação levou a Inês a procurar realizar a avaliação das crianças através do C.O. R.<sup>115</sup>:

*Foi o Cese, não há hipóteses. O Cese mais a minha inquietação em relação à minha prática pedagógica, a minha prática efectiva. Eu acho que foi com a High/Scope, que me comecei a preocupar com cada criança, acho que sim. Eu gostei daquele modelo. Tentei experimentá-lo/, tentei experimentar o COR mas não consegui. Depois achei engraçado porque o COR tem aquela sequencialização, e isso eu nunca encontrei noutros lados. Como é que eu sei que devo passar deste tipo de classificação para outra e qual, aumentando grau de dificuldade. Tentei fazer, correu-me mal, é lógico, sozinha e sem apoio. E, portanto, cheguei ao fim fiz fotocópias para todos, tudo direitinho cheguei ao fim, um terço das crianças não tinha escrito nada. Estava a fazer para a área da linguagem e da representação.*

**As práticas de avaliação anteriores.** As primeiras referências às práticas de avaliação anteriores são marcadas pela dificuldade em encontrar informação oral ou escrita sobre a temática da avaliação na educação de infância:

*Também uma vez, a E. A. que estava no básico na DREN, estava a fazer Ciências da Educação/ mandou-me, pediu-me, na altura do curso do Fundo*

---

<sup>115</sup> Child Observation Record, um instrumento de avaliação desenvolvido no contexto do modelo curricular High/Scope pela Fundação Educacional High/Scope.

*Social Europeu, para eu responder a um inquérito. Ela queria fazer um trabalho sobre avaliação e queria saber como é que eu avaliava, o que avaliava. Nessa altura tive de me concentrar bastante, analisar bastante o que eu fazia, que não era quase nada, e foi também interessante porque fui buscar livros, fui procurar informação até com pessoas que tinham que saber, mais do que eu, mas não souberam dizer-me nada. Tive de fazer aquilo sozinha.*

Dificuldades de encontrar referências e informações capazes de suportar as decisões ao nível da avaliação continuam a ser percebidas pela Inês mesmo depois da publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e das Orientações Curriculares que representaram um momento de grande evolução na educação de infância:

*É difícil encontrar coisas sobre a avaliação, primeiro por a educação pré-escolar ser uma coisa recente, do interesse recente do próprio governo; houve aquele momento de 79 em que saíram os estatutos, os concursos a nível nacional, eu acho que foi a idade do ouro, e agora esta eu chamo a idade da prata, porque para mim aquela foi a do grande arranque. E depois houve esta fase do governo socialista com a Teresa Vasconcelos à frente e o ministro a dizer que era uma prioridade. Depois toda a legislação que saiu foi tão motivante // Acho que não há é para a avaliação, o salto que deu a educação pré-escolar o conhecimento que as pessoas têm, o alargamento da rede, os documentos tudo isso tem essa lacuna da avaliação. Nas Orientações fala-se da avaliação e realmente o que nós sabemos? Eu dizia isso nas apresentações das Orientações e, ah, mais a falta de bibliografia. Se eu quiser aprofundar eu não sei onde vou buscar. Sobre a avaliação é o que as pessoas menos sabem.*

A Inês revela alguma incerteza em classificar os procedimentos que utilizava como avaliação. Considera que, essencialmente, o que fazia era falar sobre as crianças e, mais especificamente, sobre as falhas das crianças:

*Não fazia, quer dizer, não fazia,/ acho que até fazia, eu estava sempre a falar das crianças; não consegue fazer isto, aquela criança não se expressa bem, não compreende as perguntas que se lhe faz, etc. Era mais este tipo. Maso que fazia era mais em relação às falhas das crianças.*

A realização de um projecto subsidiado e a obrigatoriedade de fazer relatórios escritos faz com que esta educadora leve a cabo uma avaliação escrita, mais organizada e sistemática. Contudo, estas são práticas muito recentes:

*Eu acho que assim escrito avaliação do projecto pedagógico só desde o ano passado. Embora tenha os meus cadernos. Preocupo-me desde o ano passado em fazer avaliação por escrito por causa do projecto do IPAM. Embora tenha os meus cadernos e já avalie há mais tempo, estes cadernos que eu tenho têm todas as avaliações, tem avaliações de tudo, mas assim escrito e organizado só com o projecto.*

Relativamente às práticas de avaliação mais antigas a Inês refere uma tentativa de construção de uma “grelha” de avaliação, adaptada a partir de outras que ajudasse a guiar a observação:

*Eu não utilizava nenhum instrumento para fazer a avaliação. Eu via as fichas das minhas colegas mas achava horrível porque achava tanta coisa, tanta coisa e depois as de estimação, ainda pior, eu achava aquilo tão escolarizado que eu não podia fazer. Então, eu fiz uma que foi adaptada dessas todas. Eu comecei a construir esta grelha quando fui para o Cese, talvez um bocado antes mas foi por aí, então eu já sabia melhor o que queria e tinha a lista dos nomes das crianças sempre pronta para fazer os registos.*

**A participação das crianças na avaliação.** Alguma participação das crianças no processo educativo era já valorizado e promovida pela Inês. Contudo, a partir da altura de frequência do Cese, as crianças passam a participar no processo de avaliação através de procedimentos sistemáticos de autoavaliação dos trabalhos realizados, do preenchimento de quadros e tabelas que ajudam a criança a avaliar e apreciar o que fizeram e, até, através da avaliação das relações sociais desenvolvidas na sala:

*Participam mais desde o Cese com alguns quadros que fui introduzindo e com a autoavaliação dos trabalhos que vão fazendo. Escolhem fazer um desenho, não é fazer dois riscos e arrumar. O desenho é posto num tabuleiro e depois, antes de arrumar, avalia-se, isto é, vamos ver melhor. E depois fazia-se a avaliação do trabalho: “ olha tu já fizeste melhor, está um desenho muito pobre”, a criança depois reformulava o trabalho ou dizia: "eu prefiro fazer outro". O ano passado fizemos uma autocrítica de como éramos uns para os outros na sala. Não era só*

*avaliar os trabalhos, também, as nossas relações de uns com os outros na sala, etc., muitas vezes é avaliar através de conversas para modificar atitudes, comportamentos e sentimentos. Eu tento sempre que as crianças participem, eu tento partilhar o poder com as crianças.*

**A participação dos pais na avaliação.** Os pais não participavam formalmente no processo de avaliação. Os que iam todos os dias ao jardim-de-infância iam tendo conhecimento de todas as actividades e, ainda que indirectamente, acabavam por ter alguma participação:

*Não, quer dizer, vamos lá ver/ vamos lá ver o que é a avaliação. Há aqueles pais que vão à escola todos os dias, vão levar o filho de manhã, vão buscar à tarde e até entram na sala, e as crianças vão mostrar trabalhos. Em relação aos que vão lá todos os dias falamos de tudo e, de certa forma, estão a participar. Aos que não aparecem tento que a criança mostre e leve os trabalhos para casa.*

**Utilização dos resultados da avaliação.** Os resultados da avaliação serviam, essencialmente, para tomar decisões, nomeadamente, para decidir se avançar ou retomar alguns dos objectivos que estavam a ser trabalhados. A ideia de utilizar a informação recolhida para planificar actividades e estratégias era, nessa altura, muito incipiente e inconsistente:

*Servia para tornar a fazer se fosse necessário, para tornar a avaliar se fosse necessário. Para voltar a fazer uma actividade em que tivessem tido dificuldades. Servia para saber se tinham adquirido os conhecimentos. Se queria contar histórias ou não, se fazia desenhos ou não, coisas assim. Eu acho que, planificar como agora faço, não. Não era / não era tão consistente. Voltava a pegar quando me lembrasse, ou quando visse outra vez a ficha mas não havia, uma preocupação por fazer aquilo muito direitinho, pronto, não havia.*

**Propósitos de avaliação nunca concretizados.** A Inês revela alguns propósitos ao nível da avaliação como realizar a avaliação individual de cada criança com base na observação e registo das mesmas e uma avaliação do grupo:

*Gostava de fazer uma avaliação de cada criança, observação/registo/ avaliação (ri-se), de avaliar cada criança. Gostava de fazer para cada um e, principalmente, para os que têm mais dificuldades. Gostava também de fazer a avaliação do grupo todo; como é que o grupo funciona, de que é gostam mais, o*

*que gostam de fazer, gostam de contar histórias, as raparigas e rapazes misturam-se ou não, não gostam de falar este grupo, etc. Olhe, este ano, desde o início do ano que estou para fazer uma avaliação diagnóstica do grupo, tento fazer isto todos os anos e ainda não consegui. Eu já tenho muitas ideias do grupo, neste momento, mas já as devia ter há muito mais tempo. Nunca cheguei a fazer essas avaliações porque eu demoro imenso tempo a escrever. E, por outro lado, penso que há coisas que escrevo que não interessam nada, portanto como eu não tenho essas bases. Mas é difícil, não tenho bases para fazer a avaliação.*

**A formação em contexto.** Convidada a continuar a participar no estudo de caso a Inês aceita e toma a decisão de construir *portfolios* com as crianças. Para esta decisão concorre o convite formulado mas, também, a insatisfação com as suas práticas de avaliação e o compromisso com a mudança e com a melhoria das suas práticas:

*Pronto, estas questões têm de partir sempre do educador, de querer mudar, a minha mudança, eu quero mudar? Como eu escrevo no princípio deste caderno, o que é que eu vou fazer à minha vida? Vou tentar este desafio? Eu serei capaz de ir até ao fim? Eu tenho apoio para isto? Vai-me dar muito trabalho? Uma pessoa também pensa nisto porque, quer dizer, isto vai-me dar muito trabalho, vai-me dar muitas preocupações mas eu podia pensar tenho 24 anos de serviço vou agora estar com isso não é? Mas como nunca fui de me acomodar e como sempre procurei alguma coisa em relação à avaliação, era a minha grande falha, eu / pronto decidi. Decidi que queria mudar, quer dizer, queria mudar para me enriquecer porque não estava satisfeita, pronto eu estava insatisfeita com a forma como avaliava, é isto. E a insatisfação é importante, eu acho que a Dra. Cristina diz isso naquele texto muito bem, e já li noutros textos, nas histórias de vida dos professores aquelas mudanças aquelas coisas que partem realmente de uma certa inquietude na pessoa que está a fazer porque se não partir daí dá poucos resultados. Se o educador não quiser não faz. Se vamos experimentar porque é giro, porque agora é que está a dar não é rico, pode-se fazer mas não há riqueza. Agora, partir de uma necessidade que o educador tem, dessa interrogação constante como é que vou fazer isto, lá está a tal inquietação, incerteza, muita insegurança, às vezes, mesmo estourar a cabeça, quer dizer, é assumir um compromisso.*

A esta decisão não é alheia a troca de informações e experiências estabelecidas com a Gabriela, uma educadora de apoio, que frequentava o círculo de estudos e trabalhava na sala da Inês. Entre a Inês e a Gabriela estabelece-se e desenvolve-se um processo de partilha de saberes e experiências. Deste modo a Inês foi adquirindo informações e construindo conhecimentos sobre o *portfolio* de avaliação:

*A percepção de portfolio que eu tive na acção de formação e, também, conversei com a G., se fosse só na acção tinha sido mais pobre embora também achasse que tivesse mostrado mas, como eu ia falando com a Gabriela., ainda antes de começar a frequentar a acção, eu como lhe dizia estava com os olhos fechados mas via um mundo, continuo a ver esse mundo. Eu tinha a percepção disto, não posso dizer que não tinha, se não tivesse, também, não me tinha metido isso. Uma pessoa só valoriza e só me interessava experimentar se soubesse que era bom, portanto, eu a percepção de que era uma coisa boa para as crianças, para o meu trabalho, tinha, sem dúvida. E como tinha falado muito com ela, eu já naquela altura colocava muitas dúvidas e, por isso, quando comecei a minha acção eu já tinha ideias e alguma experiência em avaliação. Nós com a Gabriela., quando ela esteve na minha sala, nós já fazíamos muitas observações escritas. Combinávamos uma orientava o trabalho e a que não orientava escrevia. Foi ótimo porque realmente, ganhei muito nesse ano porque estávamos as duas no mesmo barco, queríamos as duas a mesma coisa. Realmente, a gente encaixava muito bem e a avaliação foi uma das questões que foi introduzida porque estas coisas surgiam naturalmente. Eu segui também o percurso dela a nível de círculo de estudos, tínhamos muitas discussões depois de ela ter começado o círculo de estudos. Como segui, vocês falavam muito de portfolio, ela já andava a pensar na caixa de Skip, eu acompanhei isto e nós íamos começar este ano o percurso juntas, em paralelo, não era igual, claro. Daí que eu estava com olhos fechados em termos do meu percurso mas já tinha uma visão que isto era bom, que queria experimentar e mais ou menos o que era, tinha muitas dúvidas, lógico. Quando falava com a Gabriela ela também as tinha. Discutíamos muito os objectivos do portfolio, para ela eram muito importantes. E eu dizia mas tu vais ter 3 ou 4 portfolios eu vou ter de ter 24 como é que eu hei-de fazer. Quer dizer eu acho que ia experimentar o portfolio mesmo se a Dra. Cristina não me*



*tivesse convidado, ia experimentar com ela. Mesmo sem isso tinha feito a minha experiência, não sei como, mas tinha feito, tinha que fazer.*

**O processo de realização do *portfolio*.** Cedo, no desenvolvimento do processo de construção a Inês colocou questões concretas e explicitou os seus objectivos pessoais. A Inês começou por questionar a possibilidade de construir *portfolios* para todas as crianças da sala:

*Acho que dadas as condições de trabalho com muitas crianças, sem auxiliar a tempo inteiro, com alguns que vão para a escola para o ano e pouco trabalhados, comigo sem o traquejo suficiente para fazer, sem competências nem experiência neste tipo de avaliação parece-me importante reduzir e não fazer para todos. Continua a falar e, de seguida, reflecte sobre as implicações de construir *portfolios* só com algumas crianças. E conclui: acho que é difícil explicar aos de 4 anos que eles não fazem, estou mesmo a ver alguns de 4 anos a quererem também e eu a não ser capaz de lhes explicar porque não. Bom vou fazer com todas as crianças, tem memo de ser. (Nota de campo de 12.01.00)*

Depois desta reflexão a Inês enuncia porque aceita o desafio proposto:

*Primeiro porque quero aderir a um projecto tentador, eu sempre achei que tinha que melhorar a avaliação; depois porque quero aprender a organizar as observações de forma a fazerem sentido, eu escrevo muito mas não é organizado; terceiro porque quero aprender a seleccionar as produções mais significativas com as crianças e sem as crianças e quarto porque quero reflectir sobre elas, analisar, avaliá-las – comparar com o que já fizeram. É o processo que é fundamental. (Nota de campo de 12.01.00)*

No que diz respeito ao início do processo de realização do *portfolio* a Inês começa por referir-se ao tempo necessário para conceber uma estrutura para o *portfolio* e para tomar decisões, por exemplo, sobre os conteúdos ou sobre os modos de apresentação do *portfolio* às crianças:

*É assim acho que *portfolio* antes de uma pessoa engendrar, encontrar, como é que vai fazer é um processo/ é uma forma de avaliação que demora muito tempo. [Diz isto de forma muito pausada e reflectida]. Eu não contabilizei as horas que gastei durante as férias. Às vezes só a ler coisas, a ver, a pensar nas coisas, a organizar também, mas muito pouco, demorei mais tempo a pensar como fazer.*

*Organizei pouco até porque só tinha algumas coisas, tinha poucas coisas porque não podia levar isto tudo para casa. Mas pensar como organizar, como escrever, como organizar com as crianças, não é, isso levou-me muito tempo. Mas tem de ser o começo.*

Esta conceptualização e organização inicial representam para a Inês um grande desafio. A diversidade de decisões que têm de ser tomadas antes de iniciar o *portfolio* dificultam o processo e as dúvidas e incertezas presentes na realização destas tarefas parecem ter provocado alguma angústia na Inês:

*O que eu quero dizer é assim, quando comecei a escrever sobre portfolio e a organizar isto, agora nas férias, eu não sabia para onde me havia de virar se era para os objectivos, se era para a organização do portfolio, se era para as capas, como é que havia de organizar os trabalhos dentro das capas, prontos tudo isto é muito confuso. Eu acho que sosseguei mais a partir de Sábado é que comecei a sossegar. Este é o meu caderno da minha história do portfolio, tem aqui muitas coisas, aqui está o início e esta parte foi escrita ontem. Telefonei à Dra. Cristina e tal isto está aqui tudo.*

Uma nota de observação, então, realizada pode documentar alguma ansiedade manifestada pela Inês num telefonema realizado na altura destas decisões:

*A Inês, durante o fim-de-semana anterior ao início das aulas telefona-me a dizer-me que precisava muito de falar comigo por causa do portfolio. Disse-lhe que sim e marcamos um encontro para o início da semana. Entretanto disse-me que tinha estado a trabalhar sobre a estrutura do portfolio, que tinha pensado muito e que tinha tomado algumas decisões. Falou-me longamente sobre as decisões que tinha tomado mas, também, da reflexão e das razões para as decisões tomadas bem como das dúvidas e das incertezas. As suas maiores dúvidas tinham a ver com o domínio da matemática dizendo que não sabia como poderia fazer o portfolio nesta área. Falou-me da possibilidade de usar o COR para avaliar esta área; disse-me que não sabia se o poderia fazer mas era uma possibilidade para avaliar esta área. Disse à Inês que me encontraria com ela na semana seguinte. (Nota de campo de Dezembro de 99)*

No desenvolvimento do processo a Inês refere ter tido de tomar decisões sobre os formatos de observação e registo mais adequados para os diferentes objectivos e propósitos. Decidir que formatos de observação utilizar para os diferentes objectivos de

observação é uma questão que exige alguma reflexão por parte das educadoras de infância.

*Por exemplo, aquele projecto “ vamos pôr a mesa”, estive a ver outra vez tudo e resolvi não filmar. Porque o filme realmente ia-me mostrar muitas crianças mas não as mostrava todas ao mesmo tempo. Ia falhar algumas, então o que é que eu pensei: vou pegar numa criança de cada vez, vou com um de cada vez, só os de 5 anos esta semana, e põe cada um dois lugares. Cada um põe dois lugares, porque se puser só um, eu vejo muito pouco, não há comparação, não conta os lugares, os talheres, prontos todas essas coisas, tudo o que eu quero observar. E, portanto, já viu o que é, 12 crianças uma de cada vez e eu a observar, a escrever, demora muito tempo mas penso eu que vai ser o mais correcto, pelo menos em termos de avaliação, vai ficar mais objectivo. Foi difícil chegar aqui, demorei muito tempo a pensar que tipo/formato de registo*

De seguida a Inês refere ter, também, tomado decisões concretas sobre os conteúdos dos *portfolios*. Decide organizar os *portfolios* em torno de cinco categorias: desenvolvimento pessoal e social, linguagem oral, linguagem escrita, matemática e família:

*Pronto, aqui já tenho ideias concretas e concisas, ou seja, dividi o portfolio em 5 partes em desenvolvimento pessoal e social, linguagem escrita, linguagem oral, matemática e a família. Quero trabalhar com a família, talvez no princípio, através dos cadernos que eles levam para casa.*

As referências aos conteúdos a incluir em cada categoria demonstram que a Inês tem mais conhecimentos e se sente mais à-vontade com o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; neste domínio descreve com precisão os conteúdos a incluir no *portfolio*:

*Depois fiz este tipo de registo, uma checklists para a linguagem oral, peguei numas grelhas que havia para aí e só tirei aquilo que me interessava. Descreve com precisão os itens considerados e justifica as razões.*

No que se refere ao domínio da matemática a Inês enuncia as dúvidas que tem e, ao mesmo tempo, revela um menor domínio desta área curricular:

*E os objectivos e intenções da matemática, como é que eu vou fazer? Eu sobre a língua acho que já está. Sobre a matemática, não sei como é que vou fazer. Eu já tinha pensado em tanta coisa mas não trouxe o caderno. É assim, ou abranjo*

*toda a matemática e, nesse caso, tenho de escolher algumas crianças por dia para não me perder. Porque esta área para mim é mais difícil, é mais fácil a língua porque estou mais habituada a fazer, começar por exemplo a ir para os jogos da mesa com eles porque acho que aí se vê muito e para as construções, duas áreas onde se trabalha a matemática, abranger isto tudo, para os de 5 anos, só os de 5 anos. Claro que já tenho para os de 4 algumas coisas mas tenho de incidir mais nos 5 anos. Agora não sei, se seleccionar, se não seleccionar e deixar isto em aberto e ir começando a registar dentro destas áreas e não ir aqui (apontando o protocolo do COR). Eu não sei como uma pessoa que gosta tanto de matemática como eu, que até fiz o 7º ano de matemática e até nem tirei má nota, como é que eu nunca me importei muito em fazer observações sobre a matemática. Vou para a linguagem, vou para a linguagem, não tenho treino nenhum na matemática.*

A concepção e organização do *portfolio* necessárias para levar a cabo o processo de construção levou a Inês a perceber melhor a necessidade de planificar, observar e avaliar no domínio da matemática. Observar e documentar para avaliar a criança, no domínio da matemática, representa para a educadora um enorme repto na medida em que tem de estudar e aprofundar algumas questões da matemática para ser capaz de documentar o percurso de aprendizagem das crianças e apresentar desafios interessantes e capazes de favorecer o desenvolvimento:

*Mas agora com o portfolio essa questão tornou-se mais clara em mim, porque eu acho que eles têm necessidade de ser observados na matemática, tem de ser trabalhada a matemática com mais intencionalidade. Eu noto isso agora com o portfolio, eu vi que eles têm necessidade e noto que tem de ser. Eu acho que vou ganhar muito, quer dizer, vai ser uma experiência nova na observação e registos da matemática, vou começar, vai ser uma experiência nova para mim, assim intencional, com objectivos, para aquele grupo de 5 anos que eu acredito que vão aparecer os de 4 anos, que aparecem sempre e, também, vou escrever com certeza, não vou deixar passar essas situações, até porque para o ano vão estar comigo e para o ano vão ficar comigo.*

Neste enquadramento, observar, documentar e avaliar no domínio da matemática comporta para a Inês novas exigências ao nível da pesquisa e de uma organização mais cuidada para poder ser capaz de realizar a tarefa de forma adequada:

*A dificuldade que eu sinto, realmente, é que eu para observar sobre a matemática, tenho de estudar e de seleccionar, e mesmo para a linguagem, não há hipótese. Mas para a matemática tenho que seleccionar as crianças que vou observar durante a semana. E convidá-las até a ir para mesa dos jogos ou das construções, vai ter de ser assim, por um lado e, depois, há aquelas observações e registos espontâneas que vão surgindo, que está à minha beira e eu vou continuar aquele trabalho para ver, para observar e para registar. Se calhar, também, vou ter que provocar algumas situações ou então, por exemplo, apanhar, entre aspas crianças que estão nos jogos e ir para a beira delas, apanhar crianças que estão nas construções porque acho que é a área, para minha iniciação é a melhor área para começar. E eu, ao ir vendo, estou a ter informação para saber como vou continuar o trabalho.*

Ao nível do processo realizado a Inês teve, também, de pensar numa estrutura física para o *portfolio* e na forma de os identificar:

*Vamos usar uma capa de argolas, com separadores, e na capa eu estou a pensar, eles vão escrever o nome, e o nome tinha de ser escrito assim [demonstra como escrever na lombada mas ao alto], e pensei: eu agora estou a baralhá-los de cima para baixo, é muita coisa ao mesmo tempo. Então pensei, em vez do nome na lombada eles podiam escrever o número deles, também já vão começando a escrever e, alguns, já o escrevem. Seria giro escrever aqui o nome e aqui o número. [Aponta o nome na frente da capa e o numero na lombada]. E é mais fácil de consultar do que estar a ler assim que é uma forma que eles não dominam, é uma forma diferente de leitura que eles não adquiriram. Assim é para não os baralhar e eu assim, também, tenho uma visibilidade fácil. Com o nome também tinha, também fico a saber o número deles, que não sei.*

A selecção dos trabalhos e evidências pelas crianças para incluir no *portfolio* é um dos procedimentos empregues pela educadora na construção do *portfolio*. A Inês já efectuava com as crianças uma análise aos trabalhos realizados. Com o processo de construção do *portfolio* esta tarefa foi alargada de molde a incluir a escolha dos trabalhos que mais gostaram e as razões dessa escolha:

*Às vezes falo com colegas e conto, por exemplo, como fazia a selecção dos trabalhos das crianças. É assim de 15 em 15 dias dividíamos os trabalhos, eles põem por montes em cima da capa e fazem conjuntos, desenhos, colagens e*

*pinturas, depois eu estou no quadro, com um grupo de grandes fazem eles não sou eu, e pergunto: fulano quantos desenhos fizeste, e pinturas e eles fazem as contas. É uma coisa boa para a gente saber sempre os trabalhos que eles vão fazendo. Quem disser que não tem nenhum desenho já sabe que para a semana tem de começar a trabalhar naquela actividade, já quase não se diz. Para o portfolio eles depois escolhiam os que mais gostavam e eu ia à beira deles para eles me dizerem porque é que gostavam.*

Trabalhar com cada criança a selecção dos trabalhos realizados auscultando e registando as razões dessa escolha é uma tarefa que leva muito tempo e nem sempre realizada com a oportunidade que exige. A falta de um cronograma e a diversidade de solicitações concorre para que a última escolha realizada pelas crianças tenha sido pouco trabalhada e explorada:

*Agora no fim acabei a recolha de todos os trabalhos de todas as crianças. Num dia só, distribuámos os trabalhos eu e a D. C. [auxiliar] por todos as crianças e eles seleccionaram e esses últimos que metemos no portfolio já não têm as minhas observações nem das crianças, portanto foi mesmo, esses últimos trabalhos achei que devia fazer dessa maneira, aliás não tinha tempo para fazer de outra maneira, e então está uma selecção feita pelas crianças sem qualquer observação, eles escolheram e ainda meteram nas capas. // E a minha angústia por ver que realmente tanta coisa falhou não é, mas consegui, (ri-se) por outro lado consegui que eles ainda fizessem uma última selecção. Pronto, agora no fim, foram amontoando os trabalhos sem guardar como eu guardava de 15 em 15 dias, deixei para aí um mês sem guardar e fizemos isto no fim.*

**A participação dos pais no processo de construção do *portfolio*.** O trabalho de envolvimento dos pais segue um percurso que foi sendo objecto de reflexão pela Inês. Nos momentos iniciais do processo de construir *portfolios* com as crianças a Inês refere-se às dificuldades de encetar um trabalho com os pais. Dessa reflexão elabora-se uma nota de observação que se apresenta:

*Eu gostava de ser capaz de fazer com que os pais participassem mais mas tenho de saber mais como levá-los a participar. O projecto educativo deve ser feito com a participação dos pais mas eu não sei bem como fazer isso porque é muito difícil pôr os pais a falar. Todos os anos em todas as reuniões peço para eles falarem, darem sugestões no aspecto do trabalho e nunca consegui que eles*

*dessem ideias. Além disso eu própria tenho sempre tantas dúvidas, tantas questões que é difícil ter os pais também a trabalhar nisto. Isto é difícil e não sei como dar a volta eu até tenho uma relação simples com os pais, aberta, de alguma confiança mas sinto que eles têm enormes dificuldades em falar sobre ideias e sugestões para o trabalho. Para dizer a verdade eu nem sei bem como trabalhar com os pais. E, em relação ao *portfolio* é o mesmo. Eu sei tão pouco, eu estou a experimentar pela primeira vez que é difícil entrar logo com os pais.* (Nota de campo de 13.01.00)

Num dos encontros do grupo de reflexão a Inês retoma a temática da participação e envolvimento dos pais no processo do *portfolio* e relata ao grupo as estratégias usadas para abordar os pais:

*Numa reunião de pais para tratar de vários assuntos meti também o *portfolio*. Eu não convoquei uma reunião para falar do *portfolio* porque o que é que eu ia dizer? Como ia dizer? Então nas reuniões de pais eu tenho falado e tenho falado, também, individualmente e agora já três mães me disseram que viram coisas nos filhos que mostravam novas aprendizagens e eu aproveitei para falar e explicar o que pretendia. É um processo que vai sendo continuado e que faz sentido. Depois, mais tarde, falou com os pais que faltaram à reunião de pais.* (Nota de campo de Março de 00).

Num encontro posterior uma colega pergunta à Inês como tem decorrido o trabalho com os pais e, explicitamente, procura saber o que é que ela tem dito aos pais:

*Essencialmente o que eu lhes digo é para ouvirem, com atenção, o que os filhos lhes dizem do jardim e para prestarem atenção às coisas que eles fazem em casa e escrever aquelas que são mais importantes. Eles percebem muito bem. Tenho recebido muitas informações dos pais, coisas muito giras, eles contam muitas coisas e alguns fazem registos escritos. As mães mais são as mães que escrevem. Tenho menos registos escritos, eles contam mais, falam mais. Eu peço para eles porem a data e identificarem quem escreveu e por aí vi que foram as mães que mais escreveram. Uma mãe disse-me mesmo: “o meu filho desenvolveu imenso porque ele o ano passado andava noutra jardim e ele era muito inseguro e não abria a boca. Este ano fala muito, pergunta coisas: passou o ano a*

*perguntar as letras e palavras e até já lê algumas palavras. Desenvolveu-se muito”* (Nota de campo de Abril 00)

A participação e envolvimento dos pais, que este processo tornou possível, providenciou oportunidades para os pais passarem informações do contexto familiar à educadora que, efectivamente, contribuíram para conhecer melhor as crianças e facilitar a continuidade educativa. Os pais são, neste contexto, parceiros no processo de construção do *portfolio* e no processo de aprendizagem que está a ser realizado em torno da construção de *portfolios* com as crianças:

*Fiquei a conhecer mais sobre as crianças, principalmente, com aquilo que os pais me foram dando eu acho que através dos pais eu fiquei a saber muito mais sobre as crianças. Os registos dos pais são fabulosos a maior parte deles. Os pais escrevem sabem também escrever sobre os filhos e deram informações muito úteis. Claro que deram aquela informação que está em casa e que se passa lá em casa e que eu não sei que os miúdos não contam, às vezes, são coisas da vida do dia a dia da vida de casa e claro que eles me deram imensas informações. Parece-me que essa é uma dimensão importante que é os educadores descobrirem que os pais também têm uma informação sobre os filhos que é útil. É uma informação que é deles que nós não temos que é de casa. E outras coisas assim pequeninas dos miúdos que dizem em casa, não é, mesmo daquilo que eles depois reproduzem em casa do que aprendem aqui ou do que se passa aqui e que eu não sei se passa para casa ou se não passa, o que é que passa, não é? E passa muita coisa. É isso que eu vi é que passa muita coisa.*

Efectivamente os pais são participantes neste processo, falam com a educadora sobre o processo, revelam opiniões e colocam questões:

*Aliás os pais deram um feedback, alguns pais, alguns escritos dos pais deram feedback da minha prática ou daquilo que eu faço com as crianças, ou daquilo que eu, no fundo, preconizo para estas crianças. Coisas que eu, às vezes, nem sabia que estava a fazer, como a Dra. Cristina também me deu quando veio à sala e me disse a Inês não escreve muito sobre o desenvolvimento social e a Inês trabalha muito isso. Quer dizer estas coisas todas é por isso que é importante termos alguém que nos ajude porque realmente sozinhas é mais difícil. A Gabriela quando esteve aqui também me dava muito feedback porque falávamos sobre o que fazíamos. E isto é importante e nós sozinhas sem isto não podemos*



*funcionar e este ano ajudaram os pais, a Dra. Cristina. Alguns pais agora no fim, até, perguntaram pelo portfolio. Eu disse eu vou pensar no que vou fazer. Lá está porque isto é uma construção ainda é uma caminhada que eu estou a aprender. Mas o eles perguntarem também foi importante.*

**Dificuldades identificadas no processo.** No contexto do processo de construir *portfolios* com as crianças levado a cabo várias são as dificuldades com que a Inês se confrontou. Uma das dificuldades referidas tem a ver com a gestão da diversidade de projectos que ocorrem na sala e com a necessidade de que seja feita uma selecção de projectos e estabelecidas prioridades. O *portfolio* de avaliação é naquela sala um projecto integrado ou concorrente?

*Eu estava a pensar agora parar, estava a pensar fazer assim, vou perguntar às crianças o que é que gostavam de estudar, vou usar a palavra estudar, a ver se realmente eles continuam com a alimentação, pôr a mesa, pôr a mesa no refeitório. Mas se eu fizer isto este ano acho que já é muito bom. Porque há outras coisas paralelas que se têm feito e que têm a ver com o portfolio também. Talvez isso me obrigue a parar um bocado em termos de ideias para as coisas, tenho muitas ideias, tenho sempre, estão apontadas mas agora tenho de parar. Mas agora vou parar para estar com eles a reflectir. Agora com o portfolio, quer dizer, penso assim será que eu vou ter tempo de fazer coisas, ligadas ao projecto educativo, aos projectos que eles levantaram ou aos projectos que eu levantei, como, por exemplo a alimentação.*

Apesar das dúvidas e incertezas a Inês afirma percepcionar o *portfolio* integrado nos outros projectos da sala e não vê-lo como um projecto à parte:

*Pois eu acho que é importante e penso assim não será melhor este ano realmente eu apostar nisto agora, fazer menos projectos, trabalhar menos projectos com eles, e isto no fundo também é um projecto que é deles e eles podem enriquecer muito com isto, embora, eu não saiba o que é que vai surgir. Eu apostar um bocado nisto, eu ganhar também com isto conhecimento e traquejo e facilidade, habilidade, competências e para o ano começar desde o início do ano mais bem preparada. Já estou com intenções de para o ano me organizar nesse sentido logo que comece o projecto educativo, projecto pedagógico logo no início do ano.*

A acessibilidade necessária aos trabalhos das crianças e aos diversos registos e observações efectuadas condiciona o desenvolvimento do *portfolio* ao espaço da sala e da escola o que constitui uma dificuldade, já que, depois do horário lectivo a sala tem de estar disponível para a limpeza:

*Uma das dificuldades deste trabalho é não poder levar tudo para casa no fim-de-semana e férias. É uma dificuldade não poder trabalhar aqui e em casa, não posso levar os trabalhos todos para casa, não posso levar as crianças vou ter de trabalhar mais aqui do que em casa. Vou ter de ocupar muito tempo aqui com este processo e estou a ver que os meus projectos, o meu sub projecto, digamos que era alimentação, está menos trabalhado e estou com esta dificuldade de ligar estas coisas todas.*

O tempo necessário e a complexidade existente em torno dos procedimentos de organização da informação são, também, apresentados como uma dificuldade num dos encontros com o grupo de reflexão:

*Observar e registar é difícil mas o maior problema é a organização da informação e o tempo para a organização da informação. Todos os dias tenho de escrever, todos os dias tenho de acrescentar informação e é melhor se for feito no mesmo dia e não me sobra tempo para organizar e para interpretar. Eu escrevo muito, tenho imensos registos, escrevo as reflexões das crianças no caderno em papelinhos mas depois não interpreto e não organizo. (Nota de campo de Fevereiro, 00)*

O tempo necessário para levar as crianças a participarem de forma coerente em todo o processo é, com naturalidade, outra dificuldade percebida pela educadora. A tarefa de análise e apreciação dos próprios trabalhos realizados pelas crianças é muito valorizado pela Inês. A necessidade de ter de realizar muitas destas tarefas no tempo lectivo representa, nesta fase, uma dificuldade mas, ao mesmo tempo, uma oportunidade para favorecer o desenvolvimento de competências de participação e de cidadania:

*Mas, realmente, perco, ganho, eu acho que ganho, eu não consigo dizer de outra maneira, eu estou muito tempo com as crianças a conversar sobre as coisas. Quero que eles participem, que digam, não viu hoje a fazerem o plano? Eles só diziam ginástica, não diziam mais nada. Eu sei que hoje é um dia chato, é o primeiro dia da semana, estão cansados e têm sono, deitaram-se tarde, é outro ritmo, mas acho que é importante não deixar passar, não passar por cima de*

*coisas que eles já faziam que é o plano completo de um dia. E pensar sobre as coisas, levá-los a pensar sobre as coisas e a participarem e com isto eu gasto muito tempo mas acho que isto não é perder mas ganhar. Viu eles hoje não falavam, eu podia andar para frente e não fazer o plano mas eles ficavam empobrecidos porque isto não é para a primária, é para eles para a vida deles, acho que é uma base muito boa, eles estarem nas coisas participarem nas coisas, e eles saberem que é importante que eles estejam. E cada vez as famílias fazem menos estes trabalhos com eles e depois na escola têm os programas para cumprir, etc., etc. Depois lá está a questão da cidadania...*

Construir o *portfolio* com as crianças inscreve-se na perspectiva de desenvolvimento de competências de participação e de autoavaliação que pressupõe tempo suficiente para trabalhar estas capacidades com as crianças:

*A recolha de informação para o portfolio que eu quero fazer com as crianças, pronto, é um ponto de honra para mim porque acho que é muito mais enriquecedor participarem nessa autoavaliação, é responsabilizá-los pelas coisas que põem, é depois saberem pegar naquela capa e falarem sobre ela e sentirem que é deles, não é, e isso também me vai levar muito tempo porque isso eu tenho de fazer dentro do horário escolar. Eu penso que é muito importante eles participarem porque ficam mais ricos mas eu como sou acelerada, quer dizer eu sou acelerada eu sinto-me ansiosa mas eu nunca consegui trabalhar de outra maneira é, por isso, que eu depois entro neste stress porque é uma contradição muito grande entre a minha maneira de ser e aquilo que eu pretendo, as minhas intenções educativas que é realmente a criança participar sempre.*

Outra dificuldade identificada e enunciada foi a necessidade de estabelecer previamente a estrutura, os conteúdos, os momentos e formatos de observação e registo, o trabalho a realizar com as crianças no sentido de favorecer o desenvolvimento de competências de autoavaliação e de participação:

*Uma dificuldade realmente é a organização. É organizar-me para a organização do portfolio, da estrutura, das observações, organização de como vou observar e quando, o que é que vou recolher e quando, tudo isto que é preciso definir muito bem antes dos meninos entrarem. Porque acho que o portfolio deve começar no princípio. No primeiro dia as crianças fazem um auto-retrato, eu gosto de fazer isso e passado dois dias ou três já lhe meto o nome, é uma coisa que tenho feito sempre que eu assumi para aí há dois ou três anos,*

*acho que é importante fazer aquilo e isso já vai logo para ali. Se tiver tudo organizadinho trau, trau, trau. Pronto, com os pequeninos não sei como funcionará isto mas é uma coisa que se vai ver. É importante a organização do portfolio, estruturar, organizar as coisas e depois também passar-lhes a eles. Porque só quando estiver muito bem aqui é que posso passar, vamos x meninos, sei lá de 15 em 15 dias ou todas as semanas à sexta-feira, por exemplo, 4 meninos à tarde, estabelecer um tempo dentro da rotina semanal estabelecer um dia para isto e como faço o plano diário e estão sempre apontados os nomes das crianças, aí já não se perde porque está lá, saber quem vai seleccionar os trabalhos e, no fim, fazer um relatório. Era giríssimo fazer este relatório, é uma falha, houve muitas falhas este ano mas tenho consciência delas. Mas, para o ano, penso que se começar em Setembro logo a recolher penso que vamos chegar a esta altura e vou ter portfolios que são capazes de nem caber ali, não é?*

Dificuldades de observar, registar e documentar, sobretudo, quando se tem 25 crianças e uma auxiliar de acção educativa para duas salas, é outra das dificuldades reconhecidas. O tempo e a disponibilidade da educadora necessários para realizar a tarefa são, também, dificuldades para o processo de realização:

*E depois outra dificuldade eu estou a pensar é que eu também não me posso alargar muito, eu não me posso alargar muito em termos de observação. Uma pessoa que tem 25 ou 24 crianças e que tem auxiliar, às vezes, não pode ter utopias. E eu sou muito crítica nestas coisas e vejo até onde posso ir, claro muitas vezes dou um passo maior do que aquilo que posso mas depois venho para trás ou dou um trambolhão. A falta de recursos humanos no jardim é uma grande limitação. É necessário uma pessoa para ajudar quando eu estou com o grupo e quero observar e registar. Pronto, outra dificuldade é que exige muita disponibilidade do educador, não só em termos de tempo mas em termos de cabeça para a observação, percebe. De estar disponível para isso, disponível mentalmente, saber que tem que estar a olhar mais e que tem que apanhar as coisas. / E tempo também. Eu acho que o que me falhou a mim foi tempo também. Falta de tempo a mim porque eu tinha muito até essa disponibilidade porque gosto, mas o tempo e não ter recursos foi o que mais falhou.*

O facto de ser a primeira experiência, ao nível da construção do *portfolio*, o número de crianças existente por grupo e a pouca constância do grupo de reflexão são,

também, dificuldades apontadas para a efetivação deste processo. A Inês faz/estabelece uma comparação entre as dificuldades de manter o interesse, motivação e participação do grupo de reflexão constituído no âmbito deste processo de formação em contexto com o que se passa com o grupo de trabalho do MEM, sublinhando as dificuldades de manter níveis elevados de interesse e de participação. As considerações desenvolvidas sublinham a importância, por um lado, e as dificuldades por outro, de manter estes grupos:

*Outra dificuldade foi a minha inexperiência, a minha inexperiência nesta forma, nesta organização. E, depois, outra dificuldade é os grupos com muitas crianças e a falta de estabilidade do grupo de reflexão embora, também, tivesse a Dra. Cristina. Mas acho que é bom para qualquer coisa que se queira mudar, que se queira experimentar nem que seja um simples quadro, o diário de turma ou o jornal de parede, até para isso é preciso termos com quem falar. Mas isso é muito difícil de acontecer porque as pessoas não estão muito habituadas a falarem das suas coisas a exporem-se, a exporem-se, não é. As pessoas não estão habituadas a exporem-se e a exporem quando as coisas não correm bem. As pessoas só querem que as coisas corram bem é o que se vê nas avaliações que, normalmente, se fazem (...) Mas, para mim os grupos de reflexão são difíceis porque tem a ver com a disponibilidade das pessoas. E a disponibilidade tem a ver com a gente acreditar nas coisas, atenção, porque eu tenho tanta disponibilidade como têm as outras para estar na coordenação do Movimento da Escola Moderna. Há gente que tem mais do que eu, isto tem a ver com acreditarmos que aquilo é bom. Em relação ao Movimento, também, tenho as minhas críticas mas, acredito que aquilo é bom, para a nossa cidade, para estarmos reunidas de vez em quando, para reunir esses tais grupos de reflexão, principalmente para isto, principalmente e, para até se construírem textos, através das nossas práticas daquilo que nós fomos experimentar como diz o Sérgio e muito bem, fazermos a construção escrita, escrever as coisas que vamos fazendo. Estamos um ano a reflectir sobre qualquer coisa, seja o que for, e ir construindo. Primeiro construímos conhecimento é a primeira coisa e, depois, também escrever as coisas para não se perderem, se não perde-se tudo isto. É como nos portfolios perde-se tudo se não ficar registado. E esse trabalho é importante. É por isso que eu estive dois anos “a dar o coiro” como se diz e sei que há pessoas com mais*

*disponibilidade e que não aparecem ou aparecem de vez em quando e quando aparecem é para pedir coisas, ainda por cima. Mas, realmente fere isto mas não há hipóteses, não há hipóteses.*

Depois de constituído o grupo de reflexão, no âmbito da formação em contexto, para desenvolver procedimentos alternativos de avaliação verifica-se que a Inês se compromete activamente com o grupo, envolvendo-se na procura de um espaço para reunião, estando presente em todas as sessões e trazendo questões concretas com que se confrontava e para as quais desejava encontrar respostas.

Questões, dúvidas e incertezas são uma constante neste processo de realização do *portfolio* efectuado pela Inês. Estas dificuldades transformam-se em desafios. Uma nota de observação realizada no contexto de um encontro do grupo de reflexão documenta esta realidade:

*Foi muito o trabalho que tive para organizar os portfolios. Foram muitas as questões: como vou estruturar? Como vou dividir os itens do portfolio? Como vou seleccionar? Como vou passar às crianças? E, também muitas dúvidas tenho sempre muitas dúvidas: Vou fazer ou não vou fazer? Vou ser capaz? Vou ter força? (...) Depois tive muitas dificuldades de organização mas essas tiveram a ver com desconhecimento. Senti falta de mais professores próximos com quem pudesse reflectir os problemas e dificuldades. Falávamos algumas vezes mas era pouco. Eu tenho necessidade de discutir, conversar muito. Mas também digo fazer o portfolio traz muitas dúvidas e incertezas mas também pode provocar grandes desafios, por exemplo, para mim foi importante observar e registar na matemática. Este foi um desafio que se me colocou e que depois eu coloquei a mim própria, fazer o portfolio para a área da matemática. Era importante para as crianças; o problema era eu, portanto há que estudar mais. É que o portfolio ajuda a trabalhar mais intencionalmente e sistematicamente com as crianças; ajuda a ver com olhos de ver o que as crianças fazem. É por isso que agora foi a matemática mas depois devo partir para a área das expressões. É importante pensar e depois aceitar este desafio e ampliar a todas as áreas de conteúdo. Isto é bom, até é, auto formação. Fazer o portfolio está-me a obrigar a fazer leituras de coisas que eu não sabia. Também de coisas que sabia e que estava a esquecer. Ou estou a estudar sobre as coisas que me estão a preocupar e também isto está-me a mostrar que há muita coisa que eu não domino. Isto faz-me ter uma posição*

*humilde em relação ao meu saber; não é fácil mas não quero deixar para trás. Isto enriquece muito o educador; é um processo de autoformação, onde um grupo cooperativo de autoformação mais estável seria muito bom. (Nota de campo de Maio, 00).*

**Lacunas identificadas no processo.** O processo de construção do *portfolio* de avaliação com as crianças efectuado teve, também, algumas lacunas que a Inês identifica e apresenta no decurso das entrevistas. A Inês considera que os conteúdos dos *portfolios* que construiu com as crianças revelam pouco as características específicas de cada criança e questiona a estrutura que desenvolveu:

*E outra foi que realmente, ao nível do portfolio, trabalhei muito com o grupo e muito menos individualmente. Quando eu digo que as educadoras trabalham muito individualmente, que no pré -escolar se trabalha muito com cada criança, para mim isso não foi. No portfolio não foi verdade Porque era o que lhe estava a dizer os trabalhos são os mesmos de todos, todos têm os mesmos trabalhos. Poucos são os trabalhos diferentes. E eu acho que não devia ter sido assim, agora acho. Não sei se eu para o ano vou fazer da mesma maneira porque acho que /não era ter feito um currículo ou programa para cada um mas, devia levantar as necessidades de cada um e fazer esses registos. Eu estou a falar da minha parte porque fui eu que dividi o portfolio e isso vou ser sempre eu. Eles puseram coisas deles, da parte deles há coisas diferentes. Porque eu quando pegava no portfolio eu dizia-lhes eu explicava o que era a linguagem, aquilo que tu dizes; agora aqui é aquilo que tu escreves, aqui é matemática e eles nunca perguntaram o que era a matemática. Aqui é o que tu dizes, quando dizes coisas engraçadas e importantes e aqui é para os vossos pais. Através deles eu consegui que eles forçassem os pais em casa a fazer registos para o portfolio. Portanto, eles sabiam o que estava ali, sabiam até onde estava, podiam perceber e compreender a informação recolhida. Eles sabiam como estava dividido o portfolio. Eu acho que o portfolio tem de estar dividido, deve estar dividido mas podia haver uma divisória para eles porem a parte deles. Eu também lhes pedia, posso pôr isto no teu portfolio? Sabes porquê? Porque aqui tem estes números, fizeste umas escadinhas com números muito giras, também lhes dizia quando recolhia algum trabalho, se eles davam autorização. O que eu acho é que tem de haver divisões para todos iguais. E tenho de controlar de quem tenho mais*

*informação e de quem preciso de ter mais porque ainda não tenho. Mas tenho consciência disso, percebe?*

Outra lacuna identificada está relacionada com a necessidade de realizar mais registos de incidentes críticos porque a informação que torna possível registar documenta as características específicas de cada criança:

*Eu tenho de aproveitar o início do ano que é quando eu dou mais, tenho que realmente meter um bloco no bolso para escrever, tenho que me organizar e encontrar uma forma fácil e rápida de escrever a informação e guardá-la para não perder. Estes registos marcam as diferenças das crianças. Eu tenho aqui umas coisas que li hoje de manhã, as diferenças estão, realmente, nesses registos anedóticos que a gente apanha naquilo que as crianças dizem e contam. Agora eu acho que pode continuar a haver coisas que são iguais para todos. (...) O que eu quero dizer é que poderia ter mais registos, isso tem de ser logo no início, tentar ver as falhas e as necessidades deles para trabalhar mais com cada um depois, globalmente com todos mas com cada um individualizar mais esta ou aquela parte que mais precisam. Eu faço isso mas ali não se vê. Tenho de pôr esta observação inicial e, depois, seleccionar um ou outro aspecto. Eu gostava de ter mais documentos que provassem essa evolução das crianças e depois registos, registos que mostrassem a evolução das crianças.*

**Descobertas e conquistas no processo.** Efectuar o processo de realização do *portfolio* com as crianças providencia à Inês alguns ganhos e conquistas. O conjunto de procedimentos empregues ajudou a educadora a compreender a avaliação como um processo sistemático e com uma intencionalidade subjacente e possível de ser realizado para todas as crianças:

*Uma vantagem é que a avaliação passou a ser mais sistemática. Eu não sei se estou a dizer por ordem mas passou a ser sistemática, passou a ser intencional, passou a ser planeada, passou a ser uma preocupação minha para todas as crianças. Para cada uma e para todos não é, para não perder nenhuma. Eu acho que esse foi assim o grande aspecto e muito positivo.*

Numa entrevista posterior a Inês retoma a questão da importância da organização para levar a cabo procedimentos de avaliação para todas as crianças:



*Primeiro organizei-me mais, quer dizer, embora no meio de tanta confusão eu sabia que tinha muitas coisas por onde pegar e é difícil estruturar isso, não é? Eu sabia, eu sabia o que queria. Quer dizer sabia o que queria, sabia mais ou menos como era, mas sabia que não tinha condições para dar vazão a tanto trabalho. Portanto, primeiro mudou a minha preocupação, portanto eu já escrevia muito sobre os miúdos no meu caderno, escrevia hoje de um, amanhã de outro, outras vezes outro, pronto mas não estava nada organizado. Portanto mudou a organização da avaliação; a forma como eu organizo, primeiro a organização ou seja, cada um começou a ter um processo, digamos assim, chamemos assim uma capa seja o que for, o portfolio começou a ter o seu sítio mais organizado onde guardar as suas coisas. Portanto, mudou a organização, as coisas foram organizadas de outra maneira. Se eu quiser saber alguma coisa de um chego ali e tenho, não vou ao meu caderno procurar se tenho e, depois, até nem tenho nada daquele ou, até tenho muito. Agora, todos eles têm alguma coisa, portanto mudou isso.*

As possibilidades que este processo providencia, ao nível da participação das crianças, é outra importante conquista referida pela Inês. As crianças compreenderam o *portfolio*, envolveram-se e falavam dele mesmo fora da escola:

*Eu sempre gostei que as crianças participassem, sempre gostei de dividir o poder mas o portfolio favorece a participação das crianças, muito. Eu sempre quero que as crianças participem, eu quero sempre que as crianças se envolvam em tudo e lá está, às vezes, pensamos que eles não conseguem porque têm a idade que têm, fazer isto ou aquilo ou perceber isto ou aquilo, eles percebem perfeitamente, é a forma como abordamos as coisas e se lhes interessa, se há interesse da parte deles, se eles vêem que aquilo lhes diz respeito, claro que eles entram nas coisas. Portfolio. Portfolio? Portfolio palavra inglesa. Essas coisas todas os miúdos dominaram completamente, perfeitamente. As divisões que tinha lá, a matemática, o desenvolvimento pessoal e social que não tinha quase nada de ninguém, a linguagem oral, a linguagem escrita e eles apoderam-se destas coisas. A participação dos pais também é muito interessante. Ah houve aqui no outro dia uma avó do A S. porque ela esteve a dizer que o miúdo não falava nada bem e dizia-me a avó assim: “ele foi-me lá para casa a falar numa coisa inglesa. Ele a explicar-me que eu tinha que escrever não sei quê para pôr não sei aonde. E eu*

*não percebia nada o que estava a falar. Mas ele dizia tens de perceber avó. Ele até falava inglês” O engraçado desta história foi o miúdo entusiasmar-se e explicar à avó.*

A importância atribuída e a valorização efectiva da participação das crianças no processo educacional são sublinhadas pela Inês, ao mesmo tempo que evidencia as dificuldades subjacentes:

*Eu, uma das descobertas que fiz foi aperceber-me mais da importância que dou à participação das crianças. Ao trabalhar com as crianças individualmente, com as coisas dos trabalhos, eu apercebi-me muito mais disso que eu realmente, isso é ótimo para mim, privilegiei muito e respeitei muito as crianças nesta construção. E no meu trabalho também respeito e em tudo. Mas tentei sempre, mas ninguém sabe o doloroso que é explicar tudo e explicar sempre estas coisas. Porque se nós queremos trabalhar com as crianças, se queremos que elas participem, não é, que era o meu objectivo desde sempre, demora mais tempo. É muito fácil eu pegar nisto da criança ou mandá-la fazer isto ou aquilo, guardar e acabou. Quer dizer, este trabalho é realmente doloroso iniciar-se / porque não sei se, às vezes, não sou miudinha e exigente demais com as coisas, sou um bocado assim, sou miudinha demais e acho que perco muito com isso, acho que atraso. Isto é demorado. Pronto eu acho que não consigo trabalhar de outra maneira.*

As crianças tomaram conhecimento e participaram, efectivamente, em todos os momentos do processo de avaliação e de construção do *portfolio*:

*Outra coisa que mudou foi que eles tinham conhecimento daquilo que era guardado. Quando eu escrevia sobre eles até podiam estar à minha beira, podiam perguntar olha o que é que estás a escrever? Olha eu estou a escrever isto de ti, tal, não é? Mas com este processo penso que todos eles ficaram a ter conhecimento de tudo o que lá estava. Até a própria ficha que eu tinha, acho que foi tudo, sei lá, pode haver um ou outro que não tenha perguntado ou que eu me tenha esquecido, que estas coisas com 24 é mesmo assim mas tive a preocupação de quando estava com eles a guardar os trabalhos e a seleccionar lhes explicar o que estava lá no resto. Portanto mudou isso: a criança teve sempre conhecimento e outra coisa a criança participou sempre naquele processo. Penso eu até nos incidentes críticos eles queriam saber o que é que diz aqui? Olha eu escrevi aqui*

*que tu disseste à Paula para me pedir desculpa ou não sei o quê não sei que mais. Mudou também a avaliação das próprias crianças, a autoavaliação e a reflexão e seleccionarem. Porque eles seleccionaram e autoavaliaram-se. Eles manuseavam os *portfolios* quando queriam, eram eles próprios, pronto isto depois atingiu um grau de autonomia, já mais para o fim, já eram eles que iam pôr. Alguns já queriam furar e furavam mas a maior parte já guardavam as coisas que traziam de casa e punham no *portfolio* logo na primeira página para depois eu não me esquecer de guardar e organizar.*

O grau de participação e nível de envolvimento das crianças no processo de construir o *portfolio* fez com que a educadora fosse para além do que tinha planeado:

*Agora quando estamos com os meninos e queremos passar por 24 que foi o meu caso, que eu numa determinada altura isto é engraçado só que pensei nisto no outro dia, estávamos a falar da matemática, estávamos a ver o *portfolio* e eu reparei que a A. M. tem coisas de matemática. E eu até disse que em relação às crianças de 4 anos não ia guardar os trabalhos de matemática, não sei se lembra? Eu a uma determinada altura até já esqueci isso e a matemática está nas capas como está nas dos de 5 anos, não é?*

A participação, o envolvimento e empenhamento das crianças no processo de avaliação deslumbrou a Inês e motiva-a a procurar, de forma contínua, ultrapassar os obstáculos que vão surgindo:

*Eles são condição essencial, estando envolvidos também motiva a educadora a dar continuidade, ou seja, além disso eles como estavam muito motivados (uma criança trouxe um desenho para o *portfolio* e disse: “eu fiz isto em casa eu pensei que ia ficar feio mas como ficou bonito eu trouxe isto para o *portfolio*”) ao estarem embrenhados neste processo, ao entenderem e ao gostarem das coisas que fazem e sentirem que isto é deles, eles também me empurram, não é? Por exemplo, o problema que eu tive em seleccionar os trabalhos individualmente mas como estava sempre no plano, hoje é o fulano e fulano, eles dizem: “olha ainda não recolhi os meus trabalhos para o *portfolio*”. E a minha consciência a pesar. Eles motivam também o educador para que ande para a frente. Eles empurram o educador para a continuidade disto.*

A participação e envolvimento das crianças no desenvolvimento do *portfolio* apresentam-se como decisivos para o processo de avaliação:

*Eu aprendi que a criança tem de participar neste processo. Para mim a criança participa sempre mas, mais do que isso com este trabalho eu percebi que ela é uma parte fundamental, sem ela é precário. Porque eu vejo com os registos que tenho e pelas observações que eles fazem do que guardam e daquilo que eles dizem que eles admiram-me, maravilharam-me. Portanto ultrapassaram as minhas expectativas, por isso mesmo, eu sozinha não posso de maneira nenhuma, eles ensinam-nos a avaliar também. Ensinam-nos, quer dizer, eles ajudam-nos a ir mais longe na avaliação, sem eles é impossível chegar onde chegamos.*

A realização deste processo, também, contribui para o desenvolvimento da autoavaliação da educadora. A Inês identifica áreas em relação às quais tem de procurar novas informações. Os desafios que o processo de realização colocou levou a Inês a procurar activamente bibliografia adequada para as questões com que se confrontava:

*Ah a autoavaliação também achei muito importante, muito importante. Porque uma pessoa dá cada cabeçada ao fim de 24 anos de serviço, eu já sabia que a matemática estava mal mas quem diz na matemática, agora vejo outros, já tenho mais, não é? E uma vantagem foi a de eu agora já procurar informação, bibliografia, já tenho lá mais do que um livro e já tenho que fazer nas férias que é ler isso. Portanto, permitiu-me uma autoavaliação minha do meu trabalho e dos meus erros e das minhas lacunas. (...) Mas esta lacuna, por exemplo da matemática senti-a mais porquê? Porque ali estava a ver, quando tinha de analisar e escrever sobre qualquer coisa, sobre trabalhos que a criança fez ou sobre algum diálogo, um trabalho que a criança fez ou uma fotografia, um incidente crítico qualquer coisa que eu estava a ler depois eu queria transformar aquilo em avaliação, não é, o que é que a criança sabe e aí confrontei-me ainda mais com a minha ignorância, percebe? (...) Uma vez escrevi sobre um grupo mas procurei escrever sobre cada um e eu depois, para fazer o tratamento daqueles dados, tratamento quer dizer concretizar aquilo para o desenvolvimento delas, traduzir em formas de desenvolvimento o que elas fazem, o que é que sabem realmente sobre matemática, eu vi-me à nora. E portanto acho que o educador vê muito melhor, mais nitidamente em que é que falha. Eu vejo, eu vi muito melhor em mim o que precisava de saber e que não sabia. Em relação a isto acho que também foi muito importante, não é.*

Relevante, no decurso do processo, foi a descoberta de uma visão positiva da avaliação em contraste com a tendência de entender a avaliação como um procedimento levado a cabo para identificar o que não está bem para melhorar:

*Descobri que se regista e avalia, acho que foi uma grande descoberta, aquilo que a criança já faz, que a criança já sabe. É uma avaliação positiva e não o que ainda, não concretiza, não realiza. Estou a fazer, também, esta aprendizagem é uma nova forma de ver a criança. Porque, realmente, a nossa prática é não fez ainda, precisa de, ainda não faz, e partimos um bocado disso, estamos é preocupados com aquilo que ainda não faz. Devíamos era estar satisfeitos com aquilo que faz e continuar a fazer outras coisas, não é? E os ritmos são completamente diferentes. Pronto, aprendi isso, aprendi a avaliar positivamente. A nossa linguagem normal das educadoras é ainda não faz, principalmente em relação às crianças com mais dificuldades que é quando nós devíamos ser mais positivos. Esta foi a grande aprendizagem para mim. Mudou, a minha forma de ver a avaliação, a tal forma positiva de ver as coisas, partir daquilo que eles sabem, acho que isto é muito importante. Acho que foi uma grande mudança em mim e a dificuldade que eu estou a ter ainda em digerir isso quando vou a escrever, às vezes, mas tenho sempre essa preocupação.*

Contudo, uma visão positiva da avaliação não significa que se deixe de ser autêntico e verdadeiro na tarefa. Confrontada com o facto de ter de documentar dificuldades de algumas crianças a Inês reflecte sobre o impacto que esses registos têm nela própria e que podem ter na família das crianças:

*O respeito que o educador deve ter pela criança, a parte do sigilo, o respeito de ouvir e o respeito de outra coisa, também, muito importante que é de escrever o que ela diz ou fez realmente. Porque, às vezes, a gente tem a tentação, e eu tive a tentação com as minhas gémeas, por exemplo, nesta ficha de apresentação que elas disseram coisas descabidas. Mas afinal eu insisti tanto na profissão da mãe na profissão do pai, que trouxeram de casa escrita e não sabem, não sabem da rua, do jardim, etc. E entristeceu-me ao passar aquilo a limpo, às vezes, apetecia-me fazer batota, até porque pensei quando os avós forem ler também é uma chatice.*

Efectuar este processo originou, ainda, mudanças ao nível das planificações realizadas pela Inês que passaram a contemplar a observação e a avaliação. A avaliação passa a ser percebida como uma componente do processo educacional:

*Mudou a minha planificação que já contempla a avaliação. Portanto, passei a contemplar já a avaliação no projecto, nos projectos que ia desenvolvendo que não era fácil. Porque eu sempre vi que era necessário avaliar, sempre senti essa necessidade para podermos saber alguma coisa sobre as crianças, tenho aqui algumas coisas sobre esta, mas depois vou ver e já não tenho nada sobre não sei quantos. E desta forma, planificando a avaliação, consigo ter de todas, pronto. Mudou porque passei a ter em atenção na planificação a observação e a avaliação e a escolher os formatos de observação que mais se adaptavam aquele tipo de projecto para começar. Comecei a / considerar a avaliação como parte do processo de planificação, uma parte importante como as outras, não é. Isto é importante porque eu já estava com o bichinho, quando fui para a acção eu já estava com o bichinho, portanto eu só precisava de saber organizar mais ou menos, mais ou menos não porque eu ainda não me sei organizar muito bem porque isto não é fácil, mas ter alguma coisa que me desse mais apoio, não é? Que me dissesse sim senhor estás a ir bem por esse caminho, continua é difícil, vai ser difícil mas estás a apostar certo.*

Estabelecer contactos e favorecer a comunicação com os pais das crianças é outra importante conquista referida. Através deste processo a Inês percebe uma nova possibilidade e sentido para o trabalho com os pais:

*Construir portfolios facilita a relação com os pais. É assim, ao pedir-lhes que escrevam e participem, isto é a minha experiência, surgem conversas onde se processam importantes trocas de informação sobre a criança mais do que aquelas que são escritas. Ou seja, quando conversei com eles para lhes pedir e explicar o que era isto, eu acho que as conversas individuais foram muito importantes mesmo na reunião, foi importante porque realmente era muita informação que me chegava, que eu ficava admirada, pedia para escrever, escreveram muito menos do que me disseram mas, pronto, pela primeira vez consegui ter muita informação dos pais, quando eu dizia é difícil trabalhar com os pais, eu dizia que era difícil porque eu também não sabia o que havia de fazer com os pais, não é?*

Contudo, este processo não só favoreceu a comunicação entre os pais e a escola como também a comunicação entre a criança e os pais e, naturalmente, a escola:

*No outro dia chegaram à minha beira duas mães e disseram, ah, o meu filho disse isto e disse aquilo. Tinham falado do portfolio em casa. E eu disse: “ eh, pá vocês vão ter de pôr isso num papel, vocês são educadoras, vocês percebem disto.” E depois pensei e os outros pais? Tenho de falar com os outros pais. Eu fiquei admirada, já viu a facilidade com que as crianças ficaram com ideia do que era o portfolio?*

De seguida, faz uma apreciação geral ao processo falando das vantagens deste conjunto de procedimentos para si, para os pais e para as crianças, ao mesmo tempo, que refere à satisfação sentida pelas crianças:

*Isto é óptimo para mim, penso que para mim foi, numa altura achava que tinha sido para os pais quando vi que eles participavam, porque andava com aquela na cabeça, mas eu penso que para as crianças é que foi muito, muito bom. Foi uma satisfação muito grande, foi uma satisfação eles interessarem-se, eles falarem das coisas, do portfolio. Prontos, alguns não diziam nada, não queriam dizer à medida que iam percebendo foram falando mais, à medida que o processo se foi desenrolando eles foram falando muito mais das coisas porque eu tinha por exemplo miúdos que eu entrevistei da última vez para a folha de apresentação em que eu tinha alguns que se deliciavam a falar depois por ali fora o que eles queriam era que eu escrevesse. E eles depois muito mais à vontade para falarem até me ditavam, porque eu dizia assim, atenção olhem que eu não consigo escrever tão depressa como vocês dizem. Então eles ditavam já por sílabas. E depois, já escreveste? Isto foi muito giro estas situações foram óptimas e eles perderem o medo porque eu escrevia muitas coisas e não terem medo e querem saber o que eu escrevia. Portanto a autoavaliação das crianças, a grande participação das crianças neste processo. / Porque isto é deles não é, e é para bem deles. É para eles, para mim dá-me jeito e não sei o quê mas isto é para que eu possa ver realmente, porque sem isto eu não via sinceramente, não vejo, não vejo, não pego, não tenho, no fim do ano no fim de x tempo não tenho em que pegar. Olha esta criança, eu ainda no outro dia quando estava a ver alguns portfolios e pensava já não me lembrava disto. Quer dizer se não estivesse ali aquilo tinha-se perdido como tenho aí coisas ainda perdidas. E para a criança é*

*um estímulo também para elas, não é, ver ali os seus trabalhos, geralmente os melhores, quando eles escolhem escolhem os melhores e se eu não escolho o melhor explico porque é que escolhi aquele que é por qualquer coisa boa, não é, pode ela não gostar muito. O que está esta coisa aqui a fazer? Porque é que a terias escolhido? Mas se eu explicar e como é sempre positivo, é ótimo*

**Momentos mais significativos do processo.** Os momentos do processo considerados mais relevantes para esta educadora são, essencialmente, quatro. Os momentos seleccionados revelam as fases de um processo complexo que inclui a tomada de decisão por parte da educadora de construir *portfolios* de avaliação, a participação e envolvimento das crianças, a possibilidade de participação dos pais e a apreciação do produto realizado. Tomar a decisão de empreender o processo de construir *portfolios* com as crianças é o primeiro momento destacado. Muitas dúvidas e incertezas em relação ao como fazer confrontam-se com as possibilidades que construir *portfolios* envolve. Este é um momento que a Inês classifica de angustiante:

*Primeiro a decisão. Uma pessoa mete-se num trabalho que vai um bocado de olhos fechados e é muito grande, quer dizer vai de olhos fechados mas ao mesmo tempo já está a ver assim uma coisa, um universo de coisas, não é? Esse universo e é por isso que eu digo que é difícil a organização, não é porque a gente vê realmente que há muita coisa que pode pôr. Mas é preciso seleccionar muito a partir dessa estrutura e dessa organização para ter as coisas direitinhas. Pronto é assim eu senti-me de olhos fechados, não há livros, pelo menos em português. De olhos fechados mas / mas ao mesmo tempo, com essa visão que era uma coisa enorme, havia muitas coisas tudo assim no ar, assim está a ver uma peça de música assim pelo ar, eu estava a ver fotografias, registos, portfolio onde é que vou pôr, pronto eu já tinha estas questões todas realmente, pronto, e foi importante para eu decidir.*

Passar a informação às crianças, motivá-las para as envolver e implicar no processo é o segundo momento referido. É um momento que a Inês considera de enorme expectativa:

*Outra que foi também muito difícil foi começar porque já depois de ter decidido tudo isto foi começar com as crianças, dar o pontapé de saída. O que é que eu vou pôr primeiro? Tudo começou no dia em que eu trouxe o caixote com*



*as capas, a partir desse dia aquilo já não me pertencia. Até ali as decisões foram minhas, a organização foi minha e a primeira etapa que foi difícil, passei esse e depois o segundo foi precisamente quando trouxe o caixote para a sala. Ora, a partir daí, lá está, as crianças tinham de saber o que era aquilo e a partir daí eu já perdi um bocado o controle, já não era o meu controle era o nosso controle, era a forma também lá está o medo de o que é que se vai passar agora? Era, para mim era uma incógnita, não é, saber se as crianças iam aceitar se não iam aceitar, como é que iam aderir? Essa foi o segundo grande momento para mim, foi interessante. O primeiro foi mais difícil, o primeiro foi de angústia, o segundo não foi de angústia era mais de expectativa, vamos lá ver o que é que isto dá. Quando entrou a caixa foi fabuloso. Eu acho que já lhes tinha falado que íamos ter outras pastas e tal. Quando entrou a caixa, eu tenho isso escrito, quando entrou a caixa, a capa já tinha a fotografia, eles adoraram a fotografia na capa que estava um bocadinho ampliada, depois decidiram que iam pôr o nome, já estava escrito *portfolio* que podia ter sido escrito por eles, *palermice* minha, porque eles, às vezes, nos desenhos escreviam *portfolio*. Eles escreveram o nome não é, depois entusiasmaram-se, também, pelo número porque eu pensei que como as pastas iam estar de pé escrever *portfolio* na vertical não é um hábito deles, não estão habituados a ver e por isso decidi o número porque o nome não cabia, era difícil. E depois o que estava lá incluído. Isto já foi um trabalho individual com cada um, os números e o que estava lá, aquelas primeiras coisas que pus foi a primeira conversa com cada um. Portanto isto é um momento importante quando eles identificaram o *portfolio*, quando viram e folhearam. Depois também importante foi quando eles queriam escolher os trabalhos todos para pôr. Não podia ser, houve que seleccionar e fazê-los ver que não cabia tudo, se metermos tudo agora depois já não vamos meter mais nada. Interessante foi também aquilo que eles diziam daquilo que escolhiam. Há coisas muito giras. E depois, às vezes, não se lembravam de coisas do princípio do ano, lá está o tempo, a B. até disse que fez uma pintura assimétrica porque fui eu que lhe mandei fazer e fui eu que fiz, não era nada daquilo. Lá está a miúda ou achava aquilo muito bonito para ela ou já não se lembrava absolutamente nada porque eu também fiz o meu, eu também fiz a minha pintura. Eu fiquei tão chocada porque não é nada a minha maneira de trabalhar quer dizer trabalhar pelos meninos e eu tive imenso tempo a trabalhar com ela e a recordar que era no dia*

*que a S. vinha, a pintura, pronto estes momentos eram muito importantes. Portanto, os momentos foi o contacto dos miúdos com os portfolios, a conversa que se desenrolou a partir daí, o escrever no quadro, que o portfolio era dos doutores, depois foi a própria recolha, acho que foi muito bom, saíram coisas, disseram coisas muito interessantes e, às vezes, quando estavam fartos das perguntas, respondiam porque qualquer coisa mesmo para me despachar também era interessante. Realmente, às vezes, estava a ser chata e eu não estava a perceber. Mas é preciso estar atenta a isso, não os forçar demasiado mas não lhes dar muitos caminhos, quer dizer sair muito deles, era o que eu pretendia. Foi giro depois, em relação aos pais, quando eles começaram já a pressionar a dizer: “pois eu estou farto de pedir eles nunca mais mandam, eu digo escreve, escreve e eles dizem não tenho tempo, escrevo no fim-de-semana”. Isto também acho que foi importante.*

*E, depois, eles pegarem de vez em quando neles e folhearem, pegarem no portfolio. Foi muito interessante, também, porque estava no plano diário, a partir de determinada altura todos os dias estava marcado seleccionar os trabalhos para duas crianças. Eles sabiam quem era e eles estavam preparados para isso. Às vezes não se fazia e eles diziam: “ainda não fizemos o trabalho”. Então, no dia seguinte era logo, não fizemos punham logo no plano. E, outras vezes, fazia mesmo porque era por pressão deles. Havia alturas que não podia fazer porque era mesmo impossível estava envolvida noutra trabalho mas houve alturas que realmente, por pressão, vou parar com isto e vou fazer a escolha dos trabalhos. Portanto a pressão deles foi importante também para eu avançar mais, para eu chegar ao fim e ter feito com cada um a recolha dos seus trabalhos porque eu acho que sem a pressão deles também não tinha conseguido. Eles realmente perceberam e perceberam que ainda vais no n.º não sei o quê e eu sou o n.º 20, nunca mais chegas à minha vez. E mesmo as entrevistas na praia, as entrevistas também tinham a ver com isto era para a folha de apresentação. Eles iam para a minha beirinha sentavam-se ao meu lado e falávamos, alguns nem queriam acabar.*

Informar os pais sobre o processo, motivá-los a participar e constatar que, efectivamente, se interessam e participam constitui o terceiro momento pertinente para a Inês:

*E depois houve aquele terceiro momento que eu também acho que demorou que é como é que eu vou tratar com os pais. Foi também muito importante e depois também, pronto, o decidir por aquela estratégia, abordá-los individualmente. Agora até nem parece ao olhar para a capa e para a estrutura o tempo que isso demorou. E com os pais abordá-los individualmente foi angustiante, o que é que eu hei-de fazer, aquela coisa de eu queria que os pais colaborassem, querer que os pais participassem mas não saber como, o meu medo também era um medo. Foi um medo talvez parecido com o primeiro e conseguir falar com eles pelo menos minimamente, mas fiz alguma coisa era o quer eu queria. Eu queria fazer alguma coisa e fiz. As reacções dos pais, aqueles que consultaram os *portfolios* acharam, maravilharam-se um bocado, tenho a impressão, com aquilo que tinham ali dos filhos. Eu ao mostrar, olhe está a ver isto, às vezes eu pensava, meu Deus eu estou a dizer isto, eu estou tão encantada será que eles se encantam como eu? Será que não estão a achar que eu estou um bocadinho tolinha, a dizer olhe para isto, olhe o que ele disse. Isto será importante para os pais? O que é que eles acharam? Era com muito entusiasmo que eu lhes mostrava algumas coisas. Há reacções dos pais, coisas que eu não valorizei tanto mas que eles valorizaram por exemplo, escreverem o nome os mais pequenitos. Porque eu já estou tão batida. Estou tão batida agora porque no início quando foi o trabalho da escrita eu admirava-me e não acreditava. Em relação aos registos escritos também, eles traziam as coisas, não eram os pais atenção quem escreveu foram as mães, é preciso que fique claro, porque eu pedia para porem a data e quem escreveu. Também tive uma irmã que escreveu. E então quando eram elas a entregar, ah não sei bem se está como queria e tal, aquele receio também lá está a escrita. E eu percebia perfeitamente isso pela dificuldade que eu tenho em escrever. Aquela preocupação se as coisas estavam bem escritas e se era precisamente aquilo que eu queria ou que devia ser. Depois, claro, a partir daí passaram a contar muitas coisas, eu só dizia oh porque é que não escreve? Muitas vezes chegavam aqui e diziam olhe ta, ta, ta. Porque é que não escreveu? Olhe, não tive tempo.*

Um quarto momento considerado relevante corresponde à análise e apreciação do resultado de todo o processo efectuado:

*E depois há um momento final quando a Dra. Cristina me disse: veja e sugeriu-me, pegue numa área dos portfolios para ver o desenvolvimento daquela criança”. E eu realmente não vi isso, não se vê em todas as áreas e em todas as crianças. Quer dizer pode-se ver num ou noutro mas aquilo que eu penso que se devia ver, aquilo que eu não pensei no princípio, fui pensando já depois quando fui juntando as coisas na sala, vai ser giro porque se vai ver, aquela coisa que é, a definição de portfolio é isso, não é, ver a evolução da criança, ver o desenvolvimento, ver as aprendizagens que a criança foi fazendo ao longo de um certo período de tempo e o período de tempo também foi curto mas eu não via assim tão facilmente. E isso foi assim um bocado angustiante. Eu gostava de pegar num qualquer, não em todas as áreas de todos, mas cada um que tivesse pelo menos uma área muito bem documentada e que se visse assim uma coisa muito nítida e não vê isso com aquela nitidez do princípio do ano para o fim? Isto aconteceu, acho eu, por causa de ser pouco tempo e foi a minha organização, foi o ser a primeira vez que experimentei isto. Eu agora até já tenho experiência até para seleccionar trabalhos que melhor documentam o que nós queremos.*

**Recomendações.** A Inês aceita fazer recomendações para outras educadoras. Aconselha que experimentem mas avisa sobre a diversidade de dificuldades possíveis, ao mesmo tempo que recomenda a existência de um grupo de reflexão para apoiar e suportar o processo.

*Recomendações? Conversava com elas, trazia à minha sala, pegar talvez, explicar o que é um portfolio. A recomendação que dou é experimentá-lo mas, ao mesmo tempo dizer-lhe olha vais encontrar muitas dificuldades, também depende do educador que for porque se fosse uma Gabriela não era preciso dizer-lhe vais encontrar dificuldades. Depois depende das pessoas se for uma pessoa que realmente se vá abaixo com a primeira dificuldade é mais difícil. Dar apoio para começar, o que eu tenho, aquilo que fiz acho que era importante. Não é falar uma vez, é primeiro vais à minha casa, conversamos e depois é que vais à minha sala e mostro-te o que pedires. E tu faz todo o tipo de questões e eu respondo o que eu souber o que eu não souber, eu hei-de encontrar ainda muita coisa que eu não sei. Realmente uma boa forma é uma boa maneira de trabalharmos a avaliação no jardim-de-infância, de termos as coisas, de chegar ao fim e ter, se entrar aqui*

*um inspector e pedir estas coisas, olhe está ali, pegue. É que nem preciso de explicar, está lá tudo.*

### **Portfolio da sala da Inês**

O *portfolio* desta sala apresenta-se sob a forma de uma capa de argolas com o nome “*portfolio*” escrito na capa a letras grandes, com uma fotografia ampliada da criança e com o nome escrito pela criança. Na lombada da capa está o número da criança dentro da sala que é, também, o número que aparece no quadro do plano diário e em outros instrumentos reguladores da classe.

As entradas e evidências estão organizadas por categorias a saber:

- . *Folha de apresentação*
- . *Linguagem expressiva*
- . *Linguagem oral*
- . *Matemática*
- . *Desenvolvimento pessoal e social*
- . *Expressão plástica*
- . *Dos pais*

O *portfolio* desta sala contém um total de 39 entradas que apresentam alguma variedade. Começa com uma folha de rosto de apresentação da criança feita através de uma entrevista com dados sobre a sua identificação, a sua família, gostos e preferências na escola e em casa e expectativas sobre a escola primária (para as crianças que vão transitar).

Segue-se a categoria – *Linguagem expressiva* – que começa com uma apresentação dos principais objectivos a trabalhar dentro desta área e prossegue com registos da escrito do nome com modelo, outros registos do nome com diversos tipos de letra, registo de observação feito pela educadora da actividade de escrita do nome e do número no *portfolio*, listas de palavras que pediu à mãe para escrever e que representava a lista de compras que ele tinha de fazer no Continente, diversos registos de números, letras e palavras, rimas, registo do nome das notas de música, colagens com letras recortadas, etc.

Na categoria *linguagem oral* observa-se uma checklist preenchida com informações relativas à criança, registos de histórias e lendas, textos livres sobre o pai e sobre a mãe. A categoria *Matemática* começa com os objectivos identificados e construídos a partir da lista de experiências-chave do modelo curricular High/Scope e

inclui diversos registos de trabalhos na área da matemática bem como registos de incidentes críticos realizados no âmbito da matemática. A área de *Desenvolvimento Pessoal e Social* inclui um estudo realizado pela criança para as regras da sala e registos de observação da educadora que revelam aquisições das crianças nesta área.

A categoria relativa *aos pais* inclui registos escritos da mãe referentes a coisas que a criança conta em casa sobre a escola, descrições de aprendizagens e realizações que espantam os pais, referências ao desenvolvimento social construído desde que frequenta o jardim e, ainda, alguns trabalhos feitos pela criança em casa nos quais a mãe escreve as razões porque a criança quer levar o trabalho para o *portfolio*.

Alguns desenhos e pinturas estão incluídos na categoria – *Expressão Plástica*. Assinale-se que um número significativo de registos incluídos nas diversas categorias são desenhos realizados pelas crianças e nos quais escreve o nome, palavras, números, etc.

Este *portfolio* caracteriza-se por ter uma estrutura facilmente perceptível. Cada categoria, organizada por separadores, começa com a identificação, através de formas variadas, dos principais objectivos. Grande parte das evidências tem alguma informação escrita sobre a razão da sua integração no *portfolio*.

Observa-se neste *portfolio* uma grande participação da criança nas evidências que o compõem já que muitos trabalhos têm razões aduzidas pelas crianças. As escolhas da criança estão presentes nas diversas categorias onde existem trabalhos seleccionados pela criança com as respectivas razões para a escolha. Esta criança escolhe trabalhos para integrar no *portfolio* “porque custou-me muito porque eu fiquei até ao lanche a fazer o trabalho” ou “porque é muito bonito. É uma rua com carros todos iguais”, ou “eu ia fazer um desenho mas pensava que ia ficar um bocadinho feio. Mas não ficou e eu quis levar para a escola e de pôr no meu *portfolio*”. A participação dos pais é, também, evidente. Os registos escritos revelam a admiração dos pais por realizações, atitudes e/ou verbalizações das crianças que consideram relevantes documentar. Outros registos são reveladores da comunicação das crianças com os pais e da atenção dos pais aos filhos sobre questões relacionadas com o jardim-de-infância.

**1.5. “Da crença de que não é preciso avaliar a uma aproximação às questões da avaliação na educação de infância”: a jornada de aprendizagem da Laura**

Esta é a jornada de aprendizagem da Laura, uma educadora com vinte e dois anos de serviço, que frequenta o círculo de estudos. Com frequência ressalta a novidade dos conteúdos, das práticas e dos processos que vão sendo abordados e trabalhados, ao mesmo tempo, que afirma a disponibilidade e a vontade “das mais velhas” (é assim que se refere às educadoras do seu tempo) para aprenderem coisas novas e modificarem as suas práticas.

**Formação inicial e desenvolvimento profissional.** A Laura faz a formação inicial na Escola Normal de Educadores de Infância em Viana do Castelo terminando a sua formação em 1978. Inicia o seu percurso profissional no ensino particular onde está 6 anos transitando depois para o ensino oficial:

*Comecei no particular. Estive 6 anos no particular, na M. Não, primeiro comecei em S. M., fiz o estágio em S. M. e fiquei lá um ano. Depois estive 6 anos na M. e depois concorri fui parar ao distrito de Braga, andei por aquelas aldeias de Barcelos e depois é que tive muitos anos efectiva em F. e agora estou cá em Viana, aqui na cidade, mas ao abrigo da preferência conjugal.*

**A formação contínua.** Afirma nunca ter abordado a temática da avaliação na educação de infância nem na formação inicial nem na formação contínua:

*No meu curso mesmo, nunca falamos de avaliação. Não me lembro nem listas nem nada, nunca tivemos nada para avaliar, mesmo daquelas de cruzinhas nunca vi nada. Na formação contínua não me lembro de ver nunca nenhuma acção de formação sobre avaliação.*

Começa a frequentar acções de formação depois de ter entrado no ensino oficial. A formação contínua frequentada e considerada mais significativa foi uma acção sobre expressão plástica e outra sobre as bibliotecas no jardim-de-infância:

*Frequentei acções a partir do momento em que entrei para o oficial. Gostei muito de uma que foi em Braga, estava a trabalhar em Barcelos, sobre plástica porque eu também gosto muito dessas coisas. E gostei também de uma aqui em Viana na ESE sobre bibliotecas com a Dra. M. de L.*

A obrigatoriedade de frequentar acções de formação para atingir os créditos necessários para a subida de escalão é discutida pela Laura afirmando ter frequentado algumas acções de formação para obter os créditos independentemente das temáticas ou assuntos tratados. A participação em acções de formação sem interesse pessoal ou

profissional pode ter contribuído para a limitação do impacto das mesmas no processo de formação pessoal e profissional.

*Sei lá, depois no Centro de Formação que a gente tem mesmo de se inscrever uma ou outra que foi mesmo por estar mas dessas que falei gostei mesmo.*

**Emergência do interesse pela avaliação.** A temática da avaliação não fazia parte das questões educacionais consideradas relevantes pela Laura. Começa a ouvir falar de avaliação em 1996 altura em que é colocada em Viana do Castelo. No âmbito das reuniões do Conselho Pedagógico algumas educadoras, com formações mais recentes, começam a falar dessa questão. As trocas de conhecimentos e experiências entre educadoras são apreciadas de forma muito positiva pela Laura:

*Comecei a prestar alguma atenção mais quando vim cá para Viana, talvez há 5 anos (desde 1996). Porque, no início nunca me passou pela cabeça a avaliação nestas idades, prontos, sou sincera, nunca pensei. Depois com colegas que iam aparecendo de cursos mais recentes ou nas reuniões de núcleo que nos juntávamos havia uma ou outra que tinha assim uma listinha e a gente pedia e fazia umas fotocópias e prontos aquelas cruzinhas já sobe escadas, sabe qual é a direita, esquerda, etc. Eu acho que sim que foi por estar a trabalhar com outras colegas porque o interesse só surgiu depois de ver coisas novas de outras colegas. Só falamos da avaliação nas nossas reuniões do Pedagógico quando vim cá para Viana porque quando andávamos pelas aldeias era sozinha ou com outra colega, era diferente. Quando está assim uma equipa de trabalho maior é muito melhor acho é muito mais enriquecedor do que quando se está só.*

O trabalho mais directo com colegas do ensino especial com práticas diferentes ao nível da avaliação tem, também, impacto no modo como a Laura vai compreendendo a avaliação:

*Depois quando comecei a ver colegas que tinham formação a outro nível, como as do ensino especial, que já têm outra maneira de ver a avaliação não é, porque têm aqueles meninos e já fazem mesmo a avaliação de cada um daqueles, também, é mais fácil porque é só um ou dois ou três, não é. Comecei a ver como elas faziam e, prontos, também, comecei a achar que era interessante e que se devia fazer para os nossos. E pronto achei que era bom que se fizesse.*



**As práticas de avaliação anteriores.** As práticas de avaliação anteriores desta educadora são, essencialmente, baseadas nos desenhos produzidos pelas crianças que organizava numa capa de trabalhos das crianças:

*Logo no princípio limitava-me a ver os trabalhos ao fim do período, ia organizando as capas dos meninos, ia vendo pelos desenhos, praticamente, e nas aulas de movimento que sempre fiz, também ia vendo. Mas o que fazia era ver, realmente, ao fim de cada período os trabalhos tentava ver a evolução a nível gráfico. Gostava sempre de separar porque depois havia muita coisa que era igual, ou mais ou menos igual, e levava no fim do período alguns para casa para não juntar até ao fim do ano.*

Mais tarde, já depois de ter adquirido novas informações e conhecimentos sobre a avaliação em colaboração da educadora do ensino especial, procura realizar observações de algumas crianças:

*Depois comecei a pedir ajuda a quem estivesse comigo do Ensino Especial e mais virada até para aqueles meninos que eu achava que tinham mais dificuldade e tentava que elas me ajudassem, até a observar essa criança, ou várias crianças que tivesse na sala que visse que precisassem de ajuda e era mais a esse nível. Fazia a observação, pedia à colega para me ajudar, depois no fim discutíamos as duas se fosse preciso até falávamos com a mãe.*

A avaliação então efectuada incidia, sobretudo, nas crianças que a educadora considerava que tinham problemas ou dificuldades:

*Fazia das crianças que tinham problemas, das outras não. Não porque, geralmente, com tantos anos de prática nós também vemos que, ao fim de x tempo que aqueles meninos que acompanham muito bem, haverá um nível ou outro mais baixinho mas quando a gente vê que não há assim muita diferença e que acompanham bem o ritmo pronto, eu tinha tendência sempre para me virar para os que precisavam mais de ajuda.*

Com este objectivo a Laura fazia o que denomina “observação livre” em consonância com as indicações que a colega do ensino especial pudesse dar:

*Fazia observação livre, podia escrever um bocadinho, conforme também a colega que estivesse me dissesse como é que havia de fazer.*

Ao abordar as práticas anteriores a Laura retoma a questão da falta de formação inicial ao nível da avaliação e, ao mesmo tempo, aborda as concepções então vigentes:

*O que eu aprendi no meu curso a trabalhar foi com os temas de vida. Nunca houve a preocupação de observação de meninos e de avaliação, não. Há muitos anos quando eu acabei o curso não falávamos de avaliação, mas no fundo nós queríamos qualquer coisa para saber como é que havíamos de acompanhar aqueles meninos, só que não lhes chamávamos avaliação. Antigamente fazia algumas avaliações daqueles que eu achava que tinham problemas, agora para a turma toda nunca me passou pela cabeça ter tempo, pronto de conseguir gerir o tempo para estar todos os dias a fazer, virada para cada menino, pronto. Ainda sou da fase em que se dizia que não se devia avaliar e do tempo em que muitas professoras do 1º ciclo que queriam que a gente fizesse um registo para depois lhes passar quando entrassem na escola e muita colegas achavam que não porque depois qualquer coisa que se pusesse ali ia catalogar o menino e que não devia ser. Acho que se calhar ainda muitas pessoas pensam que nesta faixa etária não se deve avaliar.*

**Participação da criança na avaliação.** No âmbito dos procedimentos iniciais as crianças não participavam do processo de avaliação e os pais acabavam por, também, não participarem:

*As crianças não participavam.*

**Participação dos pais.** Os pais, também, não participavam na avaliação realizada.

*Os pais, sei lá, era mais/ eu consultava mais os pais, sei lá, para me darem dados não era bem participar. Não era bem virem para me ajudar ou para lhes comunicar o que tinha observado. Era mais para eles darem uma ajuda, para me darem uma ajuda naquele aspecto que eu achava que não estava bem dentro. Isto depois de eu ter começado a fazer algumas observações.*

**Utilização dos resultados da avaliação.** Os resultados da avaliação, então obtidos, eram utilizados para orientar a continuidade do trabalho. É grande o momento de silêncio antes de a Laura tornar explícita a utilização desses resultados:

*/// Servia para mim para eu ver, para eu acompanhar o desenvolvimento até ao fim do ano, ou se no ano seguinte ainda continuasse comigo. // Para eu tentar mudar o trabalho com essa criança, prontos tentar fazer alguma coisa porque*

*achava que não estava bem. Acabava por não fazer assim muito avaliação, prontos, só mesmo para mudar, se visse que tinha de mudar em relação aquela criança, uma ou outra, arranjar estratégias para modificar qualquer coisa, não é. Mas depois pronto aquilo era para mim.*

**Propósitos de avaliação nunca concretizados.** Neste contexto a Laura nunca antes tinha pensado em propósitos específicos para a avaliação. É já no decurso deste círculo de estudos que é capaz de considerar algumas intenções para a avaliação:

*Gostava de conseguir escrever (ri-se) de fazer os registos na sala que eu começando a conversar com os miúdos esqueço-me completamente. Entro na sala com vontade de fazer uma observação e escrever coisas e depois não consigo. Era isso que eu gostava de conseguir. (Reflexão pessoal)*

**A fase inicial de formação em contexto.** A fase inicial deste processo de formação em contexto é muito desafiadora na medida em que aborda conteúdos sobre os quais a Laura tem pouca informação e experiência. Com o decorrer da acção e com a abordagem de conteúdos mais práticos vai conseguindo integrar-se, mais facilmente, no processo de formação:

*No princípio custou-me um bocadinho. Era tudo novidade para mim. A partir do momento que começamos a ter aquelas técnicas/formatos de observação comecei a ver que havia coisas concretas que podíamos fazer. Eram instrumentos que davam mesmo para ser utilizados. No principio foi difícil, é difícil, enquanto a gente não está habituada, tem de ser devagarinho, aos poucos, porque/ entrar no ritmo, temos de entrar no ritmo, temos de aprender tudo.*

No decurso do círculo de estudos a Laura refere-se, com frequência, às diferenças entre as concepções de avaliação que se apresentavam e discutiam e as concepções que tinha anteriormente construído. O círculo de estudos parece ter favorecido na Laura a tomada de consciência da importância da avaliação para as crianças destas idades e abriu algumas perspectivas:

*Sou franca durante muito tempo não achei muito importante a avaliação das crianças desta idade, antes desta acção eu continuava a pensar assim. Mas agora tenho mais consciência que nós educadores de infância devemos possuir um conhecimento das diferentes características referidas às crianças em termos de avaliação.*

No trabalho final realizado no âmbito do círculo de estudos apresenta uma reflexão que parece revelar uma compreensão mais ampla do conceito de avaliação na educação de infância:

*Agora sei que, ao longo dos tempos, as perspectivas sobre a avaliação das crianças não têm sido coincidentes. Assim, a cultura educacional descentrou-se para se centrar na criança e nos processos e não nos produtos. O desenvolvimento da criança é visto como um processo construtivo, conseqüentemente, a avaliação deve acompanhar esse processo. A avaliação passa a ser centrada nos processos individualizados que cada criança utiliza para estruturar a sua realidade a todos os níveis de desenvolvimento. Esta acção de formação abriu o caminho à mudança, a repensar a minha prática educativa e a avaliação.*

(Trabalho final)

Ao longo da fase inicial da formação, com frequência afirmava que as educadoras mais velhas estavam abertas e disponíveis para aprenderem coisas novas. Convidei a Laura a continuar a participar no estudo de caso e a construir *portfolios* de avaliação na sua sala. No âmbito deste convite procurei saber o que estava a fazer em termos de avaliação e se estava a fazer alguma coisa ao nível do *portfolio* de avaliação. Respondeu-me assim:

*Muito sinceramente pouco, mas olhe que a acção não caiu em saco roto porque alguma coisa já mudou. Tenho estado a fazer uma avaliação de uma criança de 5 anos que muito me preocupa. Tenho estado a observar mais atentamente uma criança que tenho há 3 anos e que tem problemas de comportamento e tenho feito o registo de frequência das vezes que ele bate nos colegas. Isto tem servido para refrear um pouco os seus ímpetos porque ele já percebeu que estou atenta.*

De imediato, anuncia a sua disponibilidade para participar no estudo. Ao mesmo tempo, não deixa de reflectir sobre os desafios que a aceitação desta proposta comporta:

*Vou aceitar porque mesmo as mais velhinhas, do meu tempo, estamos sempre receptivas a aprender coisas novas e quando nos aparece assim uma coisa nova ficamos todas contentes e gostamos de experimentar. Portanto, eu acho que mesmo colegas do meu tempo que estão com vontade de /// (silêncio). Eu penso que com a prática chego lá, acredito que sim. Pelo menos vou tentar. Porque eu*

*quero fazer e acho que quando a gente quer que chega lá. São muitos anos e muitos vícios custa um bocado a mudar. São hábitos, temos de entrar naquele ritmo e mentalizar-nos que é assim. Mas estas coisas são mesmo assim, quando a gente tem vontade de aprender coisas novas a gente chega lá porque o que eu aprendi no meu curso a trabalhar com os temas de vida e ao longo dos anos a gente vai mudando e vai modificando o nosso projecto de sala com coisas novas que se vai aprendendo, não é?*

**O processo de realização do *portfolio*.** Convidada a falar sobre o processo de construção do *portfolio* a Laura diz-me que vai à sala buscar alguns *portfolios*. Com os *portfolios* na mão começa a mostrar-me alguns conteúdos e a falar sobre as actividades que estiveram na sua origem. O processo de construir os *portfolios* com as crianças teve início com uma conversa da educadora e da Filipa [educadora de apoio] com as crianças grandes. A Laura decide construir *portfolios* só o grupo de grandes<sup>116</sup>:

*Eu no princípio expliquei-lhes que íamos fazer umas capinhas diferentes para pormos só alguns trabalhos e desenhos que eles gostassem mais ou que eu escolhesse e eles me deixassem pôr se eu gostasse. Começaram a fazer as novas capinhas, com aquela dobra para guardarem os trabalhos que fossem diferentes e que estavam separados dos outros. Disse-lhes que eu ia escrever por trás dos trabalhos o que eles dissessem e nos que eu escolhesse escrevia porquê que escolhia. Só fiz com os que vão para o ano para a escola porque é com esses que tenho de trabalhar mais, que me preocupam mais.*

Às crianças foi pedido, pela educadora, que a partir desse momento passassem a fazer uma apreciação dos trabalhos e produções realizados com recurso à carinha contente ou triste. Algumas crianças fazem a carinha e pedem à educadora para escrever as suas apreciações:

*Estamos a fazer assim depois de eles fazerem um trabalho eu peço para eles avaliarem e eles usam aquela carinha e dizem se gostam ou se não gostam. Alguns vêm à minha beira para eu escrever porque gostam e porque não gostam.*

---

<sup>116</sup> Convidada a reflectir sobre o impacto desta decisão disse-me que tinha pensado muito, que tinha conversado com a Filipa (educadora de apoio) mas que tinha consciência de que não era capaz de construir *portfolios* com o grupo todo.

Para realizar o *portfolio* a Laura usa uma checklist indicada pela educadora de apoio e adaptada por ambas. A checklist inicial contemplava todas as áreas de desenvolvimento da criança:

*Pronto usei isto, [mostra a checklist] fiz esta porque achei mais completa já abrangia tudo. Foi a Filipa que me arranjou e nós adaptamos. Tem aqui coisas que não preenchi porque como eu já conheço estes meninos há dois anos esta parte já está conhecida. Usei a parte que é da matemática, da linguagem, do desenvolvimento social e outras partes; foram essas que preenchi. Isto tem sido alterado tem de ser um bocadinho como no projecto há coisas que não tinha no princípio e que já fui acrescentando.*

Na continuidade do processo a Laura, procura realizar alguns registos de incidentes críticos:

*Guardei aqui este papelinho porque estive a falar com eles sobre os direitos e os deveres na escola e então o Miguel disse: “Devemos dizer sempre a verdade para acreditarem em nós”. Perguntei-lhe o que é a verdade? “É quando um menino diz uma coisa que viu a sério” Nesta folhinha, no meio dos trabalhos dele, tenho isto mas não sei como hei-de pôr. Este tem aqui a data e este eu lembro-me quando foi.*

Questionada sobre se tinha mais registos de observação diz que não tem muitos registos e refere as dificuldades sentidas em efectuar registos das observações que realiza:

*Não tenho Cristina. Eu não consigo. Para já não consigo estar a trabalhar com eles e deixá-los e escrever, não consigo. Este foi porque foi no momento de contar a história. No início da tarde eu conto-lhes uma história e, depois, eu mostro-lhe o livro dos direitos da criança, todos os dias no fim da história leio-lhes um dos direitos. Naquele momento como é assim um momento de calma sentados na mesa deu para eu escrever logo. Mas pronto apanhei nessa hora. Quando a Filipa está também posso escrever mas se ela não tiver de estar a fazer nada com o menino dela. Porque eu acho que é outra coisa ter assim esses registos tem-se muita informação. Eu sei que devia pegar numas folhinhas e começar eu a escrever, a tirar de todas, sabia que tinha de fazer isso, só que não consegui.*

Num outro momento do processo de construção do *portfolio* as crianças foram convidados a pegar na sua pasta de trabalhos e a seleccionarem os que mais gostavam para serem incluídos no *portfolio*:

*Disse-lhes para pegarem nas capinhas novas, depois estive a explicar tudo eu e a Filipa e, depois, cada um quis ir buscar a sua pasta com os trabalhos todos em cima da mesa e era para escolherem alguns mas eram todos sempre para o mesmo monte. Não queriam guardar nada na outra capa. E então tive de lhes explicar, outra vez, que não podia ser tudo que tinham mesmo de escolher alguns. Por exemplo, disse-lhes que havia desenhos que eram parecidos ou que eram do mesmo tema de um trabalho que tínhamos estado a fazer e que eles podiam escolher só um. Depois íamos escrever porque que eles tinham escolhido aqueles trabalhos. Eles fizeram esta primeira escolha sozinhos e quando víamos que estava a crescer muito a montanha é que uma de nós ia ao pé deles, perguntávamos se não achava melhor tirar alguns se não também não ficava com trabalhos na outra capa e tal e eles começaram a seleccionar outra vez.*

No decurso desta actividade a Laura e a Filipa observam as crianças, dão apoio, indicações mas não fazem registos sobre o que ocorre.

*Pois era podia ter feitos alguns registos mas não, nessa altura não fiz. E já não me lembro mas eu e a Filipa olhávamos uma para a outra e ríamo-nos por causa dos comentários deles. Mas nessa altura nem sequer me lembrei.*

As crianças apreciaram a actividade realizada e demonstram querer continuar o processo de incluir trabalhos e registos seus no *portfolio*. As crianças que ainda não tinham efectuado este processo inicial de escolha de trabalhos disseram à educadora que, também, queriam fazer essa selecção:

*Eles ficaram todos contentes com as pastas até porque como não fiz para todos, quer dizer as pastas fiz para todos, não seleccionei foi os trabalhos com todos porque não tive tempo de fazer tive de lhes prometer que depois das férias começava a fazer com eles. Porque eles, pronto acharam muito engraçada a ideia, muito bonita e muitos deles gostam muito de fazer comentários para escrever nos trabalhos. Eles gostaram de fazer esta tarefa queriam trazer todos para esta pasta, quase todos vinham com os desenhos, pinturas, colagens todas debaixo do braço para pôr nesta.*

O processo de construir *portfolios* com as crianças continuou quer por parte das crianças que iam seleccionando trabalhos para colocar no *portfolio* quer por parte da educadora:

*O processo foi correndo. Fiz alguns registos, mas poucos, tomei notas em alguns trabalhos que eles estavam a fazer, também tirei algumas fotografias das maquetas que estávamos a fazer.*

Em determinado momento, próximo do fim do ano lectivo, o processo de realizar o *portfolio* de avaliação escapa ao controle da educadora:

*Olhe, eu tive que ir para a outra escola [escola preparatória próxima e sede do agrupamento] para tomar posse porque vou para o ano para o directivo. E os *portfolios* que fiz com os meninos, todas essas coisas que estavam para eu começar agora a fazer o trabalho de síntese, porque eu fiz alguns registos, as senhoras, como queriam fazer a limpeza deram aos meninos para levarem para casa e eu quando cheguei cá já não tinha nada. Elas queriam despachar para começar as limpezas e mandaram para casa. Agora vai ser difícil eu fazer alguma coisa.*

A educadora de apoio está presente em todas as fases de construção do *portfolio*:

*É a Filipa que me tem ajudado. E escrever estes textos também tem sido ela que me tem ajudado porque são muitos meninos. Se eu começo a escrever com um e os outros sempre à espera. Mesmo quando estão a trabalhar em grupo ou a Filipa faz um texto de cada vez e eu vou trabalhar com o resto de grupo, pronto ela ajuda muito na sala. Mas, é das tais coisas ela também tem um menino. Mas tem-me ajudado. A começar por aqui que foi ela que me arranjou a lista de observação, já o ano passado me tinha arranjado, foi ela que me ajudou a adaptar.*

**Dificuldades no processo.** Realizar registos de observação e interagir com as crianças e ser capaz de seleccionar o que registar são dificuldades importantes referidas. A falta de formação e de treino em torno das questões da observação é assumida pela Laura e apresentada como uma dificuldade concreta:

*A grande dificuldade para mim é ter de escrever (ri-se) e não ter pessoas para ajudar porque quando via qualquer coisa que devia registar não tinha mais*



*ninguém para ajudar o grupo. Eu não podia estar a fazer tudo ao mesmo tempo, não podia estar a fazer uma coisa nem outra. Também não sabia bem como é que havia de registar as coisas? Também não estava habituada a escrever, a fazer registos.*

Num outro momento posterior a Laura continua a referir a dificuldade de realizar registos de observação próximo do momento da ocorrência e as limitações que isso acarreta para documentar o processo de aprendizagem realizado pela criança.

*É mesmo pena não estar habituada a escrever, vinha agora pelo caminho a lembrar-me daquele registo que tenho daquele menino, da verdade, e esse tenho feito. Mas lembro-me que um dia destes que a Filipa e eu olhamos uma para a outra e ficamos admiradas. Estávamos a fazer um trabalho de matemática, já não sei bem o que era, porque eu lembro-me de ele pegar nas peças pôr em cima da folha de papel da mesa e pôs-se a medir aquilo a ver se lhe cabia para fazer a sequência. Mas estou farta de pensar, eu lembro-me que ele disse: “ai cabem 6 ou cabem 7 posso fazer assim em cima”. Agora já não sei bem o que era. Ele estava a usar uma peça para medir e para ver se lhe cabia na folha de papel. Eu e a Filipa olhamos uma para a outra mas não escrevemos. E agora passou-me e, na altura, eu disse à Filipa: “esta nunca mais me esqueço.” Lembro-me daquela imagem mas não me lembro da situação e do que ele disse.*

As dificuldades em conciliar a observação e a realização de registos com todo o trabalho que decorre na sala persistem ao longo do processo:

*Neste ultimo período os meninos trabalhavam muito, fizeram muitas construções e maquetas, não havia tempo para fazer os registos. Era complicadíssimo conseguir dar resposta às necessidades deles e fazer isso, não sei como poderia fazer para conseguir registar todos aqueles dados que eram imensos. As visitas ao exterior, o vir para a sala, transpor para o papel eram imensos dados que se perderam porque não houve hipóteses de registar aquilo. Só tenho fotografias, mas fotografias tenho muitas.*

A falta de uma auxiliar de acção educativa é outra dificuldade apresentada e que condiciona diversos procedimentos necessários ao processo de construir *portfolios*.

*Isto é difícil primeiro porque estive sempre sozinha, nunca tive auxiliar e depois são 19 meninos que estão sempre a solicitar o adulto.*

No contexto desta reflexão a Laura procura conhecer as minhas expectativas e explicitar os impedimentos com que se confrontou:

*Se calhar a Cristina contava que eu tivesse mais coisas. Mas, isto tem de ser mesmo aos poucos. Por exemplo, a Filipa já tem as coisas vistas de outra maneira, tem outra experiência. Ela faz trabalhos e projectos com os meninos e ela com as maiores da facilidade pega num papel e escreve. Eu não, eu tenho dificuldade, tenho dificuldade em escrever, em saber o que escrever, pronto nunca tinha visto nada assim, não está dentro daquilo que eu costumava fazer.*

**Descobertas e conquistas.** Realizar o processo do *portfolio* com as crianças, ainda que de forma incipiente, permitiu algumas conquistas à Laura. Permitiu perceber que é possível obter alguma informação sobre o percurso de aprendizagem da criança que pode dar mais sentido ao trabalho realizado:

*Deste modo é melhor porque é assim, quando eu antes fazia isto, podia ter uma listinha do género desta mas mais nada. E não era assim adaptada ao meu trabalho como é esta. Depois limitava-me a olhar para os desenhos e a ver desde Outubro até Dezembro, pegar nos desenhos e ver se havia evolução ou não. Mas pronto ficava por ali. E agora pelo menos tem aqueles comentários que dá para perceber qual foi a intenção, porque é que fizeram assim, e os comentários deles. Isto dá outra ideia dos trabalhos realizados e do progresso.*

Construir *portfolios* com as crianças ajudou a direccionar a atenção ao nível da observação e da avaliação da Laura:

*Por exemplo, quando eu estava interessada, virada para a matemática sabia que estava atenta ao que eles dissessem em relação à matemática. Enquanto que naquela avaliação geral que a gente fazia, ia apontando tudo e depois era mais complicado tirar os dados daquela confusão toda que ia escrevendo ou que ia registando, e agora, pelo menos, eu já sabia e estava mais atenta às áreas que eu tinha determinado e que queria.*

**Momentos mais significativos do processo.** Em termos dos momentos mais determinantes do processo a Laura destaca momentos relacionados com as crianças e momentos relacionados consigo própria:

*Olhe uma coisa muito engraçada que eu gostei de ver foi a alegria dos meninos a dizerem se gostaram se não gostarem, e o que gostaram mais e porquê.*

*Prontos aquilo que eles me diziam para eu escrever. E depois quando fizeram a capinha para guardar os trabalhos porque acharam que aquilo era importante, era para gente grande e fazerem a bolsinha de lado para os trabalhos. Acho que eles gostaram muito de estarem ali a escolher os trabalhos e a explicar o que tinham feito. Gostaram que a gente estivesse mais atenta a um trabalho ou outro, pronto, gostaram. Eles gostam que a gente tenha um bocadinho mais de atenção. Estavam habituados só a ter uma capa de trabalhos do princípio do ano até ao fim; eles acharam que eram grandes e importantes por terem aquela nova capa.*

A nível pessoal o confronto com as dificuldades, com o desconhecimento e com o não saber é considerado um momento importante. Também, apreender a ligação entre o que ia recolhendo e o que estava a ser realizado na sala e ter começado a fazer alguns registos são outros momentos importantes:

*Olhe um momento em que desatinei um bocado foi quando queria fazer algumas coisas e via que não tinha pedal, (ri-se) e eu dizia: “isto é muito bonito mas eu não consigo sair daqui, não sei fazer, não consigo sair daqui.” Eu desatinava mas, por outro lado, eu via: “alto, estou atenta, tenho aqui isto e agora o que é que eu faço com as situações, como faço para registar, onde vou pôr. Eu via que as situações tinham a ver com o que estava a trabalhar. E fiquei contente, também, porque comecei a escrever coisa que também não era costume meu.*

**Recomendações.** Aceita fazer recomendações a outras educadoras que queiram construir *portfolios*. Arranjar recursos, envolver as crianças desde o início e programar os procedimentos são as principais recomendações da Laura.

*Primeiro arranjar o material todo desde um gravador, máquina fotográfica, vídeo. Começar logo com os meninos desde o início para explicar o que iam fazer e como iam fazer e fazer a programação da semana com aqueles dias certos para fazer o trabalho. É necessário organizar bem.*

### **Portfolio da sala da Laura**

O *portfolio* construído na sala da Laura apresenta-se sob a forma de capa construída pela criança com papel grosso identificada através do nome escrito pela criança e decorada com desenhos.

As entradas que compõem o *portfolio* estão dispostas sem qualquer organização subjacente já que nem todas as entradas estão organizadas por datas.

O *portfolio* é constituído só por produções da criança que se distribuem por desenhos, pinturas e colagens. Em alguns trabalhos existem comentários escritos que informam sobre o objectivo do trabalho ou representam as razões de escolha daquele trabalho pela criança para integrar no *portfolio*.

Observam-se, neste *portfolio*, 62 entradas sendo a maior parte desenhos que parecem ser realizados por solicitação ou proposta da educadora já que os comentários escritos sugerem estar na sequência de um trabalho realizado, também, existem desenhos livres. Aparecem alguns trabalhos muito próximos do formato de fichas. Observam-se alguns registos da área da matemática como gráficos das cores dos olhos dos meninos da sala, registos de números, etc. Podem, ainda ser observados trabalhos realizados em computador, pinturas com técnicas diversificadas e colagens.

### **1. 6. “Da capa de trabalhos ao *portfolio* de avaliação”: a jornada de aprendizagem da Joana**

A Joana é uma educadora de infância que frequenta o curso de formação sobre avaliação e que procura, de forma activa e empenhada, mudar as suas práticas de avaliação, ainda, no decorrer da formação. Confrontada com as dificuldades inerentes a um processo de mudança busca, activamente, formas de as resolver. Algumas vezes pede a minha opinião para as situações mais complicadas com que se depara; sempre que o fez tinha já pensado em possíveis soluções.

**Formação inicial e percurso profissional.** Esta é uma educadora que faz a sua formação inicial na Escola Normal de Educadores de Infância de Viana do Castelo que termina em 1986. Na altura das entrevistas tem 12 anos de serviço a caminho do décimo terceiro.

O seu percurso profissional caracteriza-se por uma grande mobilidade que descreve de forma muito elucidativa. Em cada ano lectivo esta educadora conhece, pelo menos, um jardim-de-infância.

A questão da avaliação é trabalhada na formação inicial, no contexto da pedagogia por objectivos, sem o detalhe e aprofundamento considerados necessários:

*Eu aprendi a pedagogia por objectivos mas na avaliação era tudo muito geral.*

*Nunca ninguém me disse como se fazia avaliação.*

A questão da avaliação das crianças era uma questão vaga e difusa em relação à qual não existiam referências, indicações ou, até mesmo, solicitações. Não era pedido às educadoras de infância que fizessem a avaliação das crianças:

*Nem sempre houve a preocupação de avaliar. Quer dizer eu apanhei uma fase, foi uma coisa que me marcou bastante, no principio a gente avaliava, nunca ninguém nos ensinou muito a avaliar, a gente avaliava, punha que o menino era autónomo, era responsável, que era isto ou aquilo. Isto talvez no ano de estágio. E depois passou uma fase, que se ouvia muito que a gente não podia rotular os meninos. E foi uma coisa que me marcou bastante em termos de avaliação porque eu fiquei em papos de aranha, então se eu não posso dizer que o menino é autónomo, se não posso dizer que o menino é responsável como é que eu vou pôr? E foi uma fase complicada. E a única coisa que a gente tem de entregar no fim do ano é o relatório, muitas vezes, ninguém o lia ou ficava na escola para as colegas do ano seguinte, muitas vezes, acontecia copiarem, mudavam os nomes e o resto era tudo igual. Então o que é que acontecia, a gente da avaliação saltava um pouco à frente. Ou punha, sim senhor, os objectivos foram todos atingidos, mas a avaliação de cada menino não havia; não havia nem ninguém nos pedia.*

**Formação contínua.** A Joana frequenta muitas acções no âmbito da formação contínua e aprecia de forma positiva acções com temáticas muito variadas. Em nenhuma delas é abordado o assunto da avaliação:

*Nunca me apercebi que tivesse aparecido alguma acção sobre avaliação se não esta que eu fiz. Tudo o que aparecia, normalmente, eu inscrevia-me. Mas a nível de formação contínua desde que apareceu o Foco, as acções creditadas as que tiveram mais a ver e que eu gostei foi uma das primeiras que fizemos, foi a motricidade infantil com o Prof. S. S. Ele já tinha sido meu professor na ENEI e foi muito gira. E depois assim que me tenha chamado mais a atenção foi com a F. foi uma acção também muito boa sobre modelos no pré-escolar. Depois uma ou outra experiência mais fraca. (...) Melhores, melhores foi a de motricidade, a da F. e a da avaliação. Foram as três que eu gostei mais. Depois há assim aqueles seminários de um dia; há uns que a gente gosta mais e outros que gosta menos.*

**Emergência do interesse pela avaliação.** Um interesse mais particular pelas questões da avaliação coincide com a altura em que se começa a afirmar a importância da elaboração de projectos pedagógicos e educativos e a intencionalizar mais a avaliação, nomeadamente, ao nível da formação realizada no âmbito do programa FOCO:

*Quer dizer a partir destes tempos mais recentes quando se começou a falar mais de projectos educativos, quando se começou a falar mais/, mesmo antes das Orientações e da Lei – Quadro da educação pré-escolar já nos pediam/, quando*

*começou a formação Foco, já nos pediam aquele tipo de trabalho mais elaborado a gente começou a perspectivar as coisas de outra maneira, não é, e a tentar que os trabalhos que se faziam que fossem mais completos. Aqueles esquemas que há, os projectos educativos, pois pressupõe sempre a avaliação e a gente tinha que a fazer, não é? Bem ou mal, ninguém nos ensinou mas a gente tinha que/, eu tentava sempre fazer de maneira a não rotular as criancinhas, porque me tinha ficado essa cá dentro, e optava-se por grelhas, optava-se por variadíssimas coisas que iam aparecendo e que iam passando de umas para as outras, e era o que punha, às vezes, punha uma coisa dessas no fim. Como é que a coisa tinha ficado no fim do ano, muitas vezes não se punha como é que estava no início do ano. Mas no fim do ano a gente lá punha como é que achava que tinha ficado.*

**As práticas de avaliação anteriores.** As práticas de avaliação anteriores eram suportadas em grelhas de observação que ia conseguindo arranjar e em textos escritos nos quais a educadora fazia uma apreciação geral ao trabalho realizado em função dos objectivos previamente identificados e seleccionados:

*Usava as grelhas e, às vezes, mais no início, era mais um textozinho sobre o que achava, mas não era a nível da avaliação individual, era mais a nível de avaliação do trabalho. Se os objectivos tinham sido atingidos, mais assim, porque a gente aprendeu a trabalhar com objectivos gerais e comportamentais e depois no fim do ano tínhamos de ver, ou a meio reformular, e tal, e ver mais a ver o que tinha sido conseguido a nível daquele, daquele e daquele objectivo.*

A avaliação não era uma componente do processo educativo muito valorizada. A não obrigatoriedade de frequência da educação pré-escolar, a inexistência de um currículo e o facto de os pais, neste nível de ensino, não valorizarem a avaliação tem, também, implicações nas práticas de avaliação das educadoras que tendem a ser generalistas, pouco precisas e não sistemáticas:

*Era uma coisa que estava subentendida estava, e assim ficava. Eu acho que acontece, por um lado acontece porque, enquanto que na escola a avaliação é obrigatória, os pais pedem-na e exigem-na, ali ninguém exige nada. Os pais não exigem, se a gente não for a dar eles também não pedem. A não ser um ou outro que vai lá e pergunta: "como é que ele está? Está apto?", um ou outro. De resto eles querem é que o menino esteja ali sossegadinho, que não se magoe e de resto, se aprender alguma coisinha melhor. Eles acham que o jardim é para brincar,*

*está lá convive com colegas. Também havia a ausência de currículo, uma pessoa amarrava-se aos objectivos, aquelas coisas. Agora, desde que saíram as Orientações Curriculares a coisa já está um bocadinho mais encaminhada e mais facilitada. Quem quiser utilizar chega ali e diz agora vamos por aqui e vamos avaliar por aqui. O facto da educação pré-escolar ser facultativa, fez com tudo fosse assim na boa e fez com que a avaliação quase que também fosse facultativa. Fazia quem queria, quem não queria também não fazia e não lhe era pedido. Depois era a tal coisa entretinham os meninos e até, algumas, faziam croché*

Neste enquadramento, e apesar de todas as condicionantes, os relatórios efectuados já contemplavam a avaliação. Contudo, esta era realizada a partir dos objectivos identificados, de forma vaga e intuitiva e sem grande suporte ou fundamento:

*Os relatórios já contemplavam aquela avaliação dos objectivos que se tinham traçado. Era nessa base. Eu tenho lá relatórios dos anos todos. (...) Portanto, a gente tinha que ir um bocadinho às apalpadelas e tentar fazer as coisas como se ouvia e a gente tentava estruturar o nosso. E tinha assim uns certos parâmetros, os objectivos gerais, os comportamentais, a caracterização do grupo em primeiro lugar. O que era o projecto pedagógico o que era o projecto educativo, e depois a caracterização do grupo afectivo social, psicomotor e cognitivo e depois tinha o lançamento de objectivos dentro dessas áreas, e depois se havia algum caso de alguma criança com problemas os objectivos específicos para e porquê, e depois era a descrição do trabalho, descrevia-se se houve algum projecto ou alguma coisa, um trabalho com pais ou com a comunidade ou com a autarquia, com a primária e depois as festas, essas referências e depois no fim do ano a avaliação. Quer dizer, lá dizia avaliação mas a gente punha ali uma conclusão; aquela avaliação acabava por se transformar quase numa conclusão do trabalho. Os objectivos foram todos alcançados porque os meninos, isto e aquilo e tal.*

**Participação das crianças e dos pais na avaliação.** Nem as crianças nem os pais participavam da avaliação que, então, era efectuada:

*As crianças participarem não, nem pouco mais ou menos. Os pais também não. Nunca tive essa experiência com os pais. Geralmente quando a avaliação era partilhada com os pais era exposta por mim eles não influíam em nada. Às vezes, nas reuniões eu comunicava a avaliação aos pais cheguei a fazer nas reuniões. Eu geralmente faço uma reunião por cada período ou mais se houver assim necessidade por alguma coisa. E então geralmente fala-se do tipo de*

*trabalho e do tipo de resultados, mas muito geral. Não estou a avaliar o menino de cada vez.*

**Utilização dos resultados da avaliação.** Os resultados obtidos pela avaliação, então efectuada, nem sempre tinham a proveito que poderiam ter. A mobilidade docente neste nível de ensino contribui para que a possibilidade de utilização desses resultados seja, de alguma forma, muito limitada:

*Ri-se. Eu nunca fiquei na mesma escola dois anos. Eu só houve um ano que passei, fizemos até uma coisa, foi em S. P. de A., que era junto com a primária e os miúdos tinham vivências que eram muito comuns. E eu recordo-me que um dos projectos de sala foi o cantinho da escola primária. Nós fizemos dentro da escola, um cantinho arranjamos uma carteiras e tal, fichas e outras coisas e eles iam para ali mas era porque queriam. Eles queriam fazer fichas, queriam ir para a primária. Pronto, e nesse ano nós fizemos uma espécie de avaliação no fim do ano, depois fizemos uma capinha e aquilo transitou para a primária. Foi a única experiência a esse nível porque de resto nunca fiquei na mesma escola no ano seguinte. Portanto, no fim do ano ia-me embora e não tinha contacto com a pessoa que ia tomar conta dos meus meninos fosse educadora ou fosse já a professora.*

Contudo, no decurso do ano lectivo os resultados da avaliação que iam sendo recolhidos eram aproveitados para apoiar e fundamentar as decisões educacionais.

*Durante o ano, em cada período, não é, a gente usava para reformular os objectivos e para relançar o próximo período. Agora no fim do ano, boa noite.*

A ambiguidade e falta de clarificação existente em torno da questão da avaliação na educação de infância tinham implicações no trabalho educacional desenvolvido. Raramente existia informação escrita sobre o contexto e sobre as crianças que pudesse apoiar a nova educadora na sua intervenção educacional. Em cada ano, a nova educadora, teria de começar a recolher e acumular toda a informação considerada relevante:

*Muitas vezes havia aquela preocupação das colegas/ eu chegava à escola, a gente não conhece o meio, então ia procurar o trabalho da colega do ano anterior para ver, ao menos, a caracterização do meio e o que tinha feito. A maior parte das vezes os relatórios que era obrigatório ficarem na escola, não ficavam, porque muitas colegas diziam: "ah, porque se ficam lá as outras*



*copiam". Diziam mesmo e não deixavam, havia casos desses, eu sempre deixei o relatório por onde passei.*

**Propósitos de avaliação nunca concretizados.** Não existem propósitos ao nível da avaliação nunca concretizados porque a educadora considera que, antes desta formação, não tinha conhecimentos e informações suficientes sobre o tema capazes de suscitar intenções específicas e concretas.

*Quer dizer, uma pessoa sente-se um bocado incapaz de fazer melhor do que o que fazia. Ninguém nos indicou como é que se podia fazer; a não ser agora esta acção de formação a gente nunca tinha tido nada que nos dissesse vamos fazer assim ou assado. É assim que se faz, não nunca tínhamos tido pistas nenhuma. A gente ia fazendo e, muitas vezes, a avaliação era para dentro, era intuitiva. A gente sabia, se me perguntassem alguma coisa daquela criança eu sabia o que é que ela era capaz, o que fazia e o que não fazia, agora passar isso para o papel, não se fazia. Fazia uma coisa assim mais, porque a gente fazia cá dentro, a gente fazia aquela intuição, a gente fazia: este menino está assim, eu tenho de fazer isto e aquilo a seguir. Mas era cá dentro não ficava nada registado e as observações, só que é a tal coisa, depois passa e a gente esquece. (...) As práticas realizadas mostram que o registo das observações feitas ao grupo é apenas mental, e a avaliação de estratégias e resultados, depende ainda de uma "intuição" muito própria e difícil de explicar. Agora desde, pronto não faço ideia há quanto tempo, mas para aí há uns 5 ou 6 anos, já fala mais assim num trabalho mais estruturado, mais organizado e a partir daí é que começou a surgir mais a necessidade da avaliação mas não sabíamos como fazer.*

**A fase inicial de formação em contexto.** A frequência e a participação neste curso tem um grande impacto na Joana porque, através dele, pode conhecer alguns formatos de observação que tornam possível recolher dados e informações mais ou menos precisos que são a base do processo de avaliação:

*Esta formação foi o que fez a diferença porque até agora nunca tinha feito nada nesse âmbito, o que eu uso, a não ser aquelas grelhas que nos chegavam sei lá de onde e que a gente, também, não sabia avaliar se eram correctas ou não, aprendi nesta formação. Agora uma pessoa já tem um bocadinho mais e vai pensando qual será a técnica melhor para aquele caso, ou para aquele. Pronto, quando quero fazer assim um apanhado geral tenho feito com a lista diária; fiz alguns incidentes críticos com o Ricardo, agora posso pensar explorar outras*

*situações, utilizar outras técnicas. Mas foi o que fez a diferença toda porque até ali nunca tinha tido nada que me ajudasse nesse aspecto da avaliação.*

Após o curso de formação a Joana aceita participar no estudo de caso construir *portfolios* com as crianças.

**O processo de realização do *portfolio*.** Num dado momento a Joana disse-me, pelo telefone, que tinha muita urgência em falar comigo. Combinamos um encontro. Disse-me que tinha tido uma grande necessidade de se estruturar, de identificar e definir alguns objectivos mínimos de trabalho para poder dar início à construção do *portfolio*. Assim, a Joana começou por identificar um conjunto de intenções educacionais para cada uma das áreas de conteúdo das Orientações Curriculares em função dos interesses e necessidades do grupo. Fez uma planificação da qual constava alguns objectivos seleccionados a partir das grande intenções, a identificação de estratégias e actividades, as aprendizagens que poderia favorecer, e a explicitação do quê, como, quem e quando avaliar. Educadora, auxiliar, crianças e famílias faziam parte do processo de avaliação com tarefas esperadas para cada um deles. (Nota de campo de Janeiro 00)

*Só depois de me organizar é que fui capaz de começar a trabalhar no portfolio. Esta organização ajuda-me a estruturar o trabalho, ajuda-me a falar com a auxiliar e a dizer-lhe o que quero que observe e como, a explicar às crianças o que se pretende, ajuda-me a falar com os pais e a eles perceberem o trabalho que é realizado.*

Depois desta fase de organização a Joana considera ter reunido as condições necessárias para continuar o processo. Para a sua continuidade decide passar informação sobre os *portfolios*, primeiro às crianças e, depois, à auxiliar de acção educativa:

*Eu expliquei-lhes o que era o portfolio. Disse-lhes qual era o objectivo que era para ver como eles estavam a crescer e a mudar. Disse-lhes que ali era para pôr os trabalhos melhores aqueles em que se via que eles estavam a crescer e a desenvolver-se. O portfolio era para pôr os trabalhos mais bem feitos e mais cuidados.*

Posteriormente, fala com a auxiliar sobre os objectivos do *portfolio* de avaliação, sobre a planificação e define com a auxiliar, uma estratégia para a realização registos de observação:

*Expliquei-lhe o que era o portfolio e mostrei o que tínhamos já feito, já preparado e tal e acho que ela que percebeu. E combinei com ela fazer observações, nomeadamente, no momento do grande grupo. Ela fica do outro*

*lado da mesa e vai observando e fazendo registos de um de cada vez mas, ainda, não começamos porque se meteram as festas depois veio o computador para a sala, foi um burburinho, estamos assim nesta fase de exploração.*

O processo de construir o *portfolio* continua, nesta sala, através da assunção, cada vez maior, do *portfolio* pelas crianças e da sua participação na selecção dos trabalhos a incluir no *portfolio*:

*Neste momento, temos estado a investir mais na construção do portfolio do que a registar observações porque é muito mais complicado nestas alturas. É mais fácil pôr as crianças a trabalhar ou eles próprios sugerem trabalhos e fazem-nos que depois são aproveitados para a capa do que ter aquele bocadinho tanto eu como a auxiliar que eu já conversei com ela sobre isto. E pronto tenho estado mais a investir na construção do portfolio, já sabem o que é o portfolio, vão levar amanhã, desde que ficou assumido como portfolio que eles percebem um bocadinho melhor o objectivo, vão amanhã a casa, arranjei uns saquinhos todos iguais para eles levarem com cuidado para não sujarem. Vão levar amanhã mas todos os dias perguntam é hoje professora que nós levamos a capa? Ainda não lhe chamam pelo nome. É um nome um bocado complicado. Eles não sabem dizer computador. Mesmo para o computador tem sido uma luta. Mas eles todos os dias perguntam: “quando é que levamos a capa? É hoje que levamos a capa? Quantos dias faltam para levar a capa?”*

Realizar registos de observação para integrar no *portfolio* das crianças é um objectivo permanente e uma componente essencial, para a Joana, do processo de construção dos *portfolios*:

*Eu tenho feito algumas observações e registos mas são poucos porque é muito complicado. Agora com o computador é muito complicado porque a gente tem de estar ali a dar muita assistência no computador se não, eles fazem trinta por uma linha. E foi muito complicado porque no início da tarde que é quando faço esse tipo de registos estou sozinha. Se há um menino que precisa que eu desaperte as calças, para ir ali ou acolá é comigo. Tenho de atracar de um lado e tenho de atracar do outro a não ser à 5ª feira que tenho a colega dos apoios educativos. E eu tenho observações aqui para passar mas não tive tempo de passar.*

A Joana descreve os procedimentos utilizados para realizar registos de observação mostra-me os registos, coloca as dúvidas que tem e revela as suas incertezas:

*Eu fiz registos para o R. Tirava assim como a Cristina tinha dito, uns dez minutinhos, dizia à auxiliar, agora vou-me sentar um bocadinho esteja atenta e atraque o que fizer falta atracar, sentava-me e pegava numa folha e começava a escrever. Fiz registo contínuo e registo de incidentes e pus os do R. M. aqui no portfolio. Eu não sei se eu tinha mostrado à Cristina, eu fiz esta folha de registo. (Mostra-me uma folha de registo com espaço para descrever o registo, a data, o nome da criança e informação sobre o contexto da observação e um espaço para comentários da educadora.) Aqui, tenho nesta folha para esta criança para pôr os registos de observação e outras coisas como, por exemplo, a minha opinião.*

Para a continuidade do processo de construir *portfolios* com as crianças a Joana propôs que todas as crianças fizessem uma avaliação do que mais gostavam na escola com o objectivo de tentar conhecer a imagem que cada criança tinha de escola e dos colegas:

*Eu tenho tentado fazer assim umas coisas novas, não é, e pensei que era engraçado ter a imagem que cada um tem de escola. Estivemos a fazer uma avaliação geral, avaliação da escola o que nós gostamos da escola quer a nível de espaços quer a nível de comportamentos entre eles, esse tipo de coisas. E alguns meninos têm imensas dificuldades em lidar com isto. Não conseguem sequer dizer uma frase. Então fizemos o que gostavam mais e o que não gostavam mesmo nada. (...) Eu recorri a este tipo de registo porque acho que passa muito a imagem deles na escola e é dito por eles próprios. Não é a minha opinião sobre os miúdos, são eles a verbalizar, eu escrevo como eles verbalizam a frase, e eu acho giríssimo um pai ou mãe ler as opiniões dos colegas sobre o filho. Eu acho que passa muito mais depressa a imagem de como ele é na sala do que estar eu a dizer que o Jorge faz isto ou aquilo. São os próprios colegas a julgar e a avaliar os comportamentos deles. Para além do registo de comportamento que eles fazem todos os dias que os pais não assistem, aqui é uma coisa que lhes pode chegar, que dá um bocado a imagem do filho.*

A possibilidade de os pais participarem está presente desde o momento inicial de estruturação. Após uma fase de organização dos conteúdos do *portfolio* pelas crianças e pela educadora, estes, vão ser enviados aos pais e familiares para serem conhecidos. A participação dos pais no processo de avaliação concretiza-se através de um pequeno

questionário que é colocado no fim e que permite aos pais manifestarem as suas opiniões sobre a utilidade do *portfolio*, nomeadamente, para conhecer melhor a criança e o jardim-de-infância. Existe, ainda, um espaço para opiniões, críticas e/ou sugestões:

*Para os pais pensei pôr uma folha no fim para os pais registarem a opinião eu expliquei aos miúdos para que era aquela folha. Não sei se ponha a folhinha com perguntas ou só com espaço para comentários. Vai ser engraçado ver as que vêm em branco; as que vieram em branco ou foi porque não ligaram à capa ou porque não estiveram para se chatear com aquilo. Mas assim também tenho o feedback. Eu tinha pensado mas não sei, pensei pôr no fim para ver se viram a capa até ao fim se desfolharam até ao fim. Não escreverem também é um dado para a avaliação.*

Por razões, de natureza relacional que escapam ao seu controlo a Joana vê-se no meio de um situação complexa que condiciona as suas possibilidades de intervenção quer a nível pessoal quer a nível profissional. Nestas circunstâncias deixa de investir de forma entusiasta como até aí no processo de construir os *portfolios* com as crianças:

*Este último período foi um bocado atribulado. Eu sei que neste período não rendi o que devia render a nenhum nível. Não poder realizar as actividades que tinha planeado a nível de escola mexeu muito comigo. (...) E pronto a nível do portfolio o meu empenhamento não foi o que poderia ter sido numa situação normal, tenho consciência plena disso. Não vou estar-lhe a dizer que foi porque não foi, eu não tinha estrutura para aguentar. Claro se eu estivesse no meu normal poderia ter sido melhor, provavelmente, não sei. Agora eu fiz o que pude, fiz o que pude a nível de registos, o incentivo já tinha passado muito para eles e eles organizaram-se, eles escolhiam os trabalhos que queriam pôr e que não queriam pôr e tudo isso. Mas a nível do meu investimento em descobrir novas formas ou novas maneiras de fazer como fiz no 1º e no 2º períodos, agora podia acrescentar isto, agora podia acrescentar aquilo, isso durante o 3º período não tive capacidade para fazer, não tive e não fiz.*

Apesar da falta de disponibilidade e entusiasmo da educadora as crianças continuaram a investir na construção do seu *portfolio*:

*Como os miúdos já tinham o hábito adquirido, não é, e eles próprios escolhiam o que queriam incluir no seu portfolio. Eles punham os trabalhos que queriam para o portfolio na segunda prateleira e pediam-me para eu escrever o que eles queriam. Eles próprios levavam a coisa para a frente. Eles, muitas vezes,*

*escolhem os trabalhos para pôr no portfolio e algumas crianças fazem mesmo trabalhos para pôr lá. Eles próprios gostam de investir no portfolio, fazem aquele trabalho mas com o objectivo de ser para o portfolio. (...) Os trabalhos só são organizados ao fim da semana e eles têm um carrinho daqueles de rodinhas tipo de cozinha, que eles sabem que os trabalhos que eles querem pôr ou que já são de raiz feitos para pôr no portfolio metem na segunda prateleira, então hoje eu estive a organizar os portfolios porque queria vê-los, em vez de ser amanhã organizei-os hoje, e tinha lá montes de trabalhos que não sabia o que aquilo era porque eles foram lá meter. Alguns faltava a data, outros faltava o nome, de quem era de quem não era, e porque é que queria meter no portfolio. Então lá estive com eles a ver os trabalhos um a um para pôr no portfolio.*

**Dificuldades identificadas no processo.** No decurso deste processo, a Joana confrontou-se com algumas dificuldades. Efectuar observações e realizar os registos de observação com recurso a vários formatos constitui uma dificuldade importante no processo de realização do *portfolio*:

*O mais difícil para mim tem sido as observações e os registos. Tenho de fazer mais observações e registos porque nos dizem muito sobre as crianças. É difícil mas sei que posso conseguir se nos organizarmos eu e a auxiliar. (...) Mas é isso que eu acho que me tem faltado: tempo e oportunidade, para poder parar um bocadinho, agora vou parar para poder observar, isso tem faltado. Eu gostava de começar a fazer mas o problema é a oportunidade para pararmos e escrever. Eu tenho usado a lista diária para alguns objectivos mas nem sempre tenho feito. Devia fazer de forma continuada. Eu sei que é isso que me falha mas eles requerem muita assistência. Eles estão a sempre a chamar e depois tenho miúdos que perturbam muito a nível da rotina. São crianças que precisam de muita atenção porque se não destabilizam completamente o grupo.*

O desenvolvimento de uma actividade – cantar as janeiras – dá origem a um pequeno projecto que envolve crianças e educadora e que concorre para justificar a pouca disponibilidade da educadora para observar e efectuar registos dessas observações:

*Entretanto meteu-se o fim do mês e no fim do mês faço um jornalinho, aquele jornal e este mês houve uma coisa engraçada, quer dizer, naquela altura que fomos cantar as Janeiras à Portucel entregamos uma cartinha a perguntar se eles queriam ser nossos padrinhos porque a escola não tinha padrinho. E então, eles*

*aceitaram, responderam com uma cartinha a dizer que aceitavam o convite e que davam um apoio de 200.000\$00 para o jardim, para apoio a material pedagógico. E então recebemos um cheque. Entretanto fiz uma cartinha a agradecer a gentileza e o apoio. (...) E eu disse que tínhamos comprado o computador, que estamos a fazer o jornalinho mensal no computador já com o apoio dos miúdos para verem como é que nasce e tudo isso e depois quando estivesse pronto que íamos lá entregar. Já fizemos o jornal, ficou pronto hoje a fotocopiar e agora temos que ir lá entregar.*

Na mesma linha e numa sessão do grupo de reflexão a Joana refere a dificuldade que tem em realizar os registos de observação, nomeadamente, na altura em que é introduzido novo equipamento na sala e na altura do carnaval e do dia do pai:

*Eu tenho trabalhado muito pouco são os registos. Estão a decorrer mudanças, está a chegar agora material novo e equipamento e estamos a introduzir material de desgaste. São muitas mudanças. Depois veio o carnaval, o dia do pai e isso cortou um bocado ao nível dos registos. Eu não sou capaz de dar conta do recado.*

A Inês corrobora esta afirmação e esclarece:

*“É verdade, comigo também acontece isso. Nestas alturas é que não faço quase nenhuns registos”. Convidei as educadoras presentes a reflectirem sobre a intencionalidade subjacente às celebrações desses dias, sobre as actividades propostas e questioneí-as se, no decurso dessas actividades não teria ocorrido nada de relevante e significativo. As educadoras foram unânimes em reconhecer que a celebração dessas datas, às vezes, é imposta às crianças, que as actividades propostas nem sempre partem da iniciativa das crianças e que no decurso dessas actividades ocorrem muitas coisas importantes. Contudo, o facto de haver uma data a cumprir, uma tarefa determinada, um produto a realizar e as ajudas e o apoio que as crianças necessitam faz com que as educadoras não tenham tempo nem disponibilidade para realizar registos de observação. (Nota de campo de Março de 00).*

**Descobertas e conquistas no processo.** Para além das dificuldades a Joana, também, fez algumas conquistas. Realizar o *portfolio* torna possível à educadora obter informações mais específicas que contribuem para conhecer melhor as crianças que observa:

*Ao fazer isto a gente começa a descobrir os tais pormenorezinhos que quando não se investe neste tipo de coisas vão passando assim um bocadinho à margem. Por exemplo, tinha uma miúda que era assim complicada e ninguém percebia bem porquê. Foi através da observação e dos registos que descobri aquela postura que a C. tinha de interromper constantemente, pronto aquilo era uma característica marcante da C. e isso fez com que a gente tivesse de descobrir estratégias de maneira a ela controlar e de facto no início a mãe também tinha assim uma postura um bocadinho de pé atrás como quem que a miúda era assim mas que aquilo era tudo muito normal.*

Num outro momento da entrevista a Joana explicita que a informação mais específica que consegue obter sobre a criança, através deste conjunto de procedimentos, favorecendo o desenvolvimento de uma nova e mais ampla compreensão da avaliação:

*Outra mudança é que eu acho que a gente fica mais aberta a detectar os problemas, melhor, os pormenores. Faz mudar porque a gente ao ter mais informação também sabe lidar melhor com as situações e também propõe outros desafios que de outra maneira não os descobria. Além de nos fazer encarar as coisas de outra forma, / eu acho que isso é o fundamental que é o principal. Não é o facto de aquela capa estar ali mas o facto de encarar a avaliação de outra forma. E estarmos mais despertas para a observação, para o registo, para a organização dos diversos tipos de registo e qual o registo mais adequado a cada situação, também, é importante. E depois para o produto final fazer chegar aos pais também e fazer chegar de maneira a que eles entendam, é importante. Eu tento sempre chegar aos pais, passar para fora de uma forma simples.*

Realizar este processo proporcionou novas oportunidades para transmitir aos pais informações relevantes sobre a criança, sobre o jardim e sobre a educação de infância:

*Os pais apesar de serem pessoas humildes e tudo, eu acho que eles conseguiram chegar um bocadinho ao objectivo do portfolio e, além disso, ao objectivo do trabalho no jardim-de-infância, que era uma coisa que ali não tinham muito a percepção e eu acho que nesse aspecto melhorou. Eu vi através daquela folhinha em que lhes pedi a opinião. Eu acho que o facto de os trabalhos irem a casa e as próprias crianças estarem entusiasmadas com a capa; a mãe da Marta dizia que a rapariga lhe relatou trabalho por trabalho, “aquilo foi uma coisa, nem queira saber porque eu tive que ouvir um por um, cada trabalho. Eu*



*não pude sair do sofá enquanto não me contou tim tim por tim tim os episódios todos relacionados com cada trabalho”. E isso faz chegar um tipo de informação aos pais que de outra maneira não chegavam. Se eles não tiverem ali qualquer coisa para conversar, um produto, nunca mais se chega lá. Nem através do jornal ou outras coisas, não há aquela troca, como há com os trabalhos. É completamente diferente e esse tipo de coisas não chegava lá.*

Por outro lado, este processo, ajudou a construir a convicção de que realizar o *portfolio* deve fazer parte do projecto educativo e da rotina diária da sala para que possa ser bem sucedido:

*Com este trabalho acho que mudou a perspectiva toda, quer dizer, como é que vou explicar, agora penso na rotina diária e nas coisas de uma forma, eu penso de uma forma diferente, tenho de arranjar espaços para registar e para observar e para organizar e para envolver o grupo nesse trabalho e mostrar-lhes a importância desse trabalho. Eu tive um bocadinho o feedback dos pais nesse aspecto da importância do *portfolio*, foi pouco mas foi um bocadinho, e eu acho que é um trabalho que merece investimento e que merece que a gente se dedique um bocadinho. Mas tem de criar uma estrutura desde o início do ano que permita/ se a gente introduzir nas rotinas, não é. Mas se a gente partir, arrancar o ano de maneira a estruturar aquela estrutura básica da rotina diária, parte muito de nós, é muito diferente para cada educador, portanto, criar uma rotina onde haja momentos para esse tipo de coisas eu acho que é muito rico. Mesmo envolver a auxiliar e outras pessoas que estejam na sala nisso que foi uma coisa que eu depois acabei por não fazer bem, porque era a tal coisa o 3º período falhou muito. Eu queria envolver um bocadinho a S. [auxiliar] neste processo de ela observar e registar, não consegui porque depois arrumei um bocadinho aquela ideia. Eu tinha pensado fazer uma observação de cada criança no momento de grande grupo, porque no momento em que estou a falar não posso estar a observar e a registar, tinha de ser a Sónia. E eu queria fazer uma observação de cada criança do grupo nesse contexto e isso já não consegui fazer*

**Momentos mais significativos do processo.** Convidada a identificar os momentos mais relevantes do processo de realização a Joana destaca o esforço inicial por si desenvolvido para procurar estabelecer alguma relação entre as suas práticas de avaliação anteriores e as práticas que a inovação que estava a realizar induziam.

*Os momentos? O mais importante foi tentar organizar na minha cabeça como é que eu ia juntar aquilo que eu costumava fazer com aquela informação que obtive na acção de formação, aquela informação toda, a teoria e aquilo tudo e os formatos de registo das observações. Como é que eu vou organizar o trabalho e perspectivar isto no sentido de chegar lá, de conseguir o objectivo de construir um portfolio de avaliação a partir do que eu já tenho mais aquilo que eu aprendi. E para mim o momento mais importante foi a forma, a minha maneira de encarar, eu já fazia a capa para mim eu tratava esta capa como uma capa de correspondência, era uma capa que quando não existia o vaivém levava os recados e trazia, portanto, era uma capa que ia a casa ao fim de semana e que passava um bocadinho a imagem do jardim para os pais. E o tipo de coisas que as crianças faziam e isso tudo e eu, portanto, fiz uma espécie de uma fusão entre o portfolio e a antiga capa de correspondência que eu costumava usar. E eu achava que poderia assimilar o que era a capa e tentar agrupar o resto, essas perspectivas todas novas. Foi o momento da fusão. Eu já tinha por hábito ter uma capinha de argolas que era onde a criança tinha aqueles trabalhinhos mais cuidados, principalmente, nos finalistas sempre tive essa postura e daquela capinha ir a casa, de haver um bocadinho de intercâmbio e mostrar, passar um bocadinho a imagem do jardim para fora. Sempre tive um bocadinho essa postura mas agora o portfolio veio trazer a parte de avaliação, de estar mais estruturado, a isso que eu já fazia.*

Outro momento pertinente apontado pela Joana está relacionado com o processo de organização e de estruturação, prévio, que teve necessidade de efectuar. Todos os procedimentos posteriormente realizados integravam-se na estrutura desenhada:

*O portfolio levou acima de tudo à clarificação dos objectivos. Isso foi muito importante, um trabalho feito logo no início, o trabalho de estruturação do portfolio como é que eu vou organizar esta informação que eu tenho aqui. Como é que vou estruturar? E acho que esse foi o momento importante. A partir do momento em que surgiram os objectivos e os separadores e tudo, o trabalho tinha que se encaixar, tinha de se enquadrar ali e eles não sabem ler, mas eu dizia-lhe o que estava escrito e dizia aqui são os trabalhos disto, ali os trabalhos daquilo e este é para ali, aquele para acolá. E eles conseguiam chegar lá e sabiam onde deviam pôr os trabalhos.*

Outro momento destacado em todo o processo está relacionado com o registo escrito de uma mãe que revela uma compreensão importante do processo e a manifestação da disponibilidade e o desejo de participar de forma mais activa.

*A reacção da mãe da S. foi um momento importante, surpreendeu-me. Porque é uma pessoa que não estava assim muito, eu, pronto, a imagem que tinha a miúda era uma miúda interessada mas, pronto, a mãe não tinha vindo à reunião do início do ano, não a conhecia e achei que a senhora tinha uma postura não muito interessada no trabalho. E a partir do momento em que levaram o portfolio, ela recebeu, preencheu a folhinha e foi uma das folhas que me cativou, me chamou à atenção porque ela dizia que a partir do momento, aplicava o termo portfolio no comentário dela, e ela dizia que através do portfolio pôde compreender o que é que a S. gostava de fazer na sala e o tipo de capacidades que ela tinha a nível do desenho, tudo, as capacidades que ela desenvolvia. Achei interessante porque não esperava daquela mãe. Ah e que nas sugestões, que era uma parte que tinha no fim, ela diz que gostava de ver mais colaboração, os pais a participarem mais nas actividades. E eu achei interessante. Olha toma, de uma pessoa que eu não esperava, gostava de ver os pais a participarem nas actividades. Eu à partida num meio daqueles uma pessoa chamar os pais a participar num atelier os pais sentem-se assim um bocadinho constrangidos não se sentem à vontade. Achei graça essa sugestão vir de uma mãe e da mãe da S. que era uma pessoa que nestes últimos tempos, do 2º e no 3º período foi uma pessoa que foi muitas mais vezes à escola e com outra postura para com aquela miúda. A miúda estava lá desde o ano passado e ela à reunião de lançamento nem foi. Ou foi uma coisa que ela estava assim habituada a deixar correr e depois viu que era diferente e interessou-se mais por chegar mais ao trabalho ou não sei.*

Numa apreciação geral a Joana revela o gosto de ter construído os *portfolios* com as crianças e aponta algumas condições que considera necessárias para poder efectuar este processo com sucesso. Criar hábitos de observação e registo, envolver a equipa educativa, integrar os procedimentos necessários na rotina e reflectir sobre tudo o que faz são componentes identificadas pela Joana que podem ajudar a concretizar o processo:

*Olhe este 3º período mexeu muito comigo mas não me tirou o entusiasmo está cá dentro na mesma. Claro que houve condicionalismos que não me deixaram*

*avançar mas acho que, pronto, não faço a menor ideia onde vou parar nem que grupo vou ter nas mãos mas eu acho que é sempre importante tentar andar para a frente. Vou tentar implementar logo desde o início do ano, vou tentar pôr essas rotinas integradas desde o princípio porque é uma coisa que eu primeiro tenho de encaixar em mim para depois poder passar para fora. Eu acho que vou tentar arrancar com as coisas de outra maneira de modo a não ter aqueles problemas de falta de tempo para isto e falta de tempo para aquilo. Criar aqueles momentos aqueles hábitos de observação e de registo, nomeadamente, mesmo a interacção com a auxiliar e tudo isso. Para poder fazer a gente tem de ver que se tem de empenhar, não pode, não é uma coisa que nasce por si própria, que a gente deixa correr e ele aparece feito. Dá trabalho e exige empenhamento, exige investimento, exige reflexão e tudo isso mas eu acho que não é propriamente uma desvantagem; é uma coisa que vem por acréscimo (ri-se). A gente se quer meter nelas tem depois de assumir e andar para a frente. Eu acho que isso vai tudo do estabelecimento de uma rotina que integre esses momentos. Eu acho que há, o que falta é esse hábito, não é? O que falta é esse hábito de uma rotina que integre momentos, que se a gente desde o início do ano, eu pelo menos, cada ano num sítio chego ali de novo vou arrancar com uma rotina, eu tanto posso arrancar com uma rotina que não integre como com uma que não integre, para as crianças eu acho que é igual. Se eles se habituarem desde o início aqueles momentos eu acho que eles se habituem como a outro momento qualquer. Não é uma coisa que complique a rotina. É uma questão de uma pessoa arrumar mais cedo 10 minutos ou um quarto de hora para poder reflectir ou para poder analisar esta ou aquela situação acho que não é mal nenhum desde que eles estejam habituados nisso, desde que isso faça parte da rotina da sala.*

**Recomendações.** Em termos de recomendações para outras educadoras a Joana destaca a abertura e disponibilidade para a mudança e a motivação para continuamente procurar ultrapassar as dificuldades com que se irá confrontar. Sem estes ingredientes necessários em qualquer processo de inovação tudo serve de pretexto para não efectivar o processo de construção do *portfolio*.

*Tem que ter muita, quer dizer, à partida tem de ter predisposição para aceitar, não é, e para ver que é uma coisa que vai mexer, que vai abanar um bocado com os hábitos e com a forma como as pessoas estruturam o seu dia a dia até agora porque é diferente e que tem que investir naquilo e que tem de ter paciência, tem*

*de ter muita paciência porque há momentos difíceis. Claro que há situações que a gente pensa assim, dia da mãe, dia do pai, natal, aqueles trabalhinhos, aquelas coisas, onde é que eu vou buscar tempo mas tem de haver uma predisposição inicial para se empenhar naquilo. Eu vou fazer isto, vou-me empenhar e vou fazer independentemente do resto. Quer dizer se eu não tenho tempo agora vou ter tempo daqui a um bocadinho. Pronto eu acho que tem a ver com uma coisa cá dentro, uma motivação forte de realmente experimentar e ver o fruto. Porque se a pessoa não estiver muito interessada não vai procurar criar os espaços necessários. E vai encontrar todos os argumentos e mais alguns para achar que é impossível e que não tem tempo para fazer isso.*

### **Portfolio da sala da Joana**

O *portfolio* construído na sala da Joana está organizado numa pasta de arquivo. Na capa da pasta está escrito o nome do jardim, o ano lectivo e a identificação do documento através das palavras *portfolio* individual. Observa-se, também, uma fotografia da criança, o nome escrito por si e um desenho que decora o *portfolio*.

Segue-se uma folha de apresentação na qual se afirma através de uma quadra que o *portfolio* serve para “os trabalhos que fizer com mais jeitinho” e que contem um espaço para a criança se desenhar a si própria e escrever o nome. A folha seguinte inclui algumas definições de *portfolio* e uma explicação sobre o que é o *portfolio* bem como o convite aos pais para verem o *portfolio* com os seus filhos e assim realizarem uma “viagem” através das experiências e vivências dos filhos na educação pré-escolar. De seguida está incluído um pequeno questionário dirigido aos pais no início do ano com o objectivo de obter informações que os pais considerem relevantes para serem transmitidas à educadora, de colher dados sobre as razões da inscrição do filho no jardim-de-infância e dados referentes às expectativas que tem sobre a influência da educadora na educação dos filhos.

Este *portfolio* inclui um registo escrito feito pela educadora sobre as preferências da criança na sala, sobre características da criança. Segue-se um registo sobre “o que eu penso de mim”, sobre “o que os outros pensam de mim”, “o que gosto mais na minha escola” e “o que eu não gosto mesmo nada”. Observa-se, também, um grande número de registos de observação relativos a uma grande variedade de situações e acontecimentos organizados sequencialmente. Nesta primeira parte do *portfolio* ainda se

pode descobrir um texto sobre o vaivém e a função que tem em estabelecer a comunicação entre a escola e a família.

As restantes entradas e elementos que compõem o *portfolio* estão organizados por categorias num total de sessenta e seis entradas:

. *Área de formação pessoal e social*

. *Área de expressão e comunicação*

. *Área do conhecimento do mundo*

Cada secção começa com uma folha de apresentação da área com a identificação dos principais objectivos identificados dentro da área. São conteúdos da *área de formação pessoal e social*, registos de material necessário para diversas actividades, registos de trabalhos colectivos, registos de observação da educadora.

A *área de expressão e comunicação* também começa com a identificação dos objectivos gerais e inclui registos de lenga-lengas, registos de matemática, registos escritos, registos de histórias, desenhos livres, colagens, trabalhos realizados com carimbos.

Na *área do conhecimento do mundo*, também, são definidos objectivos gerais e diversos registos sobre actividades realizadas, sobre os materiais necessários para levar a cabo as actividades, sobre visitas ao exterior, sobre os animais que tem em casa, etc.

Existem muitos trabalhos escolhidos pela criança e, alguns, têm as razões dessas escolhas. A razão mais frequentemente apontada é “porque está giro”. Um número reduzido de trabalhos incluídos no *portfolio* têm apreciações da educadora sobre o modo como a criança realizou o trabalho que informam sobre as escolhas e sobre características das crianças.

## **2. Compreendendo a avaliação alternativa e os processos de realização do *portfolio*: uma síntese**

A relativa importância atribuída à avaliação na educação de infância tem um impacto considerável na formação que foi sendo oferecida às educadoras de infância.

A avaliação não é abordada no contexto da formação inicial destas educadoras que terminaram o curso na década de 70 (Renata, Inês e Laura). Da formação inicial, estas educadoras recordam a solicitação para realizarem observações diárias. Faziam parte dos conteúdos de formação dos cursos das décadas de 80 e 90, normalmente, associadas à pedagogia por objectivos. A pedagogia por objectivos, abordagem muito

divulgada na década de 80, influenciou a formação de educadoras da Escola Normal de Educadores de Infância de Viana do Castelo (Renata, Catarina e Joana) e da de Famalicão (Rute). A compreensão da avaliação, construída na base da formação desenvolvida no âmbito desta abordagem, é generalista, dirigida ao global e desenhada para verificar os objectivos previamente delineados. É, também, pouco explícita ao nível dos procedimentos: «*Eu aprendi a pedagogia por objectivos mas na avaliação era tudo muito geral. Nunca ninguém me disse como se fazia*» (Joana).

A formação inicial apresenta-se, assim, como uma oportunidade perdida em relação às questões da observação e da avaliação.

Nestas condições, desenvolveu-se e generalizou-se a ideia de que a avaliação se não ajustava à educação de infância mas, apenas, ao ensino básico. Sob o argumento que a avaliação rotularia as crianças e poderia ser utilizada de forma inadequada pelos professores do 1º CEB, as educadoras não a efectuavam. A falta de conhecimentos de base ao nível da avaliação, a ausência de referenciais teóricos e práticos, reconhecida nas lacunas existentes nos documentos divulgados pelo Ministério, nomeadamente, nas Orientações Curriculares e no muito reduzido número de publicações em português, tende a favorecer uma arquitectura de preconceitos que condiciona a compreensão e as práticas da avaliação (Drommond, 2003; Gullo 1994; Oliveira-Formosinho, 2002; Saracho e Spodeck 1997; Zabalza, 2000).

A formação contínua que foi sendo realizada é uma formação instrumentalizada para os créditos, descontextualizada, generalista e, frequentemente, pouco direccionada para as educadoras e para a educação de infância.

São escassas as propostas de formação contínua ao nível da avaliação na educação de infância. Só três educadoras (Rute, Renata e Inês) frequentaram acções de formação que abordavam questões da avaliação. Em nenhuma acção referenciada a temática da avaliação na educação de infância foi explorada de uma forma explícita: «*Eu fiz uma acção sobre avaliação (...) e outra sobre modelos curriculares, tocámos na avaliação; quando se fala em observação, toca-se na avaliação e quando se fala em modelos, também*» (Renata). Numa outra acção referida, constata-se a falta de estratégias de diferenciação para os participantes, integrados em diversos níveis de ensino, que traziam questões e interesses distintos (Estrela, 2001a), levando à insatisfação da educadora: «*uma acção sobre avaliação para pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos (...) começa a acção e a formadora disse-nos que não percebia nada da avaliação no jardim-de-infância*» (Inês). Situação similar ocorre na acção de formação

– planificação e avaliação no jardim-de-infância – identificada pela Rute como uma das mais significativas entre as que frequentou. O desenvolvimento da acção centra-se, essencialmente, na planificação: «*Em avaliação, falámos pouco, era avaliar o trabalho que fazíamos: se foi positivo, se correu bem, se todas as crianças atingiram os objectivos. Não trouxe assim nada de novo na avaliação*» (Rute).

As oportunidades, ao nível da formação contínua para as educadoras de infância, e os constrangimentos decorrentes da ligação entre a formação contínua e a progressão na carreira suscitam uma reflexão por parte da Catarina. Não são os interesses profissionais das educadoras que determinam a selecção das acções a frequentar mas, antes, o facto de necessitarem de créditos para a mudança de escalão. É a gestão dos créditos que dirige o processo de selecção das educadoras para frequentar as acções oferecidas pelos Centros de Formação de Professores.

A formação contínua apresenta-se, assim, como outra oportunidade perdida ao nível do desenvolvimento de competências de observação e ao nível da formação em avaliação.

O exercício da profissão destas educadoras é caracterizado pela mobilidade docente. A mobilidade docente compulsiva (Oliveira-Formosinho, Ferreira e Formosinho, 2000) afecta processos de continuidade com as crianças, com os pais, com outros profissionais, com a comunidade e influencia a disponibilidade da educadora para reflectir e questionar as suas práticas e desenvolver processos de inovação.

As condições nas quais as educadoras exercem a sua profissão, marcadas pelo isolamento, devido à existência de um grande número de jardins de um só lugar e pela falta de tradição de uma cultura de cooperação profissional, são condições que não facilitam o desenvolvimento e a construção de novos conhecimentos. Também a necessidade de grupos de profissionais que sistematicamente partilhem práticas e reflexões e possam sustentar processos de inovação são reflexões efectuadas pela Catarina e pela Inês. Estas reflexões suscitam a questão da necessidade de redes de apoio entre profissionais e de suporte organizacional capazes de favorecer processos de desenvolvimento profissional (Oliveira-Formosinho, 1998; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2000).

O exercício da profissão caracterizado pela mobilidade docente, pelo isolamento, pela falta de redes de apoio e de suporte organizacional revela-se mais uma oportunidade perdida em termos do desenvolvimento de competências de observação e de avaliação.



Neste enquadramento, prevalecia uma compreensão da avaliação próxima da perspectiva tradicional e assente no modelo de *deficit*. A avaliação era, assim, prescritiva, realizada para verificar os objectivos identificados e dirigida ao grupo em geral, suportada em grelhas de observação que eram trocadas entre as profissionais. Algumas vezes, incluía, ainda, um pequeno relatório no qual a educadora fazia uma apreciação global às actividades realizadas e ao grupo, a partir das impressões gerais que fora alcançando. As práticas de avaliação eram empiricistas, suportadas pela intuição da educadora, dependentes das “modas” que iam surgindo e, naturalmente, com carácter precário.

A dificuldade em encontrar referenciais teóricos e/ou práticos relativos à avaliação em educação de infância que suportassem as práticas de avaliação é mencionada pela Inês que, durante muitos anos, procurou orientações que a pudessem ajudar a ultrapassar a inquietação que identificava. Esta dificuldade em encontrar indicações e suportes é consistente com o percurso da avaliação – uma componente da educação de infância pouco valorizada e, portanto, objecto de um investimento reduzido ao nível da formação inicial e contínua.

Os dados e informações obtidos, por meio dos procedimentos de avaliação referidos, serviam para informar a continuidade do trabalho educacional, ainda que não existisse o hábito de utilizar estas informações para planificar de forma sistemática e consistente. No final do ano lectivo, a utilidade destes dados era reduzida, devido à mobilidade docente e à falta de clarificação existente em torno da questão da avaliação, a qual consentia que os relatórios de avaliação não permanecessem na escola para informar a educadora do ano escolar subsequente.

A ausência de propósitos, ao longo do percurso profissional, de algumas educadoras, é reveladora da falta de conhecimentos de base nas questões da observação e avaliação. Os propósitos referidos por duas educadoras participantes inserem-se, ainda, numa perspectiva de avaliação tradicional. O desejo da Rute em construir o “livro” do desenvolvimento da criança, através de procedimentos muito próximos de fichas, inscreve-se na perspectiva de sobrevalorização dos produtos e realizações da criança como forma de afirmação profissional da educadora. Os propósitos reconhecidos por outra educadora já incluíam a observação e a avaliação das crianças mas, ainda, muito direccionadas para as dificuldades das mesmas e para o grupo.

«Gostava de fazer [uma avaliação] para cada um e, principalmente, para os que têm mais dificuldade. Gostava, também, de fazer uma avaliação do grupo todo» (Inês).

A emergência de um interesse mais específico pela questão da avaliação, numa situação de precariedade, com grandes limitações ao nível das formações inicial e contínua no domínio da observação e avaliação, assim como a inexistência de um sistema regulador no exercício da profissão, ocorre em vias diferenciadas. Distinguem-se motivações intrínsecas (insatisfação sentida com o trabalho realizado, manifestada numa grande inquietação) e, essencialmente, motivações extrínsecas, nomeadamente, as relações estabelecidas com outros profissionais (educadoras, em reuniões de núcleo ou concelhias, educadoras do ensino especial, professoras do 1º CEB), as pressões dos pais, dos serviços do Ministério da Educação (através da solicitação da elaboração de projectos pedagógicos e educativos que deviam incluir uma avaliação) e, num caso feliz, os desafios da formação especializada.

O processo de formação em contexto, com uma fase inicial, coincidente com o período em que decorrem o círculo de estudos e o curso, e prosseguido após estas acções, caracteriza-se pela variedade ao nível dos modos como foi sendo percebido e vivenciado e ao nível da participação e envolvimento das educadoras no processo.

Distinguem-se, assim, trajectórias bem diferenciadas. Podem observar-se educadoras que, no início, efectuem uma apreciação negativa da formação, a qual se vai alterando ao longo do tempo, transformando-se em apreciação positiva e iniciativa de experimentação na prática dos conhecimentos que estavam a adquirir e construir (Rute, Rita); educadoras que já possuem alguns conhecimentos e interesse prévios sobre o assunto e vivenciam todo o processo de forma muito direccionada, partilhando questões, dúvidas, saberes e reflexões (Inês, Joana); educadoras cuja participação se intencionaliza, não na fase inicial do processo de formação em contexto, mas após a conclusão desta fase (Catarina, Laura).

A etapa inicial da formação em contexto é apreendida pelas educadoras como uma oportunidade para construir novos conhecimentos sobre a avaliação alternativa e para discutir e partilhar com outras colegas procurando, de forma colaborativa, ocasiões para ampliar os conhecimentos:

*Quase de certeza que se estivesse sozinha entrava noutra tipo de projecto mas, como estava segura com a colega com quem ia trabalhar, começámos [a fase experimental de construir portfolios para duas crianças]. Mas aquilo, também, só*

*começou porque fui para a Cristina aprender alguma coisa e porque a formação me ajudou e porque poderia contar com a ajuda da Cristina. Estes círculos de estudos e, assim, vão-nos abrindo os olhos e ver que realmente a avaliação é muito necessária quando eu até dizia dantes que não era assim muito necessária.*  
(Rita)

*Esta formação foi muito importante para mim. Eu ainda não consegui pôr em prática muitas coisas porque é muito difícil, mas fez-me repensar as coisas, fez-me abanar um bocado, fez abanar as ideias feitas que a gente tem e, portanto, fez-me abanar um bocado.* (Catarina)

*Como eu ia falando com a Gabriela, ainda antes de começar a frequentar a acção, eu como lhe dizia, estava com os olhos fechados mas via um mundo. (...) Esta formação permitiu (...) uma troca de experiências entre colegas que me ajudou a dar segurança. (...) Eu acho que ia experimentar o portfolio mesmo se a Dra. Cristina não me tivesse convidado, ia experimentar. (...) Mesmo sem isso tinha feito a minha experiência, não sei como, mas tinha feito, tinha de fazer.*  
(Inês)

É, ainda, no decorrer desta fase inicial da formação em contexto, que as educadoras fazem referências reveladoras já de uma compreensão mais abrangente mas, simultaneamente, mais específica da avaliação e experimentam procedimentos que se inscrevem no âmbito da avaliação alternativa. A Rute experimenta construir *portfolios* com três crianças, a Rita experimenta com duas crianças. A Inês utiliza diversos formatos de observação, como: listas de verificação, registo contínuo e registo de incidentes críticos para documentar um projecto. A Joana utiliza diversos formatos de observação: a lista diária, registo de incidentes críticos e amostragem de acontecimentos para efectuar um estudo sobre as escolhas das crianças ao nível das áreas existentes na sala.

A falta de continuidade, relativamente frequente, ao nível das acções de formação contínua, constitui um problema para o desenvolvimento profissional dos professores (Fullan, 1982 citado por Welter, 1998). Com frequência, depois de terminadas as acções de formação, as educadoras ficam entregues a si próprias, dependentes dos seus próprios recursos, com poucas oportunidades para reflectir sobre

os processos de mudança levados a cabo e sem o necessário suporte para compreenderem as inovações. A decisão de continuar o processo de formação em contexto, ao longo do ano lectivo, procura criar condições e oportunidades capazes de favorecer o desenvolvimento profissional das educadoras participantes.

A história da Laura espelha, de forma evidente, as lacunas reconhecidas ao nível da formação em observação e avaliação e as perspectivas que o processo de formação em contexto podem abrir.

*Sou franca durante muito tempo não achei muito importante a avaliação das crianças desta idade, antes desta acção eu continuava a pensar assim (...) Antigamente fazia algumas avaliações daqueles que eu achava que tinham problemas, agora para a turma toda nunca me passou pela cabeça ter tempo, pronto de conseguir gerir o tempo para estar todos os dias a fazer, virada para cada menino, pronto. (Laura)*

A consciência destas limitações concorrem para o receio, por um lado, e a vontade, por outro, de procurar ultrapassar as reservas reconhecidas e suporta a decisão de procurar construir *portfolios* de avaliação na sua sala:

*Vou aceitar porque mesmo as mais velhinhas, do meu tempo, estamos sempre receptivas a aprender coisas novas e quando nos aparece assim uma coisa nova ficamos todas contentes e gostamos de experimentar. Portanto, eu acho que mesmo colegas do meu tempo que estão com vontade de// (silêncio). Eu penso que com a prática chego lá, acredito que sim. Pelo menos vou tentar. Porque eu quero fazer e acho que quando a gente quer que chega lá. São muitos anos e muitos vícios, custa um bocado a mudar. São hábitos, temos de entrar naquele ritmo e mentalizar-nos que é assim (Laura).*

No decurso do processo de construir *portfolios* com as crianças, ocorrem muitas manifestações das educadoras que revelam as suas percepções relativas à formação em contexto. A formação em contexto parece ser uma oportunidade ganha, ainda que a níveis diferenciados, porque favorece um percurso no domínio da compreensão e das práticas de avaliação na educação de infância numa perspectiva de colaboração. Existe, nestas circunstâncias, oportunidade de partilhar os saberes diferenciados das educadoras, das crianças e dos pais e de alguém que está a operar no apoio da formação

em contexto para construir práticas alternativas de avaliação. Contudo, as oportunidades criadas ao nível da formação em contexto não impedem que sejam identificadas dificuldades no processo de realização do *portfolio*. Verifica-se, no decurso deste processo de formação, a utilização dos termos “*portfolio*” e “*capas de trabalhos*” com o mesmo significado subjacente: «*Com o processo do portfolio, eu comecei a especificar, ainda mais, o objectivo dos trabalhos nas capas*» (Laura); «*Eu, no princípio, expliquei-lhes que íamos fazer umas capas diferentes para pormos só alguns trabalhos (...) Disse-lhes para pegarem nas capas novas*» (Laura). Em outras ocasiões, assinalando as diferenças entre ambos: «*O que o portfolio me levou a fazer, as ‘capas de trabalhos’, já as fazia sim mas, agora, em cada desenho ou trabalho ou elemento, eu escrevo o objectivo e, algumas vezes, como a criança fez*» (Rute). O uso indiferenciado destes termos pode reflectir uma relação entre práticas mais antigas e práticas inovadoras numa perspectiva de camadas geológicas (Formosinho e Sarmiento, 2000) em que a cada camada se justapõe outra camada sem a necessária apropriação e integração de conceitos e de procedimentos.

Os processos de construção do *portfolio* levados a efeito pelas educadoras são, naturalmente, diferentes. Os diversos processos de realização distinguem-se pelo modo de fazer mais empírico e tacteado ou mais conceptualizado e, ainda, ao nível da variedade de participantes e do papel assumido por cada um no processo. Ainda que de formas desiguais, a Rute, a Catarina, a Laura e a Joana levam a cabo processos mais empíricos, enquanto que a Rita e Renata, e a Inês começam por tentar desenvolver uma estrutura para o *portfolio*. «*Primeiro, começámos a observar mais atentamente os miúdos e, ao mesmo tempo, a pensar para saber como é que havíamos de organizar o portfolio*» (Rita); «*É assim, acho que o portfolio antes de uma pessoa engendrar, encontrar como é que vai fazer (...) Pensar como organizar, como escrever, como organizar com as crianças, não é*» (Inês). A Catarina descobre, no desenvolvimento do processo, a importância de encontrar uma estrutura: «*Construir portfolios ajuda muito. (...) Apesar de, no princípio, ser um bocado difícil nós sabermos exactamente o que queremos (...) facilita depois de encontrar uma estrutura. A estrutura é importante para saber o que se vai recolher com algum critério*». A necessidade de organização para poder levar a cabo o processo de construção do *portfolio* é, também, reconhecida pela Joana, mas em relação a si própria: «*Só depois de me organizar é que fui capaz de começar a trabalhar no portfolio*». A organização referida prende-se com uma planificação que explicita intenções educacionais em cada área de conteúdo, a selecção

de objectivos, de estratégias e actividades, a identificação das aprendizagens possíveis e o desenho da avaliação (o quê, como, quando e quem avalia).

O processo de realização do *portfolio* pressupõe uma fase de planeamento que não pode ser negligenciada (Benson, 1996; De Fina, 1992; Gelfer e Perkins, 1996; Murphy, 1998; Shaklee, Barbour, Ambrose e Hansford, 1997; Welter, 1998), no decurso da qual a educadora deve pensar na estrutura conceptual e na estrutura física, assim como, numa forma de acumular e organizar as informações, elementos e evidências que vai recolhendo para serem incluídos no *portfolio* sob o risco de amontoar informações sem qualquer organização que, posteriormente, serão muito difíceis de tratar e organizar. A importância desta fase no processo é sublinhada pela Rute e pela Catarina que referem o impacto que teve no processo o facto de não terem trabalhado suficientemente bem esta etapa:

*O que eu acho que eu falhei, relativamente ao portfolio, que já pensei muito. (...) É eu fazer um apanhado de tudo isto, de cada criança para pôr na capa de cada criança. (...) Eu não fiz [registos síntese ao longo do tempo] e, agora, eu achei que ia ser uma violência para mim. Agora passar de todos, aquilo tudo que tinha ia ser muito difícil.* (Rute)

A Catarina afirma: «Embora, claro seja um bocado difícil, isto é só uma amostra do que pode ser feito. (...) Eu tenho consciência que isto não é (...) a dificuldade maior é essa é encontrar uma estrutura e seleccionar as áreas». E a Inês refere-se ao trabalho intenso e tempo necessários para desenhar uma estrutura para o *portfolio*: «Eu não contabilizei as horas que gastei durante as férias a ler coisas, a ver, a pensar nas coisas, a organizar também, mas muito pouco, demorei mais tempo a pensar como fazer».

No que se refere aos participantes e aos papéis desempenhados na construção do *portfolio*, regista-se, pelo menos na fase inicial do processo, uma maior participação e orientação por parte da educadora, nos casos da Rute, da Catarina, da Laura e da Joana e, em fase subsequente, uma maior participação das crianças que, de modos diferenciados, vão integrando o *portfolio* e o vão assumindo como seu. No caso da Joana, são as crianças que, a partir de determinada altura, encaminham o processo:

*O incentivo já tinha passado muito para eles e eles organizaram-se, eles escolhiam os trabalhos que queriam pôr tudo isso. (...) Como os miúdos já tinham o hábito adquirido, não é, eles próprios escolhiam o que queriam incluir no seu portfolio. Eles punham os trabalhos que queriam para o portfolio na segunda prateleira e pediam-me para eu escrever o que eles queriam. Eles próprios levavam a coisa para a frente. (Joana)*

A Rute e a Joana procuram, no decurso do processo, dar a conhecer o *portfolio* aos pais e auscultar as suas opiniões. A Rute envia o *portfolio* a casa para que os pais possam ver e aguarda as suas reacções e a Joana envia o *portfolio*, acompanhado de um breve questionário, desenhado para conhecer as opiniões dos pais acerca do *portfolio* do seu filho.

A Rita e Renata, logo na fase inicial, repartem o processo com os pais e com as crianças, esclarecendo o que era esperado de cada um para a construção do *portfolio*. A Inês partilha, no começo, o processo com as crianças e, mais tarde, com os pais. Nos casos referidos, a construção do *portfolio* passa a ser uma tarefa para educadoras, crianças e pais.

Os momentos mais relevantes, identificados pelas educadoras, no desenrolar do processo, proporcionam um outro olhar sobre o que foi levado a cabo. Ajudam a esclarecer e a identificar ocasiões e acontecimentos que se destacam no processo de construção do *portfolio*.

Para a Rute, os momentos mais significativos estão relacionados com a resposta das crianças à autoavaliação dos trabalhos efectuados e com a resposta de uma família ao envio do *portfolio* a casa. Os momentos considerados são consistentes com o processo levado a cabo que é iniciado pela educadora, estendido às crianças e, depois, aos pais.

Para a Rita e Renata, os principais momentos situam-se em torno do compromisso com os pais em realizar a avaliação através do *portfolio* no qual estes também participavam activamente. O desafio consistia em procurar e reformular procedimentos capazes de ajudar a construir o *portfolio*, com a participação e envolvimento das crianças e dos pais.

A Catarina, por seu turno, destaca a ocasião para tomar consciência do trabalho que, efectivamente, realiza e que a deixa satisfeita ao nível profissional, assim como a participação das crianças na construção do *portfolio*.

Os momentos identificados pela Inês revelam o itinerário de construção do *portfolio* – a decisão de construir *portfolios*, o envolvimento das crianças, o envolvimento dos pais e a observação e análise do resultado do processo levado a efeito.

As dificuldades encontradas no decurso do processo são sublinhadas pela Laura que identifica como um momento importante o confronto com o que não consegue fazer para construir o *portfolio*. A participação das crianças no processo é outro momento reconhecido como muito relevante.

Os momentos identificados pela Joana estão relacionados com o processo pessoal de (re) construção e integração das concepções e práticas anteriores com as novas concepções que estavam a emergir e com o registo escrito de uma mãe em resposta ao envio do *portfolio* a casa. Estabelecer uma ligação entre as concepções e as práticas de avaliação anteriores e as concepções e práticas de avaliação decorrentes de um processo de inovação, numa perspectiva que mais do que acrescentar transforme, pode proporcionar alguma segurança para enfrentar os desafios e as mudanças que os processos de inovação acarretam (Coll e Martín, 1993).

A análise aos momentos mais relevantes identificados pelas educadoras permite descobrir o potencial do *portfolio* para favorecer o envolvimento e a participação das crianças e, em alguns casos, o envolvimento dos pais no desenvolvimento e construção do processo de avaliação. O envolvimento e participação das crianças, sublinhado por todas as educadoras, favorece o reconhecimento e a confirmação da competência da criança. O envolvimento e participação dos pais acentuam a dimensão do *portfolio* como catalizador de envolvimento parental.

O trabalho desenvolvido para suscitar a participação e o envolvimento das crianças no processo de construção do *portfolio* e para favorecer o desenvolvimento de competências de apreciação e avaliação das produções e percurso de aprendizagem realizado foi referido pela Inês, destacando as dificuldades e os desafios que a tarefa comporta. Ajudar as crianças a compreender o que é o *portfolio*, aleccionar e seleccionar evidências para nele integrar e a reflectir sobre elas é um processo complexo e moroso no qual a educadora de infância tem um papel extremamente importante e desafiador (Cohen, 1999; Murphy, 1998).

A Rita e a Renata, logo na fase inicial do processo, e a Inês, numa fase subsequente, desenvolvem um trabalho no sentido de favorecer a participação e o envolvimento efectivo dos pais no processo de avaliação. A participação progressiva dos pais e o posterior envolvimento de alguns, no processo de avaliação dos filhos,



através da realização de registos escritos para incluir no *portfolio*, revelou esta sua potencialidade para favorecer a comunicação, a participação, o envolvimento no processo educacional dos filhos. O *portfolio* apresentou-se como um mediador, com grandes potencialidades (Bailey, 1997; Grace e Shores, 1994; MacDonald, 1997; Martin-Kniep, 1998; Murphy, 1994; Seger, 1992; Puckett e Black, 1994; Shores e Grace, 1998) entre a criança, o jardim-de-infância e as famílias. No caso da Rute e da Joana, não existe um trabalho desenvolvido com o objectivo explícito de envolver os pais no processo. Os *portfolios* são enviados a casa para serem observados, no caso da Rute, sem nenhum pedido adicional e, no caso da Joana, com a solicitação de que fosse preenchido um breve questionário. O resultado desta acção confirma as possibilidades que o *portfolio* pode ter ao nível da informação e comunicação com os pais e consequente impacto nas próprias crianças.

Em síntese, constata-se que os processos de construção do *portfolio* que são objecto de um cuidadoso planeamento e, portanto, previamente mais reflectidos são melhor sucedidos ao nível da variedade de conteúdos e de representação do que os processos mais empíricos e tacteados. Os processos de realização mais ponderados reflectem-se na estrutura dos *portfolios* que se organizam em categorias, o que pode ser entendido como um indicador de qualidade. Os processos de experimentação em contexto e de realização mais cooperada entre educadoras e, posteriormente, isomórficos com as crianças e os pais são processos que conduzem à construção de um *portfolio* mais variado e diversificado ao nível dos conteúdos e dos procedimentos de recolha dos mesmos. Em contrapartida, processos de realização menos partilhados e mais centrados na educadora são menos diversificados ao nível dos conteúdos e dos procedimentos usados para recolher as informações e, nesse sentido, mais restritos.

A análise aos processos levados a cabo para construir os *portfolios* suscita a atenção para outras dimensões curriculares numa perspectiva de qualidade da educação de infância.

*A primeira necessidade que tivemos foi reformular o espaço de reunião das crianças. (...) Tivemos que ir para a sala para que pudéssemos ver os materiais de que falávamos e para que as reuniões fossem mais participativas e para que eles tivessem um contacto mais directo com os materiais e aquilo de que nós íamos falar realmente e com a planificação e o registo escrito. (Renata); Temos de ter*

*em atenção o tempo. Nós temos de ter muito cuidado no tempo que leva a reunião quando estamos a trabalhar no planeamento e na avaliação.* (Rita); *Fazer o portfolio traz muitas dúvidas e incertezas mas também pode provocar grandes desafios, por exemplo, para mim, foi importante observar e registar na matemática. (...) É importante pensar e depois aceitar este desafio e ampliar a todas as áreas de conteúdo.* (Inês)

O processo de realização do *portfolio* deixa intuir a relevância das dimensões curriculares da pedagogia, nomeadamente, de espaço, materiais, tempo, e a atenção necessária às áreas curriculares integradas (Oliveira-Formosinho, 1998; 2001a).

A análise dos *portfolios* também providencia indicações importantes relativas ao processo de construção que as educadoras levaram a efeito.

O *portfolio* da sala da Rute revela uma grande participação da educadora em todo o processo. Selecciona e organiza as evidências, escreve o nome de todas as crianças na capa, selecciona uma imagem para a folha de apresentação idêntica para todas as crianças. A participação da criança pode ser observada na autoavaliação dos trabalhos efectuados e na selecção de dois desenhos que têm escritas as razões da escolha, mostrando tratar-se de opções da criança. A análise efectuada é consistente com os relatos recolhidos nas entrevistas efectuadas à educadora. A dificuldade em encontrar um tempo para “trabalhar” sobre os *portfolios* e o facto de não existir uma clarificação relativamente ao formato e aos processos de acumular as diversas informações que vão sendo recolhidas, ao longo do tempo, traduzem-se na ausência de uma estrutura e de uma organização das evidências que facilite a apreensão dos progressos realizados pela criança. Estas dificuldades revelam-se, também, no alcance da participação das crianças no processo. Uma maior participação das crianças, nomeadamente, ao nível da selecção e reflexão de evidências para o *portfolio*, pressupõe um trabalho prévio da educadora que tem de ajudar as crianças a compreender o que é o *portfolio*, o que se espera delas e ensiná-las a seleccionar amostras que expressem esse crescimento e a reflectir sobre elas. Esta tarefa exige confiança e segurança por parte da educadora que a Rute, por diversas razões, ainda não parece possuir.

A observação do *portfolio* da sala da Rita e da Renata mostra algumas características específicas. A organização em categorias e os títulos escolhidos para nomear cada categoria são muito consistentes com o trabalho desenvolvido na sala. A participação das crianças e dos pais é, também, característica distintiva deste *portfolio*.

As crianças participam através de diversos registos, da selecção de evidências e da explicitação das razões dessa escolha. Os pais participam com a realização de registos escritos sobre as crianças que as educadoras denominaram “comentários de fim-de-semana” e de outros registos destinados a conhecer as opiniões dos pais sobre assuntos de funcionamento do jardim-de-infância.

Uma análise atenta ao *portfolio*, que resulta do processo realizado nesta sala, torna possível apreender que este *portfolio* tem, de forma evidente, a característica de história do percurso da criança no jardim-de-infância construída colaborativamente entre as próprias crianças, os pais e as educadoras de infância. Todos participam da construção da história da criança. Este *portfolio* é consistente com as entrevistas realizadas e com a acentuação pelas educadoras da dimensão de participação dos pais e das crianças em todo o processo.

No que se refere ao *portfolio* da Catarina, regista-se pouca variedade de entradas, apenas desenhos e textos livres. A análise dos conteúdos deste *portfolio* revela-se incongruente com a entrevista realizada à educadora na qual afirmava que os *portfolios* da sua sala incluíam alguns quadros e tabelas realizados pelas crianças para avaliarem as actividades realizadas. Provavelmente, esta foi uma informação que a educadora recolheu mas que não organizou nem incluiu no *portfolio* como declarou nas entrevistas efectuadas. Neste contexto, em lugar de um *portfolio* com um objectivo claro e uma determinada organização, este parece ser um espaço para guardar os trabalhos “especiais” e os textos livres “especiais” identificados pela criança, pela educadora e pelo grupo de crianças, conforme relatos da docente.

A principal característica do *portfolio* da sala da Inês é a organização suportada numa estrutura bem definida. Observam-se separadores em cada categoria, seguidos de uma descrição dos principais objectivos de trabalho no âmbito daquela categoria para cada criança específica. A participação das crianças é muito evidente nos registos escritos que revelam as razões das escolhas da criança das suas evidências. A participação de alguns pais é, também, muito notória, diversificada e reveladora do seu envolvimento no processo de construir o *portfolio*. A análise realizada é consistente com o que a educadora revelou nas entrevistas.

A observação do *portfolio* da sala da Laura mostra tratar-se de uma acumulação de trabalhos realizados sem nenhum critério perceptível. Em alguns trabalhos, muito poucos, pode-se ler os objectivos da tarefa ou a explicitação das razões da criança para seleccionar aquele trabalho para o *portfolio*. Observa-se a participação da criança na

construção da pasta e na decoração da mesma. A análise deste *portfolio* é consistente com o relato da educadora, no qual afirma não ter tido oportunidade para organizar a diversidade de informações recolhidas.

O *portfolio* realizado na sala da Joana revela uma estrutura muito específica. Depois da folha de apresentação, construída com a participação da educadora e da criança, segue-se um texto escrito com o objectivo de esclarecer o que é um *portfolio*, recorrendo à definição de vários autores e convidando os pais a apreciarem o *portfolio* do filho. Um questionário destinado a recolher as opiniões dos pais sobre a observação do *portfolio* também está incluído. Ainda se pode observar um pequeno texto destinado a esclarecer o funcionamento do “vaivém” – meio de comunicação entre o jardim-de-infância e a família. Esta parte do *portfolio* distingue-se pela sua função de comunicação, essencialmente, dirigida aos pais.

O *portfolio* apresenta uma outra parte organizada por categorias, assinaladas por separadores de identificação e pela apresentação dos principais objectivos em cada área. Inclui amostras e evidências seleccionadas pela educadora e pelas crianças. A análise do *portfolio* é consistente com os relatos da educadora que sublinhavam a existência de uma estrutura para organização da educadora, a realização de registos de observação e outras actividades de avaliação, sobretudo, no início do processo e uma fase final assumida pelas crianças que iam incluindo os trabalhos que queriam sem que fosse necessário registar as razões da escolha.

A observação, registo e documentação são componentes fundamentais do processo de avaliação e de realização do *portfolio* de avaliação. Todas as educadoras enunciam dificuldades ao nível das competências de observação e registo. Estas são as primeiras dificuldades a serem identificadas no desenvolvimento do processo. A falta de conhecimentos de base sobre observação, a falta de formação e treino ao nível das competências de observação, documentação e avaliação são dificuldades centrais no processo de construção do *portfolio*. Dificuldades muito significativas ao nível das competências de observação e registo limitam o desenvolvimento do *portfolio* (Nilsen, 1997). «*Não tenho muito são registos de observação. Esse é um bocado o meu defeito. (...) Eu tenho consciência que isto não é, que eu tentei, que eu comecei a fazer mas ainda não é nada do que possa fazer realmente*» (Catarina).

Outra dificuldade referida pelas várias educadoras está relacionada com a falta de uma equipa educativa estável e com formação adequada para o exercício das funções. Esta é uma dificuldade endémica à profissão.

As dificuldades que foram sendo identificadas reflectem o desenvolvimento do processo de construir *portfolios*. Assim, a Rita e a Renata e a Inês identificam outras dificuldades que aparecem como sendo igualmente relevantes no processo de realização do *portfolio*. O conjunto de procedimentos necessários para levar a cabo o *portfolio* (conceber uma estrutura conceptual e física, seleccionar os formatos de observação, registo e documentação; observar, registar, analisar, tratar a informação e integrar no *portfolio*, trabalhar com as crianças, trabalhar com os pais) comporta um alto nível de exigência e conduz a uma intensificação de tarefas (Hargreaves, 1998). O tempo necessário para planear, observar, registar, analisar e documentar e para desenvolver nas crianças competências de participação e de autoavaliação é muito significativo e estabelece outra dificuldade. A falta de referenciais ao nível de *portfolios* de avaliação na educação de infância, a não existência de um grupo de reflexão alargado e consistente sobre as prática, as dúvidas e incertezas inerentes a qualquer processo de inovação são dificuldades que concorrem, no seu conjunto, para o desenvolvimento de um sentimento de insegurança e de desconforto por parte das educadoras. O conjunto de dificuldades percebidas e vivenciadas acarreta limitações ao desenvolvimento de processos de inovação.

A Renata reflecte uma potencial dificuldade que deve ser tomada em consideração no decurso do processo. Construir o *portfolio* é exigente, desafiador mas, também, motivador, podendo, pelo menos em alguns momentos, originar uma certa confusão entre o essencial e o acessório (Katz e Chard, 1996), ou seja, momentos em que a educadora perde a noção do essencial – proporcionar às crianças diversas oportunidades de aprendizagem e documentar o processo – e se preocupa muito com a organização e os conteúdos do *portfolio*:

*Às vezes, já me arrependi por me ter envolvido no portfolio. Porque eu muitas vezes dizia assim: bolas eu estou demasiado preocupada com isto, não estou a atender alguns aspectos por estar demasiado obcecada quase pelos compromissos a nível de portfolio. Eu acho que estava a fazer confusão na minha cabeça mas tive alguns momentos assim, de não ter tempo para nada. (Renata)*

As lacunas identificadas e referidas pelas educadoras, no processo de realizar o *portfolio*, inscrevem-se no contexto das dificuldades enunciadas. Organizar a

diversidade de informação recolhida ao longo do processo é a lacuna identificada pela Rute e pela Catarina. Não envolver os pais no processo de avaliação é outra falha referida pela Catarina. As lacunas identificadas pela Inês, relativas à falta de especificidade do *portfolio* para documentar o percurso de aprendizagem realizado pela criança em todas as categorias, reenviam para a necessidade de refinar o processo de construção do mesmo para que possa evidenciar, ainda melhor, o percurso de aprendizagem e desenvolvimento efectuado pela criança.

As descobertas e conquistas enunciadas são, também, um reflexo do processo de construção efectuado em cada caso. A Rute referencia descobertas relativas à observação, nomeadamente, no que se refere às possibilidades da observação para o processo de avaliação. Especificamente, a Rute descobre que os diversos formatos de observação se podem adequar ao contexto concreto que se quer observar e ao projecto educativo e curricular desenhado e que a observação permite documentar dados e informações concretas e relevantes sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Deste modo, realizar o *portfolio* torna possível acumular dados e informações sobre a criança que podem ser partilhados e que favorecem a profissionalidade docente da educadora. Outra descoberta efectuada relaciona-se com a existência de uma ligação estreita entre o projecto educativo e curricular e a avaliação. Todas estas descobertas e conquistas concorrem para o desenvolvimento de uma compreensão mais abrangente da avaliação.

A Rita revela ter descoberto a importância da observação na educação de infância como forma de registar alguns acontecimentos relevantes. O grau, nível e intensidade da participação e do envolvimento das crianças e dos pais no processo de construir o *portfolio* são, também, descobertas e conquistas para a Rita e para a Renata. Uma conquista importante tem a ver com a possibilidade, identificada pela Renata, de acumular dados e informações que permitam construir a história de aprendizagem de cada menino para passar à professora do 1º CEB.

A Catarina descobriu a importância de reflectir sobre tudo o que ocorre na sala e não assumir as impressões gerais que a educadora vai construindo como certezas. Refere conquistas que se prendem com a realização do *portfolio* que estimularam e favoreceram algumas mudanças, nomeadamente, ao nível da organização e da escrita, e ajudaram a intencionalizar um pouco mais a avaliação. Permitiram, ainda, descobrir a importância que as crianças atribuem às suas realizações e, simultaneamente, a capacidade que têm para apreciar os trabalhos realizados.

A Inês refere descobertas e conquistas relacionadas com as crianças, consigo própria como profissional e com os pais. No que respeita às crianças, a Inês sublinha a compreensão que estas desenvolveram do *portfolio*, a sua participação em todos os momentos do processo, que não só motiva a educadora no sentido de procurar ultrapassar as dificuldades com que se confrontava como faz com que vá mais além do que tinha planeado. Concretamente, a educadora decidira que não recolheria, de forma sistemática, registos e evidências para o *portfolio* das crianças de 4 anos, na área de matemática, mas acabou por o fazer devido ao entusiasmo das crianças. A Inês descobre, através da realização do *portfolio*, o carácter decisivo da participação da criança para o processo de avaliação. Sem esta participação, a avaliação é, manifestamente, mais pobre: *“Eu aprendi que a criança tem de participar neste processo. (...) Mais do que isso com este trabalho eu percebi que ela é uma parte fundamental, sem ela é precário»* (Inês). Em relação a si própria, a Inês sublinha o contributo da experiência deste processo para a autoavaliação, o desenvolvimento de mudanças ao nível da planificação, que passa a considerar de forma explícita a observação e a avaliação, estabelecendo a ligação entre o projecto educativo e curricular e a avaliação, e para a descoberta de uma visão positiva da avaliação ao acentuar o que a criança já sabe e já faz. Relativamente aos pais, a Inês descobre uma estratégia para os envolver no processo educativo dos filhos e para favorecer o estabelecimento da comunicação com os pais, assim como, a comunicação da criança com os pais.

Através deste processo a Inês constrói uma nova compreensão da avaliação que passa a ser percebida como um processo sistemático com uma intencionalidade subjacente e passível de ser realizado para todas as crianças.

A Laura refere descobertas que se situam em torno da observação e da possibilidade de permitir acumular algumas informações sobre o percurso de aprendizagem da criança, que podem ajudar a dar sentido ao trabalho realizado.

Descobertas à volta da observação e da possibilidade de obter informações específicas que ajudem a conhecer melhor a criança e favoreçam o desenvolvimento de uma nova e mais ampla compreensão da avaliação são referidas pela Joana. Por outro lado, realizar o *portfolio* e dá-lo a conhecer aos pais, através das crianças que estão entusiasmadas com o seu *portfolio* constitui uma oportunidade de fazer chegar aos pais informações relevantes sobre a criança, sobre a escola e a educação de infância.

A importância de planificar a avaliação foi outra descoberta efectuada pela Rute e pela Inês. Esta descoberta favoreceu a compreensão da necessidade da existência de

uma ligação muito estreita entre o projecto educativo e curricular construído por cada educadora e as estratégias de avaliação desenhadas que tornam possível recolher dados e informações para incluir nos respectivos *portfolios*. A integração e consistência entre o currículo e o processo de avaliação são sublinhadas por autores, como, Gullo (1994, 1997), Hills (1992, 1993).

Estas descobertas e conquistas representam suportes valorizados no processo de construir o *portfolio* e constituem verdadeiros factores de motivação para as docentes continuarem a procurar respostas para aos desafios que este processo comporta.

As recomendações destas educadoras a outras, que quiserem construir *portfolios* com as crianças, sublinham a importância da formação no domínio da avaliação e do *portfolio*, construída através da pesquisa e leitura de documentos e da troca de informações entre colegas, seguida de um processo de experimentação pessoal que deve ser cuidadosamente analisado e reflectido. Disponibilidade e abertura para enfrentar dificuldades, questionar as próprias práticas, motivação no sentido de procurar ultrapassar as dificuldades são condições imprescindíveis para o sucesso do *portfolio*.



## CAPÍTULO 7

### CONCLUSÕES

O ponto de partida desta jornada de aprendizagem, no domínio da avaliação em educação de infância, inscreve-se na perspectiva da avaliação alternativa e no estudo da construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância.

O estudo de caso da apropriação de formas alternativas de avaliação, através da realização do *portfolio*, por um grupo de educadoras que participou num processo de formação em contexto no âmbito da avaliação alternativa, tornou possível esclarecer o itinerário de transformação das percepções e práticas de avaliação tradicional no sentido da avaliação alternativa e desvendar os contributos do processo de formação em contexto para estas modificações.

A análise e pesquisa aos processos de construção do *portfolio*, realizados pelas educadoras participantes, revelaram procedimentos diferenciados ao nível do estilo de experimentação e ao nível da participação e dos papéis desempenhados pelos diferentes actores no processo, resultando em *portfolios* distintos, relativamente à estrutura, organização e diversidade de conteúdos para documentar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

No contexto do estudo das principais dificuldades assinaladas no processo e dos suportes valorizados, foi possível descobrir amplas potencialidades do *portfolio* que contrastam com significativas dificuldades na sua realização. O *portfolio* torna possível combinar o melhor das estratégias de avaliação no sentido de maior adequação às crianças em idade pré-escolar. Combina várias observações da criança em contextos diversos e com recurso a diferentes formatos de observação, amostras de trabalhos, evidências de competências e de experiências de aprendizagens, registos de projectos realizados, informações fornecidas pelos pais ou encarregados de educação, etc. O processo de realização do *portfolio* torna as educadoras de infância investigadoras dos interesses, competências, capacidades e necessidades das criança quando procuram levar a cabo avaliações diligentes, profissionais e reflectidas (Anderson, 1996, Bredekamp e Rosengrant, 1995, citados por Bailey, 1998).

São diversas as potencialidades do *portfolio* de avaliação como estratégia de avaliação de crianças. Os conteúdos de um *portfolio* de avaliação documentam e

evidenciam as competências, experiências de aprendizagem e realizações da criança, as quais revelam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança ao longo do tempo (De Fina, 1992). A análise destas evidências, recolhidas durante períodos prolongados e numa variedade de contextos, permite centrar a análise nas mudanças ocorridas em termos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças (Gullo, 1997). A apreciação, análise e interpretação das mudanças documentadas torna possível celebrar o que a criança pode fazer, ou seja, celebrar o progresso em vez de focalizar as fragilidades da criança (Batzle, 1992; Mac Donald, 1997).

A diversidade e tipo de informação contida no *portfolio* favorecem uma avaliação adequada, de crianças de idade pré-escolar, através da comparação de diversas evidências e manifestações do desenvolvimento e da aprendizagem actuais com outras anteriores, da mesma criança (Shores e Grace, 1994). Nesta perspectiva, o foco do *portfolio* é a criança individual e os progressos que realiza, apreciados em relação a si própria, e não em relação ao grupo no qual está integrada (Gullo, 1997). A atenção é dirigida para o que a criança sabe e faz e não, apenas, para o que a criança ainda não sabe ou é capaz de fazer (Mac Donald, 1997), com o objectivo de apoiar e suportar o desenvolvimento e a aprendizagem e melhorar a sua auto-estima.

Os conteúdos do *portfolio*, recolhidos no contexto natural e no decorrer das actividades do dia a dia do jardim-de-infância, asseguram uma relação estreita entre os conteúdos do currículo, as estratégias de ensino e os processos de avaliação. Currículo e avaliação são componentes integrais da educação pré-escolar; a avaliação deve ser congruente com as metas, objectivos e conteúdos do currículo. Neste contexto, os resultados do processo de avaliação podem servir para informar a educadora sobre as áreas fortes, fracas, emergentes e sobre as necessidades da criança como, também, revelar em que medida o currículo desenhado tem sido ou não eficaz (Gullo, 1997), permitindo à docente planificar de forma a responder às necessidades e interesses das crianças, identificados em cada momento (Mac Donald, 1997). As diversas evidências acumuladas mostram como o currículo e as estratégias de ensino contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento observado e registado. Por outro lado, e como declara Murphy (1998), os conteúdos do *portfolio* contam à educadora não apenas onde a criança chegou mas também como lá chegou.

Outra potencialidade identificada tem a ver com o facto de o *portfolio* suscitar a participação da criança na análise das suas experiências de aprendizagem e no processo

de auto-avaliação. O desenvolvimento do processo cria oportunidades para envolver as crianças na apreciação do seu trabalho, na reflexão, na auto-avaliação, favorecendo a assunção da responsabilidade individual pela aprendizagem, ainda que, tal não ocorra automaticamente (Welter, 1998). Assim, o *portfolio* providencia à criança uma oportunidade para tomar parte no processo de avaliação. Ao participar na avaliação, a criança começa a compreender um pouco mais o processo usado para aprender e começa a adquirir sentido de responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Mac Donald 1997; Murphy, 1998). A criança envolve-se neste processo na medida das suas possibilidades, as quais variam em função da idade. A participação da criança na selecção e organização dos conteúdos para o *portfolio* e a reflexão adicional têm de ser objecto de um trabalho significativo por parte das educadoras de infância. Estas têm de ajudar as crianças a ser capazes de avaliar que aspectos do seu trabalho estão bem realizados e que aspectos podem ainda ser melhorados (Potter, 1999). As reflexões sobre as evidências seleccionadas e compiladas no *portfolio* demonstram que a criança vai tomando consciência do que é importante na análise dos trabalhos e realizações, desenvolvendo competências de metacognição (De Fina, 1992). Tomar consciência e reflectir sobre as suas realizações e sobre as mudanças que evidenciam a aprendizagem documentada favorece o desenvolvimento de processos metacognitivos (Doly, 1999), envolvendo o pensar sobre as cognições e sobre o processo de aprendizagem, bem como a auto regulação da aprendizagem. Outra vantagem adicional prende-se com o facto de o *portfolio* facilitar e promover a partilha da informação obtida. O *portfolio* providencia informação útil e precisa sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança, através do destaque positivo de evidências concretas das competências e realizações da criança, o que tende a favorecer a comunicação entre educadoras e pais. Os conteúdos do *portfolio* expõem uma informação concreta e significativa para apresentar aos encarregados de educação, a outros professores, aos responsáveis educacionais, etc. (De Fina, 1992; Gullo, 1997; Mac Donald, 1997; Murphy, 1998), nomeadamente, no decurso das conferências do *portfolio*. Deste modo, os pais e demais interessados no *portfolio* tornam-se capazes de observar o desenvolvimento e os progressos das crianças. O *portfolio* valida o que sabemos sobre o que a criança sabe e como aprende, registando e assinalando as experiências de aprendizagem realizadas pela criança ao longo do tempo (Mac Donald, 1997).

O conflito entre as possibilidades que o *portfolio* de avaliação contém e as dificuldades encontradas na sua realização recomenda uma reflexão acerca da criação de condições capazes de suportar processos de realização do *portfolio*, entendido como uma estratégia de avaliação alternativa adequada para a educação de infância.

De entre as dificuldades referidas pelas educadoras, assumem grande relevância as relativas à observação, registo e documentação e à análise e tratamento das observações recolhidas e documentadas para integrar o *portfolio* de avaliação. O tempo para efectuar esta diversidade de tarefas e desenvolver nas crianças competências de autoavaliação, assim como o desenvolvimento de estratégias para envolver os pais no processo de avaliação são, também, dificuldades assinaladas. A inexistência de uma equipa educativa estável e com formação adequada e o elevado nível de exigência dos procedimentos necessários para realizar o *portfolio* são outras dificuldades sublinhadas pelas educadoras participantes.

O conjunto de dificuldades identificadas insere-se no contexto do alargamento e especificidade da função docente, apresentada por Formosinho (2000, 2001), como uma resposta ao desafio que as novas funções da escola de massas colocou aos professores. Como refere o autor, a função docente «foi incorporando, em relação aos alunos, a responsabilidade pela avaliação contínua e pela sua progressão na escolaridade, (...) o atendimento aos pais dos alunos entre outros papéis. (...) Em termos curriculares, (...) a progressiva individualização do ensino» (2001, p. 124-125) o que acarreta sérios desafios ao nível da formação que deve contribuir para reforçar os saberes profissionais dos professores. É no contexto da necessidade de reforço das competências genéricas dos professores, para cumprir uma nova profissionalidade mais abrangente, que foi estabelecida a obrigatoriedade da frequência de acções de formação contínua para progressão na carreira docente (Formosinho, 2000).

A avaliação é uma competência genérica que integra o perfil geral<sup>61</sup> de desempenho profissional dos professores e o perfil específico<sup>62</sup> de desempenho

---

<sup>61</sup> No ponto III – Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem – pode ler-se, na alínea j): «Utiliza a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação». (Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário – Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto)

<sup>62</sup> Neste âmbito a avaliação desdobra-se em observação, planificação e avaliação: «Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e grande grupo (...); Planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível (...); Planifica actividades que sirvam objectivos abrangentes e transversais (...); Avalia numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o

profissional da educadora de infância. Promover interacções e envolver as famílias nos projectos a desenvolver é outra competência das educadoras e professores presente nestes perfis. Conhecimentos relativos à avaliação, inseridos no conjunto dos conhecimentos pedagógico-didácticos, são uma das seis componentes consideradas num quadro de análise ao processo de preparação das educadoras de infância desenvolvido por Saracho e Spodek (1993, citados por Saracho, 2002).

Este estudo de caso confirma a necessidade de formação específica no domínio da avaliação e no domínio da observação e documentação para a efectivação de processos de avaliação adequados à educação de infância. As diversas oportunidades perdidas (formação inicial, contínua e no exercício da profissão), em termos da aquisição e desenvolvimento de competências de avaliação e de observação, justificam a intensificação das tarefas (Hargreaves, 1998) que a realização do *portfolio* comporta para muitas educadoras. No processo de realizar o *portfolio*, algumas educadoras têm de construir conhecimentos e competências que faziam parte da agenda da formação inicial e/ou contínua, com implicações negativas para o desenvolvimento de processos de inovação. O sucesso dos processos de inovação depende da adesão às novas ideias, bem como do modo de entender essas novas ideias e da capacidade e vontade das educadoras em integrá-las de forma duradoura na sua prática (Gather Thurler, 2004). Uma sucessão de dificuldades, decorrentes de importantes lacunas ao nível das competências de observação e avaliação, pode limitar o processo de inovação.

A formação para a competência da observação e da avaliação deve ser efectuada, não numa perspectiva de academização da formação de professores no ensino superior, mas segundo um modelo de formação profissional capaz de conciliar os benefícios da universitarização da formação de professores e as vantagens decorrentes da lógica de formação nas componentes profissionais (Formosinho, 2002). A formação e treino no uso de competências técnicas, enformada por uma adequada fundamentação teórica e pela utilização crítica da competência da acção constituem um desafio para a formação das educadoras de infância.

O desenvolvimento desta pesquisa revelou o potencial do *portfolio* para documentar particularidades e especificidades em cada caso. O *portfolio* é uma estratégia de avaliação alternativa que permite às educadoras desenvolverem e

---

desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo». (Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância – Decreto-lei nº 240/2001, de 30 de Agosto)

monitorizarem um processo de avaliação consistente com a concepção e desenvolvimento do currículo e com as aprendizagens e projectos curriculares desenhados e, simultaneamente, ajustado às crianças concretas do seu grupo. É uma estratégia de avaliação efectuada no contexto natural das actividades do dia a dia e capaz de respeitar a individualidade e a diversidade de cada criança (Martin, 1999).

O *portfolio*, enquanto estratégia de avaliação, questiona a atenção à diversidade das crianças e dos alunos e desafia a escola a cumprir promessas por cumprir:

Contrariamente às suas intenções igualitaristas, a Escola continua, tantas vezes, a deixar os frágeis ainda mais frágeis e os pobres ainda mais pobres. (...) Podem anunciar-se novas sociedades “educativas” ou do “conhecimento” mas serão apenas palavras se se mantiver a distância entre “os que sabem” e “os que não sabem”, entre “os que podem” e “os que não podem”. (...) O debate tem como referência a necessidade de *educar cada um* até ao limite das suas possibilidades, procurando, ao mesmo tempo, conseguir a *integração de todos*. (Nóvoa, 2002, p. 9-10)

Mais que celebrar as “inércias” dos sistemas de ensino (Nóvoa, 2002), importa celebrar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança (Puckett e Black, 1994), numa perspectiva de equidade e inclusão, tornando possível a criação de uma comunidade de “aprendentes” onde todos têm um lugar que é o seu, um caminho a percorrer que é diverso ao nível dos destinos e, naturalmente, ao nível dos itinerários para lá chegar.

O *portfolio* revela-se uma estratégia de avaliação capaz de tomar em consideração e respeitar a diversidade de cada criança e a diversidade das práticas de cada educadora e, por essa razão, adequada ao desenvolvimento de processos de avaliação no âmbito da pedagogia da infância (Oliveira-Formosinho et al., 2004).

As análises e interpretações decorrentes do presente estudo, também, permitem que delas se retirem sugestões e questões para futuras pesquisas.

Neste enquadramento, surge como interessante a continuidade deste estudo no sentido do aprofundamento de algumas questões, nomeadamente, as questões relacionadas com o tempo de formação em contexto e o tempo em que decorreu o processo de experimentação da realização de *portfolios*. A questão do tempo é uma questão muito pertinente no âmbito da construção de *portfolios*, uma estratégia de avaliação que, reconhecidamente, pressupõe modificações sucessivas ao longo do

tempo para melhorar, aperfeiçoar e refinar os modos de realização (Wortham, Barbour e Desjean-Perrotta, 1998), pelo que, a continuidade deste estudo se apresenta como muito relevante. Por outro lado, o tempo necessário para assimilar as novas práticas, estabilizar as inovações e garantir algumas medidas capazes de apoiar e suportar processos de consolidação das inovações educacionais (Gather Thurler, 2004) deve ser objecto de estudo e pesquisa para assegurar o sucesso das novas concepções e das novas práticas construídas. No contexto desta investigação deve ser considerada a necessidade de criar redes de apoio e de suporte organizacional para o exercício da profissão e para o desenvolvimento de processos de inovação educacional (Kishimoto, 2002b).

Uma outra ideia que parece pertinente, relaciona a formação das educadoras com as concepções e práticas de avaliação alternativa capazes de responder às necessidades e interesses das crianças, das educadoras, dos pais e da comunidade educativa. A formação inicial, contínua e especializada a promover, com o objectivo de favorecer nas educadoras de infância o desenvolvimento de competências de observação, documentação e avaliação capazes de sustentar práticas de avaliação alternativas adequadas à pedagogia da infância (Curtis e Carter, 2001; Helm, Beneke, e Steinheimer, 1997), deve continuar a ser objecto de pesquisa. Formação na área do trabalho com adultos, especificamente, com os pais das crianças no sentido de procurar construir e desenvolver uma linguagem comum e envolver os pais na aprendizagem dos seus filhos (Whalley, 2001) deve, também, ser tomada em consideração. A formação das educadoras de infância para o desenvolvimento desta competência de acção deve ser objecto de reflexão contínua e de pesquisa.

## Referências Bibliográficas

- Afonso, A. (1999). Escola pública, comunidade e avaliação. Resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In M. T. Esteban (org.), *Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos*, (pp. 83-99). Rio de Janeiro: DP& A Editora.
- Airasian, P. W. (1996). *Assessment in the classroom*. New York: McGraw-Hill.
- Alarcão, I. (2000). A aprendizagem experiencial e o professor do futuro. *Psicologia, Educação e Cultura*, 1 (4), 35-43.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*, (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alvarez Méndez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.
- Amado, M. (1995). A avaliação. Algumas ideias e algumas práticas. *Escola Moderna*, 23-41.
- Amiguinho, A. (1992). *Viver a formação, construir a mudança. Estudo de caso baseado numa experiência de inovação-formação*. Lisboa: Educa e Instituto das Comunidades Educativas.
- Anguera, M. T. (Coord.) (1999). *Observación en la escuela: Aplicaciones*. Barcelona: Ediciones de La Universitat de Barcelona.
- Arter, J., Spandel, V., e Culham, R. (1995). *Portfolios for assessment and instruction*. (ERIC Clearinghouse on Counselling and Student Services Greensboro NC
- Bailey, B. (1998). *Portfolio assessment: Teacher perceptions of the usefulness in early childhood settings*. Ann Arbor: UMI.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Batzle, J. (1992). *Portfolio assessment and evaluation: Developing and using portfolios in the K-6 classroom*. Cypress: Creative Teaching Press.



- Beaty, J. (1994). *Observing development of the young child*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bélair, L. (2000). *La evaluación en acción: El dossier progresivo de los alumnos*.  
Sevilha: Díada Editora.
- Belanoff, P., Dickson, M. (Eds.) (1991). *Portfolios process and product*. Portsmouth:  
Heinemann.
- Benson, T. (1996). *Portfolios in first grade classrooms: Examining an alternative  
assessment*. Ann Arbor: UMI.
- Bentzen, W. (1993). *Seeing young children: A guide to observing and recording  
behaviour*. New York: Delmar Publishers.
- Bergen, D. (1997). Using observational techniques for evaluating young children's  
learning. In B. Spodek e O. Saracho (Eds.), *Issues in early childhood  
educational assessment and evaluation* (pp. 108-129). New York: Teachers  
College Press.
- Bernardes, C., e Miranda, F. (2003). *Portefólio: Uma escola de competência*. Porto:  
Porto Editora.
- Billman, J., e Sherman, J. (1996). *Observation and participation in early childhood  
settings: a practicum guide*. Boston: Allyn and Bacon.
- Black, L., Daiker, D., Sommers, J. e Stygall, G. (Eds.). (1994). *New directions in  
portfolio assessment*. Portsmouth: Heinemann.
- Blenkin, G., e Kelly, A. (1992). *Assessment in early childhood education*. London: Paul  
Chapman.
- Boehm, A.E., e Weinberg, R. (1997). *The classroom observer: Developing observation  
skills in early childhood settings*. New York: Teachers College Press.
- Bogdan, R., e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução  
à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A (1997). A escola como organização que aprende. In R. Canário (Org.),  
*Formação e situações de trabalho*, (pp. – 100). Porto: Porto Editora.
- Borg, W., e Gall, M. (1989). *Educational research: An introduction*. New York:  
Longman.
- Brainard, M. (1997). Assessment as a way of seeing. In A. Goodwin (Eds.), *Assessment  
for equity and inclusion: Embracing all our children* (pp. 163- 180). New York:  
Routledge.
- Bredenkamp, S. e Lorrie, S. (1990). *Protecting children from inappropriate practices*.  
(ERIC Document Reproduction Service N° ED 326 305).

- Bredenkamp, S. e Rosengrant, T. (1993). Guidelines for appropriate curriculum content and assessment in programs Serving Children ages 3 through 8. In S. Bredenkamp e T. Rosengrant (Eds), *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children*, Vol. I (pp. 9 - 27). Washington: NAYEC.
- Brown, S., Race, P. e Smith, B. (2000). *Guia da avaliação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54 (1), 11-32.
- Bruner, J. (1997). *Actos de significado*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Canário, R. (1994). Centros de formação de escolas: Que futuro? In A. Amiguiño e R. Canário (orgs.), *Escola e mudança: O papel dos centros de formação* (pp. 13-58). Lisboa: Educa.
- Canário, R. (1995). *Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R. (1997). Formação e mudança no campo da saúde. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho*, (pp. 117 – 146). Porto: Porto Editora.
- Cardinet, J. (1989). Évaluer sans juger. *Revue Française de Pédagogie*, 88, (juillet-Août-September), 41-52.
- Cardinet, J.(1993). *Avaliar é medir*. Rio Tinto: ASA.
- Cardona, M. J. (1990). A planificação do trabalho no jardim-de-infância. Construção de uma grelha para a observação do grupo de crianças. *Revista ESES*, 2, 55-63.
- Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings: Learning stories*. London: Paul Chapman Publishing.
- Carrilho Ribeiro, A (1990). *Formar professores: Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Carroll, L. (2000). *As aventuras de Alice no País das maravilhas e Alice do outro lado do espelho*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Casanova, M.A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola: Percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa.
- Cizek, G. J. (1996). Learning, achievement, and assessment: Constructs at a crossroads. In G. D. Phye (ed.), *Handbook of classroom assessment: learning, achievement, and adjustment*. (pp. 1-33). San Diego: Academic Press.
- Clark, C., Chow-Hoy, T., Herter, R., e Moss, P. (2001). Portfolios as sites of

- learning: Reconceptualizing the connection to motivation and engagement. *Journal of literacy Research*, 33(2), 211-244.
- Cohen, L. (1999). The power of portfolios. *Scholastic Early Childhood Today*, 13 (5), 22-28.
- Cohen, L., e Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Colás, M. P., e Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: INGRASA Artes Gráficas.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Coll, C. (1990). Um marco de referencia psicologico para la educacion escolar: la concepcion constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. In J. Palácios, A. Marchesi, C. Coll (comp.), *Desarrollo psicologico y educación II. Psicología Evolutiva*, (pp. 435-453). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. e Martín, E. (1993). La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: Una perspectiva constructivista. In C. Coll et al., *El constructivismo en el aula*, (pp. 163-183). Barcelona: Graó. Coleccion Biblioteca de Aula, 2.
- Collins, R. (1998). Seeing our growth as learners: The story of a first-grade teacher and her students. In G. Martin-Kniep (org.), *Why am I doing this?: Purposeful teaching trough portfolio assessment* (pp. 41-52). Portsmouth: Heinemann.
- Conselho Nacional de Educação. (1994). A educação pré-escolar em Portugal – Parecer Nº1/94 /relator-conselheiro João Formosinho). In *Pareceres e Recomendações 1994-* Vol. 1. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Costello, K., e Zarowin (2002). Technology connects assessment, accountability standards in early childhood education. *T.H.E.Journal*, 30, (4), 48-50.
- Cortazzi, M. (1993). *Narrative Analysis*. London: The Falmer Press.
- Cunningham, G. K. (1998). *Assessment in the classroom: Constructing and interpreting tests*. London: The Falmer Press.
- Curtis, D., e Carter, M. (2001). *The arts of awareness: How observation can transform your teaching*. St.Paul: Redleaf Press.
- Damm, J. (1998). *Looking at learning: Alternative assessment in the kindergarten*. Ann Arbor: UMI.
- Danielson, C., e Abrutyn, L. (1996). *An introduction to using portfolios in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Darling-Hammond, L., Anness, J., e Falk, B. (1995). *Authentic assessment in action: Studies of schools and students at work*. New York: Teachers College Press.
- Davies, D. (2000). Powerful partnerships among schools, parents, and communities. *The Education Digest*, 66 (2), 41-44.
- Davies, D. et al. (1988). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidades e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Day, C. (1998). La formación permanente del profesorado en Europa: Temas e condiciones para su desarrollo en el siglo XXI. *Revista de Educación*, 317, 31 – 44.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- De Fina, A. (1992). *Portfolio assessment: Getting started*. New York: Scholastic Professional Books.
- Deanna, G., e Michelle Fryer, H. (2000). Family portfolios: Involving families in portfolio documentation. *Early Childhood Education Journal*, 27 (3), 197- 205.
- Denzin, N., e Lincoln, Y. (2000). The discipline and practice of qualitative research. In N. Denzin e Y. Lincoln (Rds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1- 28). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Diego, J. (2000). La evaluación en la escuela infantil (3-6 años). Quién necesita qué información y para qué? Quinquer, In M. Ballester et al., *Evaluación como ayuda al aprendizaje*, (pp. 57-64). Barcelona: Editorial Graó.
- Diffily, D., e Fleege, P. (1992). *Portfolio assessment: Practical training in evaluating the progress of kindergarten and primary grade children in individualized portfolio*. Paper presented at the Annual Conference of the Texas Association for the Education of Young Children. (ERIC Document Reproduction Service N° ED 354 082).
- Doly, A. (1999). Metacognição e mediação na escola. In M. Grangeat (Coord.), *A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos*, (pp. 17-60). Porto: Porto Editora.
- Drummond, M. J. (2003). *Assessing children's learning*. London: Fulton Publishers.
- Edwards, C., Gandini, L., e Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Eliseu, M. (2003). *Olhares sobre a formação contínua dos educadores de infância: Estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação.

- Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Epstein, A. (1993). *Training for quality: Improving early childhood programs through systematic inservice training*. Ypsilanti: High/Scope Press.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación*, (pp. 195-302). Barcelona: Paidós Educador.
- Escamilla, A., Llanos, E. (1995). *La evaluación del aprendizaje y de la enseñanza en la aula*. Zaragoza: Edelvives.
- Escudero, J. (1998). Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado. *Revista de Educación*, 317, 11-29.
- Escudero, J., e Bolívar, A. (1994). Inovação e formação centrada na escola. Uma perspectiva da realidade Espanhola. In A. Amiguiño, e R. Canário (Orgs.), *Escolas e Mudança: O papel dos centros de formação*, (pp. 97-155). Lisboa: Educa.
- Esteban, M. T. (org.). (1999). *Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, A. (1991). Dos modelos de formação de professores por competências ao projecto Foco. In A Estrela et al., *Formação de professores por competências – Projecto Foco: Uma experiência de formação contínua*, (pp. 11-31). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Estrela, A. (1992a). Formação contínua de professores: Uma exigência para a inovação educacional. In A Nóvoa e T. Popkewitz (Orgs.), *Reformas educativas e formação de professores* (pp. 43-46). Lisboa: Educa.
- Estrela, A. (1992b). O movimento da Escola Moderna e a formação de professores. In, G. Vilhena et al. (org.), *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna* (pp. 19-23). Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- Estrela, A. e Nóvoa A. (1993). Nota de apresentação. In A Estrela e A Nóvoa, (Org.), *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (pp. 9 – 14). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2001a). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 27-48.
- Estrela, M. T. (2001b). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In M. Teixeira (Org.), *Ser professor no limiar do século XXI*, (pp. 113-142). Porto:

ISET.

- Estrela, M. T. e Estrela, A. (1994). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Estrela, M. T., Esteves, M, e Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. e Estrela, A. (2001a). Antecedentes do Projecto IRA – Origem e evolução de um projecto de formação. In M.T. Estrela e A Estrela (orgs.), *IRA – Investigação, reflexão, acção e formação de professores. Estudos de caso* (pp. 15-27). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. e Estrela, A. (2001b). Caracterização geral do Projecto IRA. In M. T. Estrela e A. Estrela (orgs.), *IRA – Investigação, reflexão, acção e formação de professores. Estudos de caso* (pp. 31-42). Porto: Porto Editora.
- Evertson, C., e Green, J. (1989). A observacion como indagacion y método. In M. Wittrock, *La investigacion de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación*, (pp. 303-429). Barcelona: Paidós Educador.
- Evans, R. e Saracho, O (Eds.) (1992). *Teacher preparation for early childhood education*. Switzerland: Gordon and Breach Science Publishers.
- Farr, R., e Tone, B. (1994). *Portfolio and performance assessment*. Orlando: Harcourt Brace College Publishers.
- Ferreira, F. (2001). A formação e os seus efeitos: Do modelo escolar à formação em contexto. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Orgs.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*, (pp. 63-71). Braga: Livraria Minho.
- Ferreira-Alves, J. e Gonçalves, O. (2001). *Educação narrativa do professor*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Ferry, G. (1987). *Le traject de la formation*. Paris: Dunod.
- Fischer, c. e King, R. (1995). *Authentic assessment: a guide to implementation*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Flores, M.(2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In M. Moraes, J. Pacheco e M. Evangelista (orgs.), *Formação de profesores: Perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 127-160). Porto: Porto Editora.
- Foote, M., Stafford, P., e Cuffaro, H. (1992). Linking curriculum and assessment in preschool and kindergarten. In C. Genishi (Ed.), *Ways of assessing children and curriculim*, (pp. 58-93). New York: Teachers College Press.

- Formosinho, J. (1991). Modelos organizacionais de formação contínua de professores. In *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas*, Actas do I Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas, (pp. 237 – 257). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. (1994). *Pareceres e recomendações 1994: A Educação Pré-Escolar em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação.
- Formosinho, J. (1996). Educação Pré-Escolar: Primeira etapa da educação básica. *Noesis*, 39, 26-28.
- Formosinho, J. (1997). A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores. *Saber Educar* (Revista da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti), (3), 7-20.
- Formosinho, J. (2000). Especialização docente e administração das escolas – análise das dimensões da especialização docente e problematização da sua articulação com a administração das escolas. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 13, 7-42.
- Formosinho, J. (2001). Especialização docente e pedagogia emancipatória. In A. Teodoro (org.), *Educar, promover, emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Formosinho, J. (2002 a). Universitisation of teacher education in Portugal. In O. Gassner (Eds.), *Strategies of change in teacher education. European views*, (pp. 105-174), ENTEP (European Network on Teacher Education Policies). Áustria: Feldkirch.
- Formosinho, J. (2002b). A academização da formação dos professores de crianças. *Infância e educação: Investigação e práticas*, 4, 19-35.
- Formosinho, J., Ferreira, F., Silva, V. (1999). *Avaliar, reflectir e inovar: estudo de avaliação externa*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga-Sul.
- Formosinho, J., Ferreira, F., Monteiro, M. e Silva, J. (2001). *Formação contínua. Actividades, políticas e práticas*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/sul.
- Forgette-Giroux, R., e Simon, M. (2000). Organizational issues related to portfolio assessment implementation in the classroom. *Research & Evaluation*, 7 (4). Available online: <http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=7&n=4>.
- Forns i Santacana, M., Amador, J.A, e López, F. (1997). La evaluación psicológica en el

- contexto educativo. In M.M. Casullo (Comp.), *Evaluación psicológica en el campo socioeducativo*, (pp. 9-68). Buenos Aires: Paidós.
- Fosnot, C. (1998). *Construtivismo: Teorias, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Garaigordobil, M. (1998). *Evaluación psicológica: Bases teórico-metodológicas, situación actual y directrices de futuro*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada: Como piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Gaspar, M. F. (1991). As escolhas dos educadores: O papel da escola de formação, da instituição onde exercem a sua actividade profissional e dos anos de serviço. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 25, 2, 31-38.
- Gather Thurler, M. (2004). *Inovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Gelfer, J., e Perkins, P. (1996). A Model for portfolio assessment in early childhood education programs. *Early Childhood Education Journal*, 24 (1), 5-10.
- Gelfer, J., e Perkins, P. (1998). Portfolios: focus on young children. *Teaching Exceptional Children*, 31 (2), 14-20.
- Genishi, C. (1992). Framing the ways. In C. Genishi (Ed.), *Ways of assessing children and curriculum*, (pp. 1-24). New York: Teachers College Press.
- Genishi, C. (1992). Looking Forward: Toward stories of theory and practice. In C. Genishi (Ed.), *Ways of assessing children and curriculum*, (pp. 191-209). New York: Teachers College Press.
- Genishi, C. e Brainard, M. B. (1995). Assessment of bilingual children: A dilemma seeking solutions. In García, e, McLaughlin B., Spodek, B. e Saracho, O. (Eds.), *Meeting the challenge of linguistic and cultural diversity in early childhood education* (pp. 49 - 63). New York: Teachers College Press.
- Genishi, C. (1997). Assessing against the grain: A conceptual framework for alternative assessments. In A. Goodwin (Ed.), *Assessment for equity and inclusion: Embracing all our children* (pp. 35-50). New York: Routledge.
- Gillham, B. (2000). *The research interview*. London: Continuum.
- Gonçalves, J.(1992). A carreira das professoras do ensino primário. In, A. Nóvoa (org.), *Vidas de professores* (pp. 141-170). Porto: Porto Editora.



- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna: Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Goodwin, A L. (Ed.). (1997). *Assessment for equity and inclusion: Embracing all our children*. New York: Routledge.
- Grace, C. (1992). *The portfolio and its use: Developmentally appropriate assessment of young children*. (ERIC Document Reproduction Service N° ED 351 150).
- Grace, C., e Shores, E. (1994). *The portfolio and its use: Developmentally appropriate assessment of young children*. Little Rock: Southern Early Childhood Association.
- Grace, C., e Shores, E. (1995). *The portfolio and its use*. Arkansa: Litle Rock.
- Graves, D. (1992). Portfolios: Keep a good ideia growing. In D. Graves, e B. Sunstein, *Portfolio Portraits* (p. 1- 14). New Hampshire: Heinemann.
- Gronlund, G. e Engel, B. (2001). *Focused portfolios: A complete assessment for the young child*. St. Paul: Redleaf Press.
- Grubb, D., e Courtney, A. (1996). *Developmentally appropriate assessment of young children: The role of portfolio assessment*. Paper presented at the Annual Conference of the Southern Early Childhood Association. (ERIC Document Reproduction Service N° ED 400 114).
- Guba, E., e Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. California: Sage Publications.
- Gullo, D. (1992). *Developmentally appropriate teaching in early childhood*. Washington: NEA Early Childhood Series.
- Gullo, D. (1994). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education*. New York: Teachers College Press.
- Gullo, D. (1997). Assessing student learning through the analysis of pupil products. In B. Spodek e O. Saracho (Eds.), *Issues in early childhood educational assessment and evaluation* (pp. 129-148). New York: Teachers College Press.
- Guthke, J. (1993). Current trends in theories and assessment of intelligence. In, J. Hamers, K. Sijtsma, e A. Ruijssenaars (Eds.), *Learning potential assessment. Theoretical, methodological and practical issues* (pp. 13-18). Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Hamers, J. e Resing, W. (1993). Learning potential assessment: Introduction. In, J. Hamers, K. Sijtsma, e A. Ruijssenaars (Eds.), *Learning potential assessment*.

- Theoretical, Methodological and practical issues* (pp. 23-40). Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: Mc Graw Hill.
- Hart, D. (1994). *Authentic assessment: A handbook for educators*. Menlo-Park, CA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Helm, J. e Gronlund, G. (2000). Linking standards and engaged learning in the early years. *Early Childhood Research & Practice* (2), 1 Disponível em <http://ecrp.uiuc.edu/v2n1/helm.html>
- Helm, J., Beneke, S., e Steinheimer, K. (1997). Documenting children's learning. *Childhood Education*, 73, 20-25.
- Helm, J., Beneke, S., e Steinheimer, K. (1998). *Windows on learning: Documenting young children's work*. New York: Teachers College Press.
- Hendrick, J. (Ed.) (1997). *First steps toward teaching the Reggio Way*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Herbert, E. (1992). Portfolios invite reflection from students and staff. *Educational Leadership*, 49 (5), 58-61.
- Herman, J., e Winters, L. (1994). Portfolio Research: A slim Collection. *Educational Leadership*, 52 (2), 48-55.
- Hills, T. (1992). Reaching potentials through appropriate assessment. In S. Bredekamp
- E T. Rosegrant, (Eds.), *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children* (pp. 43-61). Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Hills, T. (1993). Assessment in context- Teachers and children at work. *Young Children*, 48 (5), 20-28.
- Imbernón, F. (1993). Reflexiones sobre la evaluación en el proceso de enseñanza – aprendizaje. De la medida a la evaluación. *Aula de Inovación Educativa*, 20, 5-7.
- Jervis, K. (1996). *Eyes on the child: Three portfolio stories*. New York: Teachers College Press.
- Kagan, S. (2003). Children's readiness for school: Issues in assessment. *International Journal of Early Childhood*, 35, (1/2), 114-117.
- Kankaanranta, M. (1996). *Self-portrait of a child: Portfolios as a means of self-assessment in preschool and primary school*. (ERIC Document Reproduction

- Service Nº ED 403 058).
- Katz, L. (1997). Young children: meeting their own expectations. *Momentun*, v.28, 26-29.
- Kelly, V. (1992). Concepts of assessment: An overview. In, G. Blenkin e A. Kelly (Eds.), *Assessment in early childhood education* (p. 1 – 23). London: Paul Chapman Publishing.
- Khattri, N., Reeve, A L. e Kane, M. B. (1998). *Principles and practices of performance assessment*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kishimoto, T. (2002 a). Encontros e desencontros na formação de profissionais de educação infantil. In M. L. Machado (org.), *Encontros e desencontros em educação infantil* (pp. 107-115). São Paulo: Cortez Editora.
- Kishimoto, T. (2002b). Um estudo de caso no colégio D. Pedro V. In, J. Oliveira – Formosinho e T. Kishimoto (Orgs.), *Formação em contexto: Uma estratégia de integração*, (pp. 153-201). São Paulo: PioneiraThomson.
- Kleinert, H., Green, P, e Hurte, M. (2002). Creating and using meaningful alternate assessments. *Teaching Exceptional Children*, 34 (4), 40-47.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kuhn, T. S. (1996). *A estrutura das revoluções científicas* (4ª ed.). São Paulo: Editora perspectiva.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: Na introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Leavitt, R., e Eheart, B. (1991). Assessment in early childhood programs. *Young Children*, 46, (5), 4-9.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G, e Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lino, D. (1996). O projecto de Reggio Emilia: Uma apresentação. In J. Oliveira – Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância*, (pp. 93-136). Porto: Porto Editora.
- Lindsay, G., e Desforges, M. (1999). *Baseline assessment: Practice, problems and possibilities*. London: David Fulton Publishers.
- Lincoln, Y., e Guba, E. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 163- 188). Thousand Oaks: Sage Publications.

- Linton, H. (2000). *Diseño de portfolios*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Liston, D., e Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.
- López, Mojarro, M. (1999). *A la calidad por la evaluación*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Lynch, E.M., e Struewing, N. A. (2001). Children in context: Portfolio assessment in the inclusive early childhood classroom. *Young Exceptional Children*, 5 (1), 2-10.
- Mabry, L. (1999). *Portfolios Plus: A critical guide to alternative assessment*. California: Corwin Press, Inc.
- McAfee, O., e Leong, D. (1997). *Assessing and guiding young children's development and learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- MacDonald, S. (1997). *The portfolio and its use: A road map for assessment*. Little Rock: Southern Early Childhood Association.
- McLaughlin, M., e Vogt, M. (1996). *Portfolios in Teacher Education*. Newark: International Reading Association.
- Machado, J., e Formosinho, J. (2003). Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 8 (10), 1138-1663.
- Madaus, G., Raczeck, A., e Clark, M. (1997). The historical and policy foundations of the assessment movement. In A. Goodwin (Ed.), *Assessment for equity and inclusion*, (pp. 1-34). New York: Routledge.
- Magalhães, M. L. (2002). *Contar histórias*. Viana do Castelo: Centro Cultural do Alto Minho e Instituto Politécnico de Viana do Castelo-Escola Superior de Educação.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil em Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro – Rosa Sensat.
- Marcelo García, C. (1992). A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 51-76). Lisboa: Publicações Don Quixote.
- Marcelo Garcia, C. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo García, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedade del conocimiento. (10), 35 Disponível em <http://epaa.asu.edu/>.
- Marcelo Garcia, C., e Estebanz Garcia (1998). Modelos de colaboración entre a Universidade y las Escuelas en la formacion del profesorado. *Revista de*

- Educación*, 317, 97 – 120.
- Marques, M. (2004). *Formação contínua de professores de ciências: Um contributo para uma melhor planificação e desenvolvimento*. Porto: Edições ASA.
- Martim, S. (1996). Developmentally appropriate evaluation: Convincing students and teachers of the importance of observation as appropriate evaluation of children. Paper presented at the Association for Childhood Education International Conference ( Minneapolis, April 10-13) (ERIC Document Reproduction Service N° ED 391 601).
- Martin, B. (1997). Growing trust in public service: Why Reggio Emilia's pré-schools are world class. . Disponível em [http:// www.publicworld.org/docs.italykids.pdf](http://www.publicworld.org/docs.italykids.pdf)
- Martin, S. (1999). *Take a look: Observation and portfolio assessment in early childhood*. Ontario: Addison-Wesley.
- Martin-Kniep, G. (1998). The unfolding of the Hudson Valley Portfolio Assessment Project. In G. Martin- Kniep (Org.), *Why am I doing this?* (Pp. 5-15). Portsmouth: Heinemann.
- Marzano, R., Pickering, D. e McTighe, J. (1993). *Assessing students outcomes: Performance assessment using the dimensions of learning model*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE- Universitat Barcelona – Editorial Horsori.
- Matusевич, M. (1995). *School reform: What role can technology play in a constructivist setting?* Disponível em <http://pixel.cs.vt.edu/edu/fis/techcons.html>.
- McAfee, O e Leong, D. (1997). *Assessing and guiding young children's development and learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- McLaughlin, M., e Vogt, M. (1996). *Portfolios in Teacher Education*. Newark: International Reading Association.
- Meisels, S. (1993). Remarking classroom assessment with the work sampling system. *Young Children*, 48 (5), 34-36.
- Meisels, S. (1994). Designing meaningful measurements for early childhood. In B. Mallory e R. New (Eds.), *Diversity and Developmentally Appropriate Practices. Challenges for Early Childhood Education*, (pp. 202-221).New York: Teachers College Press.
- Meisels, S. (1995). *Performance assessment in early childhood education: The Work Sampling System*. (ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood

- Education Urbana IL. Document Reproduction Service N° ED 382 407).
- Meisels, S. (1997). Using Work Sampling in authentic assessments. *Educational Leadership*, 54 (4), 60-65.
- Mertens, D. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Michigan State Board of Education Lansing. Early Childhood Education and Planning Office. (1992). *Appropriate Assessment of young children*. (ERIC Document Reproduction Service N° ED 358 910).
- Mindes, G., Ireton, H. e Mardell-Czudnowski (1995). *Assessing young children*. New York: Delmar Publishers.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Autor.
- Miras, M. e Solé, I. (1995). La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. In C. Coll, J. Palácios, A Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y educación*, II, (pp. 419 – 431).
- Monedero Moya, J.J. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Monge, G. (2001). A avaliação na educação pré-escolar – Núcleo A. In M. T. Estrela e A. Estrela (orgs.), *IRA – Investigação, reflexão, acção e formação de professores. Estudos de caso* (pp. 43-56). Porto: Porto Editora.
- Moore, K. (1999). Discussing early childhood assessment. *Scholastic Early Childhood Today*, 13 (5), 33-34.
- Moore, K. (2000). Looking forward by looking back: end-of-the-year assessment. *Scholastic Early Childhood Today*, 14, (7), 8-9.
- Murphy, A. (1998). *A model for authentic assessment utilizing portfolios*. Ann Arbor: UMI.
- Murphy, A. (1998). *A Model for authentic assessment utilizing portfolios*. Ann Arbor: UMI.
- Neimeyer, G. e Neimeyer, R. (1996). Definición de los límites de la evaluación constructivista. In G. Neimeyer (Comp.), *Evaluación constructivista*, (pp. 195-210). Barcelona: Paidós.
- Neimeyer, R. e Neimeyer, G. (1996). Evaluación constructivista: qué y cuándo. In G. Neimeyer (Comp.), *Evaluación constructivista*, (pp. 11-37). Barcelona: Paidós.

- Neira, T. et al. (1995). *Evaluación de aprendizajes*. Oviedo: Revista del ICE-Universidade de Oviedo.
- New, R. (1993). *Reggio Emilia: Some lessons for U.S. Educators*. (ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL. N° ED 354988).
- Nilsen, B. (1997). *Week by week: Plans for observing and recording young children's development*. New York: Delmar Publishers.
- Niza, S. (1992). Em comum assumimos uma educação democrática. Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Cadernos de Formação cooperada, 1*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- Niza, S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância*, (pp. 139-159). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1997). *Formação cooperada: Ensaio de auto-avaliação dos efeitos da formação no Projecto Amadora*. Lisboa: Educa/ Movimento da Escola Moderna.
- Novak, J. (1998). *Conocimiento y aprendizaje: Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nóvoa, A. (1991). Conceções e práticas de formação contínua de professores. In *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas*, Actas do I Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas, (pp. 15 – 38). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1992a). Formação de professores e profissão docente. In A Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 15-34). Lisboa: Publicações Don Quixote.
- Nóvoa, A. (1992b). A reforma educativa portuguesa: Questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In A Nóvoa e T. Popkewitz (Orgs.), *Reformas educativas e formação de professores* (pp. 57-70). Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (1992c). Comunicação do representante da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. In G. Vilhena et al. (org.), *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna* (pp. 25-26). Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- Nóvoa, A. (2002a). Nota introdutória. In A. Prost, et.al., *Espaços de educação. Tempos de formação* (pp. 9-14). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nóvoa, A. (2002b). O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. In A. Prost, et.al., *Espaços de educação. Tempos de formação* (pp. 237-263). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Nutbrown, C. e Abbott (2001). Experiencing Reggio Emilia. In L. Abbott e C. Nutbrown (Eds.), *Experiencing Reggio Emilia: Implications for pré-school provision*, (p.1-7). Buckingham: Open University Press.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). A contextualização do modelo curricular High/Scope no âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância*, (pp. 51-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância. Um estudo de caso*. Dissertação de doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000a). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. *Infância e educação: Investigação e Práticas*, 1, 153-172.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000b). A mobilidade docente compulsiva como obstáculo do desenvolvimento profissional das educadoras de infância. *Programa de Educação para Todos*, 23, 47-66.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001a). A visão de qualidade da Associação Criança: Contributos para uma definição. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Orgs.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto* (pp. 166-180). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001b). Do projecto Infância à Associação Criança: Da formação escolar à formação em contexto. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Orgs.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*, (pp. 14-23). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In M. L. Machado (org.), *Encontros e desencontros em educação infantil* (pp. 133-168). São Paulo: Cortez Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). A avaliação alternativa na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*, (pp. 144-165). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002c). Um capítulo metodológico: Os estudos de caso. In J. Oliveira-Formosinho e T. Kishimoto (orgs.), *Formação em contexto: Uma estratégia de integração* (pp. 89-108). S.Paulo: Pioneira Thomson.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002d, Setembro). *A avaliação alternativa ecológica – Um*



- contributo pós moderno para a construção de uma escola diversa.*  
Comunicação apresentada no Encontro das Áreas Artísticas na Educação:  
Aprendizagens e Avaliação na Escola Superior de Educação de Castelo Branco.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O Modelo Curricular do MEM. Uma gramática Pedagógica para a participação guiada. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 18, 5ª série, 5-9-
- Oliveira Formosinho, J., Ferreira, C., e Formosinho, J. (2000). A mobilidade docente compulsiva em Portugal – Um problema para o desenvolvimento da educação pré-escolar no distrito de Braga. *Cadernos Pept 2000*, nº 23. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2001). Associação Criança: Uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Orgs.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*, (pp. 27-53). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J., e Azevedo, A. (2002). O projecto dos claustros: No colégio D. Pedro V. Uma pesquisa cooperada sobre o processo de construção da qualidade. In J. Oliveira-Formosinho e T. Kishimoto (orgs.), *Formação em contexto: Uma estratégia de integração* (pp. 109-152). S.Paulo: Pioneira Thomson.
- Oliveira-Formosinho, J. et al. (2004). *Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade: Uma visão alternativa da avaliação.* Comunicação apresentada no IV Simpósio Internacional de avaliação em educação de infância: Contextos, processos e produtos. Viseu, GEDEI.
- Oliveira-Formosinho, J. e Araújo, S. (2004). Children's perspective about pedagogical interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1 (12), 103-114.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (1996a). Una experiência de formación del profesorado de educación infantil. In M. Zabalza (Coord.), *Calidad en la Educación infantil*, (pp. 213-234). Madrid: Narcea.
- Parente, C. (1996b). *Um itinerário de formação no Child Observation Record: Um instrumento de avaliação para a educação de infância.* Aula teórico-prática realizada no âmbito das Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica no Instituto de Estudos da Criança na Universidade do Minho. Texto policopiado.

- Parente, C. (1996c). *Um estudo sobre a realização do Child Observation Record: Um instrumento de avaliação para a educação de infância*. Trabalho de síntese realizado no âmbito das Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica no Instituto de Estudos da Criança na Universidade do Minho. Texto policopiado.
- Parente, C. (2000). O portfolio de avaliação na educação pré-escolar: no trilho de um caminho autêntico. In actas do Congresso Internacional *Os mundos sociais e culturais da Infância*, (Vol. III, pp.273-279). Braga: CESC-IEC/Universidade do Minho.
- Parente, C. (2002a). 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. (2002b). Avaliação na educação pré-escolar: Um percurso de transformações. *Cadernos Pedagógicos*, 127 (18), 21-23.
- Parente, C. (2003). Avaliação na educação pré-escolar. *Cadernos da FEMPROF*, 38,24 – 27.
- Paris, S., e Ayres, L. (1994). *Becoming reflective students and teachers: With portfolios and authentic assessment*. Washington: American Psychological Association.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Califórnia: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization – focused evaluation* (3rd Ed.). Thousand Oaks, California.
- Pawson, R., e Tilley, N. (1997). *Realistic evaluation*. London: Sage Publications.
- Pellegrini, A. (1996). *Observing children in their natural worlds: A methodological Primer*. New Jersey: Lawewnce Erlbaum Associates, Publishers.
- Pérez Gómez, A.(1992). O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In A Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Publicações Don Quixote.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigacion qualitativa: Retos e interrogantes II*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto). DR. I Série – A nº 201.
- Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. (Decreto-Lei nº

- 241/2001, de 30 de Agosto). DR. I Série – A nº 201.
- Perrenoud, P. (1992). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela e A. Nóvoa (ogs.), *Avaliações em educação: Novas perspectivas*, (pp. 171-191). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Perrenoud, P (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Perrenoud, P (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrone, (1991). Moving toward more powerful assessment. In V. Perrone (Ed.), *Expanding student assessment* (pp. 164-167). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Perrone, V. (1997). Toward an education of consequence: Connecting assessment, teaching, and learning. In A. Goodwin (Ed.), *Assessment for equity and inclusion*, (pp. 305-317). New York: Routledge.
- Pires, J. (1995a). *Práticas de Planificação na Escola Moderna Portuguesa*. Tese de mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Pires, J. (1995b). Problemas actuais da avaliação e as práticas de avaliação cooperada na Escola Moderna. *Escola Moderna*, 1-9.
- Pollard, A. (2002). *Reflective teaching: Effective and evidence. Informed professional practice*. London: Continuum.
- Polly, A. (1996). Portfolio assessment: An Early Childhood and Family Studies Department Model. (ERIC Document Reproduction Service Nº ED 403 074).
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. New York: State University of New York Press.
- Potter, E. (1999). What should I put in my portfolio? Supporting young children's goals and evaluations. *Childhood Education*, 75 (4), 210-214.
- Potter, E. (1999). What should I put in my portfolio? Supporting young children's goals and evaluations. *Childhood Education*, 75 (4), 210-214.
- Puckett, M., e Black, J. (1994). *Authentic assessment of the young child: Celebrating development and learning*. New York: Macmillan College Publishing Company.

- Quinquer, D. (2000). Modelos y enfoques sobre la evaluación: el modelo comunicativo. In M. Ballester et al., *Evaluación como ayuda al aprendizaje*, (pp. 13-20). Barcelona: Editorial Graó.
- Ralha Simões, H. (1995). Dimensões pessoal e profissional na formação de professores. Aveiro: CIDInE.
- Rinaldi, C. (1994). Staff development in Reggio Emilia. In L. Katz, e B. Cesarone (Eds.), *Reflections on the Reggio Emilia Approach*, (pp. 47-50). Pensilvânia: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Robson, C. (1993). *Real World Research*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Rodrigues, A. (1995). Práticas de avaliação cooperada no MEM. *Escola Moderna*, p. 16-22.
- Rodrigues, P. (1992). A avaliação curricular. In A. Estrela e A Nóvoa (Org.), *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (pp. 15-76). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, P. (1994). As três "lógicas" da avaliação de dispositivos educativos. In A. Estrela e Rodrigues P. (Coord.), *Para uma fundamentação da avaliação em educação* (pp. 93-120). Lisboa: Edições Colibri
- Rodriguez, B., e Bailey, B. (1996). Assessing change in understandings of developmentally appropriate practices in early childhood education. *Reading Improvement*, 33, 31-37.
- Rodríguez Gómez, G., Gil, J. E García Jiménez (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones ALJIBE.
- Roe, M. e Vukelich, C. (1997). That was then and this is now: A longitudinal study of teacher's portfolio practices. *Journal of Research in Childhood Education*. 12, 1, 16-27.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2002). A universitarização da formação de educadores de infância e professores do 1º ciclo – uma leitura de significados. *Infância e educação: Investigação e práticas*, 4, 36-41.
- Rolheiser, C., Bower, B., e Stevahn, L. (2000). *Determining the basics of student portfolio*. Disponível em: <http://www.ascd.org/publications/books/2000/chapter1.html>.
- Rosales, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea Ediciones
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios reflexivos: Estratégia de formação e de supervisão*.

- Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2001). Novas abordagens metodológicas: Os *portfolios* no processo de desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. In A. Estrela e J. Ferreira (Orgs.), *Investigação em educação: Métodos e técnicas* (pp. 181-187). Lisboa: Educa.
- Salinger, T. (2000). Assessing early literacy in young children. *Scholastic Early Childhood Today*, 14 (4), 18-20.
- Santana, I. (1993). A influência da Escola Moderna em percursos de formação. *Inovação*, 6, 29-46.
- Santos Guerra, M. (1993). *La evaluación: Um proceso de diálogo, compensión y mejora*. Málaga: Ediciones ALJIBE.
- Santos Guerra, M. (2003). *Uma seta no alvo. A avaliação como aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- Saracho, O. (2002). Preparação dos educadores de infância para os modelos de educação de infância no Estados Unidos. In B. Spodek (org.), *Manual de investigação em educação de infância*, (pp. 921-952). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Saracho, O., e Spodek, B. (1997). Introduction. In B. Spodek e O. Saracho (Eds.), *Issues in early childhood educational assessment and evaluation* (pp. 1-6). New York: Teachers College Press.
- Sarmiento, T. (2002). *Histórias de vida de educadoras de infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Schweinhart, L. (1993). Observing young children in action: The Key to early childhood assessment. *Young Children*, 48 (5), 29-33.
- Schweinhart, L. (1994). Watch kids in action to assess early childhood. *Education Digest*, 59 (4), 53-55.
- Seeley, D. (1985). *Education through partnership*. Washington, D.C.: American Enterprise Institute for Public Policy Research.
- Seefeldt, C. (2002). Working with families to assess children. *Scholastic Early Childhood Today*, 17 (1), 18-19.
- Seger, F. (1992). Portfolio definitions: Toward a shared notion. In D. Graves, e B. Sunstein, *Portfolio Portraits* (p. 114-126). New Hampshire: Heinemann.
- Shaklee, B., Barbour, N., Ambrose, R., e Hansford, S. (1997). *Designing and using portfolios*. Boston: Allyn and Bacon.

- Shephard, L. (1994). The challenges of assessing young children appropriately. *Phi Delta Kappan*, 76, 206-212.
- Shores, E., e Grace, C. (1998). *The portfolio Book: A step-by-step guide for teachers*. Beltsville: Gryphon House
- Shores, E., e Grace, C. (2001). *Manual de portfolio: Um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, I. (1991). Uma experiência no âmbito da formação de educadores de infância. In A Estrela et al., *Formação de professores por competências – Projecto Foco: Uma experiência de formação contínua*, (pp. 47-80). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Simões, C., e Ralha-Simões, H. (1997). Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional. In I. Sá-Chaves (Org), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 37-58). Porto: Porto Editora.
- Simões, G. (2000). *Avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Texto Editora.
- Southeastern Regional Vision for Education (1995). *Assessment in early childhood education: Status of the issue. A SERVE Research Brief*. (ERIC Document Reproduction Service N° ED 383 452).
- Spodek, B. e Saracho, O. (1997). Evaluation in early childhood education: A look to the future. In B. Spodek e O. Saracho (Eds.), *Issues in early childhood educational assessment and evaluation* (pp. 198-206). New York: Teachers College Press.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stake, R. (2000). Case Studies. In N. Denzin e Y. Lincoln (Rds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 435- 454). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stufflebeam, D. L. e Shinkfield, A. J. (1989). *Evaluación sistemática: Guia teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Sullivan, M. (1995). *Making portfolio assessment easy*. Ontário: Scholastic Canada.
- Tardiff, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Tardiff, M., Lessard, C., e Gauthier, C. (1999). *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto: Rés Editora.
- Tellez, K. (1996). Authentic Assessment. In, J. Sikula; T. Buttery, E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education*, (pp. 704-721). New York: MacMillan Library Reference.
- Tierney, R., e Clark, C. (1998). Portfolios: Assumptions, tensions, and possibilities.

- Reading Research Quarterly*, 33 (4), 474 – 487.
- UNESCO (1998). *Professores e ensino num mundo em mudança*. Relatório mundial de educação 1998. Lisboa: Edições ASA.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Santos Silva, e J. Pinto (orgs.), *Metodologia das ciências sociais*, (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Valadares, J. e Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano.
- Vasconcelos, T. (1997). Programa de expansão e desenvolvimento da educação pré Escolar. *Perspectivar Educação*, 3/4, 45-48.
- Vieira, F. (2004). O *Diário de Turma* como instrumento curricular para a construção social da moralidade: Os juízos sociais de crianças e adultos sobre incidentes negativos da vida em grupo. *Escola Moderna*, 20 (5), 5-28.
- Vilhena, T. (1999). *Avaliar o extracurricular. A referencialização como nova prática de avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Voss, M. (1992). Portfolios in first grade: A teachers' discoveries. In D. Graves, e B. Sunstein, *Portfolio Portraits* (p. 17-33). New Hampshire: Heinemann.
- Weldin, D., e Tumarkin, S. (1999). Parent involvement: More power in the portfolio process. *Childhood Education*, 75 (2), 90-96.
- Welter, L. (1998). *Teachers preparing and using portfolios with their students: A narrative case study*. Ann Arbor: UMI.
- Whalley, M. et al. (2001). *Involving parents in their children's learning*. London: Paul Chapman Publishing.
- Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(2). Disponível em <http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=26=02>.
- Wilhelms, F.T. (1967). Evaluation as feedback. In F. T. Wilhelms (Ed.), *Evaluation as feedback and guide* (pp. 2-17). Washington: Association for Supervision and Curriculum Development; NEA.
- Wolcott, H. (1992). Posturing in qualitative inquiry. In M. Le Compte, W. Millroy, e J. Preissle (Eds.), *The Handbook of qualitative Research in Education* (pp. 3- 51). Califórnia: Academic Press Inc.
- Wolf, D. (1989). Portfolio assessment: Sampling student work. *Educational Leadership*, 46 (7), 35-39.
- Wood, J. (1999). Principles and recommendations for early childhood assessments. *Childhood Education*, 75 (2), 35-37.

- Wortham, S. (2003). First, the global guidelines-now, a self-assessment tool. *Childhood Education*, 79 (5), 30-32.
- Wortham, S., Barbour, A., e Desjean-Perrotta, B. (1998). *Portfolio assessment: A handbook for preschool and elementary educators*. Olney, MD: Association for childhood Education International.
- Worthen, B. R. & Sanders, J. R. (1973). *Educational Evaluation: Theory and practice*. California: Wadsworth Publishing Company.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Newbury Park: Sage Publications.
- Xarepe, O. (1995). A avaliação no 1º ciclo do Ensino Básico. *Escola Moderna*, 10-15.
- Zabala, A. (1993). Los ámbitos de intervención en la educación infantil y el enfoque globalizador. *Aula de Innovación Educativa*, 11, (II) 13-18.
- Zabalza, M. (1987). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2000). Evaluación en educación infantil. *Perspectivar Educação*, 6, 30-55.
- Zeichner, K. (1992). Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In A Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 115-138). Lisboa: Publicações Don Quixote.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K., e Tabachnich, R. (1991). Reflections on reflective teaching. In R. Tabachnich, e K. Zeichner (Eds.), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education* (p. 1-21). London: The Falmer Press.



## ***ANEXO A***

Planos das acções de formação propostas ao Centro de Formação de Professores

## O Plano do Círculo de Estudos

Os objectivos delineados para a acção: “*A avaliação na educação pré-escolar: construção de um portfolio de avaliação*”, que assumiu a modalidade de círculo de estudos são os seguintes:

1. Aprofundar conhecimentos nas áreas da avaliação e do ensino;
2. Desenvolver a capacidade de reflexão crítica sobre as práticas de avaliação;
3. Favorecer a emergência de uma compreensão mais ampla da avaliação através do conhecimento e discussão das perspectivas de avaliação tradicional e alternativa;
4. Favorecer a construção de conhecimentos em torno de formatos de observação (directa e indirecta);
5. Desenvolver a competência para a observação, documentação e análise da informação no âmbito da avaliação;
6. Explorar o *portfolio* de avaliação como uma estratégia de avaliação alternativa.

O Círculo desenvolveu-se em 16 sessões de três horas cada e uma de duas horas.

Iniciou-se este Círculo de Estudos com a análise de pequenos textos sobre a formação contínua de profissionais e as possibilidades da formação em contexto para o desenvolvimento profissional das educadoras.

Em termos de conteúdos gerais analisou-se o contexto político-educativo da educação pré-escolar em Portugal e a forma como a avaliação tem sido entendida. Exploraram-se textos referentes às teorias de aprendizagem, nomeadamente, de Piaget e Vygotsky discutindo-se as suas implicações para a acção educativa das educadoras de infância. Analisou-se a necessidade de uma ligação estreita entre o projecto educativo e a avaliação. Abordou-se a evolução do conceito de avaliação e as características da avaliação na educação de infância. Analisou-se a importância da observação para a avaliação e estudaram-se as características, vantagens e limitações de diversos formatos de observação como: listas diárias, registos de incidentes críticos, registo contínuo, amostragem de acontecimentos, amostragem temporal, registo de frequência, diário reflexivo, listas de verificação ou controlo, escalas de estimação, entrevistas, fotografias, gravações vídeo e áudio. A possibilidade de recolher informações para a avaliação através das amostras de trabalhos e realizações da criança foi também

explorada. Analisaram-se as características do *portfolio* de avaliação e os procedimentos para construir um *portfolio* de avaliação.

Os processos formativos utilizados para atingir os objectivos traçados para o Círculo de Estudos foram diversificados. Incluíram a exposição suportada em recursos audiovisuais, normalmente, seguida da análise de materiais, textos e documentos relativos às novas informações apresentadas, debate e discussão de textos lidos previamente, partilha de experiências e de práticas, trabalho de grupo. Em alguns momentos as formandas realizaram reflexões individuais escritas sobre assuntos determinados, normalmente, em função do interesse mais específico de cada educadora.

A avaliação foi contínua e participada e realizada em três momentos. Os dois primeiros momentos foram intercalares com o objectivo de recolher informações que suportassem a continuidade do processo de formação. No terceiro momento de avaliação coincidente com o fim do círculo a avaliação envolveu a realização de um trabalho individual.

#### **Breve análise aos trabalhos efectuados**

A maior parte dos trabalhos apresentados documentam procedimentos de avaliação desenvolvidos pelas respectivas educadoras e incluem reflexões pessoais realizadas em torno das dificuldades e sucessos encontrados no decurso dessas práticas de avaliação. Assim, surgiram dois trabalhos realizados por educadoras que integravam o Ensino Especial que, de forma diferente, analisaram e questionaram as suas práticas de avaliação actuais, sublinharam características da avaliação consideradas relevantes para a educação de infância e identificaram algumas alterações no sentido de desenhar formatos de avaliação mais adequados às necessidades das crianças, dos educadores e dos pais.

Em outros dois trabalhos as formandas apresentaram um esboço da realização de *portfolios* de avaliação. Ambas as formandas optaram por construir o *portfolio* para uma área de conteúdo. A área escolhida pelas duas educadoras é – a área da formação pessoal e social. Os trabalhos terminaram com uma reflexão pessoal de cada educadora sobre o processo realizado.

Outros dois trabalhos apresentaram e discutiram os procedimentos de avaliação utilizados para documentar o desenvolvimento da linguagem das crianças do seu grupo. Uma reflexão pessoal sobre o processo foi realizada por cada uma das educadoras.

Num outro trabalho uma educadora desenhou uma estratégia de avaliação suportada em vários formatos de observação com o objectivo de obter dados e informações que pudessem suportar as decisões educacionais em relação a estas crianças específicas. Uma reflexão sobre os resultados obtidos e as dificuldades foi realizada na fase final do trabalho.

Apareceu outro trabalho no qual a educadora apresentou um esboço para a realização de uma avaliação mais sistemática para crianças com deficiências graves e profundas, por estar a exercer, pela primeira vez, a sua actividade profissional junto destas crianças.

O trabalho apresentado por uma educadora, que não estava no trabalho directo com as crianças consistiu num levantamento das representações de avaliação de pais, estagiários e educadoras em exercício.

Os trabalhos apresentados pelas outras três educadoras não têm uma ligação directa à prática. Contudo, estas educadoras reflectiram sobre as suas próprias práticas e perspectivaram algumas mudanças para uma avaliação mais adequada para as crianças e capaz de fundamentar o trabalho da educadora de infância.

A leitura e análise destes trabalhos podem documentar a complexidade do processo de avaliação na educação de infância e a diversidade de percursos e de etapas na apropriação e implementação de práticas de avaliação alternativas, nomeadamente, através da construção do *portfolio* de avaliação.

### O Plano do Curso

Para o desenvolvimento do curso: “A avaliação na educação pré-escolar” foram traçados os seguintes objectivos:

1. Analisar/reflectir sobre o conceito de avaliação alternativa;
2. Criar condições para a partilha e discussão das práticas de avaliação adoptadas;
3. Favorecer o conhecimento de diversos formatos de observação;
4. Desenvolver a competência para a observação, documentação e análise da informação no âmbito da avaliação;
5. Conhecer o *portfolio* de avaliação.

O curso desenvolveu-se em 9 sessões com a duração de duas e de três horas. Os conteúdos abordados centraram-se na avaliação. Começaram por ser identificados os factores que contribuíram para as mudanças verificadas ao nível da avaliação na educação de infância para, de seguida, se analisarem as características da avaliação alternativa na educação de infância. Analisou-se a importância da observação directa para a avaliação e estudaram-se as características, vantagens e limitações de alguns formatos de observação como: registos de incidentes críticos, registo contínuo, amostragem de acontecimentos, amostragem temporal, listas de verificação ou controlo, escalas de estimação. Abordou-se brevemente alguns meios mecânicos de observação como as fotografias, gravações vídeo e áudio. Explorou-se o *portfolio* como uma estratégia de avaliação alternativa.

No âmbito do curso e tendo em conta a sua duração foi utilizado, com frequência, o método expositivo, suportada em recursos audiovisuais. Contudo, procurou-se sempre exemplificar os conteúdos e competências abordados através de casos práticos. Ao mesmo tempo, as educadoras eram convidadas a experimentar os conhecimentos adquiridos, nomeadamente, ao nível dos formatos de observação nas suas salas e a trazerem para a formação relatos dessas experiências que eram discutidos e analisados.

O trabalho final para avaliação do curso consistia numa reflexão pessoal sobre a utilização de um ou mais formatos de observação seleccionado por cada formanda. Surgiram, assim, trabalho muito interessantes e ligados à prática das educadoras. Um número razoável de trabalhos combina mais do que uma forma de observação para obter dados mais variados e ricos.

## **ANEXO B**

### Guiões das Entrevistas

## GUIÃO DA PRIMEIRA ENTREVISTA ÀS EDUCADORAS

### *0. Identificação*

- Qual foi a sua Escola de Formação inicial?
- Em que ano concluiu a formação inicial?
- Quantos anos tem de serviço?
- Qual foi o seu percurso profissional?

### *1. Frequência de formação contínua*

- De entre as acções de formação que frequentou ao longo do seu percurso profissional, seleccione aquelas que considera mais relevantes?
- Porque considera mais importantes?
- Frequentou alguma(s) acção(ões) no âmbito da avaliação na educação de infância? Como apreciou essa(s) acção(ões)?

### *2. Práticas de avaliação anteriores*

- Faz avaliação das crianças desde o seu primeiro ano de trabalho?
- Se sim, como fazia a avaliação das crianças? Que procedimentos/instrumentos utilizava para fazer essa avaliação?
- Para que serviam os resultados da avaliação? Que utilização fazia dos resultados da avaliação?
- O Projecto Pedagógico contemplava a avaliação? Em que termos?
- Se não, recorda-se de quando começou a interessar-se mais especificamente pela questão da avaliação? O que aconteceu?
- Há alguma coisa que gostaria de ter feito em termos de avaliação que nunca tenha conseguido concretizar? Porquê?

### *3. Participação das crianças*

- Em algum momento as crianças participavam no processo de avaliação?
- Se sim, de que formas?
- Se não, porquê?

**4. *Participação dos pais***

- Os pais participavam na avaliação?
- Se sim, de que formas?
- Se não, porquê?
- Comunicava a avaliação que realizava da criança aos pais? De que formas?
- Se não, porque razão?

**5. *Comunicação escola/pais***

- Existem informações essenciais que devem circular entre o jardim-de-infância e a família e vice-versa?
- Quais são essas informações?
- Como tenta comunicar e/ou obter essa informação?
- Como aprecia a comunicação que estabelece com os pais das crianças?

**6. *Apreciação à fase inicial da formação***

- Como foi sentindo o processo de formação? (Círculo de Estudos ou Curso)
- Houve algum momento especial? Qual? Porquê?
- Essa formação teve alguma influência nas suas práticas de avaliação? Qual?



## GUIÃO DA SEGUNDA ENTREVISTA ÀS EDUCADORAS

### 1. *O processo de construção do portfolio*

- O que tem feito ao nível da realização do *portfolio*?
- Como foi o início do processo?
- Como foi continuado?
- Quais os conteúdos do *portfolio*? Como estão organizados?
- As crianças participam na construção do *portfolio*? De que formas? Como reagem?
- Os pais participam na construção do *portfolio*? De que formas? Como reagem?
- Quando, como e por quem são seleccionadas as evidências para incluir no *portfolio*?
- Quais são as principais dificuldades encontradas?
- Como têm sido ultrapassadas? Como pensa que podem vir a ser ultrapassadas?
- Encontra algumas potencialidades na realização do *portfolio*? Quais?

## GUIÃO DA TERCEIRA ENTREVISTA ÀS EDUCADORAS

### 1. *O processo de construção do portfolio*

- Como tem decorrido o processo de implementação do *portfolio*?
- Descreva-me as reacções das crianças. Que apreciação faz dessas reacções?
- Descreva-me as reacções dos pais. Como aprecia essas reacções?
- Em relação às dificuldades identificadas continua a confrontar-se com as mesmas dificuldades? Tem encontrado novas dificuldades?
- Descobriu novas potencialidades na realização do *portfolio*?

### 2. *Apreciação ao processo*

- Que apreciação faz da utilidade do *portfolio*? Refira exemplos concretos dessa utilidade.
- Quais são as maiores vantagens ou potencialidades do *portfolio* como estratégia de avaliação na educação de infância?
- O *portfolio* tem desvantagens ou limitações? Quais são?
- As vantagens do *portfolio* justificam o tempo e as dificuldades de realização que comporta?
- Vai continuar a usar o *portfolio* como estratégia de avaliação?
- Se não, como pensa fazer a avaliação das crianças?
- Quais foram para si os momentos mais importantes do processo? Porquê?
- Faça uma apreciação geral ao processo que efectuou? E ao produto resultante desse processo – o *portfolio* – de cada criança.

### 3. *Recomendações*

- Que recomendações faria a outras educadoras que quisessem começar a usar o *portfolio* como estratégia de avaliação?

## **ANEXO C**

Transcrição de uma entrevista

## **Transcrição da primeira entrevista com a Inês**

### ***Em que escola fez a formação inicial?***

ENEI de Viana do Castelo, no 1º ano de curso. Acabei o curso 76; comecei em Dezembro de 73 e acabei em Junho de 76. Tenho 23/24 anos de serviço.

Na altura em que acabei não havia oficial. Só havia a irmã L. a fazer uma experiência pedagógica e a escola era num apartamento. Depois passamos para o Colégio de S. José. Havia era na Escola, não é. Mas mesmo o estágio fiz no Cabedelo. Na altura abrimos aquele jardim que na altura pertencia ao IOS, (Instituto de Obras Sociais) do Ministério dos Assuntos Sociais. Abrimos aquele jardim três estagiárias a trabalhar como profissionais. A gente quase não tinha tempo para ir à escola, só tínhamos uma tarde para ir à escola. Ganhávamos, o Ministério pagava-nos. O Ministério pagava-nos porque nós assegurávamos uma série de lugares como educadores e tínhamos as estagiárias à terça à tarde que era quando íamos à escola, ficava lá uma estagiária do 2º ano com as crianças.

### ***Qual foi o seu percurso profissional?***

Fiquei três anos lá, no Cabedelo, porque nos pediam para ficar nos mesmos sítios, não havia educadoras. Eu nunca estagiei, só estagiei uma semana com a irmã L. antes de começar o curso e era só de manhã, depois nunca mais estagiei com educadoras, e depois efectivei e fui para Bragança. Não, não havia efectivas, era professora agregada no jardim-de-infância da Sé de Bragança. Concorri, no primeiro concurso que houve a nível nacional. Depois tive três anos na Sé de Bragança. E efectivei no jardim-de-infância de Vinhais, porque veio muita gente do particular nessa altura, das escolas privadas, da Paula Franssineti, tinham notas muito mais altas do que nós. Em Bragança era mais a Paula Fransineti; aliás as minhas colegas de Bragança eram todas de lá; éramos 5 e as 4 eram da Paula Franssineti. Eu era a que tinha mais anos de serviço mas era a que tinha a nota mais baixa. Depois concorreram outras duas e eu fui para Vinhais onde tinham trabalhado professoras do 1º ciclo no Jardim. Na altura em Trás-os-Montes nos éramos só 7 educadoras, cinco na Sede e duas para o lado de Mirando do Douro, o resto era tudo professores do 1º ciclo, fazíamos as reuniões no distrito mensalmente. Convidaram-me para dar aulas para abrir o curso na Escola do Magistério Primário de Bragança. Fui com outra colega e lá fizemos o currículo. Estive lá três anos. Depois vim-me embora para Esposende. Estive dez anos em B., pelo meio também me convidaram para fazer aquela formação do Fundo Social Europeu, Formação de Formadores, em que tivemos formação um mês no Porto e depois vim reproduzir em Viana. Entretanto também me inscrevi nos primeiros Ceses que abriram em Braga mas não entrei. Foi seleccionada por exemplo uma aluna minha de Bragança, com muito menos tempo de serviço e currículo do que eu. Fui fazendo o 7ºano à noite. E depois estava à espera que abrisse o lugar da M. Eu queria vir já efectiva. Agora será talvez até ao fim. Estou na M. vai fazer o 4º ano.

***De entre as acções de formação que frequentou seleccione aquelas que considera mais relevantes e diga porquê.***

Essa do Fundo Social Europeu com a M. R. dos S., eu adorei. Primeiro, adorei porque ela é uma pessoa fantástica, segundo porque trabalhávamos oito horas por dia, depois porque tive que a reproduzir. Tivemos muito tempo até para as leituras, eu trabalhava muito e quando tive de repetir estava bem. Gosto de ter de trabalhar porque quando não sou obrigada não faço as coisas, desleixo-me. Se sou obrigada trabalho imenso e seguido. Ao passo que não gostei de ser formadora na Formação Inicial, acho que estava mal preparada, custava-me muito dar aulas teóricas, as práticas já não, porque eu acho que a nossa preparação teórica antiga, e eu nunca deixei de ir às coisas todas. Quando estive no Magistério havia muita formação em Lisboa e eu ia, eu sempre que pude ia. Havia também poucas coisas e portanto penso que a minha formação teórica era fraca para as respostas que tinha que dar. Quer dizer eu é que sentia isso. A parte prática não me custava. Fazer a avaliação custa sempre, sobretudo no fim do ano. Mas custava-me dar as aulas.

Mas não me lembro de mais nenhuma, além desta da avaliação que também gostei. E assim formações foram essas.

Ai a formação falta-me o CESE. Eu jurei que nunca mais fazia exames para entrar em nada, se entrasse era pelo currículo. Candidatei-me ao 1º CESE de Língua Portuguesa e Literatura Infantil. Era muito desafiante 18 professores e dois educadores. Apreendi imenso. Gostei imenso e não foi por créditos. Ah fiz com a Dra. F. uma acção formação sobre os Modelos Curriculares que também gostei muito. Não tivemos tempo de falar de avaliação.

#### ***Frequentou acções de formação no âmbito da avaliação?***

Frequentei uma que eu me lembre. Não frequentei duas. Uma em Esposende, no 1º ano em que começou a Formação Contínua. Nesse 1º ano, houve uma acção sobre avaliação pré-escolar, 1º ciclo e 2º e 3º ciclo. Eu inscrevi-me até porque a directora do centro era educadora, e eu pensei alguma coisa vou aprender. Depois começou a acção, éramos metade educadoras e a formadora disse-nos que não percebia nada de avaliação no jardim-de-infância. Li a legislação dos outros ciclos, discuti, mas aquilo não me dizia muito, para a minha prática não me dizia nada.

Também uma vez, a E. A. que estava no básico na DREN, estava a fazer Ciências da Educação / mandou-me, pediu-me, na altura do curso do Fundo Social Europeu, para eu responder a um inquérito. Ela queria fazer um trabalho sobre avaliação e queria saber como é que eu avaliava, o que avaliava. Nessa altura tive de me concentrar bastante, analisar bastante o que eu fazia, que não era quase nada, mas era alguma coisa já e foi também interessante porque fui buscar livros, fui procurar informação até com pessoas que tinham que saber, mais do que eu, mas não souberam dizer-me nada. Tive de fazer aquilo sozinha. Depois fiz o ano passado, da AMPEB, inscrevi-me. Não gostei. Não respondia, achava sempre que aquilo não coincidia com aquilo que eu pensava que era a avaliação no jardim, embora eu também soubesse muito pouco. Houve poucas acções principalmente direccionadas para o pré-escolar e as que houve não respondiam.

#### ***Na formação inicial falaram de avaliação? E quando começou a sua actividade como educadora já se falava em avaliação?***

Na formação inicial não se falava em avaliação. Observação de uma criança era o que a gente tinha de fazer. Mandava-se observar uma criança, lembro-me do estágio final. Às vezes eu gostava de fazer assim uma caracterização do grupo em geral e ainda gosto, avaliação diagnostica mas é muito primitiva, porque tenho poucas bases da

psicologia do desenvolvimento, acho que tenho, a não ser aquele bocado que dei com a Dra. P. C.

***Quando é que começou a pensar e a preocupar-se mais especificamente com a avaliação?***

Eu acho que avaliar o meu trabalho, aquilo que eu ia fazendo, reflectir, avaliação / mais uma reflexão, ou escrita ou não escrita, comecei-me a habituar quando fui para B. já. Já estava em B., onde estive dez anos, não sei dizer quantos anos tinha de serviço. Mas comecei a sentir um vazio muito grande tanto em relação à avaliação como a outras coisas que fazia. Porque não havia continuidade das coisas, eu não sentia um sentido naquilo que fazia. Não sentia um contínuo nas coisas e depois tinha muitas lacunas, faltava-me isto, aquilo. Perguntava-me muitas vezes o que é que eu ando aqui a fazer? E tentava, os miúdos estavam em actividades livres, viviam-se pequeninos projectos mas não havia fundamento para as coisas, eu achava que havia ali qualquer coisa que falhava. Pronto depois comecei a escrever, eu acho que quando fui para o CESE já escrevia. Quando entrei para o CESE, lá está como dizem algumas cabeças pensantes, quanto mais se escreve melhor se escreve, não é lendo que se escreve bem mas escrevendo. Eu já gostava de escrever e no CESE comecei a ter mais fundamentos e comecei a escrever mais. Em vez de só reflectir para mim ou conversar com a colega, avaliações de opinião, a gente está sempre a falar de avaliação como dizia a G.: “nós não fazemos a avaliação escrita do projecto mas nós estamos sempre a falar do projecto”, depois quando fui para o CESE ao escrever tudo, tudo, eu estudava quando passava a limpo o que escrevia nas aulas, comecei a habituar-me a escrever muito. Comecei a ter necessidade de ter sempre o caderno, e anotar coisas que não eram estruturadas, portanto foi quando eu comecei a fazer essa tal grelha minha, uma checklist, normalmente adaptada ao que deve ser para mim, para a minha sala e para as minhas crianças, comecei a fazer isso e a anotar coisas que as crianças iam dizendo, coisas interessantes que elas iam dizendo. Sobre qualquer coisa, ou sobre contar uma história, como é que contava, outras coisas, escrevia sobre outras actividades. E principalmente em relação às actividades que me corriam mal. Escrevia: tinha poucos materiais, não devia ter passado isso assim aos miúdos, mas que maneira de dizer as coisas, eram estas as minhas reflexões de avaliação. Avaliava mais o meu trabalho do que propriamente cada criança. / E avaliar a organização, isso tenho sempre muita preocupação. Sempre tive, não consigo funcionar se a sala não estiver muito bem organizada, prática e funcional.

***E quando é que começou a preocupar-se mais com cada criança?***

Eu acho que foi com a High/Scope, que me comecei a preocupar com cada criança. Acho que sim.

***O que é que contribui para desenvolver o interesse pela avaliação das crianças?***

Foi o CESE, não há hipóteses. O CESE, mais a minha inquietação em relação à minha prática pedagógica, a minha prática efectiva. Assim como me inscrevi agora no mestrado. Tenho de continuar a estudar a trabalhar, quero continuar a estudar. // Eu acho que foi com a High/Scope, que me comecei a preocupar com cada criança. Eu gostei daquele modelo tentei experimentá-lo/, o COR mas não consegui. Não era que

para o meu trabalho fosse exigido, podia fazer outro tipo de avaliação das crianças mas comecei a ver aquilo e gostei. Depois achei engraçado porque o COR tem aquela sequencialização, e isso eu nunca encontrei noutros lados. Como é que eu sei que devo passar deste tipo de classificação para outra e qual, com grau de dificuldade maior. Tentei fazer, correu-me mal, é lógico, sozinha, sem apoio. E portanto cheguei ao fim, fiz fichas para todos fotocópias, tudo direitinho cheguei ao fim, um terço das crianças não tinha escrito nada. Estava a fazer para a área da linguagem e da representação.

***Como é que fazia a avaliação das crianças anteriormente?***

Não fazia, quer dizer não fazia,/ acho que até fazia, eu estava sempre a falar das crianças; não consegue fazer isto, aquela criança não se expressa, não compreende as perguntas que se lhe faz, etc. Era mais este tipo de avaliação. Mas estas coisas também ainda se fazem, fazem-se constantemente, só que era insuficiente. Não quer dizer que agora faça muito. Mas o que fazia era mais em relação às falhas das crianças.

***E nessa altura utilizava algum tipo de instrumentos? Quail ou quais?***

Eu não utilizava nenhum instrumento para fazer a avaliação. Eu via as fichas das minhas colegas mas achava horrível porque achava tanta coisa, tanta coisa e depois as de estimação, ainda pior. Eu achava aquilo tão escolarizado que eu não podia fazer. Então, eu fiz uma que foi adaptada dessas todas. A que eu fiz foi adaptada dessas todas e pelo menos não tinha os piores defeitos das outras. Eu comecei a construir esta grelha quando fui para o CESE, talvez antes mas foi por aí, então eu já sabia melhor o que queria e tinha a lista dos nomes das crianças sempre pronta para fazer os registos.

***Para que serviam os resultados da avaliação? Que utilização fazia desses resultados?***

Servia para tornar a fazer se fosse necessário, para tornar a avaliar se fosse necessário. Para voltar a fazer uma actividade em que tivessem tido dificuldades. Servia para saber se tinham adquirido os conhecimentos. Se queria contar histórias ou não, se fazia desenhos ou não, coisas assim

***Usava também os resultados da avaliação para planificar?***

Eu acho que, planificar como agora faço, não. Não era /não era tão consistente. Voltava a pegar quando me lembrasse, ou quando visse outra vez a ficha mas não havia, uma preocupação por fazer aquilo muito direitinho. Pronto, não havia.

***Há assim alguma coisa em termos de avaliação que gostasse de ter feito e nunca tenha tido oportunidade de fazer?***

Gostava de fazer uma avaliação de cada criança, observação/avaliação/registo (ri-se), de avaliar cada criança. Gostava de fazer para cada um e, principalmente, para os que têm mais dificuldades. Gostava também de fazer a avaliação do grupo todo; como é que o grupo funciona, de que é que gostam mais, o que gostam de fazer, gostam de contar histórias, as raparigas e rapazes misturam-se ou não, não gostam de falar este grupo, etc. Olhe este ano, desde o início do ano que estou para fazer uma avaliação diagnostica do grupo, tento fazer isto todos os anos e ainda não consegui. Eu já tenho

muitas ideias do grupo, neste momento, mas já as devia ter há muito mais tempo. Nunca cheguei a fazer essas avaliações porque eu demoro imenso tempo a escrever. E por outro lado, penso que há coisas que escrevo que não interessam nada, portanto como eu não tenho essas bases. Mas é difícil, não tenho bases para fazer a avaliação.

***O projecto pedagógico que elaborava contemplava a avaliação?***

Não. Eu acho que assim escrito avaliação do projecto pedagógico só desde o ano passado. Embora tenha os meus cadernos. Preocupo-me desde o ano passado em fazer avaliação por escrito por causa do projecto do IPAM. Embora eu tenha os meus cadernos e já avalie há mais tempo, estes cadernos que eu tenho têm todas as avaliações, tem avaliações de tudo, mas assim escrito e organizado só com o projecto.

***E as crianças participavam nessa avaliação?***

Participam mais desde o CESE com alguns quadros que fui introduzindo. Autoavaliação dos trabalhos que vão fazendo. Escolhem fazer um desenho, não é fazer dois riscos e arrumar. O desenho é posto num tabuleiro e depois avalia-se, vemos ver melhor e depois fazer a avaliação do trabalho: "olha tu já fizeste melhor, está um desenho muito pobre", a criança depois reformulava o trabalho ou dizia: "eu prefiro fazer outro". O ano passado fizemos uma autocrítica de como éramos uns para os outros na sala. Não era só avaliar os trabalhos, também, as nossas relações de uns com os outros na sala, etc., muitas vezes é avaliar através de conversas para modificar atitudes, comportamentos e sentimentos. Eu tento sempre que as crianças participem, eu tento partilhar o poder com as crianças.

***E os pais participavam na avaliação?***

Não, quer dizer vamos lá ver/ vamos lá ver o que é a avaliação. Há aqueles pais que vão à escola todos os dias, vão levar o filho de manhã, vão buscar à tarde e até entram na sala, e as crianças vão mostrar trabalhos. Em relação aos que vão lá todos os dias falamos de tudo e, de certa forma, estão a participar. Aos que não aparecem tento que a criança mostre e leve os trabalhos para casa.

***Comunicava os resultados da avaliação aos pais?***

Não de forma sistemática. Só se calhasse. Olhe aquele quadro da alimentação (apresentado e discutido no decurso do Curso) foi o máximo. Os pais entravam na sala, observavam os registos e diziam como é possível ele comer aqui quando em casa não come nada. Mas eram os registos, estavam lá, era feitos por eles. Os pais podiam verificar.

***Quando introduziu o quadro aumentou as oportunidades de comunicação com os pais?***

Quando os pais entravam na sala eles mostravam ou, muitas vezes, ainda estavam a fazer o registo e os pais às vezes viam os filhos a registar e havia diálogo sobre a comida. Os pais falavam comigo sobre a alimentação e sobre a criação de hábitos alimentares. Não haja dúvida que falamos muito mais. //Comprei uns cadernos



para desenvolver a comunicação entre a casa e o jardim mas e agora tenho de fazer um texto simples para perceberem bem o caderno. Avaliação com os pais também faço muito pelos cadernos, consigo pô-los a par de algumas coisas que estamos a fazer através desses cadernos.

***Existem informações essenciais que devem circular entre o jardim e os pais? Quais são?***

O que eu acho que os pais devem saber não é aquilo que eles gostam mais de saber, é o que eu acho. Bom, eu acho que estou também a ser um bocado influenciada com aquilo que eu já vivi com eles. A minha preocupação que eles saibam é a adaptação dos filhos. Acho que é muito importante. A adaptação a mim, à sala, ao contexto do jardim. A integração, a transição família jardim. Este grupo foi o choro, nunca tive um assim. O choro, o comer, o fazer amigos neste grupo foi difícil; nesta altura trabalhei muito com os pais das crianças menos integradas. E acho que dá muita segurança aos pais acompanharem este momento de transição. É importante para nos ligarmos aos pais e para eles saberem que nos preocupamos com os filhos.

Depois através desse caderno eu tento utilizar esse caderno porque acho que não consigo chegar aos pais através de uma reunião. Eu acho que não consigo chegar aos pais para transmitir a importância de algumas coisas. Individualmente às vezes falam a até perguntam, tento que existam atitudes concertadas em casa e na escola. Por exemplo, pedi para acabar um trabalho que não tivemos tempo de fazer e mandei fazer em casa no fim-de-semana. Tentar que os pais também os responsabilizem por coisas que têm de fazer. Que em casa haja a preocupação que tenho na escola. Mas isto consegue-se através do caderno acho que é um elo muito importante. Às vezes peço uma lengalenga. Depois esse caderno começou a ser utilizado quando os pais me queriam dizer alguma coisa. Só ia ao fim de semana. Muitas reuniões não faço porque acho que não consigo chegar a todos os pais na reunião.

Os pais sabem que eu quero saber coisas dos filhos. Não é bisbilhotice são coisas importantes deles. Bilhetes, telefonemas, as mães que vão lá falam de tudo o que quiserem. Os pais sabem que podem ir à escola quando quiserem. Conforme os pais vão precisando contactam e marcam. Eu tenho muito medo de entrar nas coisas da família. Se os pais quiserem falar muito bem, eu oiço. Com os pais vou até onde eles quiserem ir. Coisas simples também digo como olhe tem de deitar o rapaz mais cedo, não come, contou uma história, trabalhou muito, perguntar se arrumam o quarto, se ajudam a mãe, o que fazem no fim-de-semana, etc. Mas outras coisas não tenho medo, não sei.

***O curso teve alguma influência nas suas práticas de avaliação?***

Influência na prática, na cabeça, em tudo. Teve impacto porque pela primeira vez ouvi falar de instrumentos de avaliação que nunca tinha ouvido. Praticava no fundo, aquele diário, não com aquela periodicidade e não era nada certinho. Gostei imenso porque pude falar sobre a avaliação, sobre estas inquietações, sobre o que é avaliar, se estou a avaliar se não estou, o que é que vamos avaliar, adaptar os instrumentos aos objectivos, como vamos escolher, as dificuldades da observação, as dificuldades da avaliação, e o impacto foi que pela primeira vez estive num grupo em que era entendida sobre um tema que me entusiasma. E como nunca na minha vida, desde que me interessa o tema, tive respostas fosse de quem fosse nem sequer de livros. Acho que as pessoas/ motivou-me muito falar com pessoas que estavam a usar a mesma linguagem

do que eu, que tinham as mesmas dificuldades que eu, que tinham dúvidas. Com as minhas dúvidas eu gosto que me digam alguma coisa sobre aquilo que estou a fazer. Algumas coisas até já fui reflectindo sozinha mas em grupo nunca tinha feito. Fui muito interessante. Aprendi muito. Aprendi muito a nível das técnicas, gostava de ter mais fundamentação, não tem nenhum livro, e deu-me segurança. Eu não tenho feito muito mais. Também não tenho tido projectos muito consistentes.

Senti segurança porque aprendi coisas. Primeiro vi que havia pessoas com as mesmas preocupações que eu, as outras pessoas estavam como eu, sabem tanto como eu. E depois acho que nos entendemos todas. Eu acho que adquiri segurança, que era o que eu não tinha.

***Que razões encontra para a falta de iniciativa ao nível da formação da avaliação?***

É difícil encontrar coisas sobre a avaliação, primeiro por a educação pré-escolar ser uma coisa recente, do interesse recente do próprio governo; houve aquele momento de 79 em que saíram os estatutos, os concursos a nível nacional, eu acho que foi a idade do ouro, e agora a esta chamo da prata porque aquela foi a do grande arranque. E depois houve esta fase do governo socialista com a Teresa Vasconcelos à frente e o ministro a dizer que era uma prioridade. Depois toda a legislação que saiu foi tão motivante // Acho que não há é para a avaliação, o salto que deu a educação pré-escolar o conhecimento que as pessoas têm, o alargamento da rede, os documentos tudo isso tem essa lacuna da avaliação. Nas Orientações fala-se da avaliação mas realmente o que é que nós sabemos? Eu dizia nas apresentações das Orientações/ ah e mais a falta de bibliografia. Se eu quiser aprofundar eu não sei onde posso procurar. Sobre a avaliação é o que as pessoas menos sabem.

## **ANEXO D**

Exemplos de codificação de documentos, de entrevistas e notas de campo

## Exemplo de Codificação de Documento

Excerto da Trabalho Final da Catarina	Codificação/Notas
<p>No início do meu percurso como Educadora, utilizei um «modelo» de avaliação que decorria da pedagogia por objectivos pois foi essa a corrente pedagógica que a minha formação inicial mais aprofundou e pratiquei nos vários estágios que então realizei. Assim, eu observava o grupo, no início do ano, verificava as necessidades sentidas em termos de desenvolvimento e estabelecia objectivos de encontro a essas necessidades. A avaliação quase se limitava a concluir se esses objectivos tinham sido atingidos ou não.</p> <p>Este <b>conceito de avaliação é muito restrito</b> pois só favorece a reflexão sobre os efeitos do processo e não sobre o processo em si. (...) <b>Agora entendo a avaliação de uma maneira mais ampla</b> que atende ao processo em si. <b>A reflexão sobre o processo é muito importante.</b></p> <p>A Educadora <b>tem de observar as crianças</b>, elemento fundamental do processo de avaliação. <b>As maiores dificuldades sentidas no processo de observação e avaliação são: a envolvimento no trabalho</b>, que não permite o distanciamento necessário à observação; <b>a falta de oportunidade para registar na hora a situação</b> observada e que, por vezes, acaba por não ser registada; <b>a selecção do que se quer observar</b> e a consequente necessidade de não dispersar a observação. Estas dificuldades podem ser minimizadas se for reservado um tempo para a observação e se a intencionalizarmos. <b>Os grandes grupos</b>, quando constituídos por vinte e cinco crianças, e <b>a ausência de uma Auxiliar de acção educativa com disponibilidade permanente</b>, são dois factores que também influenciam a capacidade de observação e registo das situações observadas (...)</p> <p>Estas dificuldades podem ser minimizadas se for reservado um tempo para a observação e se a intencionalizarmos.</p> <p>Sei que <b>é difícil mas acho que é importante mudar</b> a avaliação. A avaliação é uma componente essencial de todo o processo educacional. A avaliação deve ser realizada de uma forma cooperada, envolvendo as crianças, a Educadora e a restante comunidade educativa. É difícil, <b>tenho de me organizar mas tenho de tentar mudar</b> a avaliação porque <b>um Jardim de Infância que pretende desenvolver a autonomia, o pensamento crítico e a educação para a cidadania, não pode não avaliar os processos e não pode excluir a criança</b> do processo de avaliação.</p>	<p>Apreciação das práticas anteriores como restritas</p> <p><b>Referências a mudanças na compreensão do conceito de avaliação</b></p> <p><b>Questões e dificuldades</b></p> <p>Dificuldades percebidas no contexto de práticas de avaliação consistentes com um conceito mais amplo.</p> <p><b>Ideias e sentimentos sobre a mudança</b></p>

## Exemplo de Codificação de Entrevista

Excerto da entrevista da Inês	Codificação/Notas
<p>Eu acho que avaliar o meu trabalho, aquilo que eu ia fazendo, reflectir, avaliação / mais uma reflexão, ou escrita ou não escrita, comecei-me a habituar quando fui para B. já. Já estava em B., onde estive dez anos, não sei dizer quantos anos tinha de serviço. Mas comecei a <b>sentir um vazio muito grande</b> tanto em relação à avaliação como a outras coisas que fazia. Porque <b>não havia continuidade das coisas, eu não sentia um sentido naquilo que fazia</b>. Não sentia um contínuo nas coisas e depois tinha muitas lacunas, faltava-me isto, aquilo. Perguntava-me muitas vezes o que é que eu ando aqui a fazer? E tentava, os miúdos estavam em actividades livres, viviam-se pequeninos projectos mas não havia fundamento para as coisas, eu achava que havia ali qualquer coisa que falhava. Pronto depois comecei a escrever, eu acho que quando fui para o Cese já escrevia. Quando entrei para o CESE, lá está como dizem algumas cabeças pensantes, quanto mais se escreve melhor se escreve, não é lendo que se escreve bem mas escrevendo. Eu já gostava de escrever e no CESE comecei a ter mais fundamentos e comecei a escrever mais. <b>Em vez de só reflectir para mim ou conversar com a colega, avaliações de opinião</b>, a gente está sempre a falar de avaliação como dizia a G.: “nós não fazemos a avaliação escrita do projecto mas nós estamos sempre a falar do projecto”, depois quando fui para o CESE ao escrever tudo, tudo, eu estudava quando passava a limpo o que escrevia nas aulas, comecei a habituar-me a escrever muito. <b>Comecei a ter necessidade de ter sempre o caderno</b>, e anotar coisas que não eram estruturadas, portanto foi quando eu comecei a fazer essa tal grelha minha, uma checklist, normalmente adaptada ao que deve ser para mim, para a minha sala e para as minhas crianças, <b>comecei a fazer isso e a anotar coisas que as crianças iam dizendo, coisas interessantes que elas iam dizendo</b>. Sobre qualquer coisa, ou sobre contar uma história, como é que contava, outras coisas, escrevia sobre outras actividades. E principalmente em relação às actividades que me corriam mal. Escrevia: tinha poucos materiais, não devia ter passado isso assim aos miúdos, mas que maneira de dizer as coisas, eram estas as minhas reflexões de avaliação. Avaliava mais o meu trabalho do que propriamente cada criança./ E avaliar a organização, isso tenho sempre muita preocupação. Sempre tive, não consigo funcionar se a sala não estiver muito bem organizada, prática e funcional.</p>	<p><b>Emergência do interesse pela avaliação</b> A partir da inquietação profissional</p> <p><b>Procedimentos de avaliação anteriores</b></p> <p>Avaliação informal baseada em impressões</p> <p>Avaliação escrita, sem estrutura e dirigida ao que corria mal</p> <p>Autoavaliação do trabalho realizado</p> <p>Avaliação dos espaços e materiais</p>
<p><i>E quando é que começou a preocupar-se mais com cada criança?</i></p> <p>Eu acho que <b>foi com a High/Scope e como o Cor</b> que me</p>	<p><b>Emergência do interesse pela avaliação</b></p>

<p>comecei a preocupar com cada criança, talvez. Acho que sim.</p> <p><b><i>O que é que contribui para desenvolver o interesse pela avaliação das crianças?</i></b></p> <p>Foi o CESE, não há hipóteses. O Cese, mais a minha inquietação em relação à minha prática pedagógica, a minha prática efectiva. Assim como me inscrevi agora no mestrado. Tenho de continuar a estudar a trabalhar, quero continuar a estudar. // <b>Eu acho que foi com a High/Scope, que me comecei a preocupar com as crianças.</b> Eu gostei daquele modelo <b>tentei experimentá-lo/, o COR</b> mas não consegui. Não era que para o meu trabalho fosse exigido, podia fazer outro tipo de avaliação das crianças mas comecei a ver aquilo e gostei. Depois achei engraçado porque <b>o COR tem aquela sequencialização, e isso eu nunca encontrei noutros lados.</b> Como é que eu sei que devo passar deste tipo de classificação para outra e qual, com grau de dificuldade maior. Tentei fazer, correu-me mal, é lógico, sozinha, sem apoio. E portanto cheguei ao fim, fiz fichas para todos fotocópias, tudo direitinho cheguei ao fim, um terço das crianças não tinha escrito nada. Estava a fazer para a área da linguagem e da representação.</p> <p><b><i>Como é que fazia a avaliação das crianças anteriormente?</i></b></p> <p>Não fazia, quer dizer não fazia, / acho que até fazia, <b>eu estava sempre a falar das crianças;</b> não consegue fazer isto, aquela criança não se expressa, não compreende as perguntas que se lhe faz, etc. Era mais este tipo de avaliação. Mas estas coisas também ainda se fazem, fazem-se constantemente, só que era insuficiente. Não quer dizer que agora faça muito. Mas o que fazia era mais em relação às falhas das crianças.</p> <p><b><i>E nessa altura utilizava algum tipo de instrumentos? Qual ou quais?</i></b></p> <p><b>Eu não utilizava nenhum instrumento</b> para fazer a avaliação. Eu via as fichas das minhas colegas mas achava horrível porque achava tanta coisa, tanta coisa e depois as de estimação, ainda pior. Eu achava aquilo tão escolarizado que eu não podia fazer. Então, <b>eu fiz uma que foi adaptada dessas todas.</b> A que eu fiz foi adaptada dessas todas e pelo menos não tinha os piores defeitos das outras. Eu comecei a construir esta grelha quando fui para o CESE, talvez antes mas foi por aí, então eu já sabia melhor o que queria e tinha a lista dos nomes das crianças sempre pronta para fazer os registos.</p>	<p>Descoberta da perspectiva da avaliação da criança</p> <p>Contributo da formação especializada para o desenvolvimento do interesse pela avaliação</p> <p><b>Procedimentos de avaliação anteriores</b></p> <p>Avaliação informal dirigida aos deficits da criança</p> <p>Recurso à construção de uma grelha de observação adaptada</p>
---	---

<p><b>Para que serviam os resultados da avaliação? Que utilização fazia desses resultados?</b></p> <p>Servia <b>para tornar a fazer se fosse necessário</b>, para tornar a avaliar se fosse necessário. <b>Para voltar a fazer uma actividade em que tivessem tido dificuldades</b>. Servia para saber <b>se tinham adquirido os conhecimentos</b>. Se queria contar histórias ou não, se fazia desenhos ou não, coisas assim.</p>	<p><b>Utilização dos resultados da avaliação</b></p> <p>Para decidir a continuidade do trabalho educativa mas sem carácter sistemático</p>
<p><b>Usava também os resultados da avaliação para planificar?</b></p> <p>Eu acho que, planificar como agora faço, não. <b>Não era /não era tão consistente</b>. <b>Voltava a pegar quando me lembrasse</b>, ou quando visse outra vez a ficha mas não havia, uma preocupação por fazer aquilo muito direitinho. Pronto, não havia.</p> <p>(...)</p>	
<p><b>E as crianças participavam nessa avaliação?</b></p> <p><b>Participam mais desde o CESE</b> com alguns quadros que fui introduzindo. <b>Autoavaliação dos trabalhos</b> que vão fazendo. Escolhem fazer um desenho, não é fazer dois riscos e arrumar. O desenho é posto num tabuleiro e depois avalia-se, vemos ver melhor e depois fazer a avaliação do trabalho: “olha tu já fizeste melhor, está um desenho muito pobre”, a criança depois reformulava o trabalho ou dizia: "eu prefiro fazer outro". O ano passado fizemos <b>uma autocrítica de como éramos uns para os outros na sala</b>. Não era só avaliar os trabalhos, também, as nossas relações de uns com os outros na sala, etc., muitas vezes é avaliar através de conversas para modificar atitudes, comportamentos e sentimentos. Eu tento sempre que as crianças participem, eu tento partilhar o poder com as crianças.</p>	<p><b>Participação das crianças nos procedimentos de avaliação anteriores</b></p> <p>As crianças participavam fazendo autoavaliação de trabalhos, das interações.</p>
<p><b>E os pais participavam na avaliação?</b></p> <p>Não, <b>quer dizer vamos lá ver/ vamos lá ver o que é a avaliação</b>. Há aqueles pais que vão à escola todos os dias, vão levar o filho de manhã, vão buscar à tarde e até entram na sala, e as crianças vão mostrar trabalhos. Em relação aos que vão lá todos os dias falamos de tudo e, de certa forma, estão a participar. Aos que não aparecem tento que a criança mostre e leve os trabalhos para casa.</p>	<p><b>Participação dos pais nos procedimentos de avaliação anteriores</b></p> <p>Os pais não participavam no processo de avaliação</p>

## Exemplo de Codificação de Nota de Campo

Excerto de Nota de Campo de 26 de Maio	Codificação/Notas
<p>Fui à sala da Inês a convite da educadora para poder observar a reunião entre uma criança e a educadora a seleccionar amostras de trabalhos e evidências para o seu <i>portfolio</i> e a apresentar as razões dessas escolhas.</p> <p>Cheguei à hora do início das actividades da parte da tarde. As crianças entraram na sala e reuniram-se em grande grupo.</p> <p>O A. <b>perguntou à educadora</b> se era eu a Dra. do <i>portfolio</i>. A educadora respondeu que sim. Aproveitei para lhe pedir para ele me dizer o que era para ele o <i>portfolio</i>. Respondeu-me que era <b>uma capa onde tinha as coisas importantes</b> que ele fazia e que mostrava que ele estava a aprender muitas coisas. Disse-me que era <b>uma capa muito importante e que só os meninos daquela sala é que tinham</b> porque os meninos da mãe dele [que era educadora] não tinham <i>portfolios</i>.</p> <p>A educadora pediu às crianças para recordarem o plano do dia e as crianças distribuíram-se pelas diversas actividades.</p> <p>Conforme <b>o plano a B. e a educadora iam trabalhar sobre o <i>portfolio</i>. A B. foi buscar o seu <i>portfolio</i> e trouxe um conjunto de trabalhos</b> para fazer a selecção conjuntamente com a educadora. A educadora pediu a B. para fazer uma escolha e para falar sobre essa escolha. B. está muito reservada, olha para mim com frequência, que me aproximei das duas. B. quase não fale e olha para mim. Afastei-me do espaço onde estavam reunidas. Fui para outro lado da sala de onde podia ver o que se passava mas não podia ouvir. De vez em quando olhava para o par. <b>B. manuseava os seus trabalhos, seleccionava alguns</b> que punha num monte mais pequeno. De seguida fez uma outra selecção para outro monte. Desse monte <b>foram saindo os trabalhos sobre os quais conversava</b> agora, entusiasticamente, com a educadora <b>que ia escrevendo o que B. dizia</b>. Terminado esse processo <b>B. e a educadora arquivaram os trabalhos seleccionados no <i>portfolio</i></b>.</p> <p>Entretanto estive junto das crianças que trabalhavam na área dos jogos. Dessa área pude observar duas crianças que tinham estado a trabalhar na área da plástica e que quando acabaram os seus trabalhos os arrumaram. A educadora <b>disse-lhes que poderiam fazer o que quisessem</b> enquanto esperavam que as outras crianças acabassem as suas actividades. <b>Uma das crianças dirigiu-se à estante pegou no seu <i>portfolio</i> e esteve a observar</b> folha a folha <b>o conteúdo do mesmo</b>. Depois outra criança aproximou-se dele e ele esteve a mostrar o seu <i>portfolio</i> ao colega.</p>	<p><b>Cultura de avaliação</b></p> <p><b>Procedimentos para o <i>portfolio</i></b></p> <p>Conferência está no plano diário</p> <p>A criança pega no <i>portfolio</i> e nos trabalhos</p> <p>Selecciona, reflecte, organiza os trabalhos em colaboração</p> <p><b>Cultura de avaliação</b></p>