



Departamento de Pedagogia e Educação da
Universidade de Évora

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE
AVALIAÇÃO DAS
APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO
PRÉ-ESCOLAR**

SOFIA ISABEL VARELA RIBEIRO

Dissertação Apresentada para Obtenção do Grau de
Mestre em Educação Variante Avaliação Educacional

Orientadora: Professora Dr.^a Isabel José Fialho

Évora

2010

AGRADECIMENTOS

O estudo apresentado representa um processo de construção cooperada sobre as concepções e as práticas de avaliação das aprendizagens das crianças na educação pré-escolar. Neste processo de construção cooperada, quero agradecer a todos os que contribuíram.

À Professora Doutora Isabel Fialho, a orientação e o apoio que em momentos decisivos tornaram possível a continuidade deste percurso.

À Professora Doutora Assunção Folque, à Professora Doutora Marília Cid e ao Professor Doutor António Neto, pela colaboração na validação do guião da entrevista.

Às minhas colegas Floripes, à Conceição, à Fátima e à Céu por terem sido muito prestáveis, me ajudarem em todos os momentos e, assim, tornar possível a minha aprendizagem sobre a avaliação das aprendizagens das crianças na educação pré-escolar.

À minha colega Elisabete por todo o apoio, desde o início, no interesse por este tema e, por muitas vezes, ter comigo partilhado os seus saberes de educadora de infância.

À Ana Rute pela leitura crítica e apurada desta dissertação.

Aos meus pais, meus primeiros mestres, por terem estado sempre carinhosamente presentes.

Ao Rui por, com a sua serenidade e confiança, me ter ajudado a acreditar que esta dissertação tinha fim.

A todos muito obrigado.



171 877

RESUMO

Esta dissertação teve como problemática as concepções e as práticas de avaliação das aprendizagens, que três educadoras de infância da cidade de Évora utilizam para avaliar as crianças, segundo o modelo ou as orientações curriculares que seguem. Privilegiámos uma investigação de natureza qualitativa, utilizando como estratégia de investigação o estudo de casos e como técnicas de recolha e tratamento de dados a observação, análise documental, inquérito por entrevista e análise de conteúdo.

Para desenvolver este estudo, realizámos pesquisa bibliográfica sobre a avaliação das aprendizagens em geral e segundo os modelos curriculares do Movimento da Escola Moderna e o High-Scope e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Constatámos que o referencial teórico da acção educativa influencia as concepções e as práticas de avaliação das aprendizagens que as educadoras utilizam. Também verificámos alguns constrangimentos na avaliação, nomeadamente o tamanho do grupo de crianças.

Palavras-chave: concepções de avaliação, práticas de avaliação, educação pré-escolar, aprendizagens, instrumentos de avaliação e modelos de avaliação.

CONCEPTIONS AND ASSESSMENT PRACTISES OF LEARNING IN PRE-SCHOOL EDUCATION

This thesis had as problematic the conceptions and assessment practises of learning that three nursery teachers in the city of Évora use to assess children, according to the model or the curriculum guidelines according to they work. We gave importance to a research of a qualitative nature, using as strategy research the study of cases and as techniques for collecting and processing data the observation, document analysis, enquiry through interview and analysis of the content.

To develop this study, we conducted bibliographic research about the assessment of learning in general and according the curricular models of the Movement of Modern School, High-Scope and Guidelines for the Pre-School education.

We found that the theoretical framework of educational action influences educational concepts and practice of learning assessment that educators use. We have also seen some constraints in the assessment, including the size of the group of children.

ÍNDICE

RESUMO.....	ii
ÍNDICE DE QUADROS.....	viii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	ix
INTRODUÇÃO.....	10
JUSTIFICAÇÃO DO TEMA.....	13
ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL.....	16
CAPÍTULO 1 – A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	16
1.1 Algumas considerações sobre a educação pré-escolar em Portugal	16
1.2 Diplomas legais que enquadram a avaliação na educação pré-escolar.....	19
1.3 Avaliação e aprendizagem na educação pré-escolar.....	23
1.3.1 Definição do conceito “aprendizagem”.....	23
1.3.2 Definição do conceito “avaliação”.....	25
1.3.3 A relação entre aprendizagem e avaliação.....	31
1.4 A observação como modo de avaliar.....	36
1.5 Instrumentos de avaliação das aprendizagens.....	39
1.5.1 Portfólio.....	41
1.5.2 Registos de observações.....	42
1.5.3 Questionários e entrevistas.....	44
1.5.4 Validade, fidelidade e praticabilidade.....	45
CAPÍTULO 2 – MODELOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	47
2.1 Antecedentes dos modelos curriculares.....	47

2.2 Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna.....	50
2.2.1 Fundamentação e objectivos.....	50
2.2.2 Princípios pedagógicos e concepções estratégicas.....	51
2.2.3 A organização do espaço educativo.....	52
2.2.4 Os instrumentos.....	53
2.2.5 A organização do dia.....	54
2.2.6 A avaliação cooperada.....	55
2.3 Modelo Curricular High-Scope.....	56
2.3.1 Breve perspectiva histórica.....	56
2.3.2 Fundamentos teóricos.....	57
2.3.3 Estrutura curricular.....	58
2.3.3.1 Aprendizagem pela acção.....	58
2.3.3.2 Ambiente educativo.....	59
2.3.3.3 Rotina diária.....	60
2.3.3.4 Interação adulto-criança.....	61
2.3.3.5 Avaliação.....	62
2.3.3.5.1 O Perfil de Implementação do Programa (PIP).....	62
2.3.3.5.2 O Registo de Observação da Criança (COR).....	64
2.4 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	65
2.4.1 O papel do educador.....	66
2.4.2 Ambiências de aprendizagem.....	68
2.4.2.1 O grupo.....	69
2.4.2.2 Os espaços.....	70
2.4.2.3. O tempo.....	71
2.4.3 Áreas de conteúdo.....	72
2.4.4 A avaliação.....	73
ESTUDO EMPÍRICO.....	75
CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA.....	75
1.1 A investigação naturalista.....	75
1.2 A metodologia qualitativa.....	76
1.3 Opções e Procedimentos Metodológicos.....	78

1.3.1 Problema.....	78
1.3.2 Protagonistas do estudo.....	79
1.3.3 Explicitação da metodologia.....	80
1.3.3.1 A observação.....	80
1.3.3.2 A análise documental.....	81
1.3.3.3 As entrevistas.....	82
1.3.3.4 A análise de conteúdo.....	85
1.3.4 Estratégia de investigação: estudo de três casos.....	88
CAPÍTULO 2 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS.....	91
2.1 A observação e a análise documental.....	91
2.2 As entrevistas.....	93
2.2.1 Entrevista E1.....	93
2.2.1.1 Caracterização da entrevistada.....	93
2.2.1.2 Formação da entrevistada no âmbito da avaliação.....	93
2.2.1.3 Concepções em relação à avaliação das aprendizagens.....	95
2.2.1.4 Modelo Curricular.....	96
2.2.1.5 Práticas de avaliação das aprendizagens.....	103
2.2.1.6 Dificuldades na avaliação das aprendizagens.....	111
2.2.2 Entrevista E2.....	112
2.2.2.1 Caracterização da entrevistada.....	112
2.2.2.2 Formação da entrevistada no âmbito da avaliação.....	113
2.2.2.3 Concepções em relação à avaliação das aprendizagens.....	114
2.2.2.4 Modelo Curricular.....	116
2.2.2.5 Práticas de avaliação das aprendizagens.....	121
2.2.2.6 Dificuldades na avaliação das aprendizagens.....	127
2.2.3 Entrevista E3.....	129
2.2.3.1 Caracterização da entrevistada.....	129
2.2.3.2 Formação da entrevistada no âmbito da avaliação.....	129
2.2.3.3 Concepções em relação à avaliação das aprendizagens.....	130
2.2.3.4 Modelo Curricular.....	132
2.2.3.5 Práticas de avaliação das aprendizagens.....	138
2.2.3.6 Dificuldades na avaliação das aprendizagens.....	142

2.2.4 Análise das três entrevistas.....	142
2.2.4.1 Caracterização das entrevistadas.....	142
2.2.4.2 Formação da entrevistada no âmbito da avaliação.....	144
2.2.4.3 Concepções em relação à avaliação das aprendizagens.....	147
2.2.4.4 Modelo Curricular.....	150
2.2.4.5 Práticas de avaliação das aprendizagens.....	161
2.2.4.6 Dificuldades na avaliação das aprendizagens.....	166
2.2.5 Análise dos três instrumentos de avaliação.....	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	176
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	181
LEGISLAÇÃO.....	187
ANEXOS.....	188
ANEXO I – Experiências-chave do modelo curricular High-Scope para crianças em idade pré-escolar.....	188
ANEXO II - Perfil de Implementação do Programa (PIP).....	192
ANEXO III – Registo de Observação da Criança (COR).....	195
ANEXO IV – Guião da Entrevista.....	204
ANEXO V – Excerto de uma entrevista.....	207
ANEXO VI - COR – Children Observation Register.....	210
ANEXO VII – Grelha de avaliação.....	218

ÍNDICE DE QUADROS

<i>Quadro 1</i> – Categorias e sub-categorias utilizadas.....	87
<i>Quadro 2</i> – Categorização dos Instrumentos de pilotagem (E1)	103
<i>Quadro 3</i> – Categorização do COR (E2)	123
<i>Quadro 4</i> – Categorização da grelha de avaliação (E3)	139
<i>Quadro 5</i> – Identificação das entrevistadas	143
<i>Quadro 6</i> - Categorização das Unidades de registo, referentes à primeira categoria....	144
<i>Quadro 7</i> - Categorização das Unidades de registo, referentes à segunda categoria ...	147
<i>Quadro 8</i> – Categorização das Unidades de registo, referentes à terceira categoria....	151
<i>Quadro 9</i> – Categorização das Unidades de registo, referentes à quarta categoria	162
<i>Quadro 10</i> – Categorização das Unidades de registo, referentes à quinta categoria ...	166

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1</i> - Planta da sala.....	97
<i>Figura 2</i> – Oficina da escrita.....	98
<i>Figura 3</i> - Área das construções.....	98
<i>Figura 4</i> – Biblioteca.....	98
<i>Figura 5</i> - Área das ciências	98
<i>Figura 6</i> - Mapa da rotina semanal.....	99
<i>Figura 7</i> - Quadro sobre o caderno das boas ideias.....	101
<i>Figura 8</i> - Registo de uma visita.....	102
<i>Figura 9</i> - Mapa das Actividades.....	105
<i>Figura 10</i> - Mapa das Presenças.....	105
<i>Figura 11</i> - Mapa das Responsabilidades.....	106
<i>Figura 12</i> - Mapa das Comunicações.....	107
<i>Figura 13</i> - Diário de Grupo.....	108
<i>Figura 14</i> - Planta da sala.....	117
<i>Figura 15</i> – Área da casinha.....	118
<i>Figura 16</i> – Área das construções.....	118
<i>Figura 17</i> – Área das ciências.....	119
<i>Figura 18</i> – Área da pintura.....	119
<i>Figura 19</i> – Área da escrita, da leitura e do computador.....	119
<i>Figura 20</i> – Planta da sala.....	134
<i>Figura 21</i> – Área das almofadas.....	135
<i>Figura 22</i> – Área da pintura e das construções.....	135
<i>Figura 23</i> – Área da casinha.....	135
<i>Figura 24</i> – Área das ciências.....	135
<i>Figura 25</i> – Área da biblioteca, da escrita, da leitura e dos jogos de mesa.....	136

INTRODUÇÃO

Contextualização do problema

Avaliar é uma actividade espontânea do ser humano. Constantemente, de forma consciente ou inconsciente, tomam-se decisões sobre diversas situações com base em juízos de valor. Este acto de avaliar assume uma importância privilegiada quando se refere a uma avaliação da aprendizagem, principalmente em idades tão precoces como as do ensino pré-escolar (Alves, 2004).

Quais as concepções de avaliação dos professores? Quais os critérios de avaliação em que os professores fundamentam as suas decisões? Como é que se avalia a aprendizagem de uma criança/aluno? Que relação existe entre as concepções e as práticas avaliativas dos professores? Que instrumentos se devem utilizar? Estas são algumas dúvidas que surgem de uma forma persistente quando um educador quer fazer uma avaliação com qualidade.

O estudo e sua importância

O tema deste estudo aborda as concepções e práticas de avaliação das aprendizagens das crianças na educação pré-escolar.

A questão de partida que vai ao encontro dos objectivos que propomos neste estudo é: como é que os educadores de infância fazem a avaliação das aprendizagens das crianças na educação pré-escolar?

Os objectivos:

1. Identificar as concepções que os educadores possuem em relação à avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar;
2. Caracterizar as práticas de avaliação de educadores que seguem ou não modelos curriculares;
3. Analisar os instrumentos de avaliação que os educadores utilizam na sua prática para avaliar as aprendizagens das crianças;

4. Relacionar o modelo curricular seguido pelo educador com as suas práticas de avaliação;
5. Relacionar as concepções com as práticas de avaliação dos educadores;
6. Identificar constrangimentos e possíveis causas na avaliação das aprendizagens no jardim de infância.

A organização do estudo

O trabalho divide-se em duas partes fundamentais. A primeira parte corresponde ao enquadramento conceptual e está dividida em dois capítulos: a avaliação na educação pré-escolar e os modelos curriculares utilizados na educação pré-escolar. A segunda parte refere-se ao estudo empírico realizado, que também está dividida em dois capítulos: a caracterização da metodologia utilizada e a apresentação, tratamento e análise dos resultados.

No primeiro capítulo do enquadramento conceptual aborda-se a educação pré-escolar em Portugal, faz-se referência aos diplomas legais que enquadram a avaliação na educação pré-escolar, clarificam-se os conceitos de aprendizagem e de avaliação, evidencia-se a relação entre avaliação e aprendizagem, faz-se referência à observação como modo de avaliar e apresentam-se instrumentos de avaliação para este nível de escolaridade. O segundo capítulo é destinado ao enquadramento dos modelos curriculares predominantes na educação pré-escolar, começando-se por referir os antecedentes dos modelos curriculares. Em seguida, apresenta-se o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna, o modelo curricular High-Scope e as Orientações Curriculares. Em cada um dos modelos e nas Orientações, faz-se uma breve perspectiva histórica, referem-se os princípios orientadores, caracteriza-se a estrutura curricular e clarifica-se o processo de avaliação.

Na investigação empírica, de natureza qualitativa – estudo de casos – começámos pelas considerações preliminares, definindo o termo “concepção”, e depois seguem-se as opções e procedimentos metodológicos, com a indicação do problema, as protagonistas do estudo, a explicitação da metodologia, identificando as técnicas de recolha e análise dos dados (observação, análise documental, inquérito por entrevista e análise de

conteúdo), e a estratégia de investigação. Depois, no segundo capítulo, apresentam-se e analisam-se os resultados que se obtiveram com o estudo.

No final, apresentam-se as conclusões a que se chegaram e algumas implicações educacionais para apoiar o trabalho de avaliação dos educadores, no que diz respeito à avaliação das aprendizagens das crianças na educação pré-escolar.

JUSTIFICAÇÃO DO TEMA

Não é fácil escolher um tema dentro dos vários problemas que se podem investigar na área da educação. Na escolha do tema desta dissertação tivemos em conta alguns critérios, designadamente:

- O critério da familiaridade com o tema da investigação - é mais vantajoso para o investigador que possui conhecimentos anteriores à investigação que está a iniciar;
- O critério da afectividade porque “a selecção do campo e do tema específico da investigação deve resultar de uma forte motivação pessoal” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 46);
- O critério dos recursos necessários para dar início e continuação ao estudo.

Daí que o tema escolhido para esta dissertação seja concepções e práticas de avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar. Este tema é muito pertinente e actual porque cada vez mais se reconhece a importância e a necessidade de avaliar. É através da avaliação dos currículos, dos programas, da acção educativa, das aprendizagens, que se consegue melhorar a qualidade no ensino e na aprendizagem. Contudo, fala-se muito de avaliação na educação mas o ensino pré-escolar fica um pouco “esquecido” neste tema tão importante, principalmente a avaliação das aprendizagens das crianças por parte dos próprios educadores nas salas de jardins de infância.

Quando se entra numa sala de jardim de infância, verifica-se que existem registos que evidenciam as aprendizagens das crianças. Ao analisar-se mais profundamente o significado e sentido destes materiais fica a sensação que os educadores avaliam mas talvez não o façam de uma maneira sistemática, rigorosa e fundamentada. Esta situação poderá ser influenciada por múltiplos factores, tais como pelo facto de na sua formação inicial não terem tido uma disciplina de avaliação das aprendizagens, pela ausência de experiências significativas de avaliação de aprendizagens no estágio pedagógico, pela existência de preconceitos ou concepções menos adequadas acerca da avaliação no pré escolar. Assim, torna-se pertinente investigar sobre as concepções e ideias sobre avaliação, saber como é que os educadores avaliam, o que é que avaliam, quais os instrumentos de avaliação que utilizam, quando avaliam, a quem comunicam a

avaliação, etc. Ou seja, ao pensar-se na avaliação, colocam-se, desde logo, inúmeras questões: se qual o significado da palavra avaliar, o porquê de avaliar, o que é que se vai avaliar e como é que se vai avaliar.

Ao reflectir-se sobre esta temática, assumiu-se como pressupostos teóricos que:

- A avaliação deve ser sistemática, integrada, contínua, processual e reguladora das práticas pedagógicas, envolvendo interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e de aprendizagem;
- O facto de os educadores recorrerem a uma estratégia de avaliação contribui para que a sua prática educativa seja mais coerente e fundamentada e, que por conseguinte, seja proporcionado aos alunos experiências significativas. Só assim a avaliação pode ter como função principal ajudar a promover ou a melhorar as aprendizagens dos alunos (Abrantes, 2002);
- Não se planeiam as actividades pelo simples facto de se planejar mas sim para fazer com que os alunos melhorem a sua aprendizagem. Só se poderá saber se eles aprenderam ou não através da avaliação que se vai fazendo das aprendizagens de cada aluno em particular. Isto significa que qualquer avaliação dependerá da forma como se concebe a planificação e a organização do trabalho com as crianças no processo de aprendizagem. Como, a avaliação faz parte integrante da aprendizagem, logo o educador tem de concebê-la como um meio que lhe permite avaliar as aprendizagens feitas e, se for necessário, reorganizar todo o seu trabalho.

Daí que este estudo tenha recaído sobre como é que é feita a avaliação das aprendizagens no ensino pré-escolar e as concepções que os educadores têm acerca desse tema.

A avaliação das aprendizagens não pode ser considerada como um acto isolado, que acontece no início e no final do ano. A avaliação acontece sistemática e periodicamente, durante todo o ano lectivo, acompanhando o processo de ensino e de aprendizagem, e está relacionada com a planificação que se vai fazendo, quer esta aconteça antes ou depois da avaliação. O facto de a avaliação ocorrer no dia a dia numa sala de jardim de infância faz com que as práticas avaliativas estejam próximas dos momentos de

aprendizagem e sejam um bom apoio à construção das aprendizagens das crianças. Assim, falamos de uma avaliação como processo contínuo e contextualizado, tendo em conta todas as variáveis de contexto. Trata-se de uma avaliação formativa e tudo o que ela engloba, pressupondo a utilização de instrumentos de avaliação. Existem instrumentos muito diversificados, já que a natureza das aprendizagens e os grupos de crianças também são diferentes uns dos outros. Cabe ao educador escolher os mais adequados a cada situação.

ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

1. A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A avaliação na educação pré-escolar constitui uma preocupação recente nos educadores de infância porque cada vez mais se fala em fazer avaliação em todos os domínios (Ribeiro, 1993). Mas, para se chegar a esta ideia, foi preciso existir grandes transformações ao nível da educação pré-escolar. Daí que, antes de se falar na avaliação propriamente dita, importa fazer referência a algumas considerações sobre a mesma no nosso país.

1.1 Algumas considerações sobre a educação pré-escolar em Portugal

A educação pré-escolar tem evoluído ao longo dos tempos, tendo como causas essencialmente mudanças sociais e políticas e às novas relações de trabalho surgidas, como por exemplo, com a entrada da mulher no mercado de trabalho. O conceito de educação relaciona-se “com determinada ideia ou imagem relativamente às crianças e à infância” (Cardona, 1997, p. 19). O que faz com que a ideia que se tem da educação seja uma ideia resultante das ideologias defendidas em cada época, as quais influenciam a visão sobre a criança e o modo como aprende.

Quando surgiram os primeiros estabelecimentos de educação pré-escolar, por volta dos anos 70, uma das suas funções era a de, na ausência familiar, assegurar o cuidado, a guarda e a educação das crianças, respondendo desta forma a uma necessidade social. “A ideia de considerar os centros infantis como “depósito” de crianças em substituição das mães ausentes foi ultrapassada, progredindo no sentido de os considerar importantes para o desenvolvimento, mesmo no caso em que as mães não trabalham fora de casa” (Constantino, 2001, p. 4). A educação fora de casa contribui em muito para um bom desenvolvimento da criança, nomeadamente ao nível do relacionamento com outras crianças e da partilha de experiências. As crianças aprendem a estar em grupo, aceitando-se como são, e aceitando as ideias e opiniões dos outros. Todos são iguais e têm os mesmos direitos em relação às oportunidades no acesso e no sucesso escolar.

Como afirmam Formosinho, Pires e Fernandes (1991, p. 179),

de facto, a concepção de igualdade na educação apenas como igualdade de acesso assume, de modo implícito, que as diferenças de ‘background’ socio-económico têm uma influência menor no rendimento escolar do aluno. Pois que, considerando que a corrida escolar se torne justa apenas pelo facto de pôr os alunos na linha de partida e assegurar que as pistas estão em iguais condições, esquece que já à partida uns estão cheios de força e outros partem trôpegos.

Ou seja, a educação de infância tem a difícil tarefa de pôr à disposição de todas as crianças as condições necessárias para que elas possam iniciar o seu percurso escolar em situação de igualdade de oportunidades, independentemente do meio socio-económico em que vivem.

Actualmente, não é só a família que tem a função de educar nos primeiros anos de vida pois ela é incapaz de assegurar sozinha uma educação de qualidade, atribuindo-se um papel de destaque aos jardins de infância como um espaço privilegiado para um bom desenvolvimento da criança. A educação pré-escolar é uma etapa imprescindível para que as crianças progridam ao nível das aprendizagens em todos os domínios (Zabalza, 1998). Daí que é essencial que a educação pré-escolar seja de qualidade pois só desta forma poderá provocar mudanças positivas e duradouras na vida das crianças (Formosinho, 1994). Mas para que esta educação seja de qualidade, é preciso reconhecerem-se três aspectos fundamentais, como refere Zabalza (1998). Estes aspectos são:

- Identificação de valores relacionados às ideologias da sociedade em que vivemos;
- Maior alcance de resultados;
- Elevado clima de satisfação em todos os participantes do processo educativo.

Assim, se verifica que no processo educativo existe uma dimensão pessoal muito vincada pois é entre as pessoas que a educação acontece. A educação destas pessoas, quer sejam as crianças quer os adultos, só será benéfica se for “baseada numa prática adequada à criança, ao grupo, às famílias, à cultura, isto é, numa prática de qualidade” (Pascal & Bertram, 1999, p. 16).

A qualidade “é algo que vai sendo alcançada (...), algo dinâmico, algo que se constrói dia a dia e de maneira permanente” (Zabalza, 1998, p. 32). A qualidade vai acontecendo de forma natural nas aprendizagens que as crianças vão realizando durante o processo educativo. É um “conceito valorativo, subjectivo e dinâmico que varia com o tempo, a perspectiva e o lugar” (Pascal & Bertram, 1999, p. 24). Daí a necessidade de avaliar também a qualidade pois faz parte integrante do processo educativo. Pode-se avaliar a qualidade dos materiais, a qualidade das relações inter-pessoais, entre outros, isto é, a qualidade do que acontece na educação pré-escolar.

Foram realizados diversos estudos, principalmente noutros países que não Portugal, pois no nosso país a investigação em educação pré-escolar é ainda recente (Cardona, 1997). A maioria destes estudos concluiu que a qualidade da educação pré-escolar tem uma grande influência no desenvolvimento sócio-emocional, no desenvolvimento cognitivo, na igualdade de oportunidades, na realização escolar e no sucesso da vida pessoal. Quanto melhor for a qualidade da prática educativa, melhor será a avaliação das aprendizagens das crianças (Pascal & Bertram, 1999). Contudo, para uma educação pré-escolar de qualidade, não se pode limitar a avaliação aos aspectos relacionados com as aprendizagens das crianças mas também com os programas, os modelos de avaliação, a organização dos espaços, os contextos educativos, as actividades de formação, as relações estabelecidas, entre outras características do processo ensino-aprendizagem (Leite, 1993).

Como conclusão, e depois de se reflectir um pouco sobre o que é a educação pré-escolar, tem de se destacar que esta primeira etapa na educação das crianças deve ser valorizada e utilizarem-se todos os meios para que ela seja a melhor possível e com qualidade.

Depois da apresentação da evolução histórica da educação pré-escolar em Portugal, e não nos afastando do tema desta dissertação, importa fazer referência aos diplomas legais que enquadram a avaliação na educação pré-escolar, e, por conseguinte, na própria educação.

1.2. Diplomas legais que enquadram a avaliação na educação pré-escolar

Ao reflectir-se sobre os diplomas legais que enquadram a avaliação na educação pré-escolar somos conduzidos “a uma percepção da especificidade que sempre caracterizou (a educação pré-escolar) relativamente aos outros níveis de ensino” (Cardona, 1997, p. 108), como por exemplo no que se refere à origem das primeiras instituições.

Durante muitos anos, a educação pré-escolar ficou um pouco esquecida no sistema educativo pois “a preocupação pela criança é uma conquista da civilização actual” (Formosinho, 1994, p. 13). Foi no ano de 1973 que se criaram “cursos públicos para a formação dos educadores de infância” (Cardona, 1997, p. 108), os quais tentaram, desde sempre, adequar as suas práticas às necessidades das crianças, nomeadamente na planificação, observação e avaliação das crianças, organizando assim o seu trabalho pedagógico.

Em 31 de Dezembro de 1979, com a publicação do Estatuto dos Jardins de Infância, (Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de Dezembro), foi possível definir princípios de orientação e assim dar respostas às questões mais urgentes. Passou-se a entender a avaliação das aprendizagens das crianças que frequentam a educação pré-escolar como uma actividade necessária nos jardins de infância, sendo a primeira vez que se faz referência ao papel da avaliação num diploma legal. O artigo 28.º estabelece que “as actividades dos jardins de infância centrar-se-ão na criação de condições que permitam à criança, individualmente e em grupo, realizar experiências adaptadas à expressão das suas necessidades biológicas, emocionais, intelectuais e sociais”. Para tal, é necessário planificar anualmente as actividades, de modo a que estas sejam pensadas de uma forma integrada e avaliá-las. Tornou-se pertinente definir o papel da avaliação para se poder alcançar os objectivos propostos e a articulação de uma forma sequencializada desta educação com o 1.º ciclo do ensino básico (Fialho, 2002).

A participação da família nas actividades, a qual até aqui assumia sozinha a educação das crianças, é destacada neste Estatuto, como refere o artigo 26º, “as actividades dos jardins de infância serão organizadas e orientadas com base numa articulação permanente entre educadores e as famílias”. A avaliação das actividades realizadas

pressupõe uma construção partilhada entre o jardim de infância, família e escola, que passa pelo diálogo tendo como objectivo último uma melhoria da qualidade das aprendizagens das crianças (Homem, 2001). A família tem de estar integrada em tudo o que acontece no jardim de infância.

A ideia de avaliação na educação pré-escolar tem evoluído ao longo destes últimos anos. Ainda que o conceito avaliação de não seja referido, nenhum dos objectivos propostos era realizável senão existisse “a avaliação das diferentes situações, do enquadramento familiar de cada criança e do desenvolvimento da mesma” (Fialho, 2002). A avaliação, propriamente dita, deve ser reforçada no âmbito da planificação das actividades, da troca de informação com as famílias e da educação transversal com o professor do 1.º ciclo. Esta ideia sobre a avaliação manteve-se num novo diploma, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, a Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro.

Para além de estar integrada na relação entre o jardim de infância e a família, a avaliação também foi pensada para todas as modalidades do funcionamento dos estabelecimentos de educação, como se demonstra nos seguintes artigos. Segundo o artigo 4º do documento atrás referido, cabe aos encarregados de educação “desenvolver uma relação de cooperação com os agentes educativos numa perspectiva formativa” e “o Estado definirá critérios de avaliação da qualidade dos serviços prestados em todas as modalidades da educação pré-escolar”, como é referido no artigo 20º. Estabelece-se, assim, as orientações gerais para a educação pré-escolar, no âmbito dos aspectos pedagógicos e técnicos.

No mesmo ano, e na sequência desta lei, foi publicado o Despacho n.º 5220/97, de 10 de Julho, que estabelece as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Este despacho dedica uma parte às orientações globais para o educador, onde se refere o acto de avaliar como um processo educativo para que os educadores tomem consciência que a sua acção terá de ir ao encontro das necessidades das crianças e do grupo. Ao avaliar-se com as crianças as suas aprendizagens, o educador também aprende e se auto-avalia. A reflexão que faz sobre a prática conduz a um conhecimento sobre a aprendizagem que se deve desenvolver com cada criança, o que faz com que a avaliação seja um suporte para o planeamento de actividades.

Em 2001, saiu o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, que define o Perfil Geral do Educador de Infância e dos Professores. Este decreto, no n.º III, ponto 2, alínea j, refere que o professor tem de utilizar “a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação” pois só assim é que consegue promover aprendizagens significativas.

Nesse mesmo dia, sai o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, relativo ao Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância. Neste perfil é evidenciado uma perspectiva do desempenho profissional do educador, o qual “avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente, os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo”, como é referido no n.º II, ponto 3, alínea e. Avaliar é um acto pedagógico que requer uma atitude e um saber específico que permitam desenvolver estratégias adequadas para o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.

A avaliação formativa que o educador faz, como é abordado no Decreto-Lei acima referido, consiste em saber se determinada aprendizagem teve sentido e qual foi esse sentido (Abrecht, 1994). Mais do que medir o valor da aprendizagem, interessa sobretudo saber o que aconteceu, como foi feita e qual o seu valor, ligando a aprendizagem a um contexto. A aprendizagem só fará sentido se foi importante para a criança que aprendeu. Só ela é que pode dar ou encontrar um sentido para a aprendizagem que realizou, e por isso é que a criança deve saber o que é que o educador espera que ela aprenda. Para isso, terá de reflectir sobre os objectivos para que foi criada aquela aprendizagem. A reflexão é uma parte importante da avaliação formativa. Pensar no porquê de se ter feito aquela aprendizagem e em que medida ela poderá ser utilizada novamente. A avaliação, nesta perspectiva, é um questionar sobre o sentido do que é aprendido na situação observada, como um meio de assistência e promotor de aprendizagens, definindo-se como “parte integrante do processo educativo normal, devendo os erros ser considerados como momentos na resolução de um processo de aprendizagem” (*idem*, 1994, p. 33) e que acontece durante todo o ano. Como afirma Cortesão (1993, p. 13), a avaliação formativa “funciona como bússola orientadora do processo de ensino-aprendizagem”.

Em oposição a esta perspectiva, temos a perspectiva considerada como a mais “tradicional”, que é a avaliação sumativa. Esta “encerra uma fase de aprendizagem, através da verificação dos conhecimentos adquiridos, sancionando os resultados obtidos e rejeitando o erro” (Abrecht, 1994, p. 33), ocorrendo, normalmente, no final do ano. Esta perspectiva ainda continua a ser muito utilizada na nossa educação, principalmente nos outros níveis de ensino que não a educação pré-escolar, como por exemplo, nas técnicas utilizadas (exames) e no facto de somente no final do ano se identificar as dificuldades de aprendizagem, não havendo tempo para se encontrar estratégias de resolução (Cortesão, 1993).

Dai que na educação pré-escolar, prevaleça a avaliação formativa em detrimento desta última pois a questão central é “saber se determinada aprendizagem teve sentido e qual esse sentido” (Abrecht, 1994, p. 68), contribuindo para que as crianças “se apropriem melhor das aprendizagens que fazem” (Cortesão, 1993, p. 12). A avaliação é um processo contínuo e sistemático, interessando-se mais pelos processos do que pelos resultados (Vilar, 1992). Ao envolver a criança no seu processo de avaliação, esta vai tomando consciência sobre o que já aprendeu e onde teve mais dificuldades, com o objectivo de estas serem ultrapassadas, ao mesmo tempo que se adapta o ensino às diferenças individuais de cada um. Fala-se com a criança sobre os seus trabalhos e mostrar-lhe que houve evoluções, como por exemplo, no desenho da figura humana. Aos poucos, a avaliação vai-se tornando numa avaliação mais individualizada, que tem em conta as características de cada criança.

Para tal, o educador deve ir registando sinais e comportamentos que vai observando, de uma forma neutra e objectiva, assim como o registo das evoluções dos seus trabalhos, os quais podem contribuir para uma melhor avaliação. Estes registos podem assumir formas muito variáveis de acordo com o que se pretende avaliar e devem ser registados em folhas de registos para que o registo seja feito de um modo rápido e simples. Mas, para isso, a avaliação terá de ocorrer em diversos momentos no processo de ensino-aprendizagem, o que faz com que a criança vá tendo *feedbacks* e também possa explicar o significado que determinada aprendizagem teve para ela, reflectindo sobre a mesma.

Contudo, e apesar de a avaliação na educação pré-escolar ser uma avaliação predominantemente formativa, pois é esta que estimula a criança a aprender cada vez mais, nunca se pode esquecer a outra face da avaliação, a avaliação sumativa. Esta perspectiva da avaliação é mais utilizada nos outros níveis de ensino do que a avaliação formativa, nomeadamente ao nível da realização de testes, daí que a criança tenha que estar desperta para este tipo de situações.

Por último, surge a nova versão consolidada da Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, que obriga os estabelecimentos de educação e ensino a realizar uma auto-avaliação e a estarem sujeitos a uma avaliação externa. Neste contexto, a avaliação da prestação do serviço que cada educador faz no seu trabalho assume uma grande importância.

Os diplomas legais apresentados são os mais representativos para a avaliação na educação pré-escolar pois é a partir da sua leitura, interpretação e posterior reflexão, que se chegam a conclusões mais objectivas sobre o tema em causa, assim como a conceitos que é pertinente explicar e definir. Aprendizagem e avaliação são conceitos que serão abordados no ponto seguinte, assim como a sua possível relação.

1.3. Avaliação e aprendizagem na educação pré-escolar

1.3.1 Definição do conceito “aprendizagem”

Uma criança faz uma aprendizagem quando algo mudou no seu comportamento, ficou diferente do que era. Bonboir (1976) define aprendizagem “como a modificação que surge num resultado obtido, associada à prática e à experiência (da criança) e não explicável em termos de fadiga, de artifício de medida ou de modificações nos órgãos receptores ou executores” (p. 43). Quando uma aprendizagem acontece, verifica-se uma diferença entre o estado inicial e o estado que lhe sucede. Daí que a aprendizagem seja encarada como “um acontecimento em movimento, dinâmico e evolutivo” (Drummond, 2005, p. 16).

Este processo de aprendizagem é afectado por variadíssimas condições, as quais podem facilitar ou prejudicar a sua realização. As crianças aprendem melhor quando têm apoio por parte dos adultos ou dos seus pares e quando tomam consciência da aprendizagem que fizeram, compreendendo os seus benefícios. Actualmente, a noção de aprendizagem vai muito ao encontro de uma perspectiva em que as crianças aprendem activamente. “A aprendizagem é um processo de construção social que envolve activamente o sujeito que aprende. Só ele pode atribuir sentido à informação que lhe é disponibilizada e organizá-la com outras informações que já detém” (Pinto, 2005, p. 98).

Esta ideia é defendida por Piaget porque a aprendizagem está relacionada com o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra. A aprendizagem só acontece quando integra as leis do desenvolvimento espontâneo e as crianças já possuem algo relativo aos conceitos a adquirir (Lourenço, 1997). A aprendizagem só acontece verdadeiramente se existir uma persistência na aquisição da mesma, uma generalização e se respeitar a sequência desenvolvimental. Para Piaget, a aprendizagem terá de passar pelos quatro estádios do desenvolvimento cognitivo da criança, que são “a inteligência sensório-motora, pré-operatória, operatória concreta e operatória formal” (Lourenço, 1997, p. 63). Em cada estágio, a criança organiza e pensa a realidade de uma determinada forma, a qual vai influenciar a próxima aprendizagem que fizer sobre essa realidade porque as estruturas construídas num estágio convertem-se em parte integrantes das estruturas do estágio seguinte.

Assim, ao longo do processo de aprendizagem, a criança atribui significados, constrói conhecimentos, desenvolve competências e valores, tendo o contexto cultural como ponto de referência (Oliveira-Formosinho, 2002). A teoria de Vygotsky vem reforçar a importância da influência deste contexto na aprendizagem das crianças, o qual definiu a zona de desenvolvimento proximal. Esta zona

“refere-se à diferença entre o que uma criança é capaz de fazer sozinha quando resolve um determinado problema cognitivo, e o que ela seria capaz de fazer se tivesse o apoio e a ajuda do meio, quer dizer, de outra criança ou de um adulto.” (Lourenço, 1997, p. 88).

Também Dewey veio reforçar a importância da relação humana na aprendizagem com a expressão “aprender fazendo” (Joaquim, s/d). Através da experimentação, a criança vai aprendendo e construindo a sua aprendizagem num ambiente interactivo.

A criança é co-construtora da sua própria aprendizagem (Zabalza, 1998). É a criança que vai construindo a sua aprendizagem pois vai tomando consciência do que aprendeu e do que ainda quer aprender. A criança vai aprendendo como deve aprender e o que aprender, auto-regulando as suas aprendizagens. Ou seja, “a auto-regulação é a actividade mental que permite criar um sistema pessoal de aprendizagem” (Ballester *et*, 2003, p. 76). A criança toma, assim, um papel activo no processo de aprendizagem, a qual vai acontecendo da mais simples para a mais complexa, da mais concreta para a mais abstracta e da mais específica para a mais geral.

A aprendizagem vai acontecendo através das descobertas que a criança vai fazendo, como pressupõe a teoria de Bruner. O educador vai colocando questões às crianças para que sejam elas a descobrir as respostas, através dos materiais que lhe estão disponíveis e do conhecimento que já têm. Estas questões têm de ser estimulantes, de maneira a que a criança esteja predisposta para descobrir as respostas e assim aprender mais. A criança tem de estar motivada para e gostar de aprender pois só assim é que a aprendizagem significativa acontecerá. Logo, o educador terá de planificar cuidadosamente as questões que irá colocar à criança (Marques, 2001), de modo a que a descoberta por parte da criança aconteça e não haja uma repetição de aprendizagens já feitas.

Para alguns educadores, a experiência profissional que se adquire ao longo de muitos anos de trabalho faz com que tenham acesso a conhecimentos sobre as aprendizagens das crianças de forma intuitiva (Zabalza, 1998), logo não sendo preciso fazer avaliação para ter acesso a esses conhecimentos. Assim, torna-se pertinente definir o que se entende por avaliação, para esclarecer o papel desta, em particular na educação pré-escolar.

1.3.2 Definição do conceito “avaliação”

O conceito avaliação é um pouco difícil de definir porque “se está sempre a avaliar” (Hadji, 1994, p. 27). É um conceito para o qual não se consegue encontrar uma definição clara, concisa e que englobe todos os pontos de vista.



A maioria dos autores estudados consideravam que era mais fácil partir de uma situação concreta, de uma prática situada, para clarificar um conceito. Era a partir de exemplos práticos que os autores definiam a avaliação. Contudo, a definição dos conceitos relacionados com a educação, concretamente a avaliação, está relacionada com as ideologias defendidas pela sociedade em que se vivia e ainda se vive (Cardona, 1997), o que faz com que existam várias perspectivas sobre este conceito ao longo dos anos. Por exemplo, a imagem da criança tem sido valorizada à medida que o tempo vai passando. “Durante este período (a Primeira República), paralelamente à valorização das suas características específicas, começou a ser também valorizado o papel da escola infantil como local de instrução, sendo reforçada a existência de uma intervenção mais directa do adulto no processo educativo das crianças” (Cardona, 1997, p. 111). Tal como acontece com a imagem da criança, o conceito de avaliação também tem sofrido alterações.

Na década de 80, havia uma perspectiva da avaliação, a qual era definida como um processo que se inicia com a selecção e definição de objectivos educacionais, que passa pelas experiências de aprendizagem proporcionadas aos alunos em ordem a levá-los a atingir esses objectivos e que culmina com a medida do nível de consecução alcançado, expressa ou não em nota numérica (Enciclopédia Verbo, 1985).

Outra perspectiva aparece na década de 90, aprofundando um pouco mais o conceito de avaliação. Para Hadji (1994, p. 29) “avaliar significa tentar estabelecer elos, pontes, entre diferentes níveis de realidade, sempre a marcar e a sublinhar por esta mesma operação a distância que os separa: a realidade daquele que constrói e formula o juízo de valor, e a daquilo em que incide esse juízo”. Esta perspectiva já é um pouco diferente da anterior pois já não interessa somente o produto final mas também os processos que se utilizaram para chegar aquele resultado. Importa conhecer o que aconteceu durante o processo, para se estabelecer as diferenças existentes entre o antes e agora.

Actualmente, existe uma perspectiva um pouco diferente das outras anteriores, deixando de considerar a avaliação como medida e defendendo-a mais como uma prática social, baseada numa relação entre os intervenientes do processo educativo. “Não é tanto o que

o aluno sabe factualmente mas a forma como cada professor percebe as suas potencialidades de aprendizagem” (Pinto, 2005, p. 99). Segundo Méndez (2002, p. 16),

precisamos de aprender com e a partir da avaliação. A avaliação actua, então, ao serviço do conhecimento e da aprendizagem e ao serviço dos interesses formativos que deve servir. Aprendemos com a avaliação quando a convertemos em actividade de conhecimento, e com o momento da correcção quando o convertemos em acto de aprendizagem. Só quando asseguramos a aprendizagem podemos assegurar a avaliação, a boa avaliação que forma, convertida ela própria em meio de aprendizagem e em expressão de saberes.

Assim, na educação pré-escolar, ao falar-se de avaliação, acredita-se num processo (Mir, Gómez, Carreras, Valenti, & Nadal, 2005, p. 15):

- Direcção para a criança, o educador e a sala de actividades;
- Orientado à planificação e aos materiais pedagógicos;
- Que pressupõe uma tomada de decisões sobre os procedimentos e a qualidade dos seus resultados (...);

Relacionado com a funcionalidade de todas as aprendizagens adquiridas no processo educativo como projecção de futuro. A avaliação é “um processo de comunicação entre quem ensina e quem aprende” (Pinto, 2005, p. 99), o que significa que tanto quem ensina como quem aprende pode avaliar. Está presente em todos os momentos do processo educativo, quer sejam formais ou informais, e faz parte integrante da relação pedagógica. Quem, o quê, em que circunstâncias, como, porquê e para quê avaliar (Vilar, 1992) são questões que se colocam num processo de avaliação.

Neste contexto, a avaliação pressupõe algumas características fundamentais, como afirmam Brown, Race e Smith (2000):

- Ser válida – avaliar aquilo que realmente se quer avaliar;
- Ser justa – existir igualdade de oportunidades entre as crianças para que todas tenham êxito, apesar das suas histórias de vida serem diferentes;
- Ser equitativa – as práticas não podem fazer discriminações entre as crianças, nem colocar umas em vantagem, ou seja, existir uma variada gama de oportunidades durante o processo da avaliação;
- Ser formativa – dar o *feedback* às crianças, de modo a que possam alterar o seu comportamento caso isso se justifique;

- Ser oportuna – dar informação às crianças durante o processo ou em alguns momentos específicos enquanto a avaliação decorre, de modo a que as crianças tenham a oportunidade de melhorar ou manter as suas aprendizagens. Por isso, esse *feedback* não pode acontecer somente no final da avaliação porque assim as crianças já não têm oportunidade de saber como estão e escolher o que querem fazer;
- Contribuir para o desenvolvimento – o *feedback* que é dado às crianças tem de ser feito de uma forma contínua pois assim a avaliação torna-se menos angustiante e não é feita de uma forma isolada;
- Ser remediativa – a avaliação contem em si mesma oportunidades para que as crianças possam melhorar as suas aprendizagens quando algo corre menos bem;
- Ser exigente – um bom sistema de avaliação permite que todas as crianças consideradas como capazes consigam alcançar o sucesso, desde que se empenham;
- Ser eficiente – as práticas de avaliação têm de ter em conta os recursos e o tempo disponível.

A avaliação tem de ser o mais abrangente possível, avaliando assim os conhecimentos prévios e as atitudes das crianças, o seu envolvimento nas tarefas, a finalidade das actividades, as aquisições feitas pelas crianças e as capacidades para melhorar qualquer aprendizagem. A avaliação avalia tudo o que esteja relacionado com a prática educativa, possibilitando “o ajuste progressivo do processo pedagógico às características e necessidades das crianças e dos grupos” (Mir, Gómez, Carreras, Valenti, & Nadal, 2005, p. 15).

As circunstâncias em que a avaliação pode ocorrer são três. Estas três circunstâncias diferentes, distinguem-se por acontecerem num período temporal específico. A avaliação inicial que acontece nas primeiras semanas em que a criança está na instituição e que permite conhecer a situação dessa criança em particular (conceitos, capacidade de resposta, relações familiares e sociais). A avaliação formativa ou contínua que acontece durante todo o ano e que se baseia no reconhecimento que cada criança/aluno tem sobre o seu processo de aprendizagem (procedimentos), implicando

uma avaliação individualizada. Por fim, a avaliação final que acontece no final do ano, como o próprio nome indica, e que permite afirmar em que grau de desenvolvimento se situa cada criança (Mir, Gómez, Carreras, Valenti, & Nadal, 2005; Ballester *et al*, 2003). Assim, a avaliação pode acontecer nos momentos de planificação diários, semanalmente, ao longo de todo o ano e trimestralmente com a entrega de avaliações individuais aos encarregados de educação. Estas avaliações individuais podem ser construídas com base na análise dos registos construídos com as crianças e de reflexão pessoal por parte do educador sobre o decorrer das actividades; das finalidades propostas e do seu sentido para o grupo de crianças; do envolvimento de cada criança nas actividades; das mudanças de atitude e comportamentos por parte de cada criança; e, das opiniões recolhidas formal ou informalmente com as famílias.

Cada circunstância de avaliação atrás descrita implica três fases: a observação para recolher informação relevante; o planeamento de como se vai promover a aprendizagem; e, o registo para que se possam tomar decisões fundamentadas sobre a aprendizagem da criança (Ballester *et al*, 2003). Isto significa que o momento da avaliação é encarado como um ponto de referência no percurso que a criança faz à medida que vai aprendendo, estabelecendo uma relação entre o que se idealiza que seja aprendido e o que efectivamente foi, verificando se existe uma aproximação ou um afastamento entre o planeamento e o registo. A função da avaliação é a de contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da criança e de verificar em que medida esse processo foi conseguindo, identificando as estratégias que foram encontradas para alcançar esses resultados (Ribeiro, 1993).

Neste sentido, a avaliação pressupõe que exista um referente avaliativo pois no momento da avaliação determina-se se as aprendizagens se aproximam ou não do referente idealizado pelo educador ou por aquilo que está identificado no instrumento de avaliação que é utilizado pelo educador. Serão os instrumentos de avaliação que permitirão ao educador avaliar em que ponto do processo ensino-aprendizagem se encontra aquela criança. Normalmente, os instrumentos de avaliação utilizados para avaliar as crianças têm como ponto de partida a observação (Nova, 2001) porque é a partir dela que se constrói e se recolhe os dados que se registam nesses instrumentos. Estes instrumentos serão analisados mais aprofundadamente no ponto 1.5.

É através da observação que se tem acesso a uma informação mais fidedigna e significativa sobre as aprendizagens de cada criança em particular, visto não existirem juízos de valor implícitos (Santos & Ketele, 1985). Daí que a avaliação também constitui um meio de recolha de informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens do grupo e de cada criança em particular, permitindo a regulação das práticas pedagógicas e dos processos de aprendizagem no contexto sala, os quais não acontecem ao acaso (Leite, 1993).

Para concretizar melhor o papel da avaliação na educação pré-escolar, os educadores têm de ser capazes de responder a duas perguntas fundamentais. Essas perguntas são “porquê avaliar?” e “para quê avaliar?”. Só a partir das respostas a estas perguntas é que a avaliação se pode tornar num processo contínuo e sistemático, durante todo o ano lectivo, recorrendo à utilização de procedimentos para compreender as aprendizagens das crianças. Os educadores ao avaliarem querem conhecer, valorizar, dialogar, argumentar, raciocinar, aprender mais sobre aquela criança ou grupo de crianças. A avaliação é a base da construção de um conhecimento pelas vias da descoberta (Méndez, 2002). Ao avaliar-se de maneira formativa, o educador quer conhecer a qualidade dos processos que produzem determinados resultados da aprendizagem para os valorizar e glorificar e não para os corrigir, penalizar, sancionar ou classificar, como é hábito. Nesta avaliação prevalece uma visão positiva da avaliação, de modo a que as crianças aprendam cada vez mais e melhor, ou seja, de uma forma construtiva e integrante do processo de aprendizagem. O educador aprende a conhecer melhor cada criança e o grupo através da avaliação que vai fazendo ao longo do tempo.

Através das várias perspectivas sobre a definição do conceito de avaliação, pode-se concluir que esta é indispensável em todo o processo de ensino e de aprendizagem, implicando princípios e práticas adequados à especificidade de cada nível de ensino e de cada contexto em particular pois as características próprias de cada situação podem influenciar a aprendizagem das crianças (Vilar, 1992). A par disso e para ser mais fácil clarificar o conceito de avaliação, é pertinente saber quem pode, o que é que se pode, em que circunstâncias, como, porquê e para quê avaliar. Se, por um lado, é necessário que a avaliação seja naturalista e contextualizada, por outro lado, é também importante

que o educador reúna alguns instrumentos de avaliação ao longo do tempo para poder sustentar a avaliação das aprendizagens das crianças como, por exemplo, a recolha de opiniões através de entrevistas e questionários, os registos de incidentes críticos ou os trabalhos realizados pelas crianças (Ribeiro, 1993). Por isso, podemos constatar que existe uma relação muito estreita entre os dois conceitos, a aprendizagem e a avaliação.

1.3.3 A relação entre aprendizagem e avaliação

A “avaliação atravessa toda a actividade pedagógica” (Hadji, 1997, citado por Pinto, 2005, p. 97) na educação pré-escolar. Partindo desta ideia, assume-se a educação “como causa da mudança do significado da experiência” (Valadares & Graça, 1998, p. 11) porque a educação pressupõe uma relação entre as crianças e o meio envolvente, potenciando novas aprendizagens intencionais e não intencionais. Intencionais na medida em que as aprendizagens foram planificadas segundo objectivos pré-determinados e não intencionais porque as aprendizagens podem ser influenciadas por factores externos do meio envolvente. O conceito aprendizagem toma, assim, um lugar de destaque na educação, concretamente na educação pré-escolar. Ao utilizar-se as aprendizagens como uma forma de explorar as dificuldades e os sucessos das crianças, pensa-se “a avaliação como um meio de assistência às aprendizagens, adquirindo, assim, o seu sentido formativo” (Pinto, 2005, p. 97). Isto significa que a avaliação tem de ser uma avaliação formativa, baseada nas informações recolhidas através da observação e registadas nos instrumentos de avaliação das aprendizagens, na educação pré-escolar.

A aprendizagem e, conseqüentemente, a avaliação devem estar orientadas e dirigidas para a mesma finalidade, o currículo. (Méndez, 2002). Quando existe uma boa avaliação significa que houve uma boa aprendizagem. Ambos os termos devem estabelecer uma relação simétrica e equilibrada. Ao saber-se como a criança aprende, torna-se mais fácil saber como se pode ajudar, onde é que se deve intervir para que as aprendizagens continuem e assim fazer uma avaliação melhor de acordo com as características daquela criança. Se pensarmos a avaliação, em termos pedagógicos, concebemo-la como uma peça estratégica no apoio às aprendizagens. É esta suposição que está na base da avaliação formativa.

A avaliação, enquanto “processo sistemático e planificado de recolha de informação destinada a formular juízos de valor com base nos quais se tomam determinadas decisões” (Valadares & Graça, 1998, p. 45), tem um papel decisivo na melhoria da aprendizagem das crianças. Entende-se assim que a avaliação será mais eficaz se tiver em linha de conta alguns princípios gerais:

- Fazer o diagnóstico das necessidades das crianças;
- Definir os objectivos que vão ser avaliados;
- Seleccionar as técnicas e os instrumentos de avaliação que mais se adequam ao que se pretende avaliar;
- Conhecer as limitações das técnicas e dos instrumentos de avaliação;
- Explicitar as actividades, experiências e situações de aprendizagem previstas;
- Formular juízos de valor sobre a aprendizagem.

Como nos afirma Ballester *et al* (2003, p. 69), “a avaliação parte, portanto, do que se quer aprender e conseguir, de se fixarem metas e estabelecerem-se critérios que permitam conhecer o estado da questão durante o percurso, assim como os indicadores que interferem”. A avaliação, enquanto processo sistemático de avaliação das aprendizagens, contempla fases importantes: a planificação da avaliação, a obtenção da informação, a formulação de juízos de valor e a tomada de decisões. Quando se fala em planificação da avaliação deve-se falar como uma condição necessária e integrada num todo porque, é através da planificação, que se estabelecem os objectivos de aprendizagem que se pretendem atingir, se encontram os métodos, os meios e os recursos para se alcançar esses objectivos, e se utilizam os instrumentos de avaliação para se saber se esses objectivos foram ou não alcançados (Ribeiro, 1993). Os procedimentos e os instrumentos de avaliação devem ser assim pensados em função dos objectivos que se pretende alcançar. A obtenção da informação refere-se à recolha da informação que se vai obter através de um conjunto de técnicas e instrumentos utilizados. A escolha baseia-se no tipo de informação que se pretende obter. A formulação de juízos de valor depende da riqueza e da variedade dos dados que o educador obtém através dos instrumentos de avaliação. A última fase, a da tomada de decisões, é a fase decisiva no processo educativo pois refere-se ao momento em que o educador toma uma decisão sobre se aquela aprendizagem foi atingida ou não pela

criança e se é pertinente modificar ou não a acção educativa, melhorando a aprendizagem.

Segundo Lemos (1988), a avaliação das aprendizagens pode assumir três funções que correspondem a três fases distintas no processo de ensino e de aprendizagem. Estas fases têm uma forma sequencial mas também se influenciam de forma retroactiva. A primeira função é a de orientação relativamente à informação que se vai avaliar, ou seja, é necessário avaliar em que medida a aprendizagem está ou não adequada às crianças/alunos a que se dirige. Esta função corresponde à fase de planificação. A segunda função é a de regulação que se situa na fase de realização da aprendizagem. O educador vai analisar a forma como está a decorrer a aprendizagem, recorrendo a diferentes estratégias e instrumentos de avaliação. A última função corresponde à fase da avaliação propriamente dita. Aqui torna-se necessário verificar em que medida foram atingidos os objectivos pedagógicos que se tinham pensado para aquela actividade.

Cada educador tem tendência para tratar a avaliação das aprendizagens de acordo com as suas concepções sobre a criança, a educação, o processo de ensino e de aprendizagem, o próprio contexto profissional onde trabalha e as ideologias da sociedade que o rodeia. Consoante o sentido que dá às diferentes variáveis em causa, assim será a forma como encara a avaliação das aprendizagens. Daí que a avaliação das aprendizagens esteja, ainda, relacionada com a redefinição do papel do avaliador, que neste caso é o educador (Allal, Cardinet e Perrenoud, 1986). O modo como este se vê irá influenciar o modo como faz a avaliação das aprendizagens das crianças. A questão da subjectividade do educador e a sua concepção sobre a avaliação influencia o desenvolvimento e a aprendizagem que faz acerca das crianças. Mas o facto do educador ter consciência dessa subjectividade contribui para que a avaliação das aprendizagens e, por conseguinte, o desenvolvimento da criança se tornem mais objectivos. Por estas razões, se pode dizer que “a avaliação revela parte do chamado currículo oculto dos educadores” (Ballester *et al*, 2003, p. 23).

Lemos, Neves, Campos, Conceição e Alaiz (1993) salientam que ao assumir-se a avaliação, na perspectiva da dimensão das aprendizagens das crianças, o educador deve ter em conta alguns critérios fundamentais:

- A quantidade de tempo que se dedica a uma actividade;
- A estrutura e a sequência lógica das tarefas que uma criança executa autonomamente;
- O domínio dos conteúdos essenciais das diferentes áreas;
- A utilização de velhas aprendizagens em novas;
- A predisposição para aprender a aprender;
- Os instrumentos de avaliação utilizados, nomeadamente registos de observação informal, intervenções orais das crianças, trabalhos individuais e de grupo das crianças, relatórios e portfólios, questionários, tabelas e quadros de avaliação elaborados pelo grupo de crianças, escalas, registos clínicos, mapas de intervenção e entrevistas.

À medida que aprende, a criança constrói o seu próprio sistema de aprendizagem, tornando-se ela própria parte da aprendizagem. Nessa reflexão, a qual pode ser em conjunto com as outras crianças, com o educador e com a auxiliar, é importante dar às crianças um *feedback* da sua aprendizagem, sugerir pistas para ultrapassarem as dificuldades e incentivar a novas aprendizagens. Quanto mais pormenorizado for o *feedback* que se dá às crianças, mais oportunidades terão de reflectir sobre o que aconteceu e progredir nas suas aprendizagens, assumindo assim a criança um papel activo na sua própria avaliação. Segundo Brown, Race & Smith (2000), o *feedback* deve concentrar-se naquilo que é preciso fazer para melhorar, ser oportuno, ou seja, no momento em que aconteceu a aprendizagem, ser positivo, ser detalhado, ser eficaz, ser participativo, ser realista, ser justo, ser sincero mas, acima de tudo, ser motivador para que a aprendizagem possa continuar.

Por conseguinte, a avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar tem de ser uma avaliação autêntica (Hills, 1974), recorrendo à descrição de procedimentos de avaliação para realçar as aprendizagens que as crianças vão adquirindo no seu contexto real. A avaliação engloba as aprendizagens emergentes baseadas em situações reais e as aprendizagens significativas que acontecem em todos os contextos da vida da criança. A avaliação acontece em torno do que a criança já sabe fazer para que o educador a ajude a progredir nas suas aprendizagens. Daí que a avaliação seja feita sempre pela positiva e

nunca pela negativa, deixando para segundo plano os comportamentos que a criança ainda não consiga fazer relativamente ao desenvolvimento e aprendizagem.

Quando se faz uma avaliação, principalmente neste nível de ensino, em que a avaliação é para ser dada a conhecer aos pais, é necessário privilegiar mais as aquisições, as aprendizagens realizadas, do que aquelas que a criança ainda não atingiu. Como a aprendizagem acontece a partir das aprendizagens já adquiridas, para o processo de avaliação interessam mais estas do que aquelas que a criança ainda não alcançou. Importa é estimular a criança a aprender mais e a ultrapassar as suas dificuldades em relação a determinada aprendizagem, na chamada Zona de Desenvolvimento Proximal defendida por Vygotsky. Só assim é que se consegue que a criança vá subindo os vários degraus na sua aprendizagem e vá adquirindo cada vez mais competências sobre determinado domínio. É através da avaliação que se vai conhecendo realmente cada criança e tomando consciência de onde é que se pode actuar para que a aprendizagem continue. A avaliação acompanha as aprendizagens que a criança vai realizando. Cabe ao educador valorizar o papel da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem pois os resultados dessa avaliação são o “espelho” das aprendizagens da criança como ser humano inserido numa sociedade, ou seja, a avaliação torna-se necessária, individual e imprescindível (Vilar, 1992).

Como síntese, podemos dizer que ao avaliar-se as aprendizagens de uma criança, toma-se uma posição sobre em que ponto está a criança em termos de conhecimentos, capacidades e atitudes, identificando as evoluções na aprendizagem. Tendo em conta esta informação, planifica-se e adequa-se mais correctamente as oportunidades de aprendizagem para aquela criança, informam-se os pais sobre as aprendizagens reais daquela criança específica e pode-se identificar possíveis fragilidades no seu desenvolvimento. Os educadores de infância envolvem-se profundamente nesta questão porque ajuda a que avaliem melhor o seu próprio trabalho, isto é, avalia-se para melhorar (Leite, 1993). Assim, a avaliação das aprendizagens pressupõe a utilização de instrumentos de avaliação, os quais, na educação pré-escolar, têm como ponto de partida a observação. É a partir desta que se recolhe dados para se construir e fazer o registo nestes instrumentos, daí que seja importante explicar a observação enquanto modo essencial de avaliação.

1.4 A observação como modo de avaliar

A observação consiste na fonte principal do conhecimento e da aprendizagem, principalmente quando se fala em situações educativas (Méndez, 2002). Esta observação tem de ser uma observação participante e reflexiva para se poder compreender melhor o que aí acontece e haver uma explicação mais plausível. Durante a observação delimita-se os campos de acção, a importância que se concede aos dados observados e o papel que desempenham os sujeitos envolvidos, isto é, o grupo de crianças, a criança, o educador, a auxiliar, os pais e a comunidade.

Segundo Ballester *et al* (2003, p. 61), a avaliação é “entendida como uma atitude de observação e escuta constante que permite ao educador analisar e interpretar os factos para ajustar a sua intervenção na interacção com o grupo e com cada criança em particular”. Logo, é essencialmente através da observação que o educador encontra a informação necessária para poder avaliar. A observação directa consiste numa prática que o educador utiliza diariamente de um modo espontâneo e intuitivo. Esta situação fará com que durante a observação o educador recolha informações reais que vai utilizar no preenchimento dos instrumentos de aprendizagem que escolher. A recolha de dados na observação directa, num estudo de natureza qualitativa como este, tem como finalidade compilar informações o mais completas possíveis sobre uma situação em particular. Daí que a principal estratégia incida na observação directa e indirecta do ambiente educativo, das crianças e dos resultados das actividades que vão sendo realizadas.

A observação directa consiste assim numa prática que orienta o educador a conhecer melhor as capacidades e as dificuldades das crianças. O educador confronta os conhecimentos prévios sobre essas capacidades e dificuldades antes do momento de avaliação com a realidade. Isto significa que o educador antes de partir para a avaliação já possui um conhecimento prévio em relação ao que vai avaliar. “O professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). Intervir e avaliar serão acções consequentes das etapas precedentes” (Estrela, 1994, p. 26). Depois do

momento de avaliação, o educador tem a certeza se os seus conhecimentos que já tinha eram ou não os mais correctos, ajustando melhor a sua prática educativa às necessidades daquelas crianças.

Para além da observação directa e espontânea, que é a mais utilizada, o educador pode conjugar esta forma com outras formas de observação. Temos a observação participante ou participada no que se refere à situação ou atitude do observador e a observação sistemática ou ocasional relativamente ao processo de observação (Nova, 2001). A observação participante acontece quando o observador participa nas actividades do grupo que está a observar. Na observação participada, o observador pode participar se for solicitada a sua participação, mas o observador tem essencialmente como tarefa observar e registar comportamentos significativos. Quanto ao processo de observação, na observação sistemática faz-se uma recolha regular dos comportamentos que se observam, utilizando como suporte instrumentos de avaliação rigorosos, como as grelhas de observação. Na observação ocasional refere-se a um momento específico que o educador considere pertinente recolher algum dado, seja este pela negativa ou pela positiva, recorrendo à técnica de registo de incidentes críticos.

Actualmente, considera-se que o que acontece na educação pré-escolar é que os educadores optam pela observação espontânea aliada à observação participada e à observação sistemática pois são as observações que mais se relacionam com o trabalho que é feito dentro da sala de jardim de infância. A observação participada porque o educador deixa a criança explorar à vontade e vai registando no(s) seu(s) instrumento(s) as aquisições e competências que vai adquirindo e a observação sistemática pois é uma observação que acontece diariamente.

“A observação permite a recolha de informação, enquanto decorre o processo de ensino e aprendizagem, sobre o desempenho do aluno, das destrezas desenvolvidas e das suas atitudes” (Pais & Monteiro, 2002, p. 54). Através da observação, o educador fica a conhecer as necessidades e as fragilidades de cada um, sendo mais fácil depois adaptar a planificação. O seu conhecimento sobre cada criança em particular é mais profundo e pormenorizado. A observação deve ser estruturada, definindo os objectivos, seleccionando um pequeno número de crianças, seleccionando a informação e

escolhendo um instrumento de avaliação. Os instrumentos de avaliação, que são utilizados durante a observação, consistem em recursos que o educador utiliza em contexto natural para dar mais rigor à observação e possibilitarem a sistematização da informação recolhida, os quais são elaborados pelos próprios educadores ou, pelo menos, adaptados às situações reais onde vão ser aplicados. O ideal seria que o educador utilizasse diferentes tipos de registo de forma complementar, aumentando assim a validade das informações.

Por isso é que neste estudo em particular, que tem como problemática a avaliação das aprendizagens, a observação envolveu uma fase de recolha de informações, 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 (Parente, 2004) pelos educadores.

Em síntese, a observação permite recolher dados relevantes que vão ser essenciais para a tomada de decisões. “É um processo de escutar e ver” (Correia, 2004, p.21), destacando aspectos importantes que aconteceram dentro da sala de actividades, tais como as aprendizagens realizadas, a compreensão das actividades por parte das crianças e a identificação de algumas necessidades que surjam. Permite captar dados espontâneos, inesperados e centrar a atenção em diferentes objectos de avaliação, consoante a informação que se pretende retirar.

De uma maneira geral, quase todos os educadores utilizam a observação para recolherem informação e assim ficarem a conhecer melhor as crianças com quem trabalham diariamente, apesar de alguns a utilizarem empiricamente (Pais & Monteiro, 2002). A avaliação acontece em simultâneo com a observação pois assim será mais fácil o educador ajustar a sua prática às necessidades individuais de cada criança, orientando-a a realizar novas aprendizagens e, acima de tudo, aprendizagens significativas. As aprendizagens realizadas poderão ser avaliadas através de instrumentos de avaliação das aprendizagens.

1.5 Instrumentos de avaliação das aprendizagens

Existe uma grande variedade de instrumentos de avaliação das aprendizagens que o educador pode utilizar na sua prática educativa para obter a informação necessária para avaliar sistematicamente as aprendizagens das suas crianças. Estes instrumentos têm de ser o mais transparentes possíveis, quer para os educadores, quer para as crianças, os pais e toda a comunidade, de modo a que todas as pessoas que estejam interessadas compreendam o que é que está a ser avaliado e qual o instrumento que é utilizado (Brown, Race & Smith, 2000). Contudo, alguns destes instrumentos são de difícil utilização e, por isso, o educador terá de escolher quais os mais adequados para os objectivos que pretende alcançar com a avaliação.

Logo, a escolha do instrumento ou instrumentos está relacionada com o contexto educativo, o grupo de crianças, o nível etário das mesmas e o que se pretende avaliar. A escolha dos instrumentos está relacionada com as respostas às perguntas “porquê avaliar?” e “como avaliar?”, como se referiu no outro ponto sobre as respostas que o educador deve ter quando pensa em fazer avaliação. O educador tem de conseguir responder a possíveis questões que lhe podem ser feitas em qualquer momento e por qualquer pessoa interessada no resultado desta avaliação. Algumas perguntas que podem surgir são: o que é que o educador pretende saber com a avaliação; o que está a ser avaliado possibilita a progressão no desenvolvimento das crianças; os resultados da avaliação orientam os comportamentos das crianças, ajudando-as a tomar opções; o instrumento de avaliação utilizado permite às crianças reflectirem sobre os seus erros, através do resultado obtido; o instrumento de avaliação dá ao educador um *feedback* sobre o modo como promove a aprendizagem das suas crianças; os resultados do instrumento de avaliação utilizado servem para fornecer estatísticas à instituição de ensino pré-escolar. Consoante o porquê da avaliação assim o educador reflecte sobre o instrumento ou instrumentos de avaliação que utiliza.

É preciso ter a certeza que aquele instrumento ou instrumentos de avaliação correspondem aos objectivos que pretendemos avaliar. Neste estudo em concreto, pretende-se conhecer instrumentos de avaliação das aprendizagens das crianças na educação pré-escolar. Daí que o educador quando está a escolher qual ou quais o(s)

instrumento(s) de avaliação que vai utilizar tem conhecimento que existe uma relação muito próxima entre as características de cada criança e o modo como o educador idealiza a sua aprendizagem. Esta relação estreita pressupõe que a aprendizagem da criança está relacionada com o modo como se avalia e o que se avalia (Drummond, 2005). Só assim é que se pode considerar que os instrumentos de avaliação são eficazes e têm como objectivo aprendizagens significativas, isto é, aquelas que mais são valorizadas e que identificam as potencialidades de cada criança. A partir deste momento, pode-se observar as verdadeiras aprendizagens da criança, compreendê-las e fazer a ponte entre a utilização dessa compreensão com a planificação das actividades do educador.

Na educação pré-escolar, com a avaliação das aprendizagens pretende-se incentivar as crianças a aprenderem mais e melhor, a reflectirem sobre os seus erros, dar um *feedback* contínuo quer sobre as aprendizagens que as crianças vão fazendo quer da forma como o educador promove essas aprendizagens, motivar as crianças e enriquecer a diversidade da experiência de aprendizagem suas e do educador.

Numa avaliação de aprendizagens eficaz, apreciamos e compreendemos o que as crianças sabem, reconhecendo os seus sucessos, as suas características individuais e as diferenças entre as crianças. Podemos usar esta avaliação para organizar e enriquecer o currículo, as nossas interacções com as crianças e as respostas educativas no seu todo. Essas avaliações também podem servir para identificar o que a criança vai ser capaz de aprender a seguir, de forma a apoiarmos e alargarmos a sua aprendizagem. (Drummond, 2005, p. 19)

Daí que os instrumentos de avaliação das aprendizagens mais utilizados na educação pré-escolar sejam os portfólios e os registos de observações (listas de verificação, grelhas de observação, escalas de atitudes, registo de incidentes críticos). Existem mais dois instrumentos de avaliação que alguns educadores utilizam, que são os questionários e as entrevistas. Cada um destes tipos de instrumentos tem características próprias no que diz respeito à objectividade, ao tempo de execução, à preparação, à utilização mas nunca esquecendo as características fundamentais de um instrumento de avaliação que têm que estar presentes. Estas características são a validade, fidelidade e praticabilidade.

1.5.1 Portfólio

O portfólio de uma criança é uma colecção organizada de trabalhos produzidos por esta ao longo de um determinado período de tempo. Tem como objectivo dar a conhecer a evolução desta criança nos vários domínios do desenvolvimento, identificando os progressos e as dificuldades de aprendizagem de uma forma global e pormenorizada ao mesmo tempo. Os intervenientes neste instrumento são a criança, o educador, os pais e outros agentes educativos. Em conjunto, o educador e a criança decidem o que é que o portfólio pode incluir, como por exemplo, trabalhos individuais ou de grupo, investigações, fotografias, histórias, dramatizações, modelos, e qual o processo de o avaliar (Valadares & Graça, 1998). Através deste instrumento, o educador incentiva a criança a reflectir e a orientar a sua aprendizagem em função do que já sabe e do que quer saber.

Como a avaliação se integra no processo de aprendizagem, a utilização do portfólio para avaliar as aprendizagens das crianças “promove a criatividade e a auto-reflexão. Estimula (as crianças) a trabalhar em grupos para analisar, esclarecer, avaliar e explorar o seu próprio processo de aprendizagem” (Ballester *et al*, 2003, p. 166). Um portfólio permite conhecer melhor o processo de aprendizagem de uma criança, conduzindo-a ao seu envolvimento na construção do mesmo e a tomar consciência da sua aprendizagem. “O portfólio mostra, claramente, aquilo que o aluno aprendeu e como se processou essa aprendizagem” (Bernardes & Miranda, 2003, p. 18). É um instrumento que permite à criança conhecer antecipadamente os objectivos e os critérios da avaliação pois é ela que vai construindo o seu portfólio, participando no processo de aprendizagem e por conseguinte na sua própria avaliação.

O portfólio apresenta inúmeras vantagens, nomeadamente o pensamento reflexivo, a avaliação das capacidades por parte da criança, a implicação da criança na concepção e desenvolvimento de um trabalho de projecto, o gosto pela aprendizagem, a tomada de consciência das estratégias que utiliza, uma boa relação educador-criança e a monitorização da aprendizagem (Coelho & Campos, 1998). Após leitura e análise da bibliografia sobre este instrumento de avaliação, não se encontrou nenhuma referência a desvantagens na sua utilização. Pode-se afirmar que é um “instrumento privilegiado”

(Bernardes & Miranda, 2003, p. 24) pois é um instrumento que abrange não só a auto-avaliação como também a co-avaliação. É a criança que o constrói em conjunto com os seus colegas, o educador e a família, daí que seja o instrumento de avaliação mais completo para se avaliar as aprendizagens das crianças.

1.5.2 Registos de observações

Os registos de observações são formas de registo de fácil preenchimento e manuseamento. Só assim poderão apoiar os professores no processo da avaliação. O principal objectivo é recolher informações claras e organizadas com o fim de identificar os progressos e as dificuldades de aprendizagem das crianças/alunos ao longo do seu percurso escolar. Estes registos utilizam-se de uma forma sistemática e contínua tanto pelo educador/professor como pelas crianças/alunos (Alaíz, Neves, Campos, Fernandes & Conceição, 1994), podendo dividir-se em:

- Listas de verificação – correspondem a uma das formas mais rápidas de registar a presença ou ausência de um determinado comportamento no processo de aprendizagem. O educador terá de definir quais os comportamentos que pretende que sejam avaliados e vai anotando se esse comportamento está presente ou não (Lemos, Neves, Campos, Conceição, & Alaiz, 1993). Os comportamentos têm de ser específicos e observáveis para uma mais fácil anotação. Estas listas permitem um acompanhamento regular do desenvolvimento da criança porque registam a aquisição ou não de atitudes ou competências, num determinado período de tempo. Consoante o registo assim será a intervenção futura do educador. As vantagens deste instrumento residem no facto de permitirem um acompanhamento regular do aluno, assim como a avaliação de competências essenciais para aprendizagens futuras, a de se poder avaliar o(s) comportamento(s) que realmente se pretende(m) avaliar de uma forma rápida e possibilitarem a avaliação de desempenhos complexos. A principal desvantagem relaciona-se com o facto deste instrumento não possibilitar a recolha de informações sobre a qualidade ou frequência dos comportamentos (idem, 1993);
- Grelhas de observação – utilizam-se para saber qual a frequência de determinados comportamentos. Assim, para a elaboração de uma grelha é

indispensável seleccionar previamente os comportamentos cuja frequência se deseja observar. Estas grelhas referem-se a um número reduzido de comportamentos, estão organizadas de modo a que seja possível assinalar cada ocorrência de forma simples, rápida e fácil, e são facilmente manuseáveis. Podem ser complementadas por escalas qualitativas, cujo objectivo é avaliar a qualidade desse comportamento (Lemos, 1988). A principal vantagem deste instrumento é, precisamente, a de se poder avaliar o(s) comportamento(s) que realmente se pretende(m) avaliar de uma forma rápida mas, por outro lado, as desvantagens são a de avaliar um número reduzido de comportamentos e do registo ser simultâneo ao momento em que o comportamento está a acontecer;

- Escalas de atitudes – permitem medir atitudes e as respostas são graduadas segundo uma escala. Na realidade trata-se de um questionário estruturado, facilitando a análise e a interpretação das respostas. As escalas mais conhecidas são as escalas de Thurstone e de Lickert (Vallejo, 1979). Podem ser utilizadas para comparar as crianças em relação a uma mesma atitude ou característica. Estas escalas são vantajosas quando se utilizam para se avaliar aspectos manifestados pelos alunos durante a execução das tarefas e quando estão presentes características pessoais nos trabalhos produzidos (Valadares & Graça, 1998). A maior desvantagem será a o facto de se ter que se avaliar com a mesma escala no início e no final do ano para se poder comparar os resultados, não podendo existir uma reformulação dos itens (Vallejo, 1979);
- Registo de incidentes críticos – descrições factuais de comportamentos pertinentes, isto é, comportamentos repetidos pela criança ou comportamentos significativos que a criança em particular nunca teve. Regista-se este comportamento no decorrer ou após o mesmo e faz-se uma descrição clara, objectiva e detalhada (Zabalza, 1992), incluindo comportamentos positivos e/ou negativos. Não poderá incluir opiniões pessoais mas sim descrições sobre o que efectivamente aconteceu. Separadamente, é que se faz uma interpretação do mesmo. Estes registos podem ser utilizados em qualquer idade pois referem-se sempre a situações naturais. Contudo, “revelam-se especialmente indicados para os primeiros anos de escolaridade, pois facilitam a avaliação de alunos que comunicam com alguma dificuldade mas ainda preservam a espontaneidade nos seus comportamentos” (Lemos, Neves, Campos,

Conceição & Alaiz, 1993, p. 39). A grande vantagem é a de permitirem o registo de observações quando elas acontecem naturalmente e a desvantagem é os registos serem influenciados pela opinião que o professor tem face a esse aluno, isto é, o professor tem tendência em registar comportamentos mais positivos caso simpatize com o aluno e comportamentos mais negativos quando se verifica o contrário (idem, 1993). Como não existem comportamentos pré-seleccionados, o professor escolhe o comportamento a registar.

1.5.3 Questionários e entrevistas

Como os questionários e as entrevistas não são utilizados como instrumentos de avaliação de aprendizagens, achamos melhor juntá-los no mesmo sub-tópico. Contudo, é importante falarmos sobre eles, ainda que de uma forma mais superficial, pois também são considerados como instrumentos de avaliação.

Os questionários podem assumir uma grande variedade de formas e apresentam-se como uma lista de questões que têm de ser respondidas por escrito. As questões podem ser abertas e/ou fechadas de acordo com o que se pretende saber. Nas questões abertas, o respondente constrói a sua própria resposta, que pode ser uma simples palavra ou uma explicação mais detalhada. Nas questões fechadas, as possibilidades de resposta não vão além das que já estão fixadas no próprio instrumento (Silva, 1992). Quando se utiliza este instrumento na educação pré-escolar, é preciso adequá-lo ao contexto em causa, como se referiu anteriormente. Por exemplo, quando o respondente é uma criança, terá de ser o educador ou os pais a lerem as questões e a escreverem as suas respostas. Este instrumento é utilizado essencialmente quando se quer obter um conjunto de informações sobre hábitos e rotinas das crianças no seio familiar. Como cada sala tem no máximo 25 crianças, torna-se difícil e exaustivo entrevistar 25 pais. Neste tipo de situações, recorre-se a este instrumento.

As entrevistas consistem em conversas, individuais ou de grupo, com o fim de obter informações sobre opiniões, factos ou comportamentos, cujas características são

analisadas na perspectiva dos objectivos da recolha de informações (Ketele & Roegiers, 1999).

As vantagens de um questionário são o facto deste servir como um instrumento de diagnóstico e permitir a recolha rápida de informações de um grande número de alunos em simultâneo. Quanto às desvantagens são relativamente ao processo de elaboração e testagem dos itens ser muito lento, “a interpretação das respostas é por vezes difícil e não se poder controlar se os alunos estão a dar as respostas de acordo com o que pensam ou de acordo com o que acham que os outros pensam que devem responder” (Valadares & Graça, 1998, p. 105). No que diz respeito às entrevistas, é preciso ter em consideração que nem todos os alunos precisam de ser entrevistados na mesma altura e sobre os mesmos assuntos, o que leva a que haja uma preparação maior quando se volta a fazer a entrevista, apesar de se utilizar o mesmo guião. Por vezes, nem sempre se faz todas as perguntas quando se volta a entrevistar. Contudo, é através das entrevistas, que se tem acesso a informação que dificilmente se tinha utilizando outro instrumento (idem, 1998).

1.5.4 Validade, fidelidade e praticabilidade

Cada instrumento de avaliação possui atributos próprios mas existem características fundamentais que têm de estar presentes em todos os instrumentos. Referimo-nos à validade, fidelidade e praticabilidade. A validade corresponde à função para que foi concebido aquele instrumento, em que medida é que avalia aquilo que deve efectivamente avaliar, ou seja, se o instrumento é adequado para avaliar o que deve avaliar. A fidelidade refere-se à possibilidade do instrumento permitir obter uma “replicabilidade” de resultados idênticos sempre que essa recolha de dados se efectuar em condições semelhantes. A praticabilidade diz respeito à aplicação propriamente dita do instrumento, isto é, como é que ele é utilizado na prática, como por exemplo, se é dispendioso ou se exige demasiado tempo (Valadares & Graça, 1998).

Depois de o educador utilizar os instrumentos de avaliação que escolheu, terá de tratar os dados e interpretar os resultados para regular o ensino e optimizar a aprendizagem. Não há uma regra global para tratar os resultados dos vários instrumentos de avaliação,

apesar de alguns autores defenderem que existe. Os objectivos definidos e o bom senso do educador, juntamente com os conhecimentos que tem acerca de cada instrumento, é que vão ajudar na avaliação que se vai fazer das aprendizagens de cada criança.

Em resumo, os instrumentos de avaliação das aprendizagens têm como principal objectivo proporcionar aos educadores instrumentos de apoio que os ajudem a reflectir sobre as aprendizagens das crianças e, por conseguinte, sobre a sua própria prática educativa. Assim, os educadores conhecem melhor quais os pressupostos teóricos que lhes estão subjacentes e as implicações que existem ao nível de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Depois de se abordar a avaliação na educação pré-escolar e todos os seus componentes, importa destacar que a prática educativa de um educador não se refere somente à forma como ele age mas também à forma como ele pensa. A sua prática está relacionada com a teoria que lhe está subjacente, havendo uma ligação entre a acção e o pensamento. Daí que seja importante falarmos sobre os modelos curriculares existentes na educação pré-escolar em Portugal pois são estes os pressupostos teóricos dos educadores de infância portugueses. É aqui que reside a parte teórica que está, ou deveria estar, por detrás da acção de qualquer educador de infância.

2. OS MODELOS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Para que um educador esteja consciente e reflita sobre a sua prática educativa, é preciso que exista uma relação interaccional entre a teoria e a prática. A teoria ajuda a explicar a prática e a prática tem como pressuposto base os fundamentos da teoria, ainda que reajustados ao contexto em causa. Tudo o que existe nesse contexto influencia e é influenciado pela teoria e pela prática do educador. Daí que Zabalza (1998) estabeleça dez aspectos básicos na educação pré-escolar, que são a organização dos espaços, o equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planear e desenvolver as actividades, atenção privilegiada aos aspectos emocionais, utilização de uma linguagem enriquecida, diferenciação de actividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades, rotinas estáveis, materiais diversificados e polivalentes, atenção individualizada a cada criança, sistemas de avaliação quer do grupo de crianças quer individual e trabalho com a comunidade. Todos estes aspectos são aplicáveis em qualquer modelo ou abordagem que oriente o educador no processo ensino-aprendizagem. Como se pode constatar, a avaliação é um dos dez aspectos básicos na educação pré-escolar, daí a importância deste estudo e da explicitação dos modelos e abordagens utilizados na parte prática do mesmo.

2.1 Antecedentes dos modelos curriculares

À medida que as ideias sobre a educação de infância foram progredindo, começou-se a pensar que a educação das crianças mais pequenas tinha de ser diferente em relação à educação das crianças mais velhas. Daí a necessidade da criação de programas mais direccionados para esta faixa etária, “baseado numa visão particular da infância e do processo educativo” (Spodeck & Brown, 1998, p. 14).

Segundo Spodeck e Brown (1998, p. 15), “um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo”. Ou seja, os modelos curriculares têm como base teorias explicativas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, incorporando um conjunto de objectivos da educação, do

conceito de currículo, dos instrumentos de avaliação, da organização do espaço, do tempo e do grupo, e descrevem o que é fundamental as crianças aprenderem.

Os modelos curriculares, como diz J. Formosinho (1998, p. 12), “consustanciam uma visão sistémica da educação para a cidadania e da prática da sala de aula, dos princípios curriculares e de formação contínua dos professores congruente com esses princípios”, o que significa que os modelos curriculares ajudam a estabelecer a relação, por vezes difícil, entre a teoria e a prática do trabalho educativo dos educadores.

Os modelos curriculares em todos os níveis de ensino, incluindo a educação pré-escolar, baseiam-se em teorias do desenvolvimento e da aprendizagem. Contudo, para se chegar até à actualidade, os modelos passaram por várias fases marcadas pela influência de diferentes correntes da psicologia e da pedagogia.

Segundo Spodeck & Brown (1998), os primeiros modelos baseavam-se nas teorias de Froebel e Owen, defendendo uma visão intuitiva do desenvolvimento das crianças, enumerando alguns pressupostos sobre a natureza do conhecimento e da forma como as crianças podiam adquiri-lo.

Antes do início do século XX (idem, 1998) surge uma fase caracterizada por um conhecimento crescente sobre a aprendizagem das crianças, a qual se apoia em estudos da pedopsiquiatria, psicologia e antropologia. Foi Maria Montessori que teve um papel de destaque na educação de infância, destacando a função educativa das instituições para a infância bem como a sua maior abertura ao meio envolvente.

Nos anos 60/70 do século passado, devido a alterações profundas na educação de infância, ao nível de factores sociais, políticos, económicos e ideológicos, “os programas reflectiam uma variedade de teorias do desenvolvimento e objectivos programáticos” (idem, 1998, p. 42). Estas modificações criaram modelos alternativos, destacando as crianças com necessidades educativas especiais, e que se fundamentaram em teorias acerca do desenvolvimento da criança, das suas aprendizagens e daquilo que será mais importante para a vida das mesmas.

Desde há 10 anos, encontramos-nos numa quarta fase. Spodeck e Brown (1998, p. 42) afirmam que “esta mudança nos padrões de desenvolvimento curricular pode ser o resultado de avaliações anteriores dos modelos, que indicam variações maiores no interior de um modelo do que vários modelos”. Os desenvolvimentos curriculares são influenciados pelos modelos e pelas práticas já existentes, reformulando-os e não os substituindo.

Apesar disso, os educadores de hoje tendem a adoptarem práticas funcionais ao seu contexto educativo. Alguns escolhem um modelo curricular como suporte teórico da sua prática educativa, enquanto outros utilizam aspectos de vários modelos, não optando por um em particular. Estes últimos preferem dizer que seguem as Orientações Curriculares do que adoptarem um modelo porque as Orientações Curriculares para o pré-escolar em Portugal, embora não explicitem um modelo curricular preciso, desenvolvem-se numa perspectiva aberta e dinâmica do acto de educar e privilegiam claramente as abordagens construtivas do desenvolvimento” (Marques, 1997, p. 15). Os educadores que adoptam um modelo curricular afirmam que este constitui, só por si, um factor de mudança e de qualidade da sua prática. Nos modelos curriculares de base construtivista destacamos o modelo Reggio Emilia, o modelo do Movimento da Escola Moderna e o modelo High-Scope. Estes dois últimos, contextualizados em Portugal, sustentam a prática pedagógica de muitos educadores portugueses.

Como na parte da metodologia deste estudo, aquando da escolha das protagonistas do mesmo se teve em consideração o facto de seguirem ou não modelos curriculares, daí a necessidade de se caracterizar os últimos dois modelos curriculares, o modelo do Movimento da Escola Moderna e o modelo High-Scope, e as Orientações Curriculares, como três referenciais da prática educativa dos educadores. Através desta explicitação, é possível ver como os pressupostos teóricos que defendem, as práticas que assumem, assim como os instrumentos de avaliação que utilizam, são distintos.

2.2 Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna

2.2.1 Fundamentação e objectivos

O modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM) tem como base o trabalho de Célestin Freinet. Em 1963/64, Sérgio Niza implementou em Évora, numa escola primária, um município escolar. No ano da morte do pedagogo Freinet (1966), o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna fundou-se em Portugal, por ocasião da transformação do Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica constituído no Sindicato.

A partir desta altura, todo o trabalho pedagógico realizado em Portugal foi-se alterando, afastando-se de uma “Pedagogia Freinet” para um modelo que tem como base teórica a reflexão dos professores que trabalham com o MEM, o qual assenta, “num Projecto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (Niza, 1998, pág. 139), adoptando uma perspectiva sociocêntrica da educação.

Partindo de uma concepção da aprendizagem que se baseava na tentativa e no erro, passou-se a considerar que as aprendizagens acontecem “através de uma interacção sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos, na linha instrucional de Vigotsky e de Bruner” (idem, 1998, p. 139). A iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura passam a ser as três grandes finalidades formativas do modelo.

Defende o papel activo da criança dentro da sala de aula, uma escola que é o prolongamento natural da vida em família de cada criança e que o adulto tem um papel secundário. As actividades realizadas privilegiam a expressão livre, o pensamento, a escrita através do intercâmbio entre escolas, a biblioteca e um relacionamento com a comunidade envolvente, em que as aprendizagens se baseiam nos métodos desenvolvidos em cada área científica.

2.2.2 Princípios pedagógicos e concepções estratégicas

Para os profissionais que seguem este modelo, a escola é vista como um espaço aberto onde se partilham experiências, trocam-se vivências significativas, e um espaço democrático que incentiva às relações de cooperação e de solidariedade. Estas relações podem acontecer dentro e fora da sala de aula, com materiais/objectos ou com pessoas.

Tendo como base esta filosofia, Sérgio Niza definiu sete princípios estratégicos da acção educativa (González, 2002, p. 43):

- Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação, fundamentando o que se faz dentro da sala com as decisões democráticas que suportam o trabalho pedagógico;
- A actividade escolar, enquanto contrato social e educativo, explicitar-se-á através da negociação progressiva dos processos de trabalho que fazem evoluir a experiência pessoal para o conhecimento dos métodos e dos conteúdos científicos e artísticos;
- A prática democrática de planeamento (actividades e projectos), organização, avaliação e regulação social da vida escolar, partilhada por todos, institui-se em conselho de cooperação;
- Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano (homologia de processos);
- A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções culturais dos alunos (ciclos de produção/consumo), incentivando à participação de todos na emissão e recepção da informação, alargando a comunicação à comunidade sempre que possível;
- As práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos, através da partilha dos saberes e das formas de intervenção social;
- Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula “actores” comunitários como fonte de saberes dos seus projectos, promovendo uma escola aberta, recebendo informação quer da família quer de outro membro da comunidade.

Este modelo incentiva à construção de uma pedagogia aberta, tendo como referência sempre os interesses e as necessidades das crianças. É a partir do conhecimento destas que se constrói o novo conhecimento, respondendo ao porquê e para quê do trabalho que é feito dentro da sala. O trabalho pedagógico tem como base o trabalho que as crianças realizam de uma forma democrática, cooperada e partilhada.

Na educação pré-escolar, o modelo do MEM assenta nalguns pressupostos (Niza, 1998, p. 146): 1) os grupos de crianças não são organizados por níveis etários mas sim de forma vertical, integrando várias idades no mesmo grupo; 2) privilegia-se um clima de livre expressão das crianças, valorizando as suas experiências de vida, opiniões, ideias, sentimentos; 3) o trabalho é organizado sob a forma de projectos, cujos temas partem das expectativas, das propostas das crianças. Pode acontecer que se trabalhem vários projectos ao mesmo tempo. Os projectos consistem num conjunto de actividades organizadas mentalmente, as quais têm como objectivo último responder a uma pergunta que foi feita por uma criança ou por um grupo de crianças.

2.2.3 A organização do espaço educativo

A sala divide-se em seis áreas básicas (oficinas ou ateliers) distribuídas à volta da sala e uma área central polivalente para trabalho de grande grupo, nomeadamente o acolhimento, as reuniões do conselho, as comunicações e outros encontros, ou como apoio a actividades de pequeno grupo ou individuais. Esta área normalmente é composta por mesas e cadeiras, organizadas de modo a formarem uma mesa grande onde todos estão sentados a verem-se e a ouvirem-se uns aos outros.

As áreas básicas são

biblioteca e documentação (que deverá ter livros, revistas, um tapete com almofadas, trabalhos realizados pelas crianças), escrita e reprodução de escrita (que integra uma máquina de escrever ou computador e impressora), ciências e experiências (que incentiva à exploração de actividades de medições, pesagens, observações de animais e plantas, realização de experiências, registos de variações climáticas e materiais que despertem a curiosidade), carpintaria e construções (utilizada para realizar construções relativas a projectos decorrentes), expressão plástica (que integra os materiais para a pintura, desenho, modelagem e tapeçaria) e área do faz de conta (onde está normalmente a casinha das bonecas e a arca com roupas e acessórios de dramatização) (Marques, 1997, p. 42).

Algumas salas de jardim de infância não dispõem de cozinha acessível às crianças, daí que se organize também uma área a mais para a educação alimentar. Nesta área existe utensílios básicos para a confecção de alimentos e livros de receitas para crianças.

O ambiente da sala deve ser agradável, atraente e estimulante. As paredes devem ser “como expositores permanentes das produções das crianças” (Niza, 1998, p. 148) e

numa das paredes, de preferência da altura das crianças, afixa-se os mapas de registos que ajudam na planificação, avaliação e organização da acção educativa, ou seja, os instrumentos de monitoragem da acção educativa.

2.2.4 Os instrumentos

Os instrumentos que caracterizam o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna são (Niza, 1998):

- Plano de Actividades que se baseia “num mapa de duas entradas, onde na coluna da esquerda se alinham verticalmente os nomes das crianças e na linha horizontal superior se ordenam as actividades directamente propiciadas pelos instrumentos e materiais que integram as áreas básicas” (idem, p. 148). Quando escolhe, a criança regista uma bola aberta na actividade que escolheu e quando termina a actividade, preenche a mesma bola;
- Lista Semanal dos Projectos que completa o instrumento anterior e onde se registam os temas dos projectos, os nomes das crianças que fazem parte de cada projecto e, por vezes, a duração do mesmo;
- Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas que é constituído por um quadro de dupla entrada “encabeçado pelos nomes das tarefas de manutenção da sala e apoio às rotinas alinhados horizontalmente. (...) sob a designação de cada tarefa, são escritos os nomes dos alunos responsáveis pelas tarefas” (idem, p. 150). As tarefas são distribuídas semanalmente pelas crianças, rotativamente, na reunião de 2.^a feira de manhã;
- Mapa Mensal de Presenças que ajuda a criança a ter uma referência sobre a sua presença ou ausência dentro da sala diariamente pois a criança deve marcar com um sinal na quadrícula que cruza o seu nome com a coluna do dia em questão;
- Diário do Grupo que consiste numa folha dividida em quatro colunas, em que nas primeiras duas se registam os juízos positivos e negativos das crianças sobre tudo o que aconteceu na sala durante a semana, na terceira regista-se as actividades mais significativas e na quarta sugestões de projectos, actividades, ideias que se queiram fazer. “As três primeiras colunas representam a avaliação semanal e a quarta uma participação no planeamento organizacional e

pedagógico” (Cardoso, 2004, p. 23). O Diário é analisado à 6.^a feira à tarde na reunião de conselho por todo o grupo. É a partir da reflexão deste instrumento que se organizam as regras da vida do grupo, se relembra as actividades mais significativas e se planificam novas actividades.

Todos os instrumentos que caracterizam este modelo são avaliados em grande grupo, no sentido de regular as aprendizagens das crianças e todo o trabalho que é feito na sala. As questões são discutidas em conjunto e as crianças vão tomando consciência da sua própria aprendizagem, monitorizando o seu desenvolvimento. “A organização da sala é vista como a estrutura básica que fornece as oportunidades para as crianças aprenderem” (Cardoso, 2004, p. 22).

2.2.5 A organização do dia

O dia numa sala de jardim de infância que siga este modelo divide-se fundamentalmente em dois períodos: a manhã e a tarde. A manhã destina-se à planificação do trabalho e a actividades nas áreas, onde o educador dá apoio. No final da manhã existe uma reunião de grupo, onde cada criança dá a conhecer aos seus colegas, o trabalho que realizou. Estas comunicações são rotativas, para que todos possam apresentar os seus trabalhos. As actividades da tarde são essencialmente actividades de grande grupo, que podem ser dinamizadas pelo educador, pelas crianças ou por um animador. No final da tarde, faz-se o balanço do dia em conselho, preenchendo se necessário o Diário do Grupo.

Assim, pode-se considerar que um dia se desenvolve em nove momentos (Niza, 1998, p. 151):

- Acolhimento;
- Planificação em conselho;
- Actividades e projectos;
- Pausa;
- Comunicações (de aprendizagens feitas);
- Almoço;
- Actividades de recreio (canções, jogos tradicionais e movimento orientado);
- Actividade cultural colectiva;

- Balanço em conselho.

Esta rotina não é obrigatória nem rígida pois deve ser adaptada às características do grupo de crianças com que se trabalha, assim como a situações significativas, como por exemplo, a preparação de festas ou a organização de uma visita de estudo. O estabelecimento de rotinas ajuda as crianças a organizarem-se no tempo e no espaço mas estas rotinas pode sofrer alterações quando se justifique. Essas situações também ajudarão as crianças a aprenderem a reagir a acontecimentos inesperados, adaptando-se.

2.2.6 A avaliação cooperada

Este modelo curricular assume a avaliação como parte integrante do processo de desenvolvimento da educação, daí que privilegie a função formativa, ou seja, aquela que controla e regula as práticas educativas de um educador e as aprendizagens das crianças.

A avaliação controla as práticas educativas de um educador e as aprendizagens das crianças porque todos são implicados no trabalho que é feito dentro da sala, como por exemplo os juízos de valor que vão sendo debatidos nas reuniões de conselho.

Por outro lado, a regulação assume um papel de destaque na avaliação. Entre as crianças e o educador privilegia-se uma avaliação formativa, destacando como informantes dessa avaliação a observação espontânea ou orientada para os “registos colectivos e individuais de produção (mapas e planos descritos anteriormente), as várias comunicações das crianças à classe, o acompanhamento dos processos de produção, as ocorrências significativas registadas no Diário do Grupo e o debate e a reflexão em conselho” (Niza, 1998, p. 155). O educador, ao ter em conta todos estes informantes para avaliação das aprendizagens das crianças, consegue elaborar uma avaliação cooperada e integrada na acção.

Os pais também assumem um papel importante na avaliação pois são convidados trimestralmente a participarem numa reunião de balanço sobre as produções e os registos de planeamento e de avaliação do grupo de crianças em questão. Estas reuniões

podem ser acompanhadas por diverso material, como por exemplo, um filme, fotografias ou os próprios registos em causa (idem, 1998).

2.3 Modelo Curricular High-Scope

2.3.1 Breve perspectiva histórica

“O currículo High-Scope situa-se no quadro de uma perspectiva desenvolvimentista para a educação de infância” (Formosinho, 1998, p. 56), recorrendo ao trabalho de Piaget como base e girando em torno do desenvolvimento da criança. Considera-se que a criança aprende activamente e constrói o seu conhecimento através das interacções que estabelece com o mundo envolvente. Apesar deste modelo ter sofrido algumas modificações ao longo dos tempos, esta continua a ser a ideia principal do mesmo.

Teve início nos EUA na década de 1960 por David Weikart, o qual era presidente do movimento de Educação Compensatória. Este movimento interessava-se pela criação de situações que promovessem a igualdade de oportunidades educativas para todas as crianças em idade pré-escolar, independentemente das suas dificuldades económicas ou da sua condição social. Defendia a aprendizagem através da acção da criança e não por repetição e memorização, privilegiando o raciocínio e a actividade em si que a criança tinha que fazer para realizar determinada acção.

Como a Psicologia sofreu um grande avanço nesta época, acabou por influenciar o modelo em alguns aspectos:

- “Definição do desenvolvimento psicológico como a finalidade da educação;
- Definição do papel do professor como o promotor do desenvolvimento psicológico da criança;
- Criação e utilização de tarefas e questões que promovam as estruturas próprias de cada estágio e que permitam que a criança avance para o estágio seguinte;
- Criação de uma rotina diária estável com um ciclo de planeamento-trabalho-revisão”. (Formosinho, 1998, p. 58)

A influência de Piaget obrigava à existência de um programa rígido, o que ia contra algumas das principais características iniciais do modelo. Por isso, começou a existir períodos de reflexão e de avaliação dos programas, originando críticas e algumas reformulações. A esta fase chamou-se a fase das “experiências-chave” (Anexo I), principalmente ao nível do desenvolvimento da actividade, já que esta passou a ser feita em torno destas experiências, e do papel do adulto, o qual deixou de ser figura central e passou a ser um elemento de apoio e de suporte à actividade da criança.

O destaque dado à aprendizagem da criança faz com que se entre na última fase deste modelo curricular. Esta fase tem como principais referenciais a criança e as experiências-chave que ela realiza. A criança porque ela é o centro de toda a acção educativa e as experiências-chave porque são as actividades propostas que a criança realiza autonomamente (Formosinho, 1998).

2.3.2 Fundamentos teóricos

A construção progressiva do currículo de educação pré-escolar fez com que a perspectiva educacional fosse mais além dos pressupostos defendidos na teoria de Piaget.

De acordo com o paradigma desenvolvimentista, “o desenvolvimento é sequencial e organiza-se em estádios com as seguintes características: cada estágio representa uma estrutura qualitativa própria, estas estruturas qualitativamente diferentes formam uma sequência invariante de desenvolvimento e esta sequência invariante de desenvolvimento é universal” (Formosinho, 1998, p. 62). Estes estádios são como que “marcos conceptuais”, os quais não podem ser o centro da acção educativa. Cada criança encontra-se num determinado estágio e as actividades devem ser propostas tendo em vista o desenvolvimento desse estágio.

A autonomia da criança deve ser sempre uma preocupação central de toda a acção educativa.

A criança em idade pré-escolar começa a tornar-se capaz de reflectir sobre os seus próprios actos, de evocar a experiência passada, de prever consequências em sequências habituais de causa-efeito, de resolver mentalmente certos tipos de

problemas quotidianos, sem se apoiar exclusivamente no processo físico de tentativa e erro, e de pensar em lugares e tempos para além do aqui e agora (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 15).

Daí que a autonomia da criança seja uma das principais bases da estrutura curricular deste modelo. A criança já é capaz de agir autonomamente, escolhendo de entre as opções apresentadas. O adulto planeia, propõe e observa como é que a criança realiza a actividade, apoiando se necessário.

A concepção desenvolvimentista defende a aprendizagem como um processo no qual as crianças agem autonomamente e interagem com o mundo à sua volta no sentido de construir a realidade tal como ela é (Hohmann & Weikart, 1997). Assim, a aprendizagem é entendida como uma inter-relação entre as acções da criança e o mundo envolvente que afectam essas mesmas acções.

2.3.3 Estrutura curricular

Existem princípios básicos na estrutura curricular no modelo High-Scope, que permitem analisar as intenções educacionais básicas que levaram à sua criação. Estes princípios estão organizados em dois instrumentos de observação, planificação e avaliação, os quais são utilizados pelo modelo, para uma melhor análise de cada estrutura. Estes instrumentos são o Perfil de Implementação do Programa (PIP) e o Registo de Observação da Criança (COR) Assim, verifica-se que os princípios, individualmente e em conjunto, contribuem para alcançar o objectivo central do modelo, o desenvolvimento autónomo da criança através de uma aprendizagem activa.

Os princípios são a aprendizagem pela acção, o ambiente educativo, a rotina diária, a interacção adulto-criança e a avaliação.

2.3.3.1 Aprendizagem pela acção

“Através da aprendizagem pela acção – viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 5). Esta

aprendizagem tem origem na iniciativa da criança, das perguntas que faz, dos objectos e das situações que explora e dos problemas que resolve. A criança, à medida que vai agindo e mexendo nos materiais, vai realizando aprendizagens significativas. É ela que faz, que pensa e que reflecte sobre as aprendizagens que fez e que vai fazer. A criança primeiro tem de experimentar e só depois é que aprende.

Este tipo de aprendizagem envolve todas as experiências-chave defendidas pelo modelo, as quais se desenrolam nas interacções significativas entre as crianças e os adultos. Tudo o que acontece dentro da sala de actividades está relacionado com as experiências-chave pois são estas experiências que permitem ao educador compreender a aprendizagem que a criança está a realizar, identificar os interesses e as dificuldades emergentes, planear actividades, interpretar as acções das crianças, responder a questões colocadas pelas crianças e orientar decisões sobre os materiais, organizar a sala e a própria rotina diária. Segundo este modelo, “as experiências-chave orientam os adultos ao observar, apoiar e planificar actividades para as crianças e ao avaliarem a validade desenvolvimentista das práticas pré-escolares” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 454).

2.3.3.2 Ambiente educativo

Como o modelo defende que o ambiente educativo tem um grande impacto nas aprendizagens que as crianças fazem, é dado particular importância ao planeamento da estrutura do jardim de infância e à selecção dos materiais existentes. Um ambiente propício à aprendizagem activa tem de criar oportunidades em que as crianças possam escolher e tomar decisões por elas próprias. A organização do espaço é feita sempre em função dos interesses das crianças. Daí que as áreas de aprendizagem sejam atraentes, podendo ser alteradas consoante os temas e os projectos que se vão trabalhando durante o ano lectivo, e os materiais aí existentes estão acessíveis, são diversificados e bem identificados, seja com letras ou com símbolos, e sempre arrumados no mesmo lugar. Contudo, o educador tem de observar sempre todas as crianças nas diferentes áreas de modo a que possa intervir se necessário.

As áreas de aprendizagem existentes na sala de actividades proporcionam actividades como “as brincadeiras com água e com areia, a construção, o faz de conta e a

dramatização, o desenho e a pintura, a leitura e a escrita, a enumeração, a classificação, (...) a canção e a dança” (Hohmann e Weikart, 1997, p. 8). Estas actividades pressupõem que existam áreas como a área da casa, a área das construções ou dos blocos, a área da areia e da água, a área da expressão plástica, a área de grande grupo, a área da leitura e da escrita, a área da música e a área do exterior.

2.3.3.3 Rotina diária

A rotina diária também assenta na aprendizagem activa e tem como função fazer com que as crianças saibam antecipadamente o que vai acontecer, ou seja, a sucessão dos diferentes tempos durante o dia. Por isso, a rotina deve ser cuidadosamente planificada. Nesta rotina existe o momento do planear-fazer-rever, “o qual permite que as crianças expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflectam naquilo que fizeram” (Hohmann e Weikart, 1997, p. 8).

Como a rotina está pensada para apoiar a iniciativa da criança e proporcionar uma organização social, esta rotina inclui momentos de pequenos grupos e de grande grupo. No tempo de pequenos grupos, as crianças experimentam novos materiais que foram expressamente seleccionados pelo educador para aquele momento. Aí falam dos materiais, exploram, com base na sua experiência pessoal. Nos momentos de grande grupo valorizam-se mais as actividades lúdicas, como a música, o movimento, as histórias ou estórias, os jogos colectivos e as reflexões finais sobre um projecto.

Apesar da rotina diária ter uma estrutura flexível, existem momentos que devem existir, tais como o momento do planear-fazer-rever, o momento do acolhimento, o momento de grande grupo, o momento de pequeno grupo, o momento do recreio, o momento da refeição e o momento do arrumar (idem, 1997). Todos os momentos são importantes pois apoiam os valores defendidos pelo currículo High-Scope. Cada um à sua maneira mas todos juntos proporcionam um enquadramento para pôr em prática a aprendizagem através da acção.

2.3.3.4 Interacção adulto-criança

Ao longo do dia, numa sala caracterizada pelo modelo curricular High-Scope, espera-se que existam muitas interacções entre os adultos e as crianças, principalmente interacções positivas e significativas. “Este estilo de interacção permite à criança expressar com liberdade e confiança os seus pensamentos e sentimentos, decidir acerca da direcção e conteúdo da conversa e experimentar uma partilha verdadeira no diálogo” (Hohmann e Weikart, 1997, p. 6). Assim, tenta-se intervir segundo uma abordagem de resolução de problemas. Privilegia-se a iniciativa da criança e do grupo, tendo o educador o papel de apoio às brincadeiras da criança e à resolução de problemas que possam surgir.

No modelo curricular High-Scope, a criança tem um papel de extrema importância na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento. É a criança que faz as actividades segundo os seus interesses e a sua vontade de aprender, toma decisões e resolve as suas situações com os outros e com os materiais, partilhando as suas descobertas e observações. A criança, quando pega num objecto, sabe para que serve, como pode utilizá-lo, como pode modificá-lo, independentemente da situação em causa, e o mesmo acontece quando inicia uma conversa com outra criança ou com um adulto. À medida que a criança vai fazendo as suas descobertas, ela vai desenvolvendo os cinco sentidos. É também uma criança que está habituada a reflectir sobre as suas acções, aprendizagens, depois de as ter feito.

No que diz respeito ao papel do adulto, este serve de apoio às descobertas e às aprendizagens da criança, ouvindo-a e respeitando as suas opiniões ao mesmo tempo que a incentiva a reflectir sobre as mesmas. O adulto é activo, participante, observador, reflexivo e interage com a criança quando necessário. É o adulto que organiza o ambiente educativo proporcionando aprendizagens pela acção, que assegura a diversidade dos materiais que vão ser explorados pela criança e organiza uma rotina securizante e tranquila para que a criança possa tomar consciência dessa mesma rotina ao mesmo tempo que aprende pela acção. “O papel do adulto é o de apoiante do

desenvolvimento” (Cardoso, 1994, p. 26), encorajando uma aprendizagem activa por parte das crianças.

2.3.3.5 Avaliação

A avaliação implica trabalho em equipa, registo diário, reuniões de planeamento diário, onde se partilha, analisa e planifica. Para além disto, ainda implica o envolvimento das famílias nos ambientes de aprendizagem. “Avaliar, na abordagem High-Scope, significa trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 9). O processo de avaliação deve ser de fácil consecução, rápido mas, acima de tudo, útil. Deste modo, torna-se importante o registo de todas as observações que vão sendo feitas das crianças, o que pode ser feito de diferentes modos. Cada educador encontrará o método que é mais fácil tendo em conta o seu contexto educativo: “notas em cartões, tiras de papel ou pequeno bloco que o educador traz no bolso; pequenos blocos espalhados pela sala em locais estratégicos, fotografia, gravação áudio ou vídeo” (Cardoso, 2004, p. 30). Independentemente do método escolhido, o que é importante é que as anotações possam ser coligidas, a fim de serem partilhadas e analisadas posteriormente.

Os instrumentos de observação, planificação e avaliação utilizados neste modelo curricular são o Perfil de Implementação do Programa (PIP) e o Registo de Observação da Criança (COR). Através destes dois instrumentos e do facto de se utilizar a metodologia de investigação-acção, o educador pode adequar sucessivamente a sua prática educativa de acordo com as necessidades e os interesses das crianças. A organização e a orientação do educador irá influenciar a qualidade da acção educativa, a qual incentiva à inserção e valorização de cada criança no grupo, aprendendo a relacionar-se com os outros num ambiente saudável e estimulante.

2.3.3.5.1 O Perfil de Implementação do Programa (PIP)

O Perfil de Implementação do Programa (PIP – Anexo II) é um instrumento de avaliação que permite observar, avaliar e verificar a adequabilidade de um projecto dentro da sala de actividades e “organiza-se em quatro grandes secções: ambiente físico,

rotina diária, interacção adulto-criança e interacção adulto-adulto” (Formosinho, 1998, p. 66).

O ambiente físico da aprendizagem está relacionado com a divisão clara da sala e a etiquetagem dos materiais, de modo a criar um espaço que permita à criança trabalhar em todas as áreas (Hohmann, Banet & Weikart, 1995). Para além das áreas previstas, há sempre a possibilidade de criar outras de acordo com a realização de experiências que vão acontecendo. A organização dos materiais, visíveis e etiquetados, permitem à criança uma maior autonomia quando precisa de algum em concreto, por exemplo, assim como ajudar algum amigo a identificar o material necessário para determinada actividade, interagindo com ele. Estas duas organizações, o espaço e os materiais, são o primeiro recurso do educador.

A rotina diária permite à criança a interiorização da mesma, ou seja, prever o que vai acontecer, organizar os seus ritmos e escolher de entre as actividades a mais oportuna para aquele momento, seja ela individualmente, em pequeno grupo ou em grande grupo. A rotina deve prever experiências em vários ambientes (dentro da sala, no recreio, nas saídas ao exterior), assim como alternância entre momentos de grande actividade com outros mais calmos.

O adulto, apesar de ter um papel de apoio às actividades da criança, promove situações em que a criança é obrigada a pensar por ela própria, confrontando ideias prévias com o aqui e o agora. É através deste conflito cognitivo que se incentiva o desenvolvimento e conhecimento das crianças. Ou seja, a interacção adulto-criança tem como suporte, por um lado, o encorajamento da iniciativa da criança e dos grupos e, por outro, o apoio do adulto na resolução de problemas que possam acontecer. Incentivar a criança a interagir, a cooperar, a socializar-se num mundo em que outros existem é um dos objectivos básicos do modelo curricular High-Scope. “A aprendizagem social, tal como outros tipos de aprendizagem, ocorre por experiência directa – através da observação, exemplificação, tentativas e resolução de problemas – mais do que por meio de lições, repetições ou sistemas elaborados de recompensas e castigos” (Brickman & Taylor, 1991, p. 14). A criança, para aprender, tem que experimentar, vivenciar, passar pelas

situações, para progressivamente ir construindo o seu conhecimento e saber como lidar com situações de interacção com os outros.

Contudo, o Perfil de Implementação do Programa (PIP) não é só um instrumento de avaliação das crianças pois este também pode ser um auxiliar da formação de pais, administradores ou outras pessoas interessadas no modelo High-Scope e um meio de garantir o controlo da qualidade nos programas de educação de infância (Formosinho, Katz, McClellan & Lino, 1999).

2.3.3.5.2 O Registo de Observação da Criança (COR)

O Registo de Observação da Criança (COR – Anexo III) é outro instrumento de avaliação da criança. Tem como fundamento a observação e o registo de episódios significativos, que acontecem diariamente, em momentos de actividade na sala. Estes episódios também dão indicações para uma possível planificação de novas actividades. Os formulários para o seu preenchimento podem ser concebidos pelos próprios educadores ou serem adquiridos à High-Scope (Brickman & Taylor, 1991).

“É através da observação e do registo diário das experiências-chave feito pela equipa educativa, das reuniões e discussões sistemáticas sobre o observado e registado que trimestralmente se preenche o COR” (Guerreiro, 2000, pág. 40). Este instrumento não pode ser utilizado sem formação prévia dos educadores inexperientes. Os registos são pequenos e contêm apenas a informação necessária, de modo a que, se for preciso, conseguir-se descrever a situação mais tarde. Também são registos meramente descritivos, sem juízos de valor, já que são registos de comportamentos da criança durante as actividades. Os resultados são apresentados no final.

Os comportamentos que estão sujeitos à observação organizam-se em seis categorias de desenvolvimento (High-Scope Press, 1992, citado por Guerreiro, 2000):

- Iniciativa que se relaciona com a capacidade que a criança tem para iniciar e/ou continuar uma determinada tarefa, actividade ou interacção com outras pessoas (crianças ou adultos);

- Relações sociais que a criança estabelece na sala, independentemente de serem com os adultos ou com outras crianças;
- Representação criativa que está associada às experiências da criança relativamente ao desenho, à pintura, às construções, às dramatizações, etc;
- Música e movimento que se referem às aquisições que a criança já fez sobre os diferentes movimentos;
- Linguagem e competência de leitura e escrita que se relacionam com a linguagem que a criança utiliza para expressar o que fez ou o que vai fazer, os seus sentimentos, e como é que lê os cartões apresentados ou escreve na folha;
- Lógica e matemática que se referem às capacidades das crianças nas áreas de classificação, seriação, numeração, espaço e tempo.

Cada categoria de desenvolvimento engloba três a oito itens característicos e cada item inclui cinco comportamentos específicos que correspondem a níveis diferentes e sucessivos. Cada comportamento está associado a uma série de experiências-chave.

2.4 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As Orientações Curriculares não são um programa mas sim “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática” (Ministério da Educação, 1997, p. 13). O documento das Orientações Curriculares, como o próprio nome indica, contém indicações ou directrizes que suportam a prática educativa e orientam todo o trabalho que é desenvolvido pelo educador, “adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 13).

Constituem-se como um referente para todos os educadores, privilegiando uma noção de currículo mais abrangente do que os modelos curriculares de referência. Têm uma visão mais geral do currículo e orientam o que cada educador poderá fazer com o seu grupo, ou seja, este poderá escolher o modelo curricular que melhor se adapte à realidade onde desenvolve o seu trabalho. Apesar do educador escolher este ou aquele modelo curricular, todo o seu trabalho tem como base as Orientações Curriculares pois é o único documento publicado com orientações gerais para o educador, no sentido de

desenvolver uma prática educativa de qualidade. Como se assumem como referenciais e não como “receitas” do trabalho do educador, incentivam à autonomia e à autoformação de cada educador, apelando à cooperação e à partilha de experiências como fonte de novas aprendizagens, quer entre profissionais quer com a família da criança.

As Orientações Curriculares ajudam o educador a organizar a sua prática educativa segundo uma pedagogia estruturada. Esta pedagogia tem como fundamento a organização de ambiências de aprendizagem, em que os contextos de intervenção são os espaços onde estas acontecem num tempo próprio e com um grupo específico. A criança é vista como um sujeito activo em interacção com o meio onde vive, sendo ela promotora de novas aprendizagens. Estas aprendizagens relacionam-se com as diferentes áreas de conteúdo, de modo a que haja uma aprendizagem integradora e continuada.

No contexto das Orientações Curriculares, um trabalho de qualidade deve ter em conta diferentes variáveis:

2.4.1 O papel do educador

O educador tem um papel muito importante na aprendizagem das crianças, daí que ele tenha que planear o que vai fazer e avaliar o processo e os efeitos das aprendizagens das crianças. As aprendizagens acontecem num ambiente lúdico, onde a criança tem um papel activo como construtor da aprendizagem.

Mas para que as aprendizagens sejam significantes para as crianças e a acção educativa esteja estruturada, a intervenção do educador “passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando” (Ministério da Educação, 1997, p. 25). Estas etapas são:

- A observação – observar para recolher informação sobre tudo o que envolve cada criança individualmente e o grupo em si; é a primeira etapa do planeamento e da avaliação porque é a partir desta recolha que se desenvolve todo o processo educativo;

- O planeamento – planear de acordo com a informação recolhida pois só assim as actividades poderão ir ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças, promovendo aprendizagens significativas e diversificadas; quando o educador planeia, ele reflecte sobre a sua prática educativa, de modo a integrar todas as áreas de conteúdo nas actividades que promove; o planeamento deve ser feito em cooperação com as crianças, incorporando as suas opiniões e incentivando-as à participação no mesmo;
- A acção – esta etapa refere-se à concretização do planeamento, ou seja, a pôr em prática as propostas que foram pensadas;
- A avaliação – o educador toma consciência de como correu a actividade proposta e, por conseguinte, da sua prática educativa; ao avaliar com as crianças, o educador reflecte sobre como as crianças aprenderam, se houve ou não aprendizagens significativas, adequando novas propostas de actividades àquele grupo de crianças; ou seja, a avaliação é um dos aspectos que influencia o planeamento de uma nova proposta;
- A comunicação – à medida que o educador vai conhecendo as crianças e as aprendizagens que elas vão alcançando, ele deve partilhar com outros adultos que estejam implicados no desenvolvimento das mesmas, nomeadamente os pais, os colegas e as auxiliares de acção educativa;
- A articulação – deve existir uma articulação entre o jardim de infância e a escola do 1º ciclo do Ensino Básico que a criança irá frequentar, de modo a que haja uma continuidade educativa e a adaptação da criança seja mais fácil, assim como quando a criança entra pela primeira vez para o jardim de infância; deve existir uma cumplicidade e aproximação entre os pais e o jardim de infância/escola do 1º ciclo para que as aprendizagens da criança tenham sucesso.

Analisando estas etapas, constatamos que todas são importantes e necessárias para que haja qualidade na intervenção do educador. O educador privilegia uma avaliação onde se analisa e se reflecte, quer em relação às aprendizagens das crianças quer à sua própria acção educativa. A etapa anterior relaciona-se com a etapa seguinte, havendo uma sucessão entre elas. Se não houvesse avaliação, não se poderia planear actividades de uma forma adequada e integrada.

O educador terá sempre de adequar a sua prática às necessidades de cada criança em particular e do grupo como um todo. Esta adequação fará com que a sua prática se torne intencional e assim promover diferentes aprendizagens significativas. A intencionalidade educativa “decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvido pelo educador” (Ministério da Educação, 1997, p. 14).

2.4.2 Ambiências de aprendizagem

As Orientações Curriculares descrevem o ambiente educativo “como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 31), sendo este o suporte de todo o trabalho curricular que é feito dentro de uma sala de jardim de infância, incluindo todas as interacções sociais que acarreta e a gestão de recursos materiais necessários.

Os diferentes níveis de interacção conduzem-nos a uma abordagem sistémica e ecológica da educação pré-escolar. O processo de educação é dinâmico e em constante evolução porque à medida que a criança aprende, ela interage com o meio, influenciando-o e sendo influenciada por ele. “A educação baseia-se numa relação entre a pessoa e o meio e não apenas num acontecimento intrapessoal” (Valadares & Graça, 1998, p. 11). Esta interacção acontece com diferentes sistemas que surgem no dia a dia das crianças e que influenciam determinantemente o processo de educação.

Sistemas restritos e imediatos, como a família, o jardim de infância, a comunidade envolvente, “em que há uma interacção directa entre os actores que desempenham papéis” (Ministério da Educação, 1997, p. 32) importantes na relação interpessoal.

A ligação constrói-se, desconstrói-se e reconstrói-se em espaços de diálogo, convergente e/ou divergente, partilhando preocupações, individuais sim, mas também universais. Assim, a educação é pensada, não só como fenómeno particular, mas também como elemento de índole social, desafiando a construção de uma perspectiva interactiva – mas diferenciada. (Homem, 2001, p. 36)

Contudo, também existem sistemas sociais mais alargados, como por exemplo os políticos da sociedade. Com todos estes sistemas, a criança interage de uma determinada

maneira com características próprias e de modo particular, influenciando a sua aprendizagem.

O ambiente onde decorrem as aprendizagens, principalmente aprendizagens significativas, contribui para “uma compreensão da realidade que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto educativo institucional às características e necessidades das crianças e adultos” (Ministério da Educação, 1997, p. 33). As aprendizagens significativas acontecem quando “as novas ideias são incorporadas de modo substantivo na sua estrutura cognitiva, adquirindo o aluno novos significados acerca dele” (Valadares & Graça, 1998, p. 29).

Desta forma, existem orientações relevantes para a organização do ambiente educativo num jardim de infância, que se referem à organização do grupo, do espaço e do tempo.

2.4.2.1O grupo

Num grupo é importante que haja interacção entre os adultos e as crianças e entre as próprias crianças, as quais devem encontrar-se em momentos diferentes de desenvolvimento e da aprendizagem. É aqui que está a base de todo o processo educativo.

A relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças. Esta relação implica a criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada. (Ministério da Educação, 1997, p. 35)

A criança aprenderá com mais facilidade e sentir-se-á melhor se encontrar no educador “confiança nas suas capacidades e expectativa positiva face aos seus esforços de aprendizagem” (Morgado, 1997, p. 38). Independentemente dos factores que influenciam o funcionamento do grupo, tais como a diferença de número relativamente ao sexo ou à idade, caberá ao educador apoiar o trabalho que é feito na sala e ajudar na resolução de problemas ou dificuldades.

Os momentos de aprendizagem podem ocorrer durante o trabalho entre pares, em pequenos grupos ou em grande grupo. Incentiva-se à comunicação, à reflexão, ao diálogo e à participação de cada criança. “A relação que cada aluno vai, ao longo do seu

processo de desenvolvimento e aprendizagem, estabelecendo com o seu grupo de pares evolui de forma dinâmica e assume formas e impactos diferenciados” (Morgado, 1997, p. 34).

Através da participação da criança na vida do grupo, aprende-se um pouco mais sobre ela. Por vezes, também se pode gerar momentos de conflito social, o qual deve ser mediado pelo educador, de modo a que cada uma exprima o seu ponto de vista. Como afirma Morgado (1998, p. 36), é importante “relembrar o papel preponderante que a comunicação, nomeadamente a verbal, desempenha na estruturação do pensamento e na organização dos comportamentos”. O esperar pela sua vez ou arrumar o que desarrumou são regras da vida em grupo que as crianças vão ter de aprender a lidar com elas.

Para além disso, a participação das crianças nos momentos de planificação e avaliação levam a que se gerem práticas democráticas, onde a negociação e a cooperação são meios de desenvolvimento cognitivo e da linguagem.

“Alguns instrumentos frequentes em jardins de infância – quadro de presenças, quadro de tarefas e outros – podem facilitar a organização e a tomada de consciência de pertença a um grupo e, ainda, a atenção e o respeito pelo outro” (Ministério da Educação, 1997, p. 36).

2.4.2.2 Os espaços

O espaço educativo onde se realiza as diferentes actividades, seja ele referente ao tipo de equipamento existente, aos recursos materiais ou à forma como estão organizados, influencia a aprendizagem das crianças.

“O processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças e realizar” (Ministério da Educação, 1997, p. 38). O facto de as crianças se apropriarem do espaço onde passam a maior parte do tempo quando estão no jardim de infância faz com que conheçam os diferentes sítios que existem, assim como os materiais que podem utilizar e as actividades que podem

realizar. Assim, o espaço educativo contribui para a autonomia, a cooperação, a interajuda e a corresponsabilização de todos, tornando-o securizante.

Também existe um espaço exterior, que é como que um prolongamento do espaço interior, o qual também tem de ser planeado por todo o grupo, de forma cooperada. “O espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais” (Ministério da Educação, 1997, p. 39).

Ambos os espaços são espaços educativos, onde as crianças realizam aprendizagens mas com um carácter diferente. Enquanto que no espaço interior, as actividades são mais formais, no espaço exterior são actividades mais informais. Contudo, isto não significa que no espaço interior não se possam fazer actividades mais informais e vice-versa. De qualquer forma, o espaço tem de ser pensado minuciosamente para poder responder às necessidades e aos interesses das crianças. Importa ter em conta que o espaço deve ser construído com e para as crianças, as quais o devem conhecer perfeitamente e saber onde podem procurar os materiais que necessitam.

Contudo, o espaço educativo não se resume só ao espaço do jardim de infância mas também ao meio social que o rodeia, como o bairro ou associações existentes, permitindo uma continuidade da acção educativa.

2.4.2.3 O tempo

“O tempo educativo tem, em geral, uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade.” (Ministério da Educação, 1997, p. 40) É planeado pelo educador e pelas crianças, pode ser modificado por ambas as partes, apesar de ser para as crianças uma referência securizante pois elas sabem o que vai acontecer depois de ou antes de. O tempo tem de ter sentido para as crianças pois assim será mais fácil a sua compreensão.

Organiza-se em tempos de trabalho individual, a pares, em pequeno grupo e grande grupo, abordando as diferentes áreas de conteúdo em conjunto. Também está relacionado com a organização do espaço pois a sua “utilização depende das

experiências e oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços” (Ministério da Educação, 1997, p. 40), assim como à adequação às características do grupo e às necessidades das crianças.

Como a organização do grupo, do espaço e do tempo são o suporte do desenvolvimento curricular, é preciso que o educador planeie com cuidado esta organização e “avalie o modo como contribui para a educação das crianças” (idem, 1997, p. 41), fazendo os reajustamentos necessários.

2.4.3 Áreas de conteúdo

O conceito “área” significa as diferentes “formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 47). Daí que as aprendizagens sejam realizadas ao nível das diferentes áreas de conteúdo que têm em vista o desenvolvimento global da criança.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar utiliza-se a expressão “áreas de conteúdo” porque se pressupõe que “o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis do processo educativo” (idem, 1997, p. 47). Logo, os conteúdos são formulados em termos de aprendizagem, o que faz com que exista uma linguagem universal entre educadores e professores. “Consideram-se “áreas de conteúdo” como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” (idem, 1997, p. 47).

Assim, as áreas de conteúdo pressupõem que a criança tem de fazer actividades, agir sobre o mundo que a rodeia, para aprender e conhecer. Isto significa que as actividades propostas pelas áreas de conteúdo são o início do desenvolvimento. A criança parte do que sabe para novas aprendizagens, sendo estimulada para aprender mais, explorar a realidade envolvente e transformar as aprendizagens simples em complexas. “Este processo educativo encara a criança como sujeito da aprendizagem” (idem, 1997, p. 48).

As áreas de conteúdo são:

- Área da Formação Pessoal e Social, onde a criança através das interações sociais vai construindo o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. Esta área é uma área transversal pois influencia e está presente nas outras áreas;
- Área da Expressão e Comunicação, que se refere às diferentes formas de expressão (Expressão Motora, Expressão Dramática, Expressão Plástica, Expressão Musical) e comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Domínio da Matemática);
- Área do Conhecimento do Mundo, a qual se desenvolve a partir daquilo que a criança já conhece. É também uma área transversal pois em todas as outras áreas a criança deverá ter uma atitude científica, de permanente experimentação.

Estas áreas “deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (Ministério da Educação, 1997, p. 48). Terá de existir uma articulação de conteúdos entre as diferentes áreas, onde o educador tem o papel de promover aprendizagens que estimulem os conteúdos das diferentes áreas, assim como encontrar novas estratégias para promover essa articulação.

2.4.4 A avaliação

A perspectiva sobre a avaliação descrita nas Orientações Curriculares assenta na avaliação formativa e sistemática, que acontece durante todo o ano, e tem como finalidade conhecer melhor o que as crianças já sabem para depois planear a acção educativa. “A avaliação é suporte do planeamento” (Ministério da Educação, 1997, p. 27) pois a recolha de informação visa os diferentes sistemas que interagem com a criança, os quais a influenciam e são influenciados por ela.

Ao avaliar os processos e os efeitos da acção educativa, o educador toma consciência da sua própria acção. Ele recolhe informações e regista-as. Depois, analisa-as e compreende-as para assim ter acesso a elementos que identificam o grupo e cada criança em particular, como por exemplo, as áreas e os domínios de maior competência,

aquelas onde existem mais fragilidades, criando assim condições para uma melhor planificação de actividades mais significantes. Sobressai, assim, a ideia de que o educador reflecte sobre os valores e as intenções subjacentes da sua acção, a qual acontece antes, durante e após a mesma, consciencializando-se do processo educativo (Ministério da Educação, 1997).

Para além de ter um conhecimento mais alargado daquele grupo em particular, o educador também toma consciência de como correu a actividade proposta e, por conseguinte, da sua prática educativa, adequando-a numa fase posterior às necessidades de cada criança e do grupo. Logo, “a avaliação da acção educativa está directamente relacionada com a avaliação centrada na criança” (Cardoso, 2004, p. 12).

Avaliar com as crianças é outra atitude que o educador deve tomar pois assim o educador reflecte juntamente com as crianças sobre como decorreu a aprendizagem, se houve ou não aprendizagens significativas, propõe-se novas actividades, adequando novas propostas de actividades àquele grupo de crianças. “A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador” (Ministério da Educação, 1997, p. 27).

ESTUDO EMPÍRICO

1. METODOLOGIA

1.1 A investigação naturalista

“A investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (Tuckman, 2000, p. 5), sejam elas mais abstractas e gerais ou concretas e específicas. Em ambas as situações, o investigador tem como papel fundamental descobrir os factos e depois com base nesses factos, formular uma ideia generalizada. O processo da investigação é caracterizado por ser sistemático, lógico, empírico, redutível, replicável e transmissível.

Neste caso concreto, a investigação tem como objectivo conhecer três maneiras de trabalhar em educação de infância, identificando as concepções e as práticas de avaliação, com o intuito de construir significados com relevância nesta área. Daí que a investigação naturalista predomine neste estudo pois é uma das mais escolhidas pelos investigadores que definem como objecto de estudo situações ou particularidades relacionadas com as Ciências da Educação. Através da investigação naturalista, estuda-se “o sujeito no seu ambiente quotidiano, sem qualquer intervenção do investigador com o sentido de manipular variáveis independentes” (Sousa, 2005, p.138). Normalmente, este tipo de investigação recorre à observação das situações do quotidiano para assim o investigador poder analisar e interpretar melhor os resultados.

Tal como nos outros tipos de investigação, a investigação naturalista passa pelas diferentes fases que caracterizam uma investigação: “definição do problema, revisão de bibliografia, definição de opções de método e de estratégia, conceptualização do design, selecção de técnicas e instrumentos de recolha e tratamento da informação empírica” (Afonso, 2005, p. 16). Este tipo de investigação tanto pode seguir uma metodologia qualitativa ou quantitativa pois será o investigador que, consoante o objecto de estudo e a forma como vai tratar os dados, escolhe o tipo de metodologia a seguir.

Apesar da investigação naturalista, pelas características apresentadas, poder seguir uma metodologia qualitativa ou quantitativa, neste estudo seguiu-se uma metodologia qualitativa devido à sua natureza. Como o estudo se desenvolveu em torno da pesquisa das concepções e práticas de avaliação recorrendo a três casos concretos, a metodologia não poderia ser quantitativa.

1.2 A metodologia qualitativa

A metodologia qualitativa constitui um paradigma que estuda as questões educacionais, em que a fonte directa para se obter os dados é o ambiente natural onde as pessoas vivem (Bogdan & Biklen, 1994). Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens que descrevem pormenorizadamente a situação que se pretende estudar. Os mesmos autores apresentam cinco características para esta metodologia:

- A situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave na recolha de dados;
- A sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados;
- A questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final;
- Os dados são analisados indutivamente, como se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle, não se formulando hipóteses;
- Diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao porquê e para quê (Bogdan & Biklen, 1994).

Normalmente, os problemas que se estudam neste tipo de metodologia são situações naturais, reais, integradas, que acontecem diariamente, ou seja, são situações que para serem observadas é necessário ir-se ao terreno onde elas acontecem. Para se compreender o que aí se passa, torna-se indispensável perceber o contexto e tudo o que acontece com as pessoas que dele fazem parte. Daí que seja usual utilizar a observação de tudo o que esteja relacionada com a situação em causa como um momento para a recolha de dados. Também se deve entrevistar todos os intervenientes relacionados com a situação para assim se conhecer melhor as suas concepções e práticas. Logo, o investigador deve deslocar-se ao local e fazer uma visita para observar e recolher dados.

Depois, fazer a entrevista, identificando as questões principais, e por fim avaliar a situação em causa, determinando os efeitos da situação e a forma como os participantes interviam. Foi o que aconteceu neste estudo porque as questões de investigação foram formuladas não segundo a criação de variáveis mas sim com o objectivo de investigar as concepções e as práticas de avaliação no seu todo e no contexto real.

A construção de uma pergunta na metodologia qualitativa aumenta a possibilidade de se chegar a uma conclusão (Tuckman, 2000). Esta pergunta deve estar relacionada com o objectivo do estudo, sendo mais fácil identificar os diferentes momentos da recolha de dados e sua análise. Assim sendo, privilegiou-se as concepções e as práticas de avaliação a partir das protagonistas do estudo, em que os dados foram recolhidos a partir do contacto que se teve com as mesmas.

Tratando-se de um estudo sobre concepções e práticas de avaliação, importa clarificar o significado que estes conceitos assumem no presente estudo. Entende-se por “concepção”, neste estudo, “uma estrutura mental de carácter geral que engloba crenças, significados, conceitos, proposições, regras, imagens mentais e preferências” (Thompson, 1992, citado por Fialho, 2005, p.316). É esta estrutura mental que permite ao educador pensar sobre a realidade envolvente e, de um modo mais ou menos consciente, influenciar a sua prática educativa. As concepções não são directamente observáveis nem podem ser palpáveis, o que significa que só através das opiniões e das conversas que se têm com os educadores sobre o assunto em questão, a avaliação das aprendizagens, é que se pode ter acesso a elas. Isto significa que as concepções têm de ser inferidas a partir do que os educadores transmitem, assim como das práticas que acontecem durante o dia a dia. Esta situação faz com que as concepções impliquem alguma subjectividade porque não são algo que se pode ter acesso sem se falar com o educador em causa mas sim algo que o educador vai construindo, tendo em conta a sua prática e as ideias a que tem acesso da bibliografia que consulta. Por isso, é que cada educador pode defender uma concepção sobre avaliação das aprendizagens diferente de outro educador, independentemente da formação académica e da prática de avaliação.

Quanto às práticas de avaliação, estas referem-se aos instrumentos de avaliação referenciados e utilizados pelas protagonistas de estudo. Estes instrumentos já foram

descritos no último ponto do primeiro capítulo do enquadramento conceptual. Quando um educador pensa no(s) instrumento(s) mais adequado para avaliar as aprendizagens das crianças com que trabalha, ele relaciona essa estratégia, essa prática de avaliação, ainda que inconscientemente, com a forma como vê e pensa a avaliação. Ou seja, as práticas de avaliação estão relacionadas com as concepções que os educadores têm sobre essa problemática.

Daí que, num estudo desta natureza, se torne importante e necessário não só estudar as práticas como também as concepções pois nem todos os educadores pensam sobre a avaliação das aprendizagens da mesma maneira e não utilizam o(s) mesmo(s) instrumento(s) de avaliação, visto serem influenciadas por um conjunto de conceitos que só por si são subjectivos. Assim, estuda-se não só o que é observável, as práticas de avaliação, como também o que os educadores pensam e defendem sobre o tema da avaliação das aprendizagens. Como se descreveu no segundo capítulo do enquadramento conceptual, conforme o modelo curricular que o educador defende assim é a sua concepção e, por conseguinte, a prática de avaliação das aprendizagens.

Como a metodologia na investigação tem como função informar e justificar a opção metodológica assumida, para se estudar a avaliação das aprendizagens utilizou-se como estratégia um estudo comparativo de três casos, situando a metodologia numa orientação predominantemente qualitativa. Por isso, importa conhecer bem a metodologia que se utiliza na investigação para se compreender as concepções e as práticas que as pessoas têm sobre determinado assunto. É a partir destas ideias que tem início este estudo.

1.3 Opções e procedimentos metodológicos

1.3.1 Problema

O primeiro passo que se dá para iniciar uma investigação é identificar o problema da investigação que se vai estudar. Para se formular um problema em investigação tem de se ter em conta algumas regras: ser em forma de pergunta; ser claro e preciso; ser empírico; ser susceptível de resposta; ser delimitado a uma população viável e a um

tempo possível de ser realizado (Gil, 1996). A pergunta tem de exprimir exactamente o que se pretende saber com aquela investigação. Assim, o problema desta investigação consistiu em compreender as concepções e as práticas de avaliação das aprendizagens das suas crianças, de três educadores da educação pré-escolar, que seguem referenciais teóricos distintos, como já foi referido.

A questão de partida foi: como é que os educadores de infância fazem a avaliação das aprendizagens das crianças na educação pré-escolar? Foi esta a questão que serviu de guia ao longo de toda a investigação.

1.3.2 Protagonistas do estudo

A amostra num estudo de orientação qualitativa é pequena e não representativa (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, o grupo deste estudo foi constituído por três educadoras de infância a trabalhar no activo, com mais ou menos o mesmo tempo de serviço, que possuíssem diferentes concepções sobre a acção educativa e utilizassem práticas de avaliação diferentes. Apesar de serem educadoras a trabalhar em salas de jardim de infância da cidade de Évora, cada educadora trabalha numa instituição diferente.

Sabia-se à partida que o grupo possuía diferentes concepções e utilizava práticas distintas de avaliação das aprendizagens porque se escolheu tendo em conta as perspectivas curriculares mais comuns em Portugal, referenciadas no segundo capítulo do enquadramento conceptual. Assim, uma educadora tinha como modelo pedagógico de referência o modelo do Movimento da Escola Moderna, outra educadora tinha o modelo High-Scope e a terceira tinha as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação.

A primeira educadora corresponderá à entrevistada E1, a segunda à entrevistada E2 e a terceira à entrevistada E3. Todas aderiram de imediato sem levantar qualquer obstáculo à participação no estudo. Foram explicados os objectivos da investigação às protagonistas, o respeito pela confidencialidade dos dados, assim como o anonimato das educadoras, a importância da colaboração e a clareza relativamente ao estudo propriamente dito.

1.3.3 Explicitação da metodologia

A metodologia geral seguiu quatro momentos, em que os três primeiros se destinaram à recolha dos dados e o quarto à análise e tratamento dos dados. Para se recolherem os dados, utilizaram-se três fontes diferentes para que depois se pudesse estabelecer uma comparação entre si, existindo assim uma triangulação dos dados. O conceito “triangulação” refere-se “a uma metodologia de investigação em que se observa o mesmo fenómeno de três pontos diferentes (...) e com diferentes instrumentos” (Sousa, 2005, p. 172). A triangulação dá à investigação uma maior validade na recolha dos dados e assim uma maior compreensão dos fenómenos educativos.

Num primeiro momento, fez-se uma visita à sala de cada educadora para se observar a sala, ver produções escritas das crianças e conversar com a educadora sobre o problema desta investigação. Este contacto teve como objectivo conhecer a reacção das educadoras face ao tema das questões da entrevista, ter acesso às produções escritas que existissem e observar a organização da sala. Num segundo momento, foram feitas as entrevistas às educadoras na sua respectiva sala. A visita a cada sala foi feita em horário pós-laboral, quando não estava presente o grupo de crianças. Estas visitas também foram feitas em dias diferentes, entre os meses de Abril e Junho, numa média de três por cada educadora.

As técnicas utilizadas na recolha de dados foram a observação, a análise documental de produções escritas e a realização de entrevistas. Para a análise e tratamentos dos dados recorreu-se à análise de conteúdo.

1.3.3.1 A observação

Tal como foi referido no enquadramento conceptual, “a observação permite a recolha de informações” (Pais & Monteiro, 2002, p. 54) acerca de todo o desenvolvimento da criança, incluindo as aprendizagens das crianças.

Neste caso concreto, o que se pretendia era precisamente o de recolher dados através da observação da sala e da análise dos instrumentos de avaliação que o educador utiliza, caso existissem. Ao recolher-se dados, consegue-se comparar se existe ou não uma correspondência entre os pressupostos teóricos do modelo que defende, tal como foram descritos no segundo ponto do enquadramento conceptual, com o que efectivamente o educador faz na prática. Ou seja, ao observar-se a sala de cada educadora registou-se o que existia e como eram abordados os instrumentos de avaliação e a organização da sala. Em seguida, confrontou-se esse registo com o que se tinha analisado anteriormente sobre o modelo defendido por essa educadora. Conversou-se com a educadora responsável sobre o que ela pensava acerca da avaliação, assim como das rotinas e das interações. Teve-se acesso aos instrumentos de avaliação, quando existiam, os quais foram analisados pormenorizadamente. Com a observação, compreendeu-se o sentido da avaliação das aprendizagens das crianças a partir do que existia em cada sala e de como a educadora a abordava.

Optou-se por uma observação não estruturada, tendo como objectivo conhecer cada realidade por dentro, sem categorias previamente estabelecidas. Por isso, a observação decorreu na sala de actividades, quando as crianças estavam presentes, com o sentido de observar a organização do espaço, a interacção da educadora com as crianças e a organização do tempo, como por exemplo momentos de avaliação. Foram realizadas três observações a cada sala, sendo que a terceira foi seguida de entrevista à educadora.

À medida que se fazia a observação, ia-se conversando informalmente com as educadoras de modo a estabelecer empatia com estas, com o intuito de promover a sua cooperação e participação no estudo. Estas conversas tiveram como objectivo recolher informação sobre a maneira de como pensam e fazem a avaliação das aprendizagens na prática e para ajudar na construção de blocos *a priori* a incluir no guião da entrevista semi-dirigida (Jesus, 2004).

1.3.3.2 A análise documental

A análise documental de produções escritas que existissem nas salas de jardim de infância em questão e/ou que as educadoras tivessem sobre o que já fizeram em termos

de avaliação das aprendizagens. Neste caso concreto, analisaram-se os trabalhos das crianças, os instrumentos de avaliação, os registos significantes e os mapas ou grelhas que eram utilizadas pelas crianças durante o dia.

Esta procura teve como objectivos ter acesso a referenciais teóricos sobre a avaliação das aprendizagens e identificar as práticas mais comuns de como se faz a avaliação das aprendizagens das crianças numa sala de jardim de infância (Bogdan & Biklen, 1994).

Após a realização das entrevistas, foi possível verificar se o que realmente foi descrito era visível na sala pois apenas se analisaram documentos já existentes antes da realização da entrevista. Daí que a consulta destes documentos tenha acontecido nas duas primeiras visitas a cada sala.

1.3.3.3 As entrevistas

A entrevista é uma técnica de recolha de dados que permite aceder às percepções das pessoas, aos significados e às definições das situações sobre uma realidade (Foddy, 1996). Assim, através de uma “conversa” pôde-se conhecer as concepções que as educadoras possuíam em relação à avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar (se existem ou não dificuldades), saber como as educadoras avaliavam as aprendizagens das crianças e conhecer os instrumentos de avaliação. Outros itens do guião da entrevista foram pensados no sentido de ouvir a opinião livre dos respondentes para poder recolher mais informação.

Neste estudo, utilizaram-se entrevistas para recolher dados e transformá-los em informação expressa pelo entrevistado (Tuckman, 2000). Assim, é possível ter acesso ao que uma pessoa sabe sobre um determinado assunto, as suas preferências, as suas práticas e onde se baseia. Todas as questões pensadas, juntamente com informações que o investigador recolheu do espaço onde decorreu a entrevista, contribuíram para os objectivos da investigação. Quando se pensa nos protagonistas, o investigador tem tendência para escolher pessoas que tenham algo em comum e tem interesse em recolher informações para extrair dados, que depois vão ser comparados para se tirarem

conclusões. É importante que durante a entrevista, o investigador consiga que no decorrer da conversa nunca se afastem muito do guião da entrevista.

Após a realização de duas observações a cada sala, realizaram-se as entrevistas às três educadoras. As entrevistas foram feitas entre Maio e Junho, em dias diferentes e individualmente. Primeiro, fez-se a entrevista à educadora que segue o modelo do MEM, depois à educadora que segue o modelo High-Scope e, por fim, à educadora que se orienta pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Esta ordem aconteceu sem estar previamente estabelecida mas sim de acordo com as disponibilidades das entrevistadas. Talvez o facto de ter sido esta a ordem que as educadoras foram contactadas para participarem no estudo, fez com que fosse também esta a ordem das entrevistas.

Todas as entrevistas foram gravadas num mini-gravador, nunca excedendo os 90 minutos, e transcritas posteriormente. A cada entrevista foi atribuído um código, de modo a ajudar na análise das mesmas, conforme está explícito no sub-capítulo da análise de conteúdo. Após a transcrição das entrevistas, o registo foi devolvido às três educadoras participantes, para que estas pudessem ficar com um exemplar.

A entrevista começou por um período de acolhimento. Neste momento, lembrámos o porquê da entrevista e como era importante para o estudo todas as respostas que o respondente desse. Também lhe perguntámos se a entrevista podia ser gravada assegurando o anonimato da mesma. Falámos sobre a estrutura da entrevista, nomeadamente o facto de em primeiro lugar colocarem-se questões de ordem geral com o fim de pôr o respondente mais à vontade e só depois questões mais directas sobre o tema em questão.

Todo o esquema da entrevista foi preparado de modo a que esta seja vista “como um instrumento leve e flexível” (Gauthier, 2003, p. 293). A organização das questões foi pensada com o objectivo de o respondente poder organizar o seu discurso. A maioria das questões foram curtas, pois o entrevistador deve escutar mais do que falar, e foram formuladas de uma forma simples e clara, não contendo mais do que uma ideia. As questões estavam organizadas segundo uma ordem pois dentro de cada categoria,

começava-se pelas mais gerais para as mais específicas. As entrevistas foram feitas segundo um guião previamente elaborado (Anexo IV), o qual foi validado por um painel de três especialistas em educação e metodologia de investigação.

No final da entrevista, agradeceu-se ao entrevistado pela sua confiança e esforço por ter respondido a todas as questões e informou-se que será dado conhecimento quando a investigação for apresentada.

Na utilização da técnica da entrevista, tivemos a preocupação de seguir os requisitos que constam no quadro seguinte.

ANTES:

Definir o objectivo

Construir o guião da entrevista

Escolher os entrevistados

Preparar as pessoas a serem entrevistadas

Marcar a data, a hora e o local

Preparar os entrevistadores

DURANTE:

Explicar quem somos e o que queremos

Obter e manter a confiança

Saber escutar

Dar tempo para aquecer a “relação”

Manter o controlo com diplomacia

Utilizar perguntas de aquecimento e focagem

Enquadrar as perguntas melindrosas

Evitar perguntas indutoras

DEPOIS:

Registar as observações sobre o comportamento do entrevistado

Registar as observações sobre o ambiente em que decorreu a entrevista

Fonte: Carmo & Ferreira, 1998, p. 133

Tal como as outras técnicas de recolha de dados, também a técnica da entrevista tem vantagens e desvantagens. As vantagens são

estabelece um envolvimento pessoal do entrevistado; pode ser aplicada a sujeitos que não sabem ler e, portanto, a crianças pequenas; possui flexibilidade para se poder adoptar às necessidades de cada situação, de cada sujeito e de cada questão; há a possibilidade do entrevistador repetir ou esclarecer as suas perguntas, formulando-as diferentemente, de modo a que sejam perfeitamente compreendidas pelo entrevistado; o sujeito pode ser questionado, directamente, para melhor explicar as suas respostas; proporciona uma maior oportunidade para avaliar atitudes, opiniões, condutas, podendo o entrevistador observar o modo, a ênfase e as atitudes que o entrevistado acompanha as suas respostas; oferece a possibilidade de se recolherem dados com consistência qualitativa (...); as informações obtidas são mais precisas, podendo-se constatar de imediato as discordâncias e as causas; e, sendo as respostas colhidas e anotadas pelo próprio entrevistador, possuem uma boa uniformização dos dados (Sousa, 2005, p. 248).

E as desvantagens são a

menor liberdade do entrevistado nas respostas, na medida em que não tem tempo para pensar ou para voltar atrás (...); risco de distorções, devido ao modo como o entrevistador encaminha a sequência das perguntas, a ênfase com que as faz, a expressão com que as apresenta, etc.; demora na sua preparação e aplicação, por ser entrevistado um sujeito de cada vez; menor garantia de veracidade nas respostas, por falta de anonimato; e, dispendiosa em tempo e em dinheiro, sobretudo quando os entrevistados se encontram em localidades diferentes (Sousa, 2005, p.248).

Neste contexto de investigação, a principal vantagem foi o facto de a entrevistadora já ter algumas noções sobre o tema da entrevista, mesmo antes de ter iniciado o estudo, assim como já conhecer previamente as entrevistadas e o trabalho que realizam dentro da sala. Mas o que à partida foi uma vantagem, durante o estudo também se tornou numa desvantagem. Nem sempre foi fácil realizar o papel de entrevistadora porque a entrevistadora também é educadora. Por vezes, o facto da entrevistadora conversar com outra educadora, colocava-a numa posição muito sensível pois foi preciso controlar alguns comentários que não iam ao encontro do tema da entrevista mas sim enquanto duas profissionais da mesma área.

1.3.3.4 A análise de conteúdo

Após a recolha de toda a informação referente ao estudo, foi necessário analisá-la para depois interpretar. A análise da observação e dos documentos foi feita de uma forma

menos estruturada do que a análise das entrevistas. Os registos das observações e os documentos recolhidos foram compilados num dossier, existindo três separadores, para uma mais fácil utilização *a posteriori*. Para as entrevistas, utilizou-se a análise de conteúdo.

A análise de conteúdo serviu para analisar e tratar os dados qualitativos previamente recolhidos. “Toda a análise de conteúdo decorre de uma pergunta ou perguntas que o investigador coloca, bem como da natureza dos dados com que ele lida” (Esteves, 2006, p.107). A descrição (enumeração) foi a primeira etapa e a última foi a interpretação (significado da enumeração), ficando a inferência como etapa intermediária. A inferência “permite a passagem, explícita e controlada, de uma à outra” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 252). Assim, foi necessário categorizar os dados para se ter uma informação mais precisa e pertinente, de modo a tirar-se conclusões e a estabelecer ligações entre as opiniões dos vários entrevistados.

Para analisar e interpretar os dados obtidos na entrevista utilizou-se a análise de conteúdo que Bardin (1997, p.42) define como sendo

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Ou seja, pode-se dizer que a análise de conteúdo consiste num processo que ajuda a reconstruir toda a informação das várias entrevistas num único texto estruturado e significativo, susceptível de ser interpretado.

Primeiro, foi feita uma leitura flutuante de todas as entrevistas para se estabelecer um contacto mais directo. Depois, leu-se novamente as entrevistas e sublinhou-se frases e palavras que se consideravam pertinentes. Foi a partir daqui que se começou a ter um conhecimento mais profundo sobre as concepções e as práticas de avaliação das aprendizagens de cada uma das educadoras. Por último, a partir destes recortes do texto, estabeleceram-se os grandes tópicos que se realçavam do texto. Estes tópicos seriam incluídos nas categorias a definir.

A grelha seguinte foi elaborada com base na transcrição, leitura e análise das entrevistas realizadas. Foi a partir desta grelha, que se definiram as categorias e as sub-categorias de análise, para se poder encontrar as unidades de registo (palavras e frases referidas pelas entrevistadas). Como afirma Bardin (1997), o facto de classificarmos elementos em categorias, implica a existência de uma ligação entre cada um dos pontos pré-estabelecidos no guião. Estas levaram a que se encontrassem frequências de respostas e assim tirarem-se conclusões válidas e pertinentes.

Quadro 1 – Categorias e sub-categorias utilizadas

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA
1. Formação no âmbito da avaliação	Formação inicial Acções de Formação Pertinência da auto-formação
2. Concepções em relação à avaliação das aprendizagens	Significado da palavra avaliar Importância da avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar Objectivo da avaliação Tipo de informações na relação entre o jardim de infância e a família e vice versa
3. Modelo curricular	Identificação do modelo Justificação da escolha do modelo Princípios orientadores do modelo Caracterização do espaço Caracterização das rotinas Caracterização do grupo Papel da criança Papel do adulto Participação da família
4. Práticas de avaliação das aprendizagens	Caracterização das práticas de avaliação Identificação dos instrumentos de avaliação Identificação dos momentos de avaliação Participação na avaliação Informação da avaliação obtida
5. Dificuldades na avaliação das aprendizagens	Identificação das dificuldades na avaliação das aprendizagens

Em seguida, analisaram-se e registaram-se as inferências a que se chegaram a partir de cada categoria e sub-categorias. Para uma correcta leitura dos dados analisados, convém salientar que o código utilizado foi: 1.1.1; sendo respectivamente o número da entrevistada, o número de página de entrevista e o número da unidade de registo. As unidades de registo correspondem às passagens de cada entrevistada, sejam palavras ou frases, que diz respeito a essa categoria. Para uma melhor operacionalização, as sub-categorias relacionam-se com a categoria que lhe deu origem.

Como este estudo tem um carácter qualitativo, a análise das observações, dos documentos e das entrevistas não poderia ficar somente pela descrição das informações obtidas mas sim por uma análise e interpretação das mesmas.

1.3.4 Estratégia de investigação: estudo de três casos

Neste estudo, como foi atrás referido, o tema consistia em conhecer as concepções e as práticas de avaliação das aprendizagens das crianças na educação pré-escolar. Tendo esta problemática como pano de fundo, a investigação predominante foi a investigação naturalista porque “no âmbito dos estudos naturalistas, dá-se especial ênfase aos estudos descritivos, (...) centrada nas abordagens interpretativas e nos estudos de caso” (Afonso, 2005, p. 10). Daí que se tenha optado pelo estudo de caso como estratégia de investigação, de forma a contactar directamente com os casos que se pretendia conhecer na íntegra e no contexto real.

O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo mas que não esquece toda a sua envolvência, permitindo uma compreensão dos fenómenos que acontecem na sociedade, como por exemplo, dentro de uma sala de aula. Esta opção é a melhor escolha para se estudar um fenómeno particular em que é difícil extraí-lo do contexto em que ele acontece, visto existirem complexidades presentes (Yin, 1993). Ao optar por este estudo, o investigador procura desenvolver um conhecimento intenso e detalhado de um caso único ou de um pequeno número de casos relacionados, tentando responder a questões de “como” ou “porquê” (Cohen, 1990). Ou seja, este tipo de estudo caracteriza-se por delimitar um número restrito de situações a investigar e uma análise profunda de teorias ou modelos que estejam presentes nessas situações. Ao investigador não interessa generalizar os resultados ao mundo envolvente mas sim compreender em profundidade os casos que decidiu investigar.

Assim, o investigador pode fazer estudo de casos comparativos quando compara dois casos semelhantes mas com uma característica diferente para ver os contrastes (Bogdan & Biklen, 1994). É esta estratégia de investigação, o estudo de casos comparativos, segundo uma metodologia qualitativa, que se irá privilegiar nesta investigação, através

da utilização de três estudos de caso, sobre três educadoras, que têm concepções e práticas de avaliação das aprendizagens diferentes à partida. Um caso tem como referencial teórico o modelo do MEM, outro caso o modelo do High.Scope e o terceiro caso as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Neste tipo de estudos, tal como em quaisquer outro estudo, independentemente do tipo de metodologia escolhida, é importante “assegurar a validade e a fiabilidade do estudo” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 218). A validade refere-se à relação entre a descrição dos resultados do estudo e a realidade envolvente, ou seja, isto significa que os resultados alcançados podem ser integrados na realidade, e pode ser garantida através da triangulação dos dados ou pela observação. A fiabilidade está relacionada com o facto de se o estudo voltar a ser repetido obtenha os mesmos resultados e pode ser mantida se existir uma descrição detalhada de todos os passos necessários à realização do estudo, quer não só referentes às referências bibliográficas como também à opção metodológica.

Quando se privilegia esta estratégia, tem de se ter em conta alguns procedimentos, nomeadamente a recolha de dados, o tratamento e análise dos dados e as inferências e conclusões. (Sousa, 2005). A recolha de dados refere-se a uma recolha exaustiva de todos os dados que se referem à situação ou ao indivíduo que está a ser estudado, como por exemplo, dados pessoais, evolução escolar, contexto profissional, visita às instalações da escola. Todos estes dados devem ser compilados num dossier para depois se fazer uma análise mais detalhada. Para se tratar e analisar os dados recorre-se, normalmente, à análise de conteúdo, identificando como categorias a contextualização do caso, a análise dos temas identificados e a definição das dificuldades e necessidades. As inferências e conclusões são os resultados que se obtiveram no final do estudo. Estas inferências devem ser efectuadas a partir da relação entre o sujeito e o contexto, assim como com todos os outros elementos que participaram no estudo. Nas conclusões deve-se responder às questões de partida que levaram à construção do estudo, “descrever o caso na sua situação total e em todos os seus aspectos” (Sousa, 2005, p. 143), explicar os resultados a que se chegaram e relacionar este estudo com outros que se possam vir a fazer sobre a mesma problemática.

Contudo, este tipo de estudo apresenta vantagens e limitações, tal como os outros estudos. As principais vantagens são: o estímulo a novas descobertas ao longo do estudo pelo investigador; a focalização do estudo como um todo e a simplicidade dos procedimentos e da linguagem utilizada. A limitação maior será o facto de não se poder generalizar os resultados obtidos pois este estudo é um estudo de caso, como o próprio nome indica (Gil, 1996).

2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

2.1 A observação e a análise documental

Antes da realização das entrevistas, foram feitas duas observações às salas e conversou-se informalmente com as educadoras que viriam a ser entrevistadas sobre o tema desta dissertação. Nestas visitas privilegiou-se a observação do espaço, a interacção da educadora com as crianças, os momentos da rotina, já que “a observação permite a recolha de informações” (Pais & Monteiro, 2002, p. 54) acerca de tudo o que envolve a aprendizagem das crianças. Assim, esta primeira recolha de dados, deu algumas informações para a construção dos blocos do guião da entrevista e para se recolherem algumas notas, ficando assim a conhecer melhor cada realidade e também estabelecer um relacionamento mais próximo com a entrevistada.

As notas, que se foram tirando das observações que se faziam nestas pequenas visitas e conversas informais, referiram-se não somente a descrições mas também a algumas reflexões. Tal como se referiu no primeiro capítulo do estudo empírico, esta procura teve como objectivos ter acesso a referenciais teóricos sobre a avaliação das aprendizagens e a identificar as práticas mais comuns de como se faz a avaliação das aprendizagens das crianças numa sala de jardim de infância (Bogdan & Biklen, 1994), através dos registos que estavam na parede ou documentos que a educadora disponibilizou. Logo, as notas que se tiraram referem-se, essencialmente, a aspectos que a entrevistadora viu, ouviu e pensou, enquanto decorreram as primeiras visitas e conversas informais. O que significa que foram estes pequenos aspectos que levaram à construção de algumas perguntas mais específicas, assim como abrir pistas de reflexão, como por exemplo, à distinção clara entre os dois instrumentos de avaliação utilizados no modelo High-Scope.

Durante as observações e depois de se ter analisado cada modelo curricular no segundo ponto do enquadramento conceptual, verificou-se à partida que a prática educativa destas educadoras era influenciada pelo modelo pedagógico que seguem, desde a organização do espaço, do tempo, do grupo, das actividades a realizar, do papel da criança, do papel do adulto e, principalmente, da avaliação. Contudo, só a análise das

entrevistas é que permitiu chegar a uma conclusão sobre a existência ou não de correspondência entre os pressupostos teóricos do modelo que a educadora defende, tal como foram descritos, com o que efectivamente o educador faz na prática. Ou seja, se efectivamente o que se viu corresponde ao que a educadora pensa e defende sobre a avaliação das aprendizagens.

Todas as entrevistadas, quando disponibilizaram os documentos pedidos pela entrevistadora, disseram que eram os pressupostos teóricos do modelo que as ajudavam a ter uma concepção sobre a avaliação das aprendizagens e a saber como actuar para avaliar as aprendizagens das crianças, como por exemplo o instrumento de avaliação, o COR, utilizado pela entrevistada E2, o qual é um instrumento do modelo.

Das primeiras observações e conversas que se tiveram com as entrevistadas, concluiu-se que a avaliação das aprendizagens era pensada pelas três entrevistadas como uma das questões mais importantes no processo de ensino-aprendizagem e tinha uma elevada importância na prática de cada uma. Cada uma pensava e avaliava de acordo com o seu modelo mas todas com o mesmo objectivo, promover a qualidade educativa na educação pré-escolar. Esta qualidade vai sendo alcançada, de forma natural, nas aprendizagens que as crianças vão realizando pois a qualidade não é algo estático mas sim “dinâmico, que se constrói dia a dia e de maneira permanente” (Zabalza, 1998, p. 32).

Algumas das notas e das fotografias que se tiraram do espaço, de alguns registos e dos documentos disponibilizados, como por exemplo, os instrumentos de avaliação serviram para, após a realização da entrevista, verificar se efectivamente estes estavam presentes, tais como as áreas de aprendizagem da sala no modelo do Movimento da Escola Moderna ou a identificação dos materiais no modelo curricular High-Scope.

Foi desta forma que a observação e a análise documental contribuíram em grande escala para o desenvolvimento do estudo. Através delas, foram-se recolhendo informações sobre tópicos para perguntar ou esclarecer melhor na entrevista, assim como compreender melhor a avaliação das aprendizagens em cada modelo curricular, quer em relação às concepções como às práticas.

2.2 As entrevistas

2.2.1 Entrevista E1

2.2.1.1 Caracterização da entrevistada

A entrevistada E1 é uma educadora de infância com 35 anos de idade e 11 anos de serviço, o que significa que iniciou a sua actividade profissional em instituições da educação pré-escolar no ano lectivo 1997/1998.

A sua formação inicial foi o bacharelato em educação de infância na Universidade de Évora, tendo feito o complemento de formação há cerca de 3 ou 4 anos na mesma universidade.

Está a trabalhar no activo, numa sala de jardim de infância de uma instituição privada de solidariedade social (IPSS) da cidade de Évora. Esta sala acolhe um grupo de 22 crianças, a educadora e uma auxiliar de acção educativa. Sempre exerceu as suas funções de educadora nesta instituição e em salas de jardim de infância. Para o próximo ano lectivo, é que terá a oportunidade de trabalhar numa sala de creche.

2.2.1.2 Formação da entrevistada no âmbito da avaliação

A entrevistada referiu que quer na sua formação inicial, quer no complemento de formação, não teve nenhuma disciplina de avaliação. Contudo, na formação inicial, se em algum momento se falou de avaliação, foi algo abordado “muito ao de leve” (E1.1.6). Já no complemento de formação, falou-se de uma forma de avaliação numa disciplina. Era uma “forma de avaliação subjectiva” (E1.2.5) e “tinha a ver com as tarefas que as crianças faziam em cada actividade” (E1. 1.9), “discriminar o que elas fazem em cada actividade” (E1.2.2).

Quanto às acções de formação no âmbito da avaliação, a entrevistada E1 afirmou que nunca frequentou nenhuma acção de formação sobre esse tema. O motivo principal

apresentado foi o de “não tenho sabido de nenhuma aqui na zona” (E1.2.20), assim como “ a deslocação” (E1.2.22), “os horários” (E1.2.23) e “o serviço” (E1.2.24). Contudo, referiu que soube de uma “reflexão sobre avaliação” (E1.2.9), a qual não pode ser considerada uma acção de formação, porque foi uma apresentação enquanto decorreu um estudo realizado por educadores que estavam a pesquisar o modelo do Movimento da Escola Moderna, que “é o modelo pedagógico que utilizo” (E1.2.13). Mesmo assim a entrevistada não esteve presente porque “não teve disponibilidade para ir” (E1.2.15), “não era em Évora” (E1.2.16) e tinha “um filhote pequenino” (E1.2.17).

Apesar de ainda não ter frequentado nenhuma acção de formação sobre este tema, mostrou interesse em participar e considera importante que hajam acções de formação nesta área porque “é um tema trabalhado massivamente entre aspas por todos” (E1.2.27). Como existem “várias formas de avaliação” (E1.2.28), origina uma certa discussão sobre “o que é de facto uma verdadeira avaliação” (E1.2.29), “como é que ela deve ser feita” (E1.2.31) e “porque é que ela deve ser feita” (E1.2.31). Refere, ainda, que “a avaliação que rotula meninos com certeza que não é uma avaliação que se pretenda” (E1.2.33) “ou que atinja os objectivos” (E1.2.34).

Por isso, este tema deve ser reflectido por todos para se chegar a conclusões verdadeiras, esclarecendo todas as dúvidas que existem na cabeça de todos nós. Logo, “ainda é preciso estudar” (E1.2.37) para que a avaliação deixe de ser uma palavra que levante dúvidas e incertezas. Notava-se desde já que esta entrevistada tinha alguma noção sobre o conceito de avaliação das aprendizagens e sentia uma preocupação sobre como é que a devia pôr em prática no seu dia a dia, estabelecendo assim uma relação entre a teoria e a prática.

Quanto à sub-categoria sobre a pertinência da auto-formação, a entrevistada afirmou que era importante e indispensável. Mais do que a auto-formação devia existir uma formação cooperada, isto é, “juntarem-se pessoas para reflectir sobre uma mesma temática” (E1.2.44). Assim, “chegam-se a conclusões muito mais profundas e muito mais ricas” (E1.3.1). Mas para haver estas reuniões, é necessário que se parta de uma auto-formação para que cada educador se interesse e saiba alguma coisa para poder partilhar com os outros.

2.2.1.3 Concepções em relação à avaliação das aprendizagens

Para a entrevistada, “avaliar no sentido de avaliação das aprendizagens” (E1.3.6) “é verificar que aprendizagens foram realizadas” (E1.3.8), “se houve desenvolvimento” (E1.3.9), “se houve avanços numa determinada criança” (E1.3.10) e “no que é que ela tem mais dificuldade para se poder actuar” (E1.3.11).

“A avaliação permite saber as competências adquiridas” (E1.3.12), “as que não estão adquiridas” (E1.3.13) para assim se “trabalhar mais com a criança” (E1.3.14). É importante avaliar as aprendizagens das crianças numa sala de jardim de infância, em que o objectivo da avaliação será a de “definir a minha forma de actuação com uma criança” (E1.3.16). A avaliação permite “melhorar a acção para que haja mais aprendizagens” (E1.8.51).

Segundo a entrevistada, a avaliação é “sempre feita pela positiva” (E1.3.17). Todas as informações têm de ser transmitidas porque “aquela coisa de estarmos sempre a dizer que ele não consegue” (E1.3.18), não é o mais correcto. É preciso “ver o que é que ele consegue” (E1.3.19) e “onde é que ele tem dificuldades” (E1.3.21) pois “isso é que é importante” (E1.3.20). Analisa-se os dois pontos opostos para que a família tenha consciência dos avanços e das dificuldades da criança. “Os pais têm o direito de saber as dificuldades dos filhos” (E1.3.27) para poderem “incentivar a criança a estar mais activamente na escola para colmatar essas dificuldades” (E1.4.2).

Se a família “souber que a criança tem um grande interesse nisto ou naquilo” (E1.4.3), incentiva também em casa, estimulando-o e motivando-o para aprender mais e melhor. Por isso, no que se refere à avaliação, “na relação escola e família não deve ser escondido nada” (E1.4.7). Logo, todas as informações que sejam recolhidas pelo educador serão transmitidas à família da criança visto todas serem importantes.

“A forma como isso é feito é que é muito importante” (E1.4.8). É preciso dizer que a criança tem dificuldades mas, em conjunto, é mais fácil “descobrir formas de ultrapassar essa dificuldade” (E1. 4.14). “A família pode ajudar a encontrar essas formas” (E1.4.16)

e até pode acontecer que seja a própria família a encontrar a melhor estratégia, depois do educador ter experimentado várias formas durante vários dias.

Na avaliação, tal como em todos os aspectos que estejam relacionados com as aprendizagens da criança, a família nunca pode ser esquecida porque “melhor que ninguém, é ela que conhece melhor aquela criança em particular” (E1.4.20).

Em síntese, as principais concepções da educadora relativamente à avaliação das aprendizagens prendem-se com o facto da avaliação ser um processo regulador no sentido de conhecer as aprendizagens já adquiridas e as que não estão ainda adquiridas. O objectivo da avaliação é sempre o de avaliar para saber como é que deve agir e estimular as aprendizagens das crianças. Todo este processo envolve não só o jardim de infância como também a família, assumindo esta um papel importante. A família pode ajudar a encontrar estratégias de aprendizagem e a reforçar as aprendizagens já adquiridas.

2.2.1.4. Modelo Curricular

A entrevistada E1 assumiu que segue um modelo curricular na sua prática educativa, que é “o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna” (E1.4.21) “porque é o que conheço melhor” (E1.4.22) e “os princípios deste modelo são os princípios com que eu me identifico” (E1.4.23).

Apesar de não ter tido “nenhuma abordagem aos modelos” (E1.4.33), ouviu falar deste modelo, na sua formação inicial, através de colegas. Como, na sua opinião, “é importante os educadores terem um modelo pedagógico” (E1.4.24) porque “essa coisa, de cada um ter o seu próprio modelo, não existe” (E1.4.25). Para que um educador escolha um modelo e o saiba pôr em prática, é preciso estudá-lo, experimentá-lo pois um modelo “é uma coisa fundamentada” (E1.4.28). Através dele, um educador sustenta e suporta a sua prática educativa mas é preciso que se identifique com ele, com os seus princípios, e foi isso que lhe aconteceu.

Segundo a entrevistada E1, os princípios do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna são “os principais para mim” (E1.4.37), daí que se oriente por ele. Este modelo defende que “a criança é de facto co-construtora da sua aprendizagem” (E1.5.1) porque a criança é que toma decisões, sabe os seus direitos, conhece os seus deveres e participa na vida da escola a todos os níveis. A criança “tem o papel igual ao do orientador” (E1.5.6) porque “não é ele que está aqui para aprender” (E1.5.7). A criança é que aprende e o orientador “ajuda a criança a aprender a aprender” (E1.5.8), existindo “uma partilha de saberes” (E1.5.9). “Não é o professor que tem todo o poder” (E1.5.10) mas “é um professor que tem ideias” (E1.5.11). Acredita-se essencialmente “na aprendizagem cooperada” (E1.5.12), “partilhada” (E1.5.13). Todos os princípios do modelo pressupõem uma “partilha de saberes” (E1.5.14) entre a criança e o educador e entre as próprias crianças.

Relativamente ao espaço, este “está dividido por áreas” (E1.5.15). Existe “o atelier de expressão plástica” (E1.5.16), “a área das construções” (E1.5.17), “a área do faz de conta” (E1.5.18), “a área das ciências” (E1.5.19), “a oficina da escrita” (E1.5.20), “a biblioteca” (E1.5.21) e “a área central” (E1.5.22), como se pode ver na planta da sala.

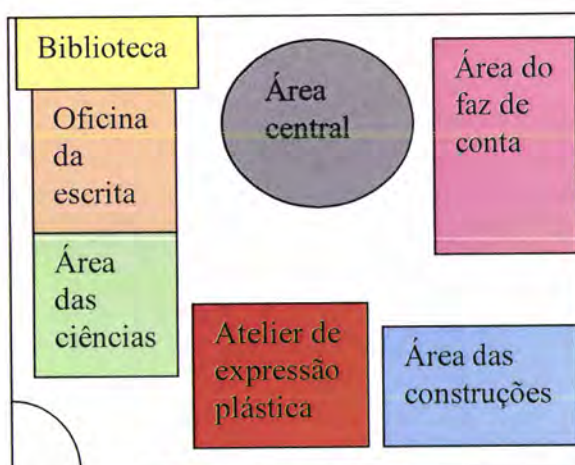


Figura 1 – Planta da sala

É uma sala ampla, espaçosa e diversificada, correspondendo aos interesses e às necessidades das crianças. As áreas estão bem divididas, apelativas e o espaço é muito bem aproveitado. As partes traseiras dos móveis que separam as áreas utilizam-se para os instrumentos de monitoragem da acção educativa. A área central encontra-se no meio da sala, ficando do lado direito a área do faz de conta e a área das construções, do lado

esquerdo a biblioteca, a oficina da escrita e a área das ciências e em frente o atelier da expressão plástica.

Das observações que se fizeram e das notas que se foram tirando, pode-se dizer que as áreas estavam bem equipadas, com material diversificado. Encontrou-se material reciclado, como por exemplo na área do faz de conta e na área das construções (Figura 3), em que as crianças dão-lhe o significado que mais lhe convém durante a brincadeira. A oficina da escrita (Figura 2), entre outras coisas, tem um ficheiro de imagens construído com as crianças e alguns livros da biblioteca (Figura 4) são oferecidos pelas famílias das crianças. A área das ciências (Figura 5) tem uma grande diversidade de material, que permite uma variedade de experiências por parte das crianças, as quais estão compiladas. A área da expressão plástica tem um grande painel onde as crianças colocam a sua folha e pintam como querem, assim como duas mesas e cadeiras para a experimentação de técnicas de pintura. Cada área está identificada assim como o número de crianças que pode estar nessa área.



Figura 2 – Oficina da escrita

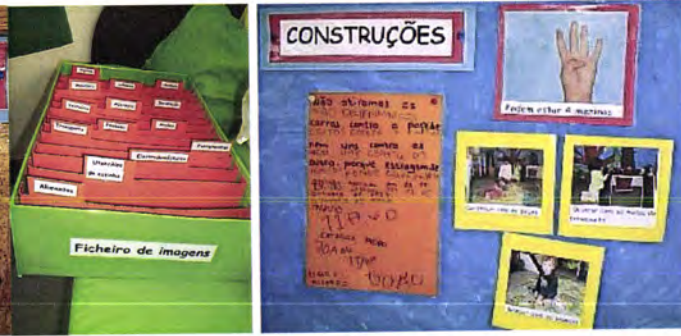


Figura 3 – Área das construções



Figura 4 – Biblioteca



Figura 5 – Área das Ciências

Neste modelo curricular existe “uma rotina organizacional” (E1.5.23), como se pode ver na figura 6.



Figura 6 – Mapa da rotina semanal

“As rotinas são estabelecidas com as crianças” (E1.5.29) e suportadas num instrumento, que é “a agenda semanal” (E1.5.30). Nesta agenda “constam as rotinas organizacionais” (E1.5.31). Tudo o que vai acontecer durante a semana, seja de manhã ou de tarde, é falado e planeado com as crianças.

A entrada para a sala acontece às 8:30. “Os meninos quando chegam à sala sabem que a primeira coisa a fazer é marcar a presença” (E1.5.43). Depois segue-se o momento do acolhimento, “onde eles contam coisas” (E1.5.45). “Eles trazem sempre novidades de casa” (E1. 5.46). Algumas destas novidades são registadas, outras estão relacionadas com os projectos que estão a ser desenvolvidos na sala e outras são registadas na oficina da escrita. São as crianças que decidem onde é que se regista o que dizem.

A seguir, “cada menino escolhe as actividades que quer fazer para a manhã” (E1.5.52). Esta escolha é apoiada pelo mapa de actividades. As crianças distribuem-se pelas

diferentes áreas e pelos projectos que estão a ser desenvolvidos. “Nem todos os meninos fazem parte do mesmo projecto” (E1.6.1). “Ao final da manhã, há o momento da comunicação” (E1.6.2). São as crianças que se inscrevem para comunicar, no máximo 4 por dia. Este número “foi estabelecido com eles” (E1.6.5). Quando se vão inscrever e já estão 4 meninos, eles “podem inscrever-se para outro dia” (E1.6.8) e “comunicarem o trabalho que fizeram naquele dia” (E1.6.9).

Na segunda-feira, antes do almoço, também se escolhem as tarefas, ou seja, “as responsabilidades que cada menino vai ter durante essa semana” (E1.6.11). “Depois há o momento do recreio” (E1.6.12), seguido do almoço. Quando acabam de almoçar, os meninos que têm necessidade de dormir, vão dormir a sesta, enquanto os outros brincam no recreio.

Às 14:00 entra a educadora e as crianças que estão no recreio, dirigem-se para a sala. “À tarde, há os momentos de animação” (E1.6.29), como por exemplo “à segunda-feira trabalha-se o texto à tarde” (E1.6.19). Nos outros dias, fazem-se “jogos de matemática” (E1.6.31), “dramatizações” (E1.6.32), “dança” (E1.6.33), “jogos musicais” (E1.6.34) e outros que as crianças vão propondo.

De manhã, para além das actividades normais nas diferentes áreas da sala, à terça-feira é dia de culinária, à quarta-feira é o dia da visita de estudo, “à quinta-feira é o nosso dia de irmos para o ginásio” (E1.6.24) e “à sexta-feira é a reunião de conselho” (E1.6.27), onde “os meninos falam sobre os momentos marcantes do dia” (E1.6.28) e apoiado por um instrumento. Todos os momentos principais da rotina são apoiados por instrumentos que existem na sala e “onde eles se inscrevem” (E1.6.4).

O grupo das crianças desta entrevistada “é um grupo com verticalidade etária” (E1.6.36), constituído por crianças “dos 3 aos 6 anos” (E1.6.37) de idade. A entrevistada referiu que desde que começou a trabalhar, isto é, há 11 anos, sempre trabalhou com grupos “com estas idades” (E1.5.27).

Relativamente ao papel da criança e do adulto, a entrevistada não se prolongou muito, evidenciando que “a criança é construtora da sua própria aprendizagem” (E1.7.3) e “o

adulto está ali para orientar” (E1.7.6), “para ajudar a aprender a aprender” (E1.7.7). “Tudo se centra na aprendizagem” (E1.7.1), a qual “tem de ser uma coisa cooperada” (E1.7.5).

A participação da família numa sala de actividades é “uma coisa de extrema importância” (E1.7.9) e que a entrevistada está “sempre a promover” (E1.7.8). No decorrer da entrevista, destacou uma estratégia que utiliza, a qual tem contribuído para “o sucesso da aprendizagem das crianças” (E1.7.10). Esta estratégia consiste num “caderno das boas ideias” (E1.7.12). “É um caderno que roda pelas famílias” (E1.7.13), colocando “as famílias também a comunicar” (E1.7.14) pois cada família “escreve sugestões de actividades” (E1.7.20), “passeios” (E1.7.21), “festividades” (E1.7.22), entre outros. Pode-se dizer que “é um caderno que ajuda a planificar” (E1.7.23). As ideias sugeridas vão ao grupo e “é o grupo que decide” (E1.7.25) se essas propostas acontecem ou não. “É um caderno para todos” (E1.7.26). Como existe um quadro na porta sobre quem já escreveu, em que dia escreveu e onde está o caderno, ajuda a que as próprias famílias façam uma gestão do próprio caderno e assim que rode por todas, como ilustra a figura 7.

nomes	Levou em:	entregou em:
Beatriz A.	/ /	/ /
Beatriz M.	25 / 12 / 2011	/ /
Catarina	/ /	/ /
Cláudia	/ /	/ /
Cristiano	/ /	/ /
Eduardo	/ /	/ /
Guilherme	/ /	/ /
Joana C.	/ /	/ /
Joana M.	/ /	11 / 11 / 2011
João C.	/ /	/ /
João M.	/ /	/ /
Madalena	/ /	/ /
Margarida	07 / 02 / 2011	21 / 11 / 2011
Marta	25 / 05 / 2011	15 / 3 / 2011
Marlene	06 / 01 / 2011	02 / 01 / 2011
Marta	/ /	/ /
Pedro	10 / 11 / 2011	/ /
Rafael	/ /	/ /
Ricardo	/ /	/ /
Tiago P.	/ /	/ /
Tiago V.	/ /	/ /
Vasco	/ /	/ /

Caderno das Boas ideias

Figura 7 – Quadro sobre o caderno das boas ideias

Os pais também sabem que a educadora está disponível a qualquer dia que combinem com ela para os atender, existindo assim reuniões pessoais mais formais. A entrevistada reforça a ideia de que “não deixo de trabalhar com as crianças para ir conversar com os pais” (E1.7.15). “Eles sabem que a qualquer dia que combinemos, eu estarei disponível para eles” (E1.7.18).

Para além das reuniões pessoais, “os pais podem entrar a qualquer hora dentro da sala” (E1.7.30), mexerem em tudo e “estar com as crianças na sala a trabalhar” (E1.7.37). É frequente convidarem-se os pais para fazerem actividades com eles dentro da sala, como por exemplo quando há projectos (figura 8), a participarem nos passeios, “a enviarem livros” (E18.10).



Figura 8 – Registo de uma visita

Daí que estes ocorram normalmente ao fim de semana e com as famílias, como refere a entrevistada. Mas também podem ir simplesmente passar um dia na sala com eles. “Nós estamos constantemente sempre a pedir-lhes que venham” (E1.8.13) e a resposta tem sido sempre muito positiva. “Temos muita participação da família” (E1.8.20), até porque se está sempre “a consciencializá-los da importância da sua participação na sala” (E1.8.22). Os pais “têm que sentir que são bem vindos” (E1.8.23), que fazem parte daquela sala e daquele jardim de infância pois “as crianças que estão ali fazem parte de uma família” (E1.8.25), logo “a família faz parte daquele jardim de infância” (E1.8.26).

2.2.1.5 Práticas de avaliação das aprendizagens

Segundo a entrevistada E1, as práticas de avaliação sofreram algumas modificações porque é necessário “ir limando algumas arestas” (E1.8.28). O próprio modelo que segue já “tem muitos instrumentos” (E1.8.29) e são estes que a entrevistada utiliza. A avaliação era feita “através dos registos dos instrumentos que estão na sala” (E1.9.2), os quais são “todos avaliativos” (E1.8.30). “Não existe mais nenhum registo” (E1.9.3), como por exemplo “o registo individual da criança” (E1.9.4), porque com “22 crianças é muito difícil” (E1.9.6).

Quadro 2 – Categorização dos Instrumentos de pilotagem (E1)

Identificação do instrumento	Identificação da entrevistada	Caracterização do instrumento	Momentos de avaliação	Intervenientes na avaliação	Avaliação obtida
Instrumentos de pilotagem	E1	<ul style="list-style-type: none"> • Os instrumentos são avaliativos; • A avaliação das aprendizagens das crianças é feita através dos registos nos instrumentos; • Permitem uma auto-avaliação e uma hetero-avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Semanal ou mensalmente, consoante o instrumento; • Não existe nenhum momento formal. 	Avaliação de cada instrumento em grupo com as crianças, a educadora e a auxiliar	Os registos dos instrumentos são compilados num dossier

Analisando todos os instrumentos de pilotagem da entrevistada E1, verifica-se que todos os instrumentos de pilotagem são instrumentos avaliativos, como ela própria diz, porque permitem à educadora, em conjunto com as crianças, fazer uma avaliação das aprendizagens das crianças. Cada um à sua maneira mas todos possibilitam que se faça uma avaliação a partir dos registos das crianças. É através dos registos desses instrumentos de pilotagem que se faz, por um lado, uma auto-avaliação e, por outro, uma hetero-avaliação quer pelas crianças, pela educadora e pela auxiliar. Ou seja, recorrem-se aos instrumentos para se avaliar as aprendizagens das crianças, em que a sua própria análise remete para uma avaliação. Ao analisar-se o instrumento, já se está a

fazer uma avaliação sobre o próprio instrumento. Se os seus objectivos correspondem aos objectivos para que foi efectivamente criado.

Os instrumentos que a entrevistada utilizava para fazer a avaliação das aprendizagens e que se encontravam expostos nas paredes e nas traseiras dos móveis eram:

- Plano de Actividades - “o Plano de Actividades serve para avaliar os interesses e as necessidades daquelas crianças” (E1.8.31) em relação às actividades que estão no mapa. Este mapa “serve para mim” (E1.8.33) e “para as crianças” (E1.8.34). Assim, pode-se ter acesso às actividades que são mais e menos escolhidas, verificando qual é a actividade que desperta mais interesse. Este mapa torna possível ver “a avaliação de interesses” (E1.8.42) “de uns meninos para os outros” (E1.8.43), “de um mês para o outro” (E1.8.44) e “ao longo do ano” (E1.8.45). Se uma actividade nunca é escolhida, importa saber o porquê, como por exemplo “se a área não está apelativa” (E1.8.47), “se os materiais estão adequados” (E1.8.48); cada criança regista diariamente a actividade que escolhe fazer durante a manhã, individualmente. Os registos deste mapa são avaliados mensalmente no grande grupo, podendo-se acrescentar uma ou duas actividades neste mapa ao longo do ano, por exemplo, quando acontecem os projectos ou se introduz na sala uma nova área. Estas alterações vão sempre ao grande grupo e aí é que se decide se é pertinente ou não;



Figura 9 – Mapa das Actividades

- Mapa das Presenças - “o Mapa das Presenças permite avaliar a assiduidade das crianças e os motivos” (E1.9.9). A criança regista diariamente a sua presença ou ausência, individualmente, quando chegam à sala. Os registos deste mapa são avaliados mensalmente no grande grupo;

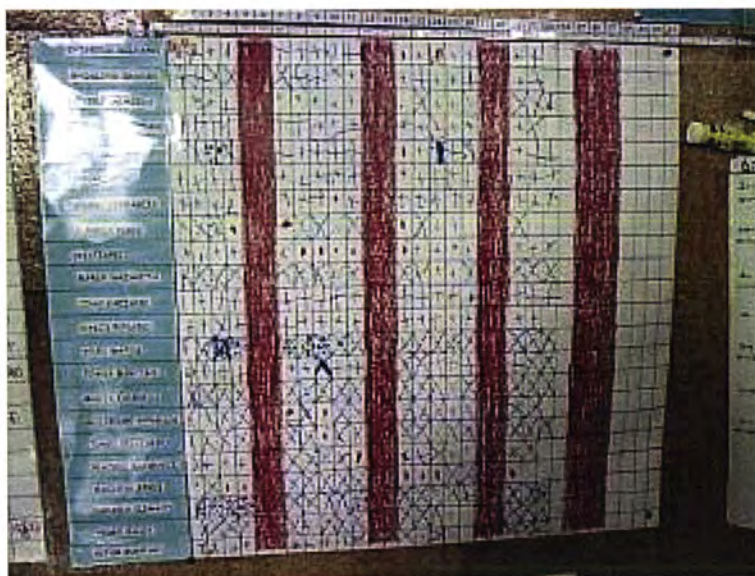


Figura 10 – Mapa das Presenças

- Mapa das Responsabilidades - “o Mapa de Responsabilidades permite avaliar que tarefas é que cada criança escolhe” (E1.9.10), compreender que é necessário realizar todas as tarefas pois todas são importantes para a organização do espaço. Cada criança escolhe, individualmente, a tarefa que quer fazer naquele dia mas é preciso ter em consideração se não existe outra criança que tenha escolhido essa tarefa, pois cada responsabilidade é feita, no máximo, por duas crianças. Este mapa é avaliado mensalmente em grande grupo e permite avaliar que tarefas são mais e menos escolhidas pelo grupo, identificando o porquê de uma determinada tarefa não ser escolhida. Também permite saber qual é a tarefa que cada criança escolhe mais vezes, estimulando-a à compreensão de que é necessário realizar todas as tarefas;



Figura 11 – Mapa das Responsabilidades

- Mapa das Comunicações - o Mapa “das Comunicações permite saber quem é que comunica mais” (E1.9.14) e quem é que nunca se inscreve, motivando estes últimos para o fazerem. É um registo que cada criança faz individualmente pois é ela que se propõe para comunicar aos outros o trabalho que fez nessa manhã ou noutra. Este instrumento será complementado com o próprio momento das comunicações, o qual é um momento de avaliação,

apesar da entrevistada não o ter mencionado. Contudo, parece-nos importante identificar este momento pois é aqui que as crianças se expõem perante o grande grupo. Só existem, por dia, cerca de três comunicações. Se uma criança vê que já não pode comunicar nessa manhã, pode escrever o seu nome para comunicar na manhã seguinte. Através das comunicações, a criança apresenta ao grupo as aprendizagens que fez e este, por sua vez, questiona a criança se tiver dúvidas, estimulando a aquisição de outras aprendizagens, como por exemplo, o falar para o grande grupo. Este mapa é avaliado mensalmente na reunião de grande grupo;

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
	MARTA BEATRIZ TIO RAFAELA PEDRO TIO	MARTA TIO	MARTA	1

Semana de 21 a 25 de Abril de 2008

Figura 12 – Mapa das Comunicações

Diário - “o Diário é um dos instrumentos mais importantes do modelo” (E1.9.16) porque é ele que “organiza a vida do grupo” (E1.9.17). Este instrumento “é essencialmente um instrumento de planeamento” (E1.9.18) porque “tem de se avaliar o que é que se planeou” (E1.9.19). “É uma planificação em conjunto” (E1.9.21). À segunda-feira, em reunião de grande grupo, planifica-se o que se vai fazer nessa semana, onde é que se vai, “quem é que participa nas actividades” (E1.9.23) e “em que dias” (E1.9.24). Na sexta-feira, avalia-se o que se planeou, isto é, “o que foi feito” (E1.9.27), “o que é que não foi feito e porquê” (E1.9.28). Por isso, por um lado, é um instrumento de planeamento e, por outro, um instrumento de avaliação. À segunda-feira, em reunião de grande grupo, planifica-se a semana e à sexta-feira avalia-se o que foi planificado. É também um instrumento que faz a “ponte” para a semana seguinte pois se houve alguma actividade que não foi realizada, pode ser feita na semana seguinte, havendo uma continuação de uma semana para a

outra. “Tudo é avaliado com o que está lá escrito” (E1.9.42) e é a falar em grande grupo que se arranjam soluções.

Este instrumento é constituído por quatro colunas, em que duas se referem às actividades da sala, que correspondem às colunas do “fizemos” e “o que gostaríamos de fazer”, e outras duas que referem-se à vida do grupo, as quais se denominam por “gostámos” e “não gostámos”. Nestas últimas colunas, as crianças “registam as coisas que gostaram e as que não gostaram” (E1. 9.35) nessa semana. Nas reuniões de conselho, à sexta-feira, fala-se sobre o que aconteceu e porque é que aconteceu, incentivando as crianças a crescerem “ao nível da resolução de conflitos” (E1.9.41).

Daí que este instrumento seja o único que é avaliado semanalmente, às sextas-feiras. Trata-se de um registo diário, feito pelas crianças, pois estas à medida que as coisas vão acontecendo na sala, podem ir logo registando.

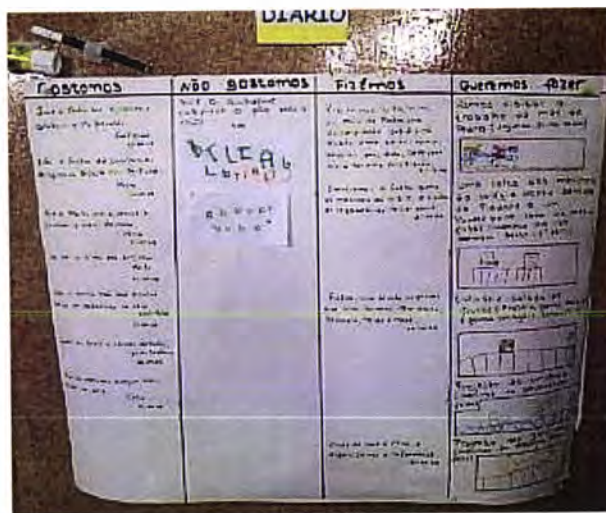


Figura 13 – Diário de Grupo

Foram estes os instrumentos utilizados pela entrevistada E1 para avaliar as aprendizagens das crianças, a qual afirmou que “todos estes instrumentos só existem para que sejam avaliados” (E1.10.2) em conjunto com as crianças, a educadora e a auxiliar. A avaliação parte daquilo que está escrito em cada um dos mapas. A avaliação é feita para “melhorar a acção para que haja mais aprendizagens” (E1.8.51). Não é só a educadora que avalia mas também “as crianças autoavaliam-se e heteroavaliam-se” (E1.8.36).

Os instrumentos atrás referidos são avaliados semanal ou mensalmente. O Diário “é avaliado semanalmente” (E1.10.5) nas reuniões de conselho, onde “todo o grupo participa” (E1.10.14). Apesar de “cada um ter o seu papel” (E1.10.16), “todos contribuem para o mesmo” (E1.10.17). Depois, todos os outros instrumentos são avaliados mensalmente, como por exemplo, o Mapa das Presenças e o Mapa das Actividades. No caso do registo no mapa das comunicações, este é colocado na parede todas as semanas mas é avaliado mensalmente. A educadora retira da parede o registo das crianças que se inscreveram para comunicar e guarda-o. Na semana seguinte coloca outra folha de registo com as mesmas dimensões. Na reunião de avaliação, a educadora mostra todos os registos guardados para assim todos avaliarem. Quanto aos outros mapas, para avaliar mensalmente, a educadora não necessita tirar nem pôr nenhuma folha de registo pois os mapas foram construídos para o mês inteiro.

No final de cada mês, estes registos são guardados pela educadora num dossier, como ela referiu. Os registos dos Mapas das Presenças e das actividades é passado para uma folha de papel, para depois ser guardado, visto o mapa estar protegido por papel autocolante, o que permite a sua reutilização ao longo dos meses. Já os registos dos Mapas das Responsabilidades, do Diário de Grupo e das Comunicações são guardados tal como se encontram na parede pois são escritos em papel, colocando-se outro na semana ou no mês seguinte, conforme o caso.

Seria interessante os registos dos Mapas das Presenças e das Actividades também estarem em papel e no mês seguinte, colocar-se outro. Assim, também era possível avaliar não só a ausência e a presença mas também a evolução da escrita das cruces, por exemplo. Esta escrita também é uma aprendizagem porque as crianças, no início do ano lectivo, podem ter dificuldade em desenhar uma cruz dentro daquele quadrado e começam por desenhar uma cruz grande. Depois, durante o ano lectivo, irem aperfeiçoando essa cruz, a qual deixa de ser tão grande e começa a ser mais pequenina e sem sair da delimitação do quadrado. E o mesmo acontece com os círculos do mapa das actividades. O facto de a educadora passar esse registo para uma folha de papel faz com que o registo das próprias crianças se perca neste processo.

Estes são “os momentos mais formais da avaliação” (E1.10.9). Para além destes, também podem existir “avaliações mais pequenas sobre uma criança” (E1.10.10), pontualmente com os pais.

Para além desta avaliação que é feita com as crianças, os pais também são informados desta avaliação. A entrevistada E1 informava nas reuniões pessoais que fazia com cada pai, em que era feita uma marcação prévia, a avaliação obtida. Nesse momento, falava-se da avaliação daquela criança em particular e ouvia-se o que os pais tinham a dizer.

Mas, as crianças também tinham uma palavra a dizer sobre a sua própria avaliação. “Toda a avaliação é feita de uma forma cooperada” (E1.10.27), “partilhada” (E1.10.28) pois “as crianças têm sempre uma palavra a dizer” (E1.10.29). “Através dos registos dos instrumentos” (E1.10.30), as crianças vão tendo conhecimento do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem, como por exemplo o que já conseguem fazer e onde têm dificuldades. “Todo o trabalho é feito com eles” (E1.10.34), “a partir do que vão aprendendo” (E1.10.35).

No final do ano, era feita uma reunião de pais, onde as crianças faziam uma avaliação do ano, em que mostravam todos os registos que fizeram. “É uma reunião avaliativa feita pelas crianças aos pais” (E1.11.10), em que mostravam todos os trabalhos que tinham sido feitos. Esta estratégia ajuda as crianças a fazerem “uma retrospectiva do ano” (E1.11.14) que passou.

Toda a avaliação das aprendizagens que acontece nesta sala de jardim de infância é feita à base de conversas de grande grupo e partilha de experiências, conhecimentos, aprendizagens e actividades entre as crianças. O expor-se perante os outros e falar sobre as suas escolhas são talvez os princípios que orientam toda a avaliação. A avaliação decorre num ambiente informal, em reuniões de grande grupo, onde participam as crianças, a educadora e a auxiliar. Se os pais sentirem necessidade de esclarecer algum ponto sobre a sua criança, marcam com a educadora uma reunião pessoal e falam sobre a evolução das aprendizagens daquela criança em particular. Mas essa conversa acontece, normalmente, informalmente, quando os pais entram na sala e participam no que se está a fazer.

Do nosso ponto de vista, estas práticas de avaliação apresentam diversas vantagens.. Primeiro, porque a avaliação é feita a partir de instrumentos que as crianças já conhecem, trabalham diariamente com eles para registarem as suas preferências e as aprendizagens que vão fazendo. Segundo, porque avaliam-se esses instrumentos com as crianças, ou seja, as crianças também participam no processo de avaliação. Terceiro, porque esses instrumentos contemplam as várias aprendizagens nas várias áreas curriculares que promovem o desenvolvimento integral das crianças, como por exemplo a resolução de conflitos, a escrita do seu nome ou o aperfeiçoamento da simbologia, nomeadamente os círculos e as cruzes. Quarto, porque são instrumentos de fácil leitura e compreensão. Através destes registos podem-se tirar muitas ilações sobre as aprendizagens das crianças.

Contudo, existem alguns aspectos a melhorar como o facto de não se dar nenhuma informação em papel aos pais, para que estes, por exemplo, entreguem à professora de 1.º ciclo quando estas crianças entram na escola do ensino básico ou quando as crianças mudam para outra instituição, havendo assim uma articulação quer com o 1.º ciclo quer com outra instituição. Quando houver esta passagem, os pais apenas podem falar com a professora e dizer o que a educadora lhes disse mas essa informação não é sustentada.

2.2.1.6 Dificuldades na avaliação das aprendizagens

A entrevistada E1 disse que sentia algumas dificuldades na avaliação das aprendizagens porque tem “um grupo muito grande” (E1.11.16). O ideal seria que o grupo fosse constituído por 16 ou 17 crianças mas não é essa a realidade com que vivemos, visto este grupo “ter 22 crianças” (E1.9.6). Outro aspecto que a entrevistada salientou era o facto de “ainda não ter conseguido fazer portfólios” (E1.11.18) pois não consegue “acompanhar todas as crianças, a toda a hora” (E1.11.21). Na sua opinião, “o portfólio é um grande instrumento de avaliação” (E1.11.23) pois “é uma forma de os pais levarem aquilo para casa e de estar tudo compilado” (E1.11.24). A entrevistada admitiu que esta situação pode acontecer devido a “uma grande falta de organização” (E1.11.19), sentindo-se “frustrada com isso” (E1.11.22).

Contudo, apresentou outro motivo, para além do facto de o grupo ser numeroso. Esse motivo estava relacionado com as funções que exerce dentro da instituição. A entrevistada faz “parte da direcção” (E1.11.28), pertence ao Movimento da Escola Moderna e é muito solicitada para falar sobre a sua acção educativa. Mas disse que o motivo maior era talvez “o número de crianças” (E1.11.33) visto um portfólio ser um instrumento que requer tempo e organização.

2.2.2 Entrevista E2

2.2.2.1 Caracterização da entrevistada

A entrevistada E2 é uma educadora de infância com 40 anos de idade e 20 anos de serviço, o que significa que iniciou a sua actividade profissional como educadora no ano lectivo 1988/1989.

A sua formação inicial foi feita no Magistério Primário, tendo tirado o curso de educadores de Infância, em Évora.

Desenvolveu o seu percurso profissional numa instituição privada de Solidariedade Social (IPSS) da cidade de Évora, tendo sido educadora de infância em salas de creche e em salas de jardim de infância. Actualmente trabalha numa sala de jardim de infância, com um grupo de 25 crianças e uma auxiliar de acção educativa.

Faz parte dos quadros da instituição onde trabalha e da qual foi fundadora. Para além de ser educadora de infância, é também coordenadora pedagógica e faz parte da direcção. Como a entrevistada refere, “sou um dos elementos que dinamizam este projecto” (E2.1.1).

2.2.2.2 Formação da entrevistada no âmbito da avaliação

Fazendo referência à sua formação inicial, a entrevistada afirmou que, apesar de ter sido há 21 anos, “teve a sorte de nessa altura ter professores que davam algumas bases” (E2.2.1) sobre a avaliação das aprendizagens.

Apesar da educação de infância ter evoluído e de já se ter modificado alguma coisa, assim como nas outras áreas de investigação, os professores “criavam intencionalidade educativa na postura do educador” (E2.2.2), “levavam-nos a pensar na observação das crianças” (E2.2.3) e “na avaliação” (E2.2.4), tentando “intencionalizar a nossa acção educativa” (E2.2.7). “Aquilo que se aprendia e que se falava na altura, eram coisas distintas do que se fala agora e das novas linhas orientadoras que temos” (E2.1.3). Mas, já desde esta altura, se acreditava que a prática tinha que ser sustentada nalguma coisa.

Também referiu que um dos livros que recorria frequentemente era “o livro da Criança em Acção, da Fundação Calouste Gulbenkian” (E2.2.5) porque se baseava no modelo high-scope. O que era importante era “falar de avaliação” (E2.2.8) em educação de infância, onde se “observava a criança” (E2.2.11) e se tinha em atenção “as suas competências e as suas aprendizagens” (E2.2.12).

Quanto à participação em acções de formação no âmbito da avaliação, a entrevistada disse que já tinha participado em várias acções de formação que abordavam esta temática, nomeadamente “o círculo de estudos sobre as Orientações Curriculares” (E2.2.15), “o CESE em Supervisão Pedagógica” (E2.2.19) e pertenceu “ao grupo de implementação do modelo High-Scope aqui em Évora” (E2.2.23). Nestes três momentos falava-se “na observação” (E2.2.16), “na planificação” (E2.2.17) e “na avaliação” (E2.2.18). De um modo geral, as acções de formação sobre a avaliação são importantes porque “esta temática faz muito sentido” (E2.2.26) e está na ordem do dia.

A auto-formação é pertinente no desenvolvimento de competências de avaliação, assim como em quase todos os aspectos da vida, pois “se não fosse muito por auto-formação, não se conseguia desenvolver algumas competências” (E2.2.28). “A avaliação baseada na observação da criança é uma coisa que se desenvolve” (E2.2.29), logo “só por auto-

formação” (E2.2.30) e “com muito treino” (E2.2.31) é que se consegue aprender um pouco mais sobre a avaliação das aprendizagens das crianças. “É diferente” (E2.2.32) um educador utilizar uma ficha de avaliação sem ter feito uma recolha de informações do que “preencher a ficha com dados concretos” (E2.2.34) recolhidos durante o momento da observação. É preciso haver “um esforço pessoal” (E2.3.1) e “muito investimento pessoal” (E2.3.2).

2.2.2.3 Concepções em relação à avaliação das aprendizagens

Na opinião da entrevistada, a palavra avaliar “tem um sentido” (E2.3.5) “construtivo” (E2.3.6). Avalia-se para se saber como é que se deve actuar.

“Avaliar não é uma finalidade” (E2.3.7) mas “sim um meio” (E2.3.9) para se poder planear a acção educativa. A avaliação é vista “como meio de programação da minha actividade” (E2.3.10), “da minha acção educativa” (E2.3.11), para que juntamente com as crianças se consiga promover o seu desenvolvimento. Daí que a avaliação seja encarada “como um instrumento” (E2.3.14), de modo a que a educadora tenha um conhecimento mais aprofundado de cada criança e “ajustar a minha planificação aos seus interesses e necessidades” (E2.3.21).

Também é importante mostrar aos pais que “a educadora esteve atenta” (E2.3.17) e “é preocupada” (E2.3.18) mas a avaliação não é só isso. A avaliação não serve para se chegar ao final do ano e “mostrar aos pais que foi feita uma avaliação” (E2.3.16). É preciso estar atenta e preocupada mas saber como é que o que observou pode ajudar para que as crianças prossigam na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento, ajustando assim a planificação das actividades aos interesses e necessidades das crianças.

Por isso, é que a avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar assume uma grande importância. É através dela que “se adequam os recursos” (E2.3.23), “os meios” (E2.3.24) e “as actividades” (E2.3.25) “às necessidades e aos interesses das crianças” (E2.3.26). Tudo deve ser avaliado para que a prática educativa seja mais adequada e potencie mais e melhores actividades que promovam o desenvolvimento da criança no

seu máximo. “Não para lhes dizer que a criança é inteligente” (E2.3.27), “não para dizer se é capaz” (E2.3.28) mas sim “para potenciar depois a aquisição de determinadas competências” (E2.3.29). Neste ponto, a entrevistada reforça mais uma vez a ideia de que a avaliação é vista “como um instrumento” (E2.3.30).

Avalia-se as aprendizagens com o objectivo de “as adequar às estratégias” (E2.2.31) e de “interagir com os pais” (E2.2.32). De uma maneira geral, a avaliação das aprendizagens tem como objectivo último de se avaliar para se “adequar a acção educativa” (E2.3.35) aos interesses, às necessidades e às capacidades das crianças. Numa primeira instância, a avaliação deve partir daquilo que a criança sabe, sabe mais ou menos e quer aprender, de modo a que se potencie e estimule essas aprendizagens. Numa última instância, a avaliação deve avaliar como é que se promoveu essas aprendizagens e se foram efectivamente aprendidas. “A avaliação é um conjunto de características de cada criança” (E2.3.42) porque é preciso conhecer a criança para depois se avaliar adequadamente em conjunto com a família.

Com os pais, avalia-se “mediando as aquisições” (E2.3.39), “os comportamentos” (E2.3.40), “as atitudes em casa” (E2.3.41), para que haja uma continuidade entre o que se faz no jardim de infância com o que se faz em casa. Assim, em ambos os sítios, “se ajusta e (se) ajuda a criança a desenvolver essas mesmas capacidades” (E2.3.45). As actividades propostas e as estratégias que o educador encontra para promover a aprendizagem devem de ir ao encontro das motivações e das curiosidades das crianças, de modo a que os pais continuem a promover essa aprendizagem.

Daí que “todas as informações que eu recolho em termos de avaliação são interessantes de passar à família” (E2.4.5), também “todas as informações que a família pode fornecer ao educador, devam ser transmitidas” (E2.4.6), quer sejam no âmbito das aprendizagens quer ao nível pessoal. Como a avaliação tem “um pressuposto construtivo” (E2.4.2), reforçando aqui mais uma vez esta ideia, a avaliação não se faz “para saber se a criança é boa, suficiente ou medíocre” (E2.4.4) mas sim para promover aprendizagens que contribuam para o seu bem-estar.

Como conclusão, para esta educadora, a concepção de avaliação das aprendizagens tem um sentido construtivo, na medida em que se avalia para se saber como é que se deve agir. A avaliação é um meio para se construir algo e chegar a uma finalidade, que neste caso é a adequação da prática educativa. Para avaliar, a educadora utiliza instrumentos de avaliação para ser mais fácil adequar os diferentes aspectos existentes e responder aos interesses e necessidades das criança, melhorando assim a sua prática educativa. A avaliação parte daquilo que a criança já sabe, sendo esta informação dada pelos pais ou pela própria criança. Daí que seja importante o envolvimento das famílias no processo de avaliação. Os pais conhecem as aprendizagens das crianças e podem contribuir para novas, daí que seja necessário partilhar informação entre a instituição e a família.

2.2.2.4 Modelo Curricular

A entrevistada E2 assumiu que se orienta por um modelo curricular na sua prática educativa, que é “o modelo High-Scope” (E2.4.11), como já tinha feito referência em outras questões anteriores.

Relativamente ao porquê de escolher este modelo, a justificação foi influenciada essencialmente por motivos pessoais. A entrevistada afirmou que na formação inicial teve “esse clique para o lado do modelo High-Scope” (E2.4.22). Apesar da “sua génese estar direccionada a uma população que não é a população portuguesa” (E2.4.15) e de “não o implementar na íntegra” (E2.4.17), a entrevistada tenta aproximar-se o mais possível porque “tem uns princípios orientadores muito bem fundamentados” (E2.4.20).

Contudo, “não havia implementação deste modelo” (E2.4.23) em Évora e, cada vez mais, se falava da “importância de nos suportarmos num modelo” (E2.4.25), propuseram à entrevistada “experimentar a implementação do modelo” (E2.4.28) porque se identificava com ele e “está muito bem fundamentado teoricamente” (E2.4.32). A entrevistada aceitou a proposta e “até hoje acho que vale a pena e não me arrependo” (E2.4.30). É possível trabalhá-lo numa sala de actividades, até porque “é um modelo que sobretudo ajuda os educadores” (E2.4.31).

Relativamente aos princípios do modelo curricular High-Scope, tudo se centra na “aprendizagem por acção” (E2.5.1). A acção da criança é a base do modelo e todas as aprendizagens que ela vai adquirindo, com maior ou menor sucesso. Estas aprendizagens vão “sistematicamente se ajustar à acção educativa” (E2.5.4). “É um modelo que parte daquilo que a criança faz e aprende” (E2.5.5).

Um educador observa o que a criança faz, identifica, regista e avalia para depois “puxar um bocadinho para cima” (E2.5.12), estimulando assim a zona de desenvolvimento proximal defendida por Vygotsky, tal como foi explicado anteriormente, na primeira parte do primeiro capítulo deste projecto. “A criança está ali” (E2.5.13) e o educador vai ajudá-la a subir.

Relativamente ao espaço, este está dividido por áreas. As áreas que existem nesta sala são “a área da casinha das bonecas e da dramatização” (E2.5.16), “a área das construções” (E2.5.17), “a área das experiências e dos materiais de desperdício que eu lhe chamo a área das ciências” (E2.5.18), “a área da expressão plástica” (E2.5.19), “jogos de mesa” (E2.5.20), “computador” (E2.5.21) e a “da escrita e leitura” (E2.5.22), como se ilustra na planta da sala.

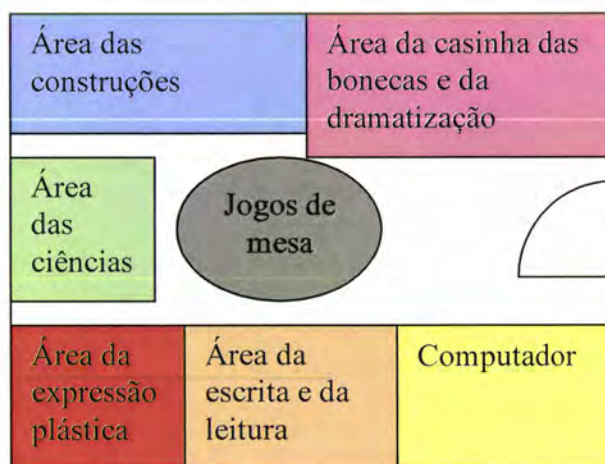


Figura 14 – Planta da sala

A organização do espaço torna o ambiente da sala muito confortável e promotor de várias aprendizagens. Através das observações que se fizeram, verificou-se um grande rigor nos materiais, assim como uma selecção diversificada dos mesmos. A sala

encontra-se dividida com identificadores e nas paredes estão expostos trabalhos das crianças.

A sala tem a forma rectangular, ficando a porta numa das paredes laterais e uma janela grande em frente. Quando se entra, do lado direito, encontra-se a área da casinha das bonecas e da dramatização, seguida da área das construções. Na área da casinha existe uma espécie de casa em miniatura com cozinha, sala e quarto para as crianças recriarem a sua brincadeira. A área das construções serve também de área da reunião de grande grupo. Dentro de um móvel, que serve de separação entre as duas áreas, existem várias caixas com legos de tamanhos diversificados e todo o tipo de encaixes. Na parede está desenhada uma sequência numérica do 1 ao 9.

Por baixo da janela, está a área das ciências com uma estante e uma mesa rectangular que lhe dá apoio. Na estante existe material próprio das ciências, como tubos de ensaio e frascos, e material de desperdício. Ao lado, encontra-se a área da expressão plástica, que também tem uma estante com material devidamente identificado e um placard, onde as crianças podem fazer pintura em pé. Ao lado deste placard, está uma estante com uma grande variedade de jogos didácticos.

Em frente da área da pintura, dos jogos, da escrita e da leitura, está uma mesa redonda que serve de apoio a todo o tipo de actividades. Na área da escrita e da leitura existe também uma mesa rectangular encostada à parede, onde está pendurado um quadro magnético. Para além da mesa, existe uma prateleira com livros de vários temas, revistas e livros construídos pelas crianças. No canto, está o computador.

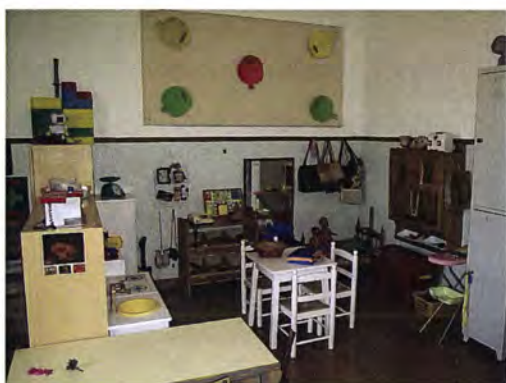


Figura 15 – Área da casinha



Figura 16 – Área das construções



Figura 17 – Área das ciências



Figura 18 – Área da pintura



Figura 19 – Área da escrita, da leitura e do computador

Neste modelo, existe uma rotina semanal e uma rotina diária, ambas “suportadas no modelo” (E2.5.25).

A rotina diária era constituída pelo momento do acolhimento, do “planear-fazer-rever” (E2.5.28) e do arrumar. Seguia-se o almoço, a higiene, a sesta, o lanche e o tempo de pequenos grupos. No momento do planear-fazer-rever, “a criança faz um plano” (E2.5.29) e “partilha com o grupo de crianças” (E2.5.30) o que vai fazer, como vai fazer, os materiais que vai utilizar, as estratégias a que vai recorrer e onde vai fazer a actividade. Depois vai para a área que escolheu e faz a actividade pretendida. No final, “no momento do rever” (E2.5.36), “as crianças voltam novamente ao grande grupo” (E2.5.37) e partilham umas às outras a actividade que fizeram, o que fizeram e como fizeram, identificando as dificuldades, os sucessos e as interacções necessárias para a realização da mesma. A seguir, temos “o almoço” (E2.5.46), “a higiene” (E2.5.47), “a sesta” (E2.5.48), “o lanche” (E2.5.50) e “o tempo de pequenos grupos” (E2.5.51).

O tempo de pequenos grupos “é uma actividade programada pelo educador” (E2.5.52), em que “as crianças se dividem em dois grupos” (E2.5.53). Um grupo fica com a educadora e o outro grupo fica com a auxiliar, podendo “trabalhar interesses diferentes ou não” (E2.5.54). Esta divisão permite aos adultos da sala saberem mais facilmente quais as crianças que estão mais atentas, mais participativas, que tiveram mais facilidade em dialogar e as que se distraíram mais. No pequeno grupo privilegia-se as interações, a observação e a avaliação. A avaliação torna-se mais fácil porque é feita “num grupo onde estejam poucas crianças” (E2.5.55), em que o processo “fica logo dividido ao meio” (E2.6.11). Contudo, os adultos rodam pelos dois grupos, isto é, num dia estão com um e no outro estão com outro, para além de trocarem informações um com o outro.

Quanto à rotina semanal, existem dias específicos para as actividades extracurriculares. Existe uma manhã para “a adaptação ao meio aquático” (E2.6.17) e outra “manhã para as restantes actividades extracurriculares” (E2.6.18). As crianças que não tinham essas actividades, ficavam na sala e faziam projectos individuais, como por exemplo uma prenda de aniversário para o seu irmão. Este exemplo foi dado pela entrevistada. Também é nesta manhã que a equipa educativa se reúne.

Os meninos deste grupo tinham 3 anos de idade, sendo todos mais ou menos da mesma idade, pois “na instituição acompanha-se o grupo desde 1 ano de idade mais ou menos” (E2.6.28). Por isso é que “os grupos se vão mantendo coesos até aos 5 anos” (E2.6.32). “Vão entrando mais crianças ao longo dos anos” (E2.7.1) mas “não se divide” (E2.7.4). As pessoas de referência são sempre as mesmas para que o vínculo afectivo com a criança e a família se mantenha, “não só com a instituição” (E2.7.10) mas “também na própria sala” (E2.7.11) de actividades.

Para a entrevistada, o papel da criança e o papel do adulto “não são tão distintos” (E2.7.12) porque “são ambos intervenientes nesse mesmo processo” (E2.7.13). As aprendizagens têm de ser feitas pela criança, através de “uma aprendizagem pela acção” (E2.7.16), reforçando mais uma vez o principal objectivo do modelo. O educador tem de proporcionar essas experiências de aprendizagem à criança. A criança tem que as solicitar e é consoante aquilo que o educador sabe da criança, que vai planear e adequar

a sua acção educativa. Existe uma relação de interacção entre a criança e o educador, o que faz com que “os papéis dos dois se misturem” (E2.7.23). O educador tem o dever de apoiar, orientar, ajudar, dialogar com a criança, quer nos momentos de actividades autónomas quer nos momentos de actividades dirigidas.

Na sua opinião, “o papel de um educador de infância no modelo High-Scope é o papel de um educador de infância em qualquer sala” (E2.7.30). O educador de infância é “um agente educativo” (E2.7.31), que promove aprendizagens, mas a criança é “um agente activo” (E2.7.33), que constrói essa aprendizagem.

A participação da família numa sala de actividades acontece em vários “momentos formais de interacção” (E2.7.35), como as reuniões e a promoção de eventos. Mas é essencialmente através “do contacto informal” (E2.7.40), das conversas do dia a dia, que se partilham informações entre a educadora/auxiliar e a família. “É muito na base do entrar e do estar na sala” (E2.7.38) que a troca de informações acontece, existindo “uma partilha” (E2.7.41).

Por vezes, é preciso haver uma adequação da rotina diária à interacção dos pais, para “não haver uma perturbação nas actividades” (E2.7.45). Mas se existe essa possibilidade, porque não a fazer e assim não prejudicar a relação entre o jardim de infância e a família. Assim, os pais sabem que “podem entrar e estar na sala” (E2.7.44) sem qualquer problema.

2.2.2.5 Práticas de avaliação das aprendizagens

As práticas de avaliação têm sofrido algumas modificações porque “antes não utilizava instrumentos e agora utilizo instrumentos de avaliação” (E2.8.3). Actualmente, a entrevistada baseia-se na observação que faz dentro da sala de actividades.

A entrevistada utiliza um instrumento de avaliação que construiu a partir do COR. Começou por experimentar e utilizar o COR mas “é um instrumento um pouco complexo de usar na nossa realidade” (E2.8.7) porque “implica o registo de observações diário” (E2.8.8). A educadora diz mesmo que “era um pouco aquela história de andar

com um bloco nas mãos” (E2.8.9) e, de vez em quando, registar alguma aprendizagem significativa. Esta situação é complicada de concretizar na realidade portuguesa porque “por vezes nós estamos sozinhos na sala” (E2.8.12) e “os grupos são um bocadinho numerosos” (E2.8.13).

Para alterar esta situação, surgem cada vez mais instrumentos criados a partir do COR, que podem ser adaptados a outras realidades. Estes instrumentos “suavizam um bocadinho o processo de avaliação” (E2.8.18) e são esses que a nossa entrevistada utiliza. Contudo, não deixam de “exigir uma responsabilização” (E2.8.19) por parte do educador, “de serem coerentes” (E2.8.20) e “de se basearem na observação” (E2.8.21).

Foi a partir do COR original construído pelo modelo curricular High-Scope que a entrevistada E2 construiu o seu instrumento de avaliação. O COR é um instrumento difícil de se utilizar na realidade portuguesa, daí que a educadora tenha sentido a necessidade de criar um a partir do original mas sem alterar os aspectos essenciais. Este instrumento implica o registo de observações das aprendizagens diárias que as crianças vão adquirindo durante o dia.

Quadro 3 – Categorização do COR (E2)

Identificação do instrumento	Identificação da entrevistada	Caracterização do instrumento	Momentos de avaliação	Intervenientes na avaliação	Avaliação obtida
COR	E2	<ul style="list-style-type: none"> • Registo diário das observações das aprendizagens; • O instrumento foi criado a partir do COR original; • Consiste em grelhas de observação para avaliar as aprendizagens das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diariamente, no momento do planejar-fazer-rever; • O preenchimento da grelha de observação é feito 3 vezes por ano; • Existem momentos informais e um momento formal. 	Preenchimento das grelhas pela educadora, em colaboração com a auxiliar.	As Grelhas são entregues aos pais no final do ano lectivo.

O COR (Anexo VI) é um instrumento de avaliação das aprendizagens que permite o registo das observações das aprendizagens das crianças diariamente. Este instrumento consiste em grelhas de observação de aprendizagens que a criança já adquiriu em relação à iniciativa, às relações sociais, à representação criativa, à música e movimento, à linguagem e competência de leitura e escrita e à lógica e matemática, daí que requer competências de observação por parte da educadora.

Normalmente, a educadora avalia no momento “do planejar-fazer-rever” (E2.9.2) pois “as crianças não estão juntas” (E2.9.3) e assim a educadora consegue distanciar-se das actividades das crianças para observar, sendo o momento mais propício. Não existe nenhum momento formal para avaliar cada uma das crianças. A educadora “avalia à medida que vai passando os olhos pela sala” (E2.9.8). Como a educadora conhece perfeitamente o COR, sabe quais são os comportamentos que estão descritos nas várias categorias do COR. À medida que observa que a criança já demonstra o comportamento aí descrito, a educadora assinala com uma cruz essa aprendizagem no COR. Os comportamentos que não têm cruzes significam que ou ainda não foram adquiridos totalmente pela criança porque ela pode demonstrá-lo às vezes mas outras, não, ou são

comportamentos que nunca foram manifestados pela criança. No final do instrumento, existe um espaço para a educadora registar algumas notas que considere importantes dar a conhecer aos pais. É assim que a entrevistada E2 preenche o seu instrumento de avaliação.

O preenchimento do COR deve ser feito por categorias. Dentro de cada categoria existe uma escala. A primeira alínea corresponde ao ponto da escala mais baixo, onde a criança ainda não adquiriu nenhum comportamento relacionado com esta categoria. A segunda alínea significa que já adquiriu alguma coisa, a terceira adquiriu algo mais do que já tinha adquirido, até à última alínea, que corresponde ao ponto mais alto da escala. Todas as categorias têm uma escala de 5 pontos, em que o ponto mais baixo (1) corresponde à primeira alínea e assim sucessivamente. Ao longo de cada período de observação, é possível que desde o primeiro dia que começa a observação até ao último dia, a criança já esteja noutra ponto da escala diferente do ponto em que iniciou. O comportamento que fica registado deverá ser o último que foi observado pois é este último que corresponde ao nível de desenvolvimento onde a criança se encontra.

Este instrumento é aplicado 3 vezes por ano mas apenas na última vez é dado aos pais. As duas primeiras vezes servem para a educadora saber quais as aprendizagens que as crianças já fizeram, quais as categorias em que existem mais dificuldades, etc., para assim adequar a sua acção educativa, estimulando mais essas áreas, já que cada categoria corresponde a um domínio curricular no desenvolvimento integral da criança. Os períodos de avaliação decorrem de Setembro a Dezembro, de Janeiro a Abril e de Maio a Julho. Quando termina um ano lectivo, a educadora dá aos pais o último preenchimento do COR relativamente à sua criança para assim eles também terem um conhecimento sobre as aprendizagens daquela criança.

O instrumento de avaliação é preenchido pela educadora, em colaboração com a auxiliar. Apesar de terem funções distintas e da educadora se sentir mais responsável pelo processo, “a colaboração é das duas” (E2.9.15) porque ambas trabalham com as crianças, interagem com as crianças, estão o mesmo tempo na sala, logo ambas conseguem observar. Embora a auxiliar não consiga avaliar da mesma maneira que a educadora e a educadora saiba adequar melhor as aprendizagens realizadas nos tópicos

dos instrumentos de avaliação, “a observação é partilhada pelas duas” (E2.9.23). As crianças também ajudam na avaliação, como por exemplo, para clarificar algumas aprendizagens onde a educadora tem dúvidas em relação ao facto de estarem ou não completamente adquiridas, assim como em encontrar estratégias para incentivar as crianças a ultrapassarem as dificuldades.

A conversa com as crianças sobre a avaliação acontece “no tempo do rever” (E2.9.31), em reunião de grande grupo, onde se fala sobre as aprendizagens que foram ou não adquiridas nesse dia. É neste momento que a educadora diz a cada criança o que ela já é ou não é capaz de fazer e, se for necessário, solicita a ajuda dos colegas na procura de estratégias. A avaliação também serve à própria educadora no dia a dia para adequar a sua planificação, “o meu plano” (E2.10.8).

Toda a avaliação é partilhada com os pais, seja ela informal ou formalmente. Diariamente, a educadora e a auxiliar, falam informalmente com os pais sobre as aprendizagens da sua criança e sempre que sentem necessidade “de adoptar uma determinada estratégia” (E2.9.26), por exemplo. O momento formal ocorre no final do ano, com a marcação de reuniões individuais com os pais, para entregar o instrumento de avaliação, o COR, explicando-o e ouvindo as sugestões dos pais.

Contudo, a entrevistada E2 acaba por ter duas versões do mesmo instrumento de avaliação porque tem uma versão, que é a que está em anexo, e outra que entrega aos pais. Ambas têm a mesma estrutura e apresentam as mesmas variáveis. A diferença está no facto da versão que está em anexo ser aquela que a educadora utiliza no dia a dia. Nesta versão do instrumento estão os nomes de todas as crianças e a totalidade dos comportamentos observados pois torna-se mais fácil para a educadora registar logo o comportamento adquirido pela criança, do que ter um conjunto de folhas de registo para cada criança. Aos pais, entrega uma versão do instrumento que apenas tem os registos da sua criança.

No cabeçalho do COR, está identificado o nome do observador, a idade do grupo das crianças que se está a observar, quando teve início o período da observação, quando foi feito o preenchimento e o número do período da observação que corresponde. Ou seja,

em cada ano lectivo, existem três períodos diferentes e escreve-se o n.º 1, 2 ou 3, consoante o período que se está a observar. O início da observação corresponde à primeira data em que se fez o primeiro registo e o preenchimento do COR corresponde ou à data em que se vai entregar aos pais, caso seja a observação n.º 3, ou ao último dia em que se fez o último registo, caso seja a observação n.º 1 ou 2.

Este instrumento de avaliação utilizado pela entrevistada E2 tem como base a observação, sendo necessário um conhecimento prévio sobre o modelo e o instrumento em causa. Tudo o que é avaliado tem de ser observado e só depois de se ter observado várias vezes é que é registado no COR. A observação é assim outro dos processos indispensáveis na acção educativa de uma educadora, tal como a própria avaliação, pois para se avaliar e, mais tarde, registar, tem de se observar primeiro. É aqui que reside, talvez, uma das principais características que uma educadora que se oriente pelo modelo curricular High-Scope tem de ter adquirido. Uma educadora tem de estar treinada para observar, de modo a saber o que vai observar, como deve fazer essa observação e como interpretar a observação que fez.

Apesar dessa competência ser um pouco difícil e exigir treino, trata-se de um instrumento de grande utilidade para avaliar as aprendizagens das crianças. Foca todos os domínios indispensáveis ao desenvolvimento da criança, permite um registo rápido, sistemático e rigoroso, a continuidade entre os diferentes momentos e é fornecido aos pais no final do ano, incentivando assim a que haja uma articulação com qualquer outra instituição ou nível de ensino.

A única desvantagem que talvez possa ter é o facto de ser muito detalhado e exaustivo, o que pode levar a que a educadora tenha dúvidas em colocar a cruz na alínea correcta da escala. Mas essa situação pode ser esclarecida com o apoio de outra educadora que também utilize este instrumento de avaliação, existindo assim uma partilha de saberes e de experiências, voltar a ler a informação sobre as escalas do COR ou partilhar informação com a auxiliar.

Um aspecto que também poderá ser alterado, mas que não é de modo algum um obstáculo para a utilização deste instrumento, prende-se com o facto do preenchimento

ser realizado com cruces, à medida que a criança vai adquirindo o comportamento. As cruces podiam ser substituídas por datas, por exemplo. Em vez de se colocar uma cruz, quando o comportamento fosse adquirido, escrevia-se a data da aquisição. Assim, poderia observar-se se houve alguma evolução dentro do mesmo período de observação. Se essa alteração aconteceu num período muito curto ou se a diferença foi de 1 mês, por exemplo, e não somente entre os diferentes períodos de observação, como acontecia quando se utilizavam as cruces. Outro aspecto é conseguir identificar se a criança partiu do ponto 1 da escala ou não, no caso das crianças que não estão nesta instituição desde bebés. Como a entrevistada afirmou, ela acompanha o grupo desde a creche e como utiliza sempre este instrumento, acompanha a evolução dos diferentes comportamentos descritos no COR, partindo do ponto mais baixo da escala. Mas, as crianças que entraram com 3 anos, por exemplo, podem já ter adquirido algum comportamento referido numa das categorias. Aí, a data ou algum registo sobre o facto das crianças terem adquirido esse comportamento antes de entrar nesta instituição, parece ser significativo.

Também existe outro instrumento de avaliação que é o PIP mas este é “o instrumento de Implementação do Programa” (E2.8.24). Avalia os espaços, os materiais, as interacções mas não avalia as aprendizagens das crianças. “O PIP é simples” (E2.8.34), enquanto que o COR é um instrumento mais complexo, detalhado e que “requer muito mais observação” (E2.8.37), por isso é que serve para avaliar as aprendizagens das crianças. Este instrumento será analisado mais pormenorizadamente e apresentado no ponto 2.4 intitulado análise dos instrumentos de avaliação.

A educadora defende, acima de tudo, “uma avaliação construtiva” (E2.9.37). Esta ideia veio completar a ideia de quando se pediu à educadora para definir o conceito avaliação, no início da entrevista.

2.2.2.6 Dificuldades na avaliação das aprendizagens

A entrevistada E2 disse que sente algumas dificuldades na avaliação das aprendizagens.

O motivo que apresentou para ter algumas dificuldades consistia no facto de ficar “sempre com muitas dúvidas” (E2.10.11) quando estava a preencher o instrumento de avaliação, o COR, e de “depois conseguir adequar a prática educativa” (E2.10.12). “É muito fácil identificar uma necessidade ou um interesse” (E2.10.15), o que é difícil é adequar a prática a essa necessidade.

Para além disso, também “é muito fácil no dia a dia cometer-se sempre os mesmos erros” (E2.10.16). Por isso, como a entrevistada afirmou, essa situação “deixa um bocadinho a sensação de insatisfação” (E2.10.18), pelo facto de não se conseguir controlar esses impulsos mas, ainda mais, de saber que não se consegue. “É uma sensação de incapacidade” (E2.10.26) pelo facto de não conseguir chegar a todas as crianças ao mesmo tempo, visto o grupo ser numeroso.

Por outro lado, a entrevistada disse que “fica sempre na dúvida” (E2.10.35) no momento do registo, quando por exemplo sabe que uma criança tem uma necessidade educativa. Quando está a observar, não consegue distinguir se aquele comportamento está ou não associado a essa necessidade. Se essa necessidade ainda não tivesse sido identificada, a observadora registaria esse comportamento mas como sabe, “fica a balançar” (E2.11.5) sobre onde e como o deve registar. Outro aspecto residiu no facto de quando a educadora identifica aquele comportamento, regista-o e depois fica a saber que esse comportamento é característico dessa necessidade. Logo, deveria tê-lo registado noutra parte. Contudo, a entrevistada acha que, em ambas as situações, deve registar o comportamento, quer no sítio relativo aos comportamentos quer nas notas. Assim, pode-se observar se houve alguma evolução na necessidade identificada, como por exemplo, haver uma maior repetição do comportamento, ou ajudar numa possível identificação de uma necessidade educativa.

É neste tipo de situações que a entrevistada sente mais dificuldades e não sabe como é que deve agir para adequar a planificação àquela observação e, por conseguinte, à avaliação. Mas mesmo que não se identifique este comportamento na ficha, deve-se tirar uma nota para o caderno que acompanha aquela criança.

2.2.3 Entrevista E3

2.2.3.1 Caracterização da entrevistada

A entrevistada E3 é uma educadora de infância com 33 anos de idade e 12 anos de serviço. A sua formação inicial foi o bacharelato em educação de infância na Universidade de Évora.

Antes de ter começado a exercer funções como educadora de infância na actual instituição onde trabalha, esteve dois anos noutra instituição, com prevalência de ATL, na Câmara Municipal do Redondo. Aqui também exercia funções de educadora de infância mas num regime diferente.

A entrevistada tem exercido a sua profissão numa instituição privada, sem fins lucrativos, na cidade de Évora, pertence aos quadros efectivos do pessoal, desde há 10 anos, e está numa sala de jardim de infância com 25 crianças e uma auxiliar de acção educativa.

A instituição onde trabalha não tem prevalência de creche, daí que a entrevistada nunca tenha trabalhado com essa faixa etária mas sim sempre em jardim de infância e em salas heterogéneas.

2.2.3.2 Formação da entrevistada no âmbito da avaliação

A entrevistada E3 referiu que na sua formação inicial, isto é, no bacharelato em educação de infância na Universidade de Évora, não “havia nenhuma disciplina” (E3.1.2) no âmbito da avaliação e, por conseguinte, na avaliação das aprendizagens. Por isso, é que a entrevistada refere que sente “algumas lacunas em relação à avaliação” (E3.1.3).

Estas dificuldades na avaliação também se aliam ao facto da entrevistada nunca ter frequentado nenhuma acção de formação sobre esta temática. Os motivos que

apresentou referiram-se ao facto de “nunca surgiu a oportunidade” (E3.2.3) e à falta de divulgação de acções de formação sobre a mesma.

Mas, mesmo assim, considera importante que houvesse acções de formação porque “seria uma mais valia” (E3.2.30). A entrevistada vai mais longe e afirma que passa muita coisa ao lado sobre “as avaliações definidas pelo ministério” (E3.2.31) dos educadores de infância que trabalham nas instituições privadas. Como “a avaliação é sempre uma palavra que requer dúvidas” (E3.2.32), quantas mais acções de formação houver, melhor porque assim os educadores ficam esclarecidos “no sentido de avaliar” (E3.2.33). No final, ainda acrescenta, afirmando que as acções de formação “na área de avaliação são de apostar e realizar” (E3.2.34).

Para colmatar esta ausência relativamente às acções de formação, a entrevistada considera que a auto-formação é muito pertinente, indispensável e necessária. Através da auto-formação, “nós temos as bases principais para perceber um bocadinho mais sobre como se faz a avaliação” (E3.2.7) e “o que é que nós queremos com essa avaliação” (E3.2.8). Esta avaliação tem de ser “pensada nos grupos dos meninos que vamos recebendo” (E3.2.9), de modo a que as actividades vão ao encontro dos seus interesses e necessidades.

A sua auto-formação é feita através de pesquisa, da leitura de livros, do interesse que cada um tem pela temática, da procura de informação, de muito esforço e investimento pessoal e da disponibilidade de cada um, é que se pode “desvendar um pouco a avaliação” (E3.2.16).

2.2.3.3 Concepções em relação à avaliação das aprendizagens

A entrevistada começou por dizer que a palavra avaliar “é uma palavra grande” (E3.2.18) mas “tem muito significado” (E3.2.19), principalmente em “avaliar no sentido em relação aos miúdos” (E3.2.20).

“As aprendizagens das crianças são avaliadas em função dos domínios das orientações curriculares” (E3.2.21), que é o referencial teórico da educadora. Com base nas

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a educadora vai “fazendo ao longo do ano uma avaliação” (E3.2.22). Antes de chegar à avaliação das aprendizagens nos diferentes domínios expressos nas Orientações acima referidas, a educadora faz outro tipo de avaliação e noutros momentos.

No início do ano, “há uma avaliação da criança que tem que ser feita” (E3.2.25) para se conhecer “as suas competências” (E3.2.26) e “as áreas onde está mais desenvolvida” (E3.2.27). Assim, “a palavra avaliar irá significar para sabermos como é que a criança está” (E3.2.28), para conhecer melhor as capacidades, as competências e as dificuldades da criança, para se ter um “conhecimento prévio da criança” (E3.3.2).

Dá que a palavra avaliação se relacione com a palavra conhecimento pois avalia-se para conhecer melhor a criança em todos os aspectos, não só em termos de aprendizagens relacionadas com os vários domínios curriculares como também do seu percurso pessoal, como por exemplo, “se esteve noutra jardim de infância” (E3.3.36), de modo a reajustar o desenvolvimento das aprendizagens e as propostas de actividades. Este exemplo foi-nos dado pela educadora durante a entrevista, assim como outros que se relacionavam mais com a relação criança-família.

Primeiro “tem que haver uma aproximação” (E3.3.9) para depois se partir “para uma avaliação mais específica” (E3.3.10) relativamente aos vários domínios das Orientações Curriculares. A entrevistada ainda afirma que a avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar assume uma grande importância pois é através dela que se conhece e se aprende mais sobre a criança. Neste sentido, a avaliação proporciona ao educador um conhecimento mais aprofundado das crianças.

Esta ideia vai ao encontro do que é o objectivo da avaliação para esta entrevistada. A avaliação, “para além de conhecer” (E3.3.15), permite “saber quais são as áreas que os miúdos têm mais dificuldade” (E3.3.16) e as “que já adquiriram” (E3.3.17). Assim, o educador, “consoante as aprendizagens deles” (E3.3.20), planifica a sua acção educativa, identificando “quais são as áreas que temos que trabalhar mais” (E3.3.18), “as áreas que têm que ser mais estimuladas” (E3.3.19) e o que eles ainda querem aprender.

As actividades propostas e as estratégias que o educador encontra para promover a aprendizagem devem de ir ao encontro “das necessidades” (E3.3.24), “das motivações” (E3.3.25) e “das curiosidades das crianças” (E3.3.26) pois só assim se consegue promover aprendizagens significativas.

Relativamente à transmissão de informações sobre a criança na relação escola-família, “tudo é fundamental entre o jardim de infância e a família” (E3.3.27), “desde a entrada do menino na escola” (E3.3.29), “o que é que o menino fez durante o dia” (E3.3.30), “o que é que foi feito” (E3.3.31), “o que é que o menino conseguiu fazer” (E3.3.32) e “quais são as áreas que têm que ser mais desenvolvidas” (E3.3.33). Deve existir “uma parceria muito grande” (E3.3.36) entre a família e o jardim de infância, de modo a que a criança aprenda de uma forma natural. “Tudo tem que ser sempre falado” (E3.3.35) porque se não, não se consegue fazer um trabalho de qualidade e quem fica prejudicado é a criança.

Assim, pode-se dizer que esta educadora avalia as aprendizagens das crianças no sentido de conhecer melhor o seu grupo e saber quais as suas potencialidades e fragilidades em termos de aprendizagem. Avalia-se tendo em conta as várias áreas de aprendizagem expressas nas Orientações Curriculares, sempre interagindo com a família. Existe uma relação muito próxima entre o jardim de infância e a família porque ambos sabem sobre as aprendizagens das crianças e podem contribuir para que a aprendizagem continue.

2.2.3.4 Modelo Curricular

A entrevistada E3 segue “as Orientações Curriculares” (E3.3.38). Apesar de não seguir nenhum modelo, tem alguns “instrumentos de trabalho” (E3.3.40) que “se identificam com determinados modelos” (E3.3.41) e utiliza a pedagogia de projecto, onde “a criança realiza actividades” (E3.4.2) “tendo em conta o seu interesse” (E3.4.3) e “as suas necessidades” (E3.4.4), afirma que “utiliza um bocadinho daquilo que acha melhor de cada modelo” (E3.3.42).

Relativamente ao porquê de escolher este ou aquele modelo, a justificação da entrevistada prende-se com o facto de “nunca se ter sentido à vontade em seguir nenhum modelo curricular” (E3.4.5) visto “não ter um conhecimento muito grande sobre eles” (E3.4.6), afirma que utiliza coisas de alguns modelos pelo “gosto de fazer” (E3. 4.10) e porque “os meninos também gostam” (E3.4.11). Contudo, “não há aquele modelo que eu digo é este que vou seguir” (E3.4.16).

O facto de a instituição também não seguir nenhum modelo, também contribui para que a entrevistada não se sinta “obrigada” a escolher um modelo que fundamente a sua prática educativa. Apresenta ainda outra justificação, quando diz que “nenhuma das minhas colegas segue modelo nenhum” (E3.4.19).

Os princípios orientadores relacionam-se com os princípios gerais definidos pelas próprias Orientações Curriculares. Assim, a entrevistada privilegia “uma boa relação com as crianças e com os pais” (E3.4.24), “respeita os gostos, interesses e necessidades de cada criança e do grupo” (E3.4.25), “cria na sala um ambiente agradável” (E3.4.26), “partilha todo o trabalho desenvolvido com os pais” (E3.4.28), “respeita a criança como ser individual” (E3.4.30), “proporciona experiências” (E3.4.31) e “fomenta aprendizagens significantes” (E3.5.1), preparando as crianças para o mundo envolvente. Como a entrevistada reforça, não quer dizer que não existam outros mas “estes são os mais importantes” (E3.4.21).

Relativamente ao espaço, a entrevistada dividi-o por áreas. “As áreas vão sendo alteradas ao longo do ano” (E3.5.9), conforme os interesses das crianças e os projectos que se vão trabalhando. Contudo, existiam algumas áreas básicas no início, que são “a área das almofadas” (E3.5.13), “a área da casinha” (E3.5.15), “a área da biblioteca” (E3.5.16), “a área das construções” (E3.5.17) e “a área dos jogos de mesa” (E3.5.18). Depois, “à medida que nós vamos desenvolvendo projectos com os miúdos” (E3.5.19), “surgem outras áreas” (E3.5.20), como por exemplo “a área da natureza e das ciências” (E3.5.21) e “a área da leitura e da escrita” (E3.5.22). O espaço vai sendo alterado dentro de cada ano lectivo e ao longo dos anos. A organização do espaço da sala deste ano lectivo pode ser visto na planta da sala,

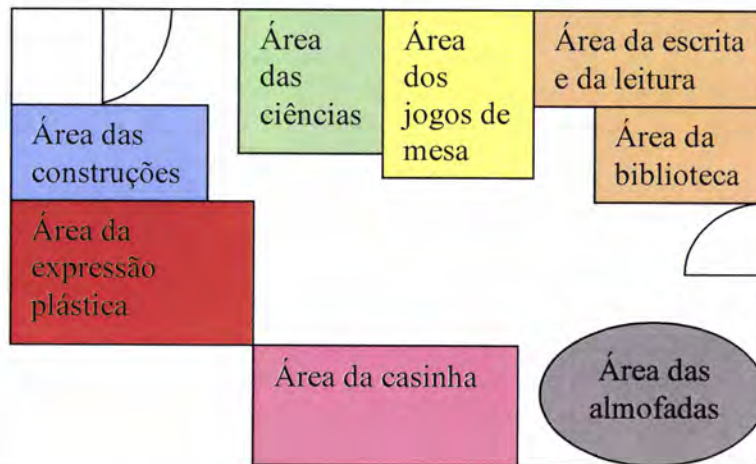


Figura 20 – Planta da sala

Através das várias observações que se fizeram a esta sala, pode-se comprovar que é uma sala espaçosa e muito luminosa pois na parede onde estão a área das ciências, a dos jogos de mesa e a da leitura e da escrita tem várias janelas até a um metro do chão. Na parede onde estão a área das construções e a da expressão plástica também tem janelas. As restantes paredes da sala servem de exposição a trabalhos realizados pelas crianças, os quais estão relacionados com as áreas que estão por baixo. A porta de entrada é a que está entre a área das ciências e a área das construções, sendo a outra porta para a casa de banho.

A área das almofadas é composta por várias almofadas, onde as crianças se sentam. É também aqui que se faz o acolhimento e a marcação dos mapas existentes na sala. Esses mapas são o mapa das presenças, o das tarefas, o das actividades e o calendário. Esta área é apoiada pela área da biblioteca, onde existe uma estante com vários livros e revistas. Mas a própria área da biblioteca tem dois pufes, onde as crianças podem estar sentadas a ver um livro ou a contar uma história.

A área da casinha e a área das construções são áreas onde as crianças brincam livremente, explorando autonomamente os materiais aí existentes. Na casinha recriam situações do seu dia a dia e nas construções constrói objectos familiares, como carros ou aviões. A área da casinha tem este nome porque é equiparada a uma casa em miniatura, composta por um quarto e uma cozinha.

A área da expressão plástica e a área da escrita e da leitura é uma área em que as crianças precisam de um acompanhamento mais dirigido por parte do adulto. A primeira é apoiada por um cavalete e uma bancada, onde as crianças podem explorar material diversificado. A segunda é apoiada por uma mesa, onde as crianças realizam actividades relacionadas com letras e números.

Na área dos jogos, as crianças exploram livremente o material didáctico que existe, aceitando as regras de cada jogo. Esta área também é apoiada por uma mesa redonda, onde as crianças se distribuem livremente.



Figura 21 – Área das almofadas



Figura 22 – Área da pintura e das construções



Figura 23 – Área da casinha



Figura 24 – Área das ciências



Figura 25 – Área da biblioteca, da escrita, da leitura e dos jogos de mesa

Para esta entrevistada, a rotina existe porque se tem que cumprir horários, como “o horário de entrada” (E3.5.27), “a hora de almoço” (E3.5.28) e o horário de saída. No espaço entre o acolhimento e a hora de almoço, a educadora tenta “gerir sempre de forma a que não seja propriamente uma rotina” (E3.5.31), apesar de ser nesse intervalo de tempo que acontecem as actividades, tenta que “a história e a parte do acolhimento não sejam sempre à mesma hora” (E3.5.32). Da parte da tarde, a seguir ao almoço, “com os meninos mais velhos que não dormem a sesta” (E3.5.36), tenta-se dar continuidade aos trabalhos iniciados durante a manhã ou “fazer outro tipo de actividades” (E3.5.37).

Também têm actividades extracurriculares, as quais têm dias e horas determinadas. “A ginástica é às sextas-feiras à tarde” (E3.5.42), “a natação às terças e quartas-feiras à tarde” (E3.5.43), “a música às sextas-feiras de manhã” (E3.5.44) e “o inglês às terças-feiras à tarde” (E3.5.45). Como se pode ver, existem muitas actividades extracurriculares, que ocupam muitos dias da semana, o que faz com que exista pouco espaço de manobra para se quebrar um pouco a rotina. Para além disso, o tempo que as crianças têm para a brincadeira e fazerem actividades mais orientadas com a educadora também é muito pouco.

O grupo de crianças desta sala é constituído por crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, sendo considerado por isso “uma sala heterogénea” (E3.6.2). A educadora ainda acrescentou que “sempre trabalhei assim” (E3.6.3), com grupos com estas idades.

Quanto ao papel da criança e do adulto na promoção de aprendizagens, a entrevistada afirmou que “o papel da criança é fundamental” (E3.6.4) e também “um pouco diferenciado do papel do adulto” (E3.6.5).

No que diz respeito à planificação das actividades, a mesma “deve ser feita com a criança” (E3.6.10). A educadora conversa com o grupo de crianças sobre “o que é que vamos fazer para a semana” (E3.6.11) e “o que é que eles queriam fazer” (E3.6.12). Consoante “as propostas deles” (E3.6.13), a educadora organiza a semana. “É a criança que faz as actividades” (E3.6.16) mas o educador tem de proporcionar essas experiências de aprendizagem à criança, orientando-a. A criança solicita-as e é consoante essa solicitação e aquilo que o educador sabe da criança, que vai planear e adequar a sua acção educativa.

“A criança tem liberdade total para escolher o que quer fazer” (E3.6.19) e expressar-se da forma que quiser. Tanto o educador como a criança são agentes activos no processo educativo pois enquanto um planifica e orienta, o outro faz as actividades e propõe novas.

Contudo, existem “certas e determinadas actividades que se calhar são mais impostas” (E3.6.20), fazendo com que a criança não tenha tanta liberdade de escolha. Estas actividades estão relacionadas com temas específicos, como por exemplo “as efemérides” (E3.6.22), “as estações do ano” (E3.6.23), “os projectos” (E3.6.24). Estes exemplos foram dados pela própria entrevistada no decorrer da entrevista. A educadora salienta que, apesar das crianças não escolherem o tema, elas têm liberdade para escolher “a forma de realizar da actividade” (E3.6.25), expressando-se livre e autonomamente.

Na opinião da entrevistada, o tema da participação da família numa sala de actividades é “sempre um pouco complicado” (E3.6.27). Apesar de haver várias insistências por parte da educadora, como por exemplo “as reuniões dos pais no início do ano” (E3.6.29), os pais nem sempre se aproximam e participam quando são solicitados.

Para alguns pais, aproximar significa “chegar” (E3.6.31), “vir buscar o menino” (E3.6.32) e perguntar “se correu bem” (E3.6.33), “como é que está” (E3.6.34) e “como é que foi” (E3.6.35). Mas isso só não chega porque o aproximar “é perceber também um bocadinho daquilo que nós fazemos cá” (E3.6.36). É preciso “desmistificar aquela ideia que nós só brincamos com os meninos” (E3.6.37). “A brincar também transmitimos muita coisa aos meninos” (E3.6.38) e, é através da brincadeira, que muitas aprendizagens significativas acontecem.

Para incentivar a participação da família, a educadora faz “várias propostas aos pais pessoalmente” (E3.6.42), assim como alguns trabalhos que as crianças levam para casa para comentarem com os pais. Os pais também são chamados a participar “naquilo que nós andamos” (E3.6.46) a fazer, nomeadamente em “projectos que nós desenvolvemos” (E3.7.1). E até agora, “temos conseguido” (E3.7.2).

Actualmente, verifica-se que “os pais estão mais abertos a este tipo de participação” (E3.7.3) e mais receptivos a deslocarem-se ao jardim de infância sem ser para as reuniões formais ou o simples acto de ir levar e buscar. Tem-se assistido a uma evolução gradual, “o que é muito bom” (E3.7.4).

2.2.3.5 Práticas de avaliação das aprendizagens

A entrevistada E3, para avaliar as aprendizagens das crianças, utiliza “uma grelha dividida pelas diferentes áreas curriculares” (E3.7.6) definidas nas Orientações Curriculares. Esta grelha de avaliação foi construída pela educadora e permite o registo das aprendizagens que as crianças vão concretizando, para assim se fazer uma avaliação das mesmas. Desde que foram criadas, estas grelhas não sofreram alterações significativas, permanecendo idênticas às primeiras. Alguns itens vão sendo acrescentados, “consoante o grupo que tenho” (E3.7.25).

Quadro 4 – Categorização da grelha de avaliação (E3)

Identificação do instrumento	Identificação da entrevistada	Caracterização do instrumento	Momentos de avaliação	Intervenientes na avaliação	Avaliação obtida
Grelha de registo das áreas curriculares	E3	<ul style="list-style-type: none"> • Consiste numa grelha de avaliação das aprendizagens das crianças; • Está dividida pelas diferentes áreas de aprendizagem das Orientações Curriculares. 	<ul style="list-style-type: none"> • O registo é feito no início do ano, para as crianças que entram de novo, e para todas semestralmente; • Existe uma avaliação informal todos os dias; • Existe uma avaliação formal no final do ano na reunião de pais. 	Preenchimento pela educadora e auxiliar.	As grelhas são compiladas num dossier.

O instrumento de avaliação (Anexo VII) consiste numa grelha que está dividida pelas diferentes áreas de aprendizagem definidas nas Orientações Curriculares e dentro de cada área, não existem indicadores ou categorias mas sim um espaço livre para a educadora escrever.

Esta grelha de avaliação das aprendizagens permite à educadora ir registando aquilo que vai observando, tais como as aquisições das crianças, os comportamentos, os interesses e as maneiras de ser e de estar, e conhecer melhor as aprendizagens já adquiridas por cada criança em cada área. Assim, torna-se mais fácil adequar a acção educativa ao grupo. A educadora tem uma ficha para cada criança, a qual não é dada aos pais mas sim guardada num dossier.

O preenchimento desta grelha é feito em vários momentos, consoante a necessidade. Para as crianças que entram de novo, a educadora preenche uma grelha no período da adaptação para identificar as suas necessidades e os seus interesses. Depois, preenche outra grelha idêntica no fim do primeiro semestre, que corresponde ao mês de Dezembro, e outra no fim do segundo semestre, que corresponde ao mês de Junho. Para as crianças que já estão na instituição, a educadora apenas preenche duas fichas no final de cada semestre. Todas as fichas estão compiladas dentro de um dossier, que a

educadora consulta regularmente para comparar a evolução de cada criança e assim ver se as dificuldades de aprendizagem da criança foram ou não ultrapassadas.

No cabeçalho da grelha, a educadora preenche o nome da criança que irá avaliar, o sexo, a data de nascimento, o último dia em que faz o último registo, o nome da educadora e o nome da auxiliar.

Nesta sala, no ponto da avaliação, participava tanto a educadora como a auxiliar porque é feito “um trabalho de parceria” (E3.8.3). Apesar de terem funções distintas, “tem de haver “uma equipa de trabalho” (E3.8.6), a qual é composta não só pela educadora e pela auxiliar mas também “pelas estagiárias” (E3.8.8) da universidade que vão estando presentes ao longo do ano. É preciso “haver uma parceria muito grande” (E3.8.9) “para que possamos entre todas realizar um trabalho com carácter” (E3.8.10), “com qualidade” (E3.8.11), tendo sempre como ponto de partida as crianças.

Neste âmbito, a entrevistada informava os pais das crianças e as próprias crianças da avaliação obtida. A educadora e a auxiliar conversam com as crianças em reuniões de grande grupo sobre as aprendizagens realizadas durante a manhã e as dificuldades encontradas. Os pais são informados “de forma informal” (E3.7.17) todos os dias ou “quando eles me pedem alguma informação mais precisa” (E3.8.14), a educadora marca “reuniões pessoais” (E3.7.18) com os pais dessa criança. “Nas reuniões formais do início do ano” (E3.8.15) e “no final do ano” (E3.8.17), a educadora fala de festividades e projectos, entre outros. Para falar dos pontos da grelha de avaliação que utiliza, a educadora fala com os pais ou através de marcação de uma reunião com cada pai ou “falar individual e informalmente” (E3.8.49) diariamente.

Na reunião de final do ano, com todos os pais, fala-se sobre como decorreu o ano lectivo e aí a educadora fala sobre as dificuldades e os sucessos do grupo, não especificando a avaliação de cada criança em particular. Contudo, é diferente falar-se com os pais e dar informação escrita aos pais sobre a avaliação daquela criança. Seria interessante esta educadora começar a entregar aos pais a ficha de avaliação que preenche, mesmo que fosse só a última, já que faz um registo escrito individual e assim incentivar a que haja uma articulação entre o jardim de infância e a escola do 1.º Ciclo

ou outro jardim de infância. Nas reuniões informais, poderia sim dar a conhecer aos pais a evolução das aprendizagens que vai observando.

Pode-se concluir que estas grelhas eram apenas utilizadas pela educadora e para a educadora em questão pois “não vão ser entregues aos pais” (E3.7.11) mas sim guardadas num dossier. Servem para a educadora se orientar, “organizar a minha prática pedagógica” (E3.7.14), ou seja, “servem mais como instrumento de trabalho da educadora” (E3.7.33).

Também informa as crianças da avaliação das aprendizagens que vai fazendo “no momento da planificação” (E3.8.21) em grande grupo e na reunião de sexta-feira à tarde. Fala-se “sobre o que é que eles já conseguem fazer” (E3.8.24), “o que é que não conseguem fazer” (E3.8.25) e “onde é que devem trabalhar melhor” (E3.8.26) pois “tudo é trabalhado com eles” (E3.8.27).

Talvez pelo facto desta entrevistada se orientar pelas Orientações Curriculares e não por um modelo específico, faça com que ela também tenha adoptado um instrumento mais abrangente, livre, que dá espaço para a educadora poder avaliar as aprendizagens das crianças sem ter que se orientar por qualquer instrumento pré-definido. Esta é talvez a principal vantagem deste instrumento de avaliação pois não limita a observação e a avaliação que a educadora faz da aprendizagem das crianças. Mas se, por um lado, é vantajoso; por outro, pode também dificultar a acção educativa do educador. Esta situação justifica-se pelo facto de poder não existir critérios uniformes na avaliação das crianças, o que dificulta a adequação da acção educativa. O educador sabe que uma criança tem dificuldade em escrever o seu nome, por exemplo. Como não tem nenhuma informação relativamente a outra criança, pode sentir dúvidas em planificar a sua acção educativa de modo a estimular as duas crianças porque tem a certeza que vai incentivar uma mas não sabe como interagir com a outra. Esta situação torna, por vezes, a acção educativa um pouco complicada. Talvez se existisse pelo menos indicadores de aprendizagem para avaliar as aprendizagens das crianças dentro de cada área seria um aspecto que iria melhorar este instrumento de avaliação.

2.2.3.6 Dificuldades na avaliação das aprendizagens

Relativamente a dificuldades na avaliação, a entrevistada disse que “não” (E3.8.30), que nunca sentiu dificuldades em avaliar.

No início do ano lectivo, principalmente “na fase de adaptação” (E3.8.36), sente “algum receio” (E3.8.38) porque todos os anos entram para o grupo meninos novos. Mas não considera que esse sentimento seja uma dificuldade porque como não os conhece, “é normal” (E3.8.39). Depois deste período de adaptação, “as coisas funcionam de uma forma natural” (E3.8.42) pois à medida que o tempo passa, vai-se conhecendo a criança e conhecendo os seus gostos, as suas necessidades e os seus interesses.

2.2.4 Análise das três entrevistas

2.2.4.1 Caracterização das entrevistadas

Neste estudo, consoante as opções pedagógicas, assim se pensou nas protagonistas do estudo e na metodologia que se devia utilizar para se conseguir alcançar os objectivos propostos, assim como responder à pergunta de partida.

Todas as entrevistadas eram educadoras de infância e trabalhavam numa sala de jardim de infância em diferentes instituições da cidade de Évora. Cada sala acolhe cerca de 25 crianças e dispõe de uma auxiliar de acção educativa. Tinham entre os 30 e os 40 anos de idade e possuíam já alguma experiência profissional, entre os 11 e os 20 anos de serviço. Todas tinham formação para as funções que desempenham e tiraram a sua formação inicial em Évora, sendo que a E1 e E3 na Universidade de Évora e a E2 no Magistério Primário.

A educadora E1 e E2 trabalhavam em instituições que pertencem à Rede da Segurança Social, sendo consideradas uma IPSS, e a educadora E3 trabalhava numa instituição privada, e todas pertenciam ao quadro efectivo da instituição onde trabalham. As duas primeiras iniciaram a sua carreira profissional na instituição em que trabalhavam e a

terceira realizou o estágio profissional numa instituição que não aquela onde trabalhava, mas há 9 anos que pertence à actual instituição.

A educadora E1 tinha como referência o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, a educadora E2 baseava-se no modelo pedagógico High-Scope e a educadora E3 orientava-se pelas Orientações Curriculares do Ministério da Educação, como se pode constar no quadro seguinte.

Quadro 5 – Identificação das entrevistadas

Entrevistada	Idade	Tempo de serviço	Formação académica	Tipo de Instituição	Modelo curricular
E1	35	11	Bacharelato em educação de infância	IPSS	Movimento da Escola Moderna
E2	40	20	Curso de educadores do Magistério Primário	IPSS	High-Scope
E3	33	12	Bacharelato em educação de infância	Instituição Privada	Orientações Curriculares

Foi, essencialmente, devido a este último aspecto, a referência relativamente ao modelo curricular ou não, que fez com que se optasse por ser um estudo de casos comparativos. Como afirma Bogdan & Biklen (1994), o estudo de casos comparativos utiliza-se quando se compara dois ou mais casos semelhantes mas com uma característica diferente para ver os contrastes. Nesta investigação, estudaram-se três casos semelhantes em que a característica diferente era a referência ou não do modelo curricular. Logo, à partida, pressuponha-se que as três educadoras tinham concepções e práticas de avaliação das aprendizagens das crianças diferentes.

Para além de se observar e de se analisar documentos que se achou pertinente, realizaram-se entrevistas, em que as primeiras questões se reportavam a aspectos relacionados com a formação inicial e contínua das entrevistadas no âmbito da

avaliação. Esta sub-categoria serviu para ver se, logo desde o início da sua carreira, existiam semelhanças e/ou diferenças relativamente a esta temática.

2.2.4.2 Formação das entrevistadas no âmbito da avaliação

Esta primeira categoria, que se refere à formação das entrevistadas no âmbito da avaliação, teve como objectivo saber se houve alguma disciplina em concreto sobre avaliação ou se a avaliação foi focada como um tópico dentro de uma disciplina; conhecer a participação das entrevistadas em acções de formação sobre avaliação e, mais concretamente, sobre avaliação das aprendizagens; e, saber a pertinência da auto-formação neste domínio.

Quadro 6 – Categorização das Unidades de registo, referentes à primeira categoria

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
1. Formação das entrevistadas no âmbito da avaliação	1.1 Formação inicial	34
	1.2 Acções de Formação	59
	1.3 Pertinência da auto-formação	33

Ao analisar-se esta primeira sub-categoria, chegou-se a algumas conclusões para o estudo. Algumas respostas das entrevistadas às perguntas realizadas foram convergentes mas também existiram algumas divergências. Contudo, todas as opiniões foram significativas para o estudo em causa.

Relativamente à questão sobre se houve ou não alguma disciplina sobre avaliação na formação inicial, as opiniões foram semelhantes, por um lado, mas diferentes, por outro. Foram semelhantes na medida em que a entrevistada E1 e E3 referiram que não tiveram nenhuma disciplina porque ambas andaram na Universidade praticamente ao mesmo tempo, pois apenas houve diferença de um ano lectivo. Daí que haja concordância entre as opiniões. O mesmo já não se pode dizer da entrevistada E2 que, apesar de ter tirado a formação há mais tempo, teve uma disciplina sobre avaliação, onde ouviu falar de concepções e práticas de avaliação.

Por isso, pode-se elaborar uma espécie de evolução que o tema da avaliação tem sofrido. Parece-nos que houve um período em que se estava a despertar para a avaliação das crianças mas depois seguiu-se um período em que a avaliação foi um tema muito pouco abordado, que corresponde ao período da licenciatura das 2 entrevistadas. Actualmente, parece-nos que o tema da avaliação voltou a ser focado e agora com mais destaque, como refere a entrevistada E1, quando diz que na altura do complemento, já ouviu falar numa forma de avaliação. Esta situação vai ao encontro de como foi a evolução relativamente aos diplomas legais que enquadram a avaliação na educação pré-escolar, como foi referenciado na primeira parte do enquadramento conceptual desta investigação.

Tal como se constatou uma evolução dentro das próprias entrevistas, principalmente na entrevista E1, também nos diplomas legais referente à avaliação na educação pré-escolar também houve uma evolução gradual. No início, houve uma espécie de esquecimento deste nível de ensino e, por conseguinte, em relação à avaliação, mas no ano de 1973, com a criação de cursos públicos para a formação dos educadores de infância, começou-se a destacar o papel da avaliação das aprendizagens das crianças na educação pré-escolar. Desde 1973 até 1979, ano em que foi publicado o Estatuto dos Jardins de Infância, parecia que o conceito de avaliação estava a conquistar um lugar no contexto educacional. Contudo, é importante verificar que desde o ano de 1979 até ao ano de 1997, a avaliação não voltou a ser referenciada, ficando um pouco esquecida novamente. Só a partir deste ano, o de 1997, com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, é que se voltou a fazer referência à avaliação num diploma legal. A partir daí até à actualidade, tem-se vindo sempre a falar e cada vez mais sobre a avaliação no pré-escolar, sendo a diferença entre a publicação de diplomas menor.

Se formos analisar os anos em que as entrevistadas realizaram a sua formação inicial, verifica-se que a entrevistada E2 terminou em 1988, no Magistério Primário, num dos cursos públicos para a formação dos educadores de infância, como afirma Cardona (1997), os quais sempre foram muito críticos em relação à planificação, observação e avaliação das aprendizagens das crianças. Já as entrevistadas E1 e E3 terminaram nos anos de 1998 e de 1997, respectivamente, o que significa que foi nos anos em que a

avaliação estava “esquecida”. Quando a entrevistada E1 frequentou o complemento de formação, foi quando a concepção de avaliação estava outra vez a ser referenciada, o que fez com que ela, nesta altura, já ouvisse falar de avaliação, contrariamente ao que tinha acontecido na formação inicial.

Esta situação também é reforçada com a frequência nas acções de formação visto que a entrevistada E2 que, já desperta para este assunto, tem frequentado e, acima de tudo, tem sabido de acções de formação que abordem este tema. A entrevistada E1, depois de ter tirado o complemento de formação, de ter ouvido falar de avaliação e de pertencer ao Movimento da Escola Moderna, teve conhecimento de uma acção de formação que abordava esse tema. Já a entrevistada E3 diz que nunca frequentou nenhuma acção, talvez pelo facto de apenas recentemente ter começado a ouvir falar de avaliação das crianças, e também de não ter conhecimento. Esta ideia de haver pouca divulgação das acções de formação e destas ocorrerem durante o horário laboral e fora de Évora, faz com que as educadoras não saibam, não possam ir e, por isso, não frequentem.

Contudo, e estando agora despertas para a importância da avaliação das aprendizagens, como não têm conhecimento de acções de formação sobre avaliação, as entrevistadas recorrem muito à auto-formação. É através da auto-formação e da formação cooperada que conseguem estar actualizadas, formulando elas próprias uma concepção sobre avaliação e introduzindo práticas de avaliação na sua acção educativa.

A auto-formação é considerada como uma das formas de saber mais e de estar melhor preparada para trabalhar a avaliação dentro da sala de jardim de infância. Como as educadoras têm consciência de que a educação pré-escolar é uma etapa imprescindível para que as crianças progridam ao nível das aprendizagens em todos os domínios (Zabalza, 1998), elas procuram informação para conseguirem responder da forma mais adequada às necessidades e aos interesses do grupo de crianças. Para proporcionarem aprendizagens em todos os domínios, as educadoras recorrem a uma avaliação autêntica (Hills, 1994), a qual engloba quer as aprendizagens emergentes quer as aprendizagens significativas. Só assim é que a prática educativa das educadoras pode ter qualidade e ser “adequada à criança, ao grupo, às famílias, à cultura” (Pascal & Bertram, 1999, p.

16). Daí que a auto-formação seja uma das estratégias que as educadoras recorram ao longo de toda a sua vida profissional.

É através da sua formação inicial e contínua, ainda que pouco influente nalguns casos, da assiduidade ou não em acções de formação e da auto-formação, que as entrevistadas vão construindo as suas concepções em relação à avaliação das aprendizagens das crianças.

2.2.4.3 Concepções em relação à avaliação das aprendizagens

A segunda categoria tratava as concepções que as entrevistadas tinham em relação à avaliação das aprendizagens. Com esta categoria, pretendeu-se identificar o significado da palavra avaliar para cada uma das entrevistadas, conhecer a importância que cada entrevistada atribui à avaliação das aprendizagens, saber qual é o objectivo da avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar e saber que tipo de informações devem circular entre o jardim de infância e a família e vice-versa.

Quadro 7 – Categorização das Unidades de registo, referentes à segunda categoria

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
2. Concepções em relação à avaliação das aprendizagens	2.1 Significado da palavra avaliar	53
	2.2 Importância da avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar	12
	2.3 Objectivo da avaliação	28
	2.4 Tipo de informações na relação entre o jardim de infância e a família e vice versa	49

Para as três entrevistadas, o tema da avaliação era um tema ainda complicado e muito confuso para falarem, começando mesmo pela definição do conceito “avaliar”. Hadji

(1994) refere o porquê de isso acontecer. A causa baseia-se no facto de se estar sempre a avaliar, daí a dificuldade da definição nas três educadoras.

Avaliar é uma palavra que engloba muitos aspectos, que pode ser utilizada de várias formas e ter muitos sentidos, consoante o contexto. As opiniões das entrevistadas foram ao encontro da opinião de muitos autores pois também eles defenderam que é mais fácil definir o conceito de avaliação se nos basearmos numa situação concreta, num exemplo prático. Daí que cada entrevistada tenha definido o conceito de acordo com as características do seu contexto educativo, mencionando alguns exemplos que lhes tenha acontecido, assim como os pressupostos teóricos do modelo curricular subjacente à sua prática educativa. Contudo, verifica-se uma relação de proximidade entre as opiniões de todas as entrevistadas face ao conceito “avaliar”, nomeadamente em tentarem definir o conceito em termos de avaliação das aprendizagens.

Todas concordaram que a avaliação das aprendizagens deve estar relacionada com a prática educativa, isto é, avalia-se para conhecer melhor as crianças e tudo o que as envolve, nomeadamente as aprendizagens, para depois adequar a acção educativa do educador. Tal como Hadji (1997, citado por Pinto, 2005), a “avaliação atravessa toda a actividade pedagógica” (p. 97), o que significa que a avaliação tem de ser o mais abrangente possível para assim incluir todos os aspectos necessários e indispensáveis, como por exemplo conhecimentos prévios ou atitudes perante as actividades, que um educador tem de saber acerca de cada criança em particular e do grupo em geral. Através do conhecimento destes aspectos, o educador avalia reajustando a prática educativa às necessidades e interesses das crianças ((Mir, Gómez, Carreras, Valenti, & Nadal, 2005). Só através da avaliação é que as educadores ficam a conhecer as capacidades de cada criança e podem promover novas aprendizagens.

A avaliação é, assim, vista num sentido construtivo e como uma etapa intermédia. Avalia-se a actividade anterior, o que foi feito, para se planear a próxima actividade. Como afirma Ribeiro (1993), a função da avaliação é a de contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da criança e de verificar em que medida esse processo foi conseguindo. Recorrendo à observação, o educador consegue ter acesso a uma informação mais fidedigna e significativa sobre a aprendizagem de

cada criança (Santos & Ketele, 1985), aliada à utilização de um instrumento de avaliação, que tem como referente avaliativo aquilo que está descrito no instrumento utilizado. Nesta medida, o educador consegue responder ao porquê da avaliação e ao para quê ou seja, a duas das perguntas fundamentais na avaliação. Estas perguntas englobam não só aspectos relacionados com as aprendizagens das crianças mas também aspectos relacionados com a atitude do educador ao longo da sua prática face às mesmas crianças.

Daí que o objectivo da avaliação seja o de regular a forma de actuação do dia a dia de um educador, tendo em conta o grupo de crianças onde está inserido, como nos referiram as três entrevistadas. A avaliação, enquanto “processo sistemático e planificado de recolha de informação destinada a formular juízos de valor com base nos quais se tomam determinadas decisões” (Valadares & Graça, 1998, p. 45), faz com que através das aprendizagens realizadas pelas crianças assim o educador planifica novas, reajustando a prática educativa ao grupo. A avaliação ajuda o educador a conhecer melhor as aprendizagens que as crianças já fizeram e as que ainda poderão vir a fazer, assim como os recursos que se podem utilizar e como é que o espaço deve estar organizado. A avaliação e, principalmente a avaliação das aprendizagens das crianças, está relacionada com tudo o que haja numa sala de actividades pois a criança interage com tudo e tudo influencia as suas aprendizagens. Por isso, é que a avaliação tem de ser contextualizada e ocorrer em momentos próprios, tais como em momentos de planificação diários (exemplificado pela entrevistada E2), semanais (descrito pela entrevistada E1) ou semestralmente (demonstrado pela entrevistada E3).

Apesar da avaliação das aprendizagens ser feita dentro da sala pela educadora, pela auxiliar e pelas próprias crianças, neste nível de ensino, a avaliação é para ser dada a conhecer aos pais. Esta ideia apareceu quer nas entrevistas realizadas quer na pesquisa bibliográfica efectuada. Daí que é imprescindível valorizar-se as aprendizagens já adquiridas e aquelas em que a criança ainda manifesta alguma dificuldade. Uma das estratégias que se pode utilizar é pedir aos pais que participem no encontro de estratégias para ajudar determinada criança a progredir numa aprendizagem específica, como refere a entrevistada E1. Por vezes, o facto de aquela criança não ter aprendido da melhor forma, ou ter alguma dificuldade, pode estar relacionada com algum aspecto que

tenha acontecido em casa. Assim como, em casa, os pais podem ajudar a criança a consolidar melhor a aprendizagem que foi feita durante o dia na sala de actividades. Tanto o educador, como a família, têm de saber tudo o que esteja relacionado com aquela criança. Deve existir uma partilha muito grande pois isso irá trazer muitas vantagens para a criança, quer seja na estimulação, na procura de estratégias ou na compreensão de situações. Os resultados da avaliação realizada na sala do jardim de infância são o “espelho” das aprendizagens da criança como ser humano inserido numa sociedade (Vilar, 1992). É nesta troca de informações entre o jardim de infância e a família e vice-versa que as aprendizagens das crianças são tidas em conta, podendo ser estimuladas ou não, consoante a maneira como a família encara os resultados da avaliação obtida.

Em síntese, podemos afirmar que, nesta sub-categoria, as opiniões das entrevistadas foram unânimes em relação às questões que lhes foram colocadas sobre as suas concepções face à avaliação das aprendizagens. Contudo, importa realçar que cada educadora definiu tendo em conta os pressupostos teóricos do modelo curricular que segue. Assim, e como definiram o conceito de avaliação, o objectivo da avaliação, a importância dada à avaliação das aprendizagens consoante o modelo curricular subjacente à prática educativa, foi importante elaborar questões sobre o modelo em causa.

2.2.4.4 Modelo Curricular

Nesta terceira categoria sobre o modelo curricular que cada entrevistada seguia, pretendia-se que a entrevistada identifica-se o modelo ou o referencial que utilizava e explicasse o porquê da sua escolha; identificasse os princípios orientadores do modelo; caracterizasse o espaço educativo, as rotinas e o grupo com que trabalha; clarificasse o papel da criança e do adulto; e, como é que promovia a participação da família dentro da sala de actividades.

Quadro 8 – Categorização das Unidades de registo, referentes à terceira categoria

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
3. Modelo Curricular	3.1 Identificação do modelo	12
	3.2 Justificação da escolha do modelo	52
	3.3 Princípios orientadores do modelo	47
	3.4 Caracterização do espaço	34
	3.5 Caracterização das rotinas	144
	3.6 Caracterização do grupo	23
	3.7 Papel da criança e do adulto	53
	3.8 Participação da família	92

De uma maneira global, pode-se dizer que as entrevistadas E1 e E2 identificaram um modelo curricular que orienta a sua prática educativa. A entrevistada E3 não segue nenhum modelo, tendo como referência as Orientações Curriculares, mas utiliza instrumentos e maneiras de trabalhar dos dois modelos referidos pelas outras entrevistadas, o que vai ao encontro do que foi reflectido na segunda parte do enquadramento conceptual. Contudo, seria importante que todos os educadores sustentassem a sua prática educativa num modelo ou em vários modelos curriculares. Através da adopção de um modelo curricular, a sua prática educativa ficaria mais sustentada, tornando-a com qualidade e como promotor de mudança na aprendizagem das crianças. Como afirma Formosinho (1998, p.12),

os modelos curriculares incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objectivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolar. Consubstanciam uma visão sistémica da educação para a cidadania e da prática da sala de aula, dos princípios curriculares e da formação contínua de professores congruente com esses princípios. Assim, os modelos curriculares são um poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática.

Todas apresentaram razões de proximidade com o modelo para tomarem esta opção, como por exemplo terem falado sobre ele durante a formação inicial. Este foi um exemplo referido pelas duas primeiras entrevistadas. Já a entrevistada E3 diz que não se identifica com nenhum modelo e não tem um conhecimento muito profundo sobre cada um, daí que tenha optado por apenas se orientar pelas Orientações, visto serem um documento mais global e menos detalhado. As Orientações Curriculares definem-se como “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática” (Ministério da Educação, 1997, p. 13). Não são um modelo curricular mas sim directrizes para os educadores organizarem o seu trabalho, isto é, são como que um referente que os educadores utilizam por ser um documento elaborado pelo Ministério da Educação. Contudo, e apesar de se orientarem pelas Orientações Curriculares, deviam escolher também um modelo ou aspectos de vários modelos pois assim a sua prática seria mais sustentada.

Apesar de algumas diferenças, pareceu-nos que existiu uma proximidade entre os princípios orientadores das práticas educativas das três entrevistadas. Talvez pelo facto de todas conhecerem as Orientações Curriculares, as quais constituem sempre um documento de referência para todos os educadores, independentemente do modelo curricular seguido. Para além disso, os dois modelos referenciados tiveram o seu auge na década de 60, um em Portugal, o Movimento da Escola Moderna, e o outro nos EUA, o currículo High-Scope. Mas foi em frases ditas pelas próprias entrevistadas que se pode verificar esta semelhança, apesar das duas entrevistadas referirem que os princípios do modelo são os seus princípios curriculares, os mais importantes para elas.

Todas as entrevistadas defenderam que é a criança que promove, potencia, estimula e orienta a sua aprendizagem. Todo o trabalho que é feito na sala parte dos interesses e das necessidades das crianças. Segundo a entrevistada E1, “a criança é de facto co-construtora da sua aprendizagem” (E1.5.1); a entrevistada E2 afirma que “é um modelo que parte daquilo que a criança faz e aprende” (E2.5.5); e, a entrevistada E3 “respeita a criança como ser individual” (E3.4.30). Através destes exemplos, consegue-se ver que existe uma concordância entre as três no momento da aprendizagem. Dá-se um destaque à aprendizagem da criança, a qual é o centro de toda a acção educativa (Formosinho, 1998). Como afirma Hohmann & Weikart (1997), a criança, à medida que vai agindo e

mexendo nos materiais, vai realizando aprendizagens significativas. É ela que faz, que pensa e que reflecte sobre as aprendizagens que fez e que vai fazer. Estas aprendizagens são partilhadas com o resto do grupo, onde se trocam ideias e experiências (González, 2002). Já as Orientações Curriculares não definem princípios sobre o que a criança faz ou como o faz mas sim indicações de como o educador promove a aprendizagem da criança. A acção do educador terá de ser intencional (Ministério da Educação, 1997) pois só assim o educador poderá promover aprendizagens significativas e que vão ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças.

Outro aspecto comum foi o facto de privilegiarem uma aprendizagem construtiva, ou seja, tem-se conhecimento do que as crianças já sabem e, a partir daí, é que se vai propor novas aprendizagens, estimulando as anteriores. Tudo parte do conhecimento prévio que a criança já tem. Como se analisou na segunda parte do enquadramento conceptual, sobre os modelos curriculares, é a partir do conhecimento destas que se constrói o novo conhecimento, respondendo ao porquê e para quê do trabalho que é feito dentro da sala. O novo conhecimento será aprendido através das diferentes actividades proporcionadas à criança, a qual vai experimentando e descobrindo novos conceitos, materiais, situações, privilegiando assim a aprendizagem por descoberta defendida por Bruner. Por isso é que o educador antes de agir tem de primeiro observar e planear o que vai fazer. Observar para recolher informação sobre tudo o que envolve cada criança individualmente e o grupo em si (idem, 1997) e depois planear de acordo com o que observou. Assim, o educador irá “puxar um bocadinho para cima” (E2.5.12), estimulando a zona de desenvolvimento proximal defendida por Vygotsky. Estes dois autores, Vygotsky e Bruner, têm um peso significativo nos dois modelos apresentados, mais um aspecto que faz com que no discurso das entrevistadas se encontrem ideias semelhantes.

Também no que se refere à participação da criança nas actividades, encontramos elementos comuns nas três entrevistadas. A criança tem de participar nas actividades porque só aprende se fizer e experimentar. Contudo, o adulto também tem um papel de destaque nas actividades. A criança faz as actividades e o adulto está ali para estimular, para orientar. Ele não faz, ele ajuda a fazer, pois a criança só aprende, se conseguir fazer sozinha, experimentado de modo a ultrapassar as suas dificuldades. A criança aprende a

aprender. Mais uma vez se reforça a ideia defendida por Bruner, em que a criança assume um papel activo nas aprendizagens que faz. O educador “ajuda a criança a aprender a aprender” (E1.5.8) porque é “um agente educativo” (E2.7.31), que promove aprendizagens, onde a criança é “um agente activo” (E2.7.33), que constrói essa aprendizagem.

Para além de ser salientado o papel da criança e do adulto na realização das actividades, também importa referir que a criança e o adulto participam na planificação e na avaliação das actividades. Assim, o educador é obrigado a reflectir sobre a sua acção, quer em relação às aprendizagens propriamente ditas quer à sua própria acção educativa. Terá de ser um educador reflexivo e incentivar a criança também a reflectir sobre a sua aprendizagem. “São ambos intervenientes nesse mesmo processo” (E2.7.13), logo os dois têm de participar em todos os momentos do dia a dia de uma sala de jardim de infância. Apesar de serem em momentos distintos, consoante os casos, o que importa é que ambos, a criança e o adulto, são chamados a intervir em todos os momentos.

São estas as ideias que as três entrevistadas defenderam, independentemente do modelo ou das Orientações que seguem na sua prática. Verifica-se que as ideias que são congruentes dizem respeito à forma como a aprendizagem deve ser encarada, assim como o papel da criança e do adulto na aprendizagem. Tal como as entrevistadas, também Bonboir (1976) define a aprendizagem “como a modificação que surge num resultado obtido, associada à prática e à experiência (da criança) e não explicável em termos de fadiga, de artifício de medida ou de modificações nos órgãos receptores ou executores” (p. 43). A aprendizagem acontece quando algo muda, evolui de algo mais simples para mais complexo. É uma espécie de mudança interna, em que a criança evolui de um estágio para outro, como defende Piaget.

O aspecto que mais distinguiu as três entrevistadas está relacionado com o espaço educativo, a rotina e a constituição do grupo. Foram aqui que surgiram algumas diferenças, talvez pelo facto de estes estarem mais associados ao modelo propriamente dito. Assim, consoante o modelo que as educadoras defendiam ou não, o espaço, a rotina e o grupo estava organizado de uma determinada maneira.

Relativamente ao espaço, as três entrevistadas dividiam o espaço por áreas. Contudo, as áreas eram denominadas de maneira diferente, assim como o facto de existirem áreas numa sala que não existiam noutra sala e também a organização do próprio espaço era diferente.

Na sala do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna tínhamos “o atelier de expressão plástica” (E1.5.16), “a área das construções” (E1.5.17), “a área do faz de conta” (E1.5.18), “a área das ciências” (E1.5.19), “a oficina da escrita” (E1.5.20), “a biblioteca” (E1.5.21) e “a área central” (E1.5.22). Nesta sala, as seis áreas básicas eram distribuídas à volta da área central, tal como vem descrito no modelo. As áreas existentes também correspondem às áreas identificadas pelo modelo em questão, assim como as paredes desta sala serem “como expositores permanentes das produções das crianças” (Niza, 1998, p. 148).

Na sala do modelo curricular do High-Scope tínhamos “a área da casinha das bonecas e da dramatização” (E2.5.16), “a área das construções” (E2.5.17), “a área das experiências e dos materiais de desperdício que eu lhe chamo a área das ciências” (E2.5.18), “a área da expressão plástica” (E2.5.19), “jogos de mesa” (E2.5.20), “computador” (E2.5.21) e a “da escrita e leitura” (E2.5.22). Este modelo não pressupõe a existência de determinadas áreas mas sim que estas potenciem a aprendizagem através da acção da criança, ou seja, uma aprendizagem activa. Ainda assim explica que as áreas devem proporcionar actividades como “as brincadeiras com água e com areia, a construção, o faz de conta e a dramatização, o desenho e a pintura, a leitura e a escrita, a enumeração, a classificação, (...) a canção e a dança” (Hohmann e Weikart, 1997, p. 8). Não lhes dá um nome específico mas descreve o que deve aí acontecer. Daí que as áreas tenham que ter um grande impacto nas aprendizagens que as crianças fazem. É mais importante a organização do espaço e a qualidade dos materiais do que propriamente a existência desta ou daquela área. Ao analisar-se pormenorizadamente as áreas desta sala, verifica-se que existe uma especial atenção na selecção dos materiais, assim como a sua etiquetagem e arrumação.

Na sala em que a educadora não tinha nenhum modelo existiam áreas básicas e áreas que iam aparecendo consoante os projectos. As áreas básicas eram “a área das almofadas” (E3.5.13), “a área da casinha” (E3.5.15), “a área da biblioteca” (E3.5.16), “a área das construções” (E3.5.17) e “a área dos jogos de mesa” (E3.5.18). Depois, surgiam outras áreas, como “a área da natureza e das ciências” (E3.5.21) e “a área da leitura e da escrita” (E3.5.22). Como nas Orientações Curriculares não está descrito as áreas que devem existir, a educadora tem um espaço de manobra maior, podendo alterar as áreas conforme desejar. Nas Orientações Curriculares, o conceito “áreas” não se refere a espaços propriamente ditos mas a diferentes “formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 47). As áreas são definidas em termos de áreas de conteúdo e não de áreas como espaços. Talvez por isso é que, logo desde o início do ano, a educadora defina áreas básicas mas sabe que depois vão aparecer outras áreas, conforme os projectos que se forem desenvolvendo. As Orientações Curriculares descrevem o espaço “como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 31). É a partir desta ideia que a nossa entrevistada organizou o espaço tendo em conta o grupo de crianças.

Já a exploração do espaço pelas crianças e os materiais aí existentes poderão ser feitas da mesma forma porque, em qualquer uma das salas, privilegia-se um espaço que seja acolhedor, cativante e estimulante a novas aprendizagens. O espaço também tem de ser avaliado pois é o lugar por excelência onde acontecem as aprendizagens e as relações inter-pessoais, tornando-o assim parte integrante do processo educativo na educação pré-escolar. É aqui onde tudo se desenrola, o qual também influencia o processo de aprendizagem das crianças.

A rotina também era um pouco diferente, apesar de ser durante a manhã que se realizavam as actividades mais dirigidas. A parte da tarde era destinada a actividades mais livres e de exploração por parte das crianças. A rotina refere-se à divisão dos momentos que acontecem durante o dia, a qual pode ser uma rotina mais ou menos estruturada, mais ou menos flexível, consoante o modelo em causa. Assim, a organização das actividades, a diferenciação pedagógica, a partilha, o *feedback*, o encorajamento, pode acontecer em momentos distintos.

O modelo do Movimento da Escola Moderna exige uma rotina estruturada, organizada e apoiada por instrumentos de pilotagem, como por exemplo a agenda semanal. “As rotinas são estabelecidas com as crianças” (E1.5.29) pois as crianças também faziam parte dessa rotina, a qual era constituída por nove momentos (Niza, 1998). Todos os momentos eram muito importantes visto ajudarem as crianças a organizarem-se no tempo e no espaço. Contudo, existiam dois momentos característicos do modelo, que eram as comunicações e diário de grupo. As comunicações aconteciam todos os dias no final da manhã e era quando as crianças comunicavam, partilhando aos outros as aprendizagens que tinham feito. O diário de grupo acontecia à sexta-feira à tarde e era quando se avaliava este instrumento. Apesar de todos os dias no final da tarde se fazer um balanço em conselho, era nesta tarde que o diário de grupo era avaliado e se começava a planificar a semana seguinte, como uma espécie de continuação de uma semana para a outra. A rotina sugerida pelo modelo era a utilizada pela entrevistada em todos os aspectos.

O modelo High-Scope já não é tão sequenciado e permite mais flexibilidade, apesar de ter momentos característicos como o planear-fazer-rever. Este momento acontecia todos os dias durante as manhãs. “A criança faz um plano” (E2.5.29) e “partilha com o grupo de crianças” (E2.5.30) o que irá fazer, como irá fazer, os materiais que virá utilizar, as estratégias a que irá recorrer e onde irá fazer a actividade. Depois ia para a área que escolheu e fazia a actividade pretendida. No final, “no momento do rever” (E2.5.36), “as crianças voltam novamente ao grande grupo” (E2.5.37) e partilhavam umas às outras a actividade que fizeram, o que fizeram e como fizeram, identificando as dificuldades, os sucessos e as interacções necessárias para a realização da mesma. Assim, as crianças podiam saber antecipadamente o que ia acontecer. Logo, a rotina tinha de ser cuidadosamente planificada, como se verificou. Era algo em que a educadora reflectia, de modo a corresponder aos interesses e necessidades das crianças. Para além deste momento, também existiam outros, tais como o momento do acolhimento, o momento de grande grupo, o momento de pequeno grupo, o momento do recreio, o momento da refeição e o momento do arrumar (Hohmann e Weikart, 1997). Todos juntos suportam os valores defendidos pelo modelo pois todos contribuem de alguma forma para que a rotina seja organizada.

Depois da análise destas duas rotinas, apesar de serem de modelos diferentes, encontra-se um momento idêntico. Ambos tinham um momento de apresentação sobre o que as crianças fizeram da parte da manhã na actividade que escolheram. Apesar de terem um nome diferente, a ideia de planear, fazer e apresentar ao grupo era semelhante. É esta ideia de partilhar com os outros a sua aprendizagem, expondo-se sem ter medo de ouvir as opiniões dos outros, que é importante estimular nas crianças de hoje. Como vivemos numa sociedade, é preciso desde logo aprender a viver nela e com ela. Daí que seja importante as crianças não terem medo de se expor, de mostrar as suas ideias e de revelar as suas capacidades.

Em termos de horários, podemos dizer que ambos os modelos também eram parecidos pois a rotina era muito semelhante, quer em termos de divisão entre a manhã e a tarde, assim como os momentos que dividiam o dia. A principal diferença reside, numa característica do modelo do Movimento da Escola Moderna, que era o facto de se apoiar no registo de instrumentos de pilotagem. Estes instrumentos serão analisados mais pormenorizadamente no capítulo seguinte. Tudo era registado e era, a partir desse registo, que se desenvolvia a rotina diária e semanal.

Relativamente à entrevistada que seguia as Orientações Curriculares, verificámos que não apresentava uma rotina “imposta” por um modelo, existindo muito mais flexibilidade, apesar de ter que cumprir alguns horários por imposição do horário da instituição. Como também não era apoiada em termos de instrumentos, a rotina não se transformava em algo tão organizado e sequencializado. A própria educadora afirmou que tentava “gerir sempre de forma a que não seja propriamente uma rotina” (E3.5.31). Esta situação era um pouco semelhante à situação relativamente ao espaço. Também sobre a rotina, as Orientações Curriculares não descrevem momentos particulares nem identificam instrumentos como os outros modelos. Talvez por as Orientações Curriculares serem orientações globais para o educador, como o próprio nome indica, tenha feito com que a educadora sinta a necessidade de utilizar alguns momentos da rotina e alguns instrumentos dos outros modelos. A organização do tempo não pode é deixar de corresponder a momentos que se repitam com uma certa periodicidade

(Ministério da Educação, 1997), de modo a que as crianças possam ir tomando consciência do que fazem antes, agora e depois.

Quanto à organização do grupo, é importante que ao referirmo-nos ao grupo não pensemos só nas crianças mas também nos adultos que estão na sala. Num grupo, existe interacção entre as crianças mas também entre as crianças e os adultos, logo todos pertencem ao mesmo grupo. “A relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 35). Daí que os momentos de aprendizagem possam acontecer no trabalho a pares, em pequenos grupos ou em grande grupo. Através da comunicação, da reflexão, do diálogo, da partilha e da participação de cada criança, o grupo vai evoluindo de forma dinâmica (Morgado, 1997), independentemente da sua constituição. Alguns autores defendem que “o grupo de crianças não é organizado por nível etário mas sim de forma vertical, integrando várias idades no mesmo grupo” (Niza, 1998, p. 146), outros consideram que um grupo tem de ter uma homogeneidade relativamente ao nível etário. Assim como os autores estudados, também as nossas entrevistadas defenderam opiniões diferentes face à constituição do grupo de crianças.

Verificou-se que o grupo da entrevistada E1, característico do modelo do Movimento da Escola Moderna, era um grupo heterogéneo em termos de idades visto existirem crianças entre os 3 e os 5 anos de idade. “É um grupo com verticalidade etária” (E1.6.36), constituído por crianças “dos 3 aos 6 anos” (E1.6.37) de idade, correspondendo às opções do modelo em causa. Já o grupo da entrevistada E2, que seguia o modelo curricular High-Scope, era constituído por crianças da mesma idade. “Os grupos se vão mantendo coesos até aos 5 anos” (E2.6.32), sendo as pessoas de referência sempre as mesmas. A entrevistada E3, que não seguia nenhum modelo, estava numa sala com crianças de diferentes idades uma vez que esta é uma regra da instituição. Não foi uma escolha sua nem uma orientação das Orientações Curriculares mas uma escolha imposta, referindo mesmo que “sempre trabalhei assim” (E3.6.3), com grupos com estas idades.

A participação da família é outra das questões muito importantes quando se fala na educação pré-escolar. Dada a sua importância, a participação da família tem lugar de destaque no Estatuto dos Jardins de Infância, (Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de Dezembro). Como refere o artigo 26º, “as actividades dos jardins de infância serão organizadas e orientadas com base numa articulação permanente entre educadores e as famílias”. Só através de uma construção partilhada entre o jardim de infância e a família é que o educador consegue promover aprendizagens com qualidade. Daí que também seja referido a participação da mesma nos pressupostos teóricos dos modelos curriculares em estudo e nas Orientações Curriculares.

Todas as entrevistadas fizeram referência à participação da família. Cada uma à sua maneira mas todas com o mesmo objectivo, “chamar” a família para dentro da sala de jardim de infância, incentivando ao entrar e estar na sala com o/a seu/sua educando/a.

A entrevistada E1 referiu mesmo que é “uma coisa de extrema importância” (E1.7.9) e que está “sempre a promover” (E1.7.8), indo ao encontro da opinião do modelo do Movimento da Escola Moderna. A entrevistada E2 defendeu que existem vários “momentos formais de interacção” (E2.7.35) mas que era sobretudo através “do contacto informal” (E2.7.40), que a relação acontecia. A entrevistada E3 disse que fazia “várias propostas aos pais pessoalmente” (E3.6.42), os quais têm tido uma resposta positiva. Para que esta situação continue, é necessário haver “uma interacção directa entre os actores que desempenham papéis” (Ministério da Educação, 1997, p. 32). Se houver confiança e respeito por ambas as partes, tudo acontece naturalmente.

Apesar de todas terem uma opinião idêntica à participação da família, exemplificando com várias estratégias, pareceu-nos que foi a entrevistada E1 que explorou mais essa problemática. Mas a estratégia que a educadora utilizou não foi imposta pelo modelo mas sim uma estratégia sua, do trabalho que tem feito com o grupo de crianças. A estratégia a que nos referimos e que se distingue das outras entrevistadas relativamente à forma como a família participa dentro da sala de actividades é o “caderno das boas ideias”. Foi uma estratégia idealizada pela educadora em questão para explorar este tema e assim “quebrar o gelo” na relação com a família. Esta estratégia poderá ser um exemplo a seguir para todas as educadoras que trabalhem com crianças. As outras

estratégias apresentadas também são formas de cativar a família, como a de incluir os pais na realização das actividades e na própria rotina da sala, mas esta estratégia pareceu ter um impacto maior.

Em síntese, é importante que cada educadora tenha como suporte um ou mais modelos curriculares porque isso fará com que a acção educativa do educador fique mais sustentada e fundamentada. Os modelos têm características mais definidas do que as Orientações Curriculares, visto serem um referente para todos os educadores, e dão ideias concretas sobre como é que o educador deve organizar a sua prática educativa para integrar o currículo desse modelo na sua sala.

Daí que tenha sido neste ponto que se evidenciou maiores diferenças nas práticas das entrevistadas. Os pressupostos teóricos são o “currículo” do modelo mas é a organização do grupo, do espaço e do tempo que servem de suporte ao desenvolvimento curricular. Logo, qualquer que seja a escolha do educador face a um modelo, terá de existir uma relação entre os pressupostos teóricos do modelo em causa com as ideias da educadora. Não se escolhe por escolher, tem de se pensar no porquê de escolher este ou aquele e não outro. Depois, é preciso que o educador planeie com cuidado esta organização e “avalie o modo como contribui para a educação das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 41), fazendo os reajustamentos necessários e nunca esquecendo o envolvimento da família no processo de aprendizagem das crianças.

2.2.4.5 Práticas de avaliação das aprendizagens

A quarta categoria referia-se às práticas de avaliação das aprendizagens das protagonistas do estudo. Para isso, pediu-se a cada entrevistada que esclarecesse se utiliza ou não alguma prática de avaliação; se sim, se esta sofreu ou não alguma modificação ao longo do seu percurso profissional; identificasse os instrumentos de avaliação que utiliza para avaliar as aprendizagens das suas crianças; identificasse os momentos de avaliação; clarificasse quem participa na avaliação e o papel de cada interveniente; e, o que faz com a avaliação obtida.

Quadro 9 – Categorização das Unidades de registo, referentes à quarta categoria

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
4. Práticas de avaliação das aprendizagens	4.1 Caracterização das práticas de avaliação	51
	4.2 Identificação dos instrumentos de avaliação	88
	4.3 Identificação dos momentos de avaliação	20
	4.4 Participação na avaliação	30
	4.5 Informação da avaliação obtida	76

Ao analisar globalmente esta sub-categoria, podemos dizer que as três entrevistadas afirmaram que as práticas de avaliação têm sofrido alterações porque é necessário “ir limando algumas arestas” (E1.8.28), “antes não utilizava instrumentos e agora utiliza instrumentos de avaliação” (E2.8.3) e alguns itens têm de ser acrescentados, “consoante o grupo que tenho” (E3.7.25) em mãos. Quando um educador está a escolher este ou aquele instrumento para avaliar as aprendizagens das crianças, tem de ter em conta os objectivos da avaliação e o grupo de crianças porque existe uma relação entre a aprendizagem da criança o modo como se avalia e o que se avalia (Drummond, 2005). Logo, a escolha tem de ser reflectida e bem analisada, face aos vários instrumentos de avaliação que existem.

Todas referiram que usavam instrumentos de avaliação para avaliar as aprendizagens, os quais, como já foi referido anteriormente, têm como principal objectivo proporcionar aos educadores instrumentos de apoio que os ajudem a reflectir sobre as aprendizagens das crianças e, por conseguinte, sobre a sua própria prática educativa. A entrevistada E1 avaliava as aprendizagens através do registo dos instrumentos de pilotagem do modelo que segue, o modelo do Movimento da Escola Moderna; a entrevistada E2 avaliava através do preenchimento do COR, que é um instrumento modelo High-Scope; e, a entrevistada E3 avaliava preenchendo uma grelha que ela construiu baseada nos domínios das Orientações Curriculares. Os dois primeiros instrumentos são

instrumentos característicos de cada modelo, sendo a grelha elaborada pela própria entrevistada porque, tal como em outros aspectos já enumerados, as Orientações Curriculares não referenciam a utilização de instrumentos de avaliação. Estes instrumentos serão analisados mais pormenorizadamente no ponto seguinte, intitulado a análise dos instrumentos de avaliação.

Relativamente ao destino da informação da avaliação obtida, apenas a entrevistada E2, no final do ano, entrega aos pais, em suporte de papel, a avaliação das aprendizagens que fez das crianças durante o ano lectivo. As outras duas entrevistadas ficam com a informação para elas compilada num dossier. A informação é, apenas, fornecida oralmente em momentos informais, como no momento de entrada e saída da instituição, ou quando é solicitado pelos encarregados de educação uma reunião pessoal com a educadora em questão.

A entrevistada E2, na linha dos defensores do modelo curricular High-Scope, assim como outros autores referenciados na pesquisa bibliográfica realizada, considerava importante comunicar aos pais a informação sobre a aprendizagem das crianças. Para a família, é muito importante conhecer as aprendizagens do/a seu/sua educando/a, para poder dar continuidade em casa ao trabalho que é feito no jardim de infância. Daí que seja necessário falar sobre as aquisições, as aprendizagens já realizadas, e aquelas que a criança ainda não atingiu, para assim se poder planear actividades que promovam a aquisição dessas aprendizagens ainda não conseguidas. O que é importante é estimular a criança na Zona de Desenvolvimento Proximal, defendida por Vygotsky, e assim ajudar a criança a ultrapassar as suas dificuldades, continuando o seu percurso de aprendizagem. Através da entrega do registo da avaliação, as crianças, assim como a família, tomavam conhecimento da avaliação e tentavam encontrar estratégias para aprenderem mais.

Tal como é importante comunicar aos pais a informação sobre a avaliação também é importante comunicá-la às crianças. Estas têm de saber o que já conseguem fazer, quais as aprendizagens realizadas e onde têm dificuldades para assim aprenderem novas estratégias que as ajudem a ultrapassar essas mesmas dificuldades. Quando se dá a conhecer à criança o resultado da sua avaliação, ela vai-se apropriando das

aprendizagens que já fez e as que ainda vai fazer (Cortesão, 1993). Assim, pode-se “saber se determinada aprendizagem teve sentido e qual esse sentido” (Abrecht, 1994, p. 68), envolvendo as crianças na própria aprendizagem e, por conseguinte, na avaliação. Indo ao encontro destas ideias defendidas por autores, também as entrevistadas concordam em que as crianças participem e tenham acesso à sua avaliação das aprendizagens.

É através dos registos dos instrumentos que as crianças da entrevistada E1 têm acesso a este tipo de informação. A avaliação é feita em grupo, onde “todo o grupo participa” (E1.10.14). A maioria dos instrumentos são avaliados mensalmente, como o Mapa das Presenças, mas existe um, que é avaliado semanalmente. Este instrumento é o Diário de Grupo, onde “todos contribuem para o mesmo” (E1.10.17) resultado, ou seja, fazer a avaliação do instrumento e explicar o porquê de se chegar a estas conclusões e não a outras.

De forma idêntica, também acontece na sala da entrevistada E3. Apesar de não seguir o modelo do Movimento da Escola Moderna, é através dos registos que as crianças sabem como é que a educadora avaliou as suas aprendizagens. Não utiliza todos os instrumentos como a entrevistada E2 mas apenas alguns, que são o Mapa das Presenças, o Mapa das Actividades e o Mapa das Responsabilidades. Não utiliza o Diário de Grupo mas faz uma espécie de reunião com o grupo todo à sexta-feira à tarde, como acontece na rotina do modelo do Movimento da Escola Moderna. Nesta reunião de grande grupo, fala-se “sobre o que é que eles já conseguem fazer” (E3.8.24), “o que é que não conseguem fazer” (E3.8.25) e “onde é que devem trabalhar melhor” (E3.8.26) pois “tudo é trabalhado com eles” (E3.8.27), planificando-se a semana seguinte. Talvez por as Orientações Curriculares não darem um exemplo concreto sobre instrumentos de avaliação das aprendizagens, a educadora tenha optado por escolher esta estratégia visto ser a que se aproxima mais das suas concepções acerca da avaliação. Assim como é defendido nas Orientações Curriculares, também ela defende que “a avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador” (Ministério da Educação, 1997, p. 27).

Já a entrevistada E2 utiliza um instrumento de avaliação, que é o COR. Como o preenchimento deste instrumento é feito pela educadora e pela auxiliar e as crianças ainda não sabem ler, também a entrevistada recorre às reuniões de grande grupo para falar com as crianças sobre a avaliação das aprendizagens. Assim, a conversa com as crianças sobre a avaliação acontece “no tempo do rever” (E2.9.31), onde se fala das situações de aprendizagem ocorridas durante o dia.

Logo, quem participava na avaliação das aprendizagens eram as crianças, a educadora e a auxiliar nas salas das três entrevistadas, apesar de se dar um papel de destaque à educadora e à auxiliar nas salas das entrevistadas E2 e E3. Enquanto que no caso da entrevistada E1 as crianças participam na avaliação ao mesmo tempo que a educadora e a auxiliar, nas outras duas salas isso já não acontece. Nestas últimas salas, a educadora e a auxiliar avaliavam em momentos que as crianças não participavam, como por exemplo no momento da actividade propriamente dita, mas depois, no momento seguinte, como por exemplo “no momento do rever”, as crianças já participavam e discutia-se estratégias de aprendizagem em grande grupo.

Como conclusão, podemos afirmar que o instrumento de avaliação utilizado pela educadora terá de responder aos objectivos da avaliação e estar relacionado com as concepções que a educadora tem acerca da avaliação das aprendizagens, assim como responder aos interesses e necessidades das crianças, sendo adaptado se for caso disso. Depois do educador ter escolhido o instrumento de avaliação, de entre os muitos que existem, é preciso que o compreenda para o aplicar na prática correctamente.

Não basta dizer que pensa sobre a avaliação e que se preocupa com esse tema mas também que adopte um instrumento de avaliação e o utilize na prática. Se seguir um modelo curricular, como os dois modelos apresentados, que implicam a utilização de determinados instrumentos de avaliação, a educadora utilizará esses instrumentos de avaliação, adaptando-os se for necessário. Apesar da educadora e da auxiliar terem um papel de destaque na avaliação e de serem elas a preencher o instrumento, quando for caso disso, nunca se pode esquecer que os resultados dessa avaliação têm de ser partilhados com os pais e com as próprias crianças, as quais também podem participar na sua própria avaliação. Todos precisam de saber a evolução das aprendizagens das

crianças para assim poder ajudar a ultrapassar dificuldades, a estimular as aprendizagens já realizadas e a contribuir com novas estratégias.

Como são os adultos presentes na sala de jardim de infância, preferencialmente a educadora da sala, que fazem a avaliação das aprendizagens das crianças, com a ajuda destas, e tendo conhecimento à partida que a avaliação é um processo complexo, como já foi referido, importa saber se existem dificuldades ou não quando se faz a avaliação das aprendizagens.

2.2.4.6 Dificuldades na avaliação das aprendizagens

Nesta quinta e última categoria, que se referia às dificuldades na avaliação das aprendizagens, pretendeu-se identificar se existia ou não dificuldades em avaliar as aprendizagens das crianças e caso a resposta fosse positiva, conhecer quais as dificuldades que cada entrevistada sentia.

Quadro 10 – Categorização das Unidades de registo, referentes à quinta categoria

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
5. Dificuldades na avaliação das aprendizagens	5.1 Identificação das dificuldades na avaliação das aprendizagens	74

Ao fazer-se uma análise desta última sub-categoria, verificámos que duas das entrevistadas afirmaram que sentiam dúvidas quando avaliavam as aprendizagens das suas crianças. A terceira entrevistada disse que não sentia dúvidas, acrescentando que o que sentia era receio e alguma insegurança no início do ano lectivo quando recebia crianças novas e não as conhecia. Estes sentimentos existiam somente no período de adaptação. A partir deste momento, “as coisas funcionam de uma forma natural” (E3.8.42). Os motivos apresentados para que as entrevistadas E1 e E2 sentissem dificuldades foram diferentes.

A entrevistada E1 afirmou que o motivo era o facto de os grupos serem numerosos, o que dificultava a avaliação, pois ela sentia que não conseguia chegar a todas as crianças

para avaliar correctamente e construir, por exemplo, um portfólio. Na sua opinião, “o portfólio é um grande instrumento de avaliação” (E1.11.23). Como se descreveu na primeira parte do enquadramento conceptual, um portfólio é uma colecção organizada de trabalhos produzidos pela criança ao longo de um determinado período de tempo. Para se escolher os trabalhos que aparecem no portfólio, o educador e a criança decidem o que é que o mesmo pode incluir, como por exemplo, trabalhos individuais ou de grupo, investigações, fotografias, histórias, dramatizações, modelos, e qual o processo de o avaliar (Valadares & Graça, 1998). Daí que este instrumento de avaliação das aprendizagens precise que o educador tenha tempo para estar com a criança a analisar os seus trabalhos. E é este tempo que falta à entrevistada pois precisava de encontrar tempo para todas as crianças, o que iria prejudicar o seu trabalho com o grupo.

Esta situação faz com que a educadora acabe por recorrer a outra forma de avaliar, através de outros instrumentos de avaliação que se adaptem melhor à sua prática educativa e não interfiram tanto com a rotina nem com os momentos de aprendizagem das crianças. Para além disso, prefere adoptar o tipo de avaliação defendido pelo modelo que segue, descrito na segunda parte do enquadramento conceptual. Já que o portfólio não é explicitado pelo modelo mas sim um instrumento de complementaridade aos instrumentos apresentados pelo próprio modelo. Segundo o modelo do Movimento da Escola Moderna, a avaliação tem de ser assumida como parte integrante do processo de aprendizagem, privilegiando assim uma função formativa. O educador recorre muitas vezes à observação espontânea e orientada, utilizando os “registos colectivos e individuais de produção, as várias comunicações das crianças à classe, o acompanhamento dos processos de produção, as ocorrências significativas registadas no Diário do Grupo e o debate e a reflexão em conselho” (Niza, 1998, p. 155) como momentos de avaliação das aprendizagens das crianças.

A entrevistada E2 apresenta como dificuldade o facto de, após a avaliação, não conseguir adequar a sua prática ao interesse diagnosticado daquela criança e, de não conseguir identificar se é uma dificuldade na aprendizagem ou se é uma característica de uma necessidade educativa já sinalizada. Acrescenta ainda que “é muito fácil no dia a dia cometer-se sempre os mesmos erros” (E2.10.16), o que a deixa insatisfeita e incapaz com o seu trabalho por não conseguir controlar esses impulsos. A questão da

subjectividade do educador e a sua incapacidade de avaliar de uma forma objectiva é aqui referenciada. Contudo, importa realçar que o facto da entrevistada ter consciência dessa situação, já ajuda a que a avaliação se torne mais objectiva porque, como afirma Ballester *et al* (2003), “a avaliação revela parte do chamado currículo oculto dos educadores” (p. 23).

Estas dificuldades apresentadas podem ser consideradas como normais relativamente à avaliação das aprendizagens porque a avaliação exige objectividade e rigor, aspectos que os educadores ainda estão a desenvolver, visto só há relativamente pouco tempo se começar a falar da importância da avaliação na educação pré-escolar e, por conseguinte, da avaliação das aprendizagens. É algo que ainda se está a enraizar na cultura do educador de infância.

Contudo, importa reforçar que ambas as educadoras já utilizam a observação como modo de avaliar, sustentada nos instrumentos de avaliação que utilizam, o que é bastante significativo. A observação, como já foi referido, consiste na fonte principal do conhecimento e da aprendizagem, principalmente quando se fala em situações educativas (Méndez, 2002). Para se avaliar as aprendizagens das crianças, tem de se observá-las no seu ambiente natural e a fazerem as suas aprendizagens normalmente pois só assim se tem informação relevante para poder avaliar.

Como conclusão final, depois de se analisar cuidadosa e pormenorizadamente as três entrevistas, pode-se dizer que existem semelhanças mas também diferenças nos três casos. Em algumas sub-categorias, as opiniões são muito idênticas, havendo uma congruência entre as três entrevistadas, podendo-se chegar a uma conclusão, nomeadamente na segunda sub-categoria, que se refere às concepções das educadoras em relação à avaliação das aprendizagens. Contudo, noutras sub-categorias, as opiniões divergem, havendo um distanciamento de um caso para outro. Esta situação acontece devido ao facto de cada entrevistada ter um modelo curricular, ou não, diferente que orienta a sua prática educativa pois onde se encontram as maiores divergências são em sub-categorias relacionadas directamente com o modelo pedagógico em causa, como por exemplo na terceira sub-categoria, referente à explicitação do modelo curricular.

Como o instrumento de avaliação utilizado por cada educadora vai ao encontro das concepções que têm sobre avaliação das aprendizagens, e, por conseguinte, dos fundamentos teóricos do modelo curricular ou das Orientações Curriculares, importa analisar os três instrumentos de avaliação para ver se existem também semelhanças e/ou diferenças, tal como aconteceu na análise das entrevistas.

2.2.5 Análise dos três instrumentos de avaliação

Todos os documentos utilizados pelos protagonistas do estudo foram analisados e interpretados para se saber a sua significância no estudo em causa. Neste estudo em particular, os documentos que foram analisados mais em pormenor restringiram-se aos instrumentos de avaliação utilizados pelas educadoras entrevistadas. Todos os outros documentos serviram como suporte teórico para a pesquisa bibliográfica. Os instrumentos de avaliação utilizados foram também uma outra fonte de informação, tal como as entrevistas.

Estes documentos foram analisados através da análise documental. Esta análise teve como “objectivo dar forma conveniente e apresentar de outro modo a informação, facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com a maior pertinência” (Sousa, 2005, p.262).

Neste estudo em particular, procedemos à análise dos instrumentos de avaliação através do recurso à fotografia (entrevistada E1), por um lado, e ao suporte de papel (entrevistadas E2 e E3), por outro. Optámos pela técnica da fotografia porque esses instrumentos de avaliação estavam na parede da sala, não podendo ser daí retirados. Relativamente aos outros instrumentos, foram fornecidas cópias, daí que não tenha sido necessário recorrer à fotografia. A fotografia permite ter acesso a detalhes que poderiam ser esquecidos facilmente durante a análise *a posteriori*. Logo, a fotografia é como uma “ferramenta para chegar às respostas (Bogdan & Biklen, 1994, p.191).

Depois de se identificarem os três instrumentos de avaliação utilizados pelas três entrevistadas, procedemos à sua análise, tendo em conta o tipo do instrumento que era, a

caracterização do instrumento, o momento em que ele era avaliado, quem participava no seu registo e o que foi feito com esse instrumento.

Relativamente à entrevistada E1, verificámos que os instrumentos de avaliação apresentados correspondiam aos instrumentos propostos pelo modelo curricular do Movimento da Escola Moderna. Estes instrumentos são o Plano de Actividades, o Mapa das Presenças, o Mapa das Responsabilidades, o Mapa das Comunicações e o Diário de Grupo, os quais também foram referenciados por Niza (1998). A explicitação de cada instrumento feita pela educadora também correspondeu à explicitação do mesmo autor, como por exemplo o Plano de Actividades. O Plano de Actividades baseia-se “num mapa de duas entradas, onde na coluna da esquerda se alinham verticalmente os nomes das crianças e na linha horizontal superior se ordenam as actividades directamente propiciadas pelos instrumentos e materiais que integram as áreas básicas” (idem, p. 148), tendo como objectivo “avaliar os interesses e as necessidades daquelas crianças” (E1.8.31). Tal como neste instrumento, também nos outros existe uma relação entre a definição dada pela entrevistada com a de Niza (1998).

Estes instrumentos estão afixados nas paredes da sala, num lugar estratégico, normalmente perto da área central, porque “a organização da sala é vista como a estrutura básica que fornece as oportunidades para as crianças aprenderem” (Cardoso, 2004, p. 22). Em cada instrumento, no sítio correcto, as crianças registam sozinhas, apoiadas pelos seus pares ou por um adulto. Serão esses registos que irão ser o suporte para se fazer a avaliação das aprendizagens no momento de grande grupo. Consoante o instrumento, assim se avalia semanal ou mensalmente, mas sempre com a participação de todas as crianças. Por exemplo, o Diário de Grupo “é avaliado semanalmente” (E1.10.5) nas reuniões de conselho à sexta-feira à tarde. Logo, a avaliação é feita pelas crianças, pela educadora e pela auxiliar da sala.

Como os registos da avaliação são os registos dos próprios instrumentos que estão expostos na sala, os resultados da avaliação não são dados aos pais mas sim compilados num dossier na sala. Os pais podem consultar mas é um registo que fica sempre na sala. Contudo, a educadora poderia alterar alguns aspectos de alguns instrumentos, nomeadamente o facto de nem todos os registos estarem em suporte de papel, como

acontece com alguns instrumentos. Esta situação origina a que nesse dossier existam registos de alguns instrumentos, como o Diário de Grupo, mas não de todos. Utilizando esta estratégia, a educadora passaria a ter todos os registos de todos os instrumentos.

A entrevistada E2 apresentou-nos o seu instrumento de avaliação, que é o COR. Este instrumento é um instrumento proposto pelo modelo curricular High-Scope mas teve que ser adaptado pela educadora devido às características do seu grupo. Este instrumento consiste em grelhas de observação de aprendizagens que a criança já adquiriu em relação à iniciativa, às relações sociais, à representação criativa, à música e movimento, à linguagem e competência de leitura e escrita e à lógica e matemática, daí que requer competências de observação por parte da educadora.

Este foi o único instrumento apresentado em que se faz um registo específico sobre determinado comportamento e que pode ser útil para identificar uma necessidade educativa, por exemplo. Contudo, é o que exige mais treino e tempo ao educador, já que requer várias observações, de modo a que o educador tenha a certeza que aquela aprendizagem já foi realmente adquirida. Tal como nos descreve Guerreiro (2000), “é através da observação e do registo diário das experiências-chave feito pela equipa educativa, das reuniões e discussões sistemáticas sobre o observado e registado que trimestralmente se preenche o COR” (pág. 40).

Daí que a avaliação deste instrumento seja feito pela educadora e pela auxiliar, destacando a primeira porque é ela que preenche. A educadora sabe adequar melhor as aprendizagens realizadas nos tópicos dos instrumentos de avaliação mas “a observação é partilhada pelas duas” (E2.9.23). Os registos são pequenos e contêm apenas a informação necessária retirada do momento da observação, o qual é o mesmo que o momento da aprendizagem propriamente dita. Neste instrumento, dá-se uma importância especial à observação enquanto modo de avaliar porque ao observar-se as crianças, fica-se a conhecer melhor como é que as crianças aprendem e quais as aprendizagens já adquiridas, assim como as que ainda não foram adquiridas. Como nos afirma Correia (2004), a observação “é um processo de escutar e ver” (p.21), o qual nos permite ter acesso a informações que de outra forma não conseguiríamos ter.

Os resultados da avaliação são analisados em conjunto com as crianças no momento do rever e dados aos pais no final do ano. Mas, ao longo do ano, vai-se falando com os pais em momentos informais sobre a evolução da aprendizagem das crianças, no sentido de estimular as aprendizagens já adquiridas e encontrar estratégias para algumas dificuldades que se apresentem.

Por fim, a entrevistada E3 mostrou-nos o instrumento de avaliação utilizado, o qual consistia numa grelha que estava dividida pelas diferentes áreas de aprendizagem definidas nas Orientações Curriculares. Contudo, dentro de cada área não existia indicadores ou categorias mas sim um espaço livre para a educadora escrever. Este instrumento foi criado por ela, não sendo referenciado nas Orientações Curriculares, mas porque correspondia às suas concepções sobre a avaliação das aprendizagens.

Este instrumento pode ser considerado um Registo de Incidente Crítico, tal como foi descrito na primeira parte do enquadramento conceptual. Um Registo de Incidente Crítico consiste em várias descrições factuais de comportamentos pertinentes, isto é, comportamentos repetidos pela criança ou comportamentos significativos que a criança em particular nunca teve. Regista-se este comportamento no decorrer ou após o mesmo e faz-se uma descrição clara, objectiva e detalhada (Zabalza, 1992). Tal como nos descreve Zabalza (idem), também o objectivo do instrumento criado pela educadora era idêntico. Contudo, na grelha, existiam parâmetros sobre a que área de aprendizagem correspondia o comportamento registado.

O preenchimento da grelha podia ser feito em vários momentos, consoante a necessidade. Para as crianças que entravam de novo, a educadora preenchia uma grelha no período da adaptação para identificar as suas necessidades e os seus interesses. Depois, preenchia outra grelha idêntica no fim do primeiro semestre, que correspondia ao mês de Dezembro, e outra no fim do segundo semestre, que correspondia ao mês de Junho. Para as crianças que já estavam na instituição, a educadora apenas preenchia duas fichas no final de cada semestre. Assim, pode-se ver que quem preenchia o instrumento era a educadora em colaboração com a auxiliar pois era feito “um trabalho de parceria” (E3.8.3). Mas na análise dos resultados, as crianças também participavam,

discutindo e dando ideias sobre o significado das aprendizagens realizadas e por realizar. Esta análise era feita sempre em grande grupo, conversando com as crianças.

A informação sobre a avaliação das aprendizagens das crianças nunca era dada aos pais. Falava-se com a família em momentos informais, diariamente, e em momentos formais, quando os pais o solicitavam à educadora. O instrumento em si era guardado pela educadora num dossier, o qual estava sempre na sala.

Analisando os três instrumentos de avaliação, podemos afirmar que as três práticas são possíveis de serem utilizadas, desde que vão ao encontro das concepções das educadoras que os utilizam sobre a avaliação das aprendizagens. Todos os instrumentos eram distintos uns dos outros, nomeadamente na criação, no registo e no momento de avaliar. Na criação, por exemplo, um dos instrumentos foi criado pela educadora que o utiliza e os outros não; no registo, porque a forma de cada educadora registar era diferente da outra, já que uma utilizava os registos feitos pelas próprias crianças e as outras não, por exemplo; e, no momento de avaliar, porque uma educadora avaliava semestralmente, outra mensalmente e outra trimestralmente. Mas também havia uma semelhança nos três casos, na medida em que as três entrevistadas analisavam os resultados dos instrumentos de aprendizagem em reuniões de grande grupo, onde as crianças participavam e falavam sobre a sua avaliação das aprendizagens. O principal é que cada educadora utilizava um instrumento de avaliação que compreendia e conhecia bem para que pudesse aplicá-lo na prática.

Contudo, o instrumento de avaliação da entrevistada E2, o COR, sobressai em relação aos outros por diversos motivos e pode ser utilizado pelos educadores, desde que os mesmos se identifiquem com os princípios do modelo High-Scope. É um instrumento que permite que a avaliação das aprendizagens seja sistemática e registada para uma rápida leitura. Também é um instrumento que pode ser entregue aos pais, não requer nenhum momento formal para o seu preenchimento, é preenchido pela educadora e auxiliar e pode ser comunicado às crianças para que em conjunto encontrem soluções. Contudo, isso implica que a educadora adopte o modelo High-Scope na sua sala, para ter apoio na sua utilização e uma explicação mais pormenorizada, pois este instrumento requer um conhecimento total do instrumento e treino na observação.

Também se constatou que os instrumentos referidos nas entrevistas eram de facto utilizados pelas educadoras, havendo assim uma correspondência entre o que as educadoras disseram com o que faziam na prática. Cada instrumento estava de acordo com o que efectivamente a educadora pensava sobre a avaliação e o modo como ela orientava a sua prática educativa.

Por isso, a maneira como se trata a avaliação das aprendizagens está intimamente relacionada com as concepções que os educadores têm sobre o processo de ensino e de aprendizagem e sobre a avaliação, as quais se reflectem nas suas práticas diárias. Essas concepções e práticas são também influenciadas pelo contexto profissional. Concebem a avaliação como um processo de comunicação que facilita a construção dos conhecimentos dentro da sala. A avaliação, enquanto avaliação formativa, actua como um recurso adequado para regular e adaptar a programação do currículo às necessidades e dificuldades das crianças. Aprender é uma construção que cada um realiza individualmente, em que tem grande importância as ideias prévias sobre o que se vai aprender, a representação sobre o sentido da tarefa que se vai fazer e as estratégias que se desenvolvem para resolvê-la. Dá-se prioridade à análise das tarefas que realizarão as crianças, determina-se a sua estrutura, a complexidade, o grau de dificuldade, assim como os pré-requisitos, ou conhecimentos já adquiridos, necessários para assimilar as novas aprendizagens.

Após termos analisado as concepções e as práticas de avaliação das aprendizagens, conclui-se que foi possível identificar as concepções que os educadores possuem em relação à avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar, caracterizá-las segundo os modelos ou Orientações Curriculares que presidem à sua prática educativa, analisar os diversos instrumentos de avaliação que os educadores utilizam na sua prática para avaliar as aprendizagens das crianças, relacionar o modelo ou as Orientações Curriculares seguidas pelo educador com a sua prática educativa; relacionar as concepções com as práticas de avaliação dos educadores e identificar constrangimentos e possíveis motivos na avaliação das aprendizagens no jardim de infância. Estes objectivos puderam ser alcançados com a estratégia de investigação que se utilizou e as técnicas que se escolheram para recolha e análise dos dados. Foi através da triangulação

dos dados que pudemos constatar a sua fidelidade, pois ao analisarem-se os dados, a conclusão que se retirava de uma técnica era idêntica à conclusão que se retirava da outra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo pretendeu-se dar um contributo para a análise e compreensão de concepções e práticas de avaliação das aprendizagens das crianças, contextualizando as mesmas nos diferentes modelos curriculares adoptados pelos educadores de infância. Neste sentido, procurou-se definir a avaliação na educação pré-escolar em termos gerais e apresentar instrumentos de avaliação das aprendizagens que podem ser utilizados pelos educadores de infância.

A avaliação das aprendizagens não deve ser encarada como um fim mas sim como um meio, cujo objectivo é o de melhorar, adequar e regular progressivamente as práticas e os produtos no processo de ensino e de aprendizagem. A avaliação deve ser encarada como parte integrante da relação pedagógica, onde existe uma comunicação entre quem ensina e quem aprende (Pinto, 2005). Avalia-se as aprendizagens das crianças consoante as suas necessidades, dificuldades e motivações.

Se a aprendizagem pressupõe um processo contínuo e em constante modificação, também faz sentido que a avaliação das aprendizagens o seja. A avaliação da aprendizagem só tem sentido no momento em que a aprendizagem está a ser avaliada. No momento seguinte, a aprendizagem poderá ser diferente, o que fará com que a avaliação também se modifique. Daí que avaliação e aprendizagem estejam bastante interligadas e se relacionem entre si. Pensa-se a avaliação “como um meio de assistência às aprendizagens, adquirindo, assim, o seu sentido formativo” (Pinto, 2005, p. 97).

Quando se faz uma avaliação das aprendizagens, pretende-se que esta seja eficaz. As crianças devem saber o que aprenderam, reconhecerem os seus sucessos e dificuldades, as suas características individuais. Deve-se utilizar esta avaliação “para organizar e enriquecer o currículo, as (...) interacções com as crianças e as respostas educativas no seu todo”, assim como “identificar o que a criança vai ser capaz de aprender a seguir, de forma a apoiarmos e alargarmos a sua aprendizagem”(Drummond, 2005, p. 19).

Pudemos constatar que as premissas que se tinham acerca deste estudo se confirmaram pois, na realidade, as concepções de avaliação influenciam as práticas de avaliação seguidas pelos educadores e o facto de se seguir este ou aquele modelo também tem interferência na prática educativa, interferindo na maneira como se concebe e se faz a avaliação. A forma como a avaliação é concebida tem sempre a ver com a forma como é concebido o processo de gestão e desenvolvimento curricular. A avaliação das aprendizagens das crianças tem de fazer parte da procura da qualidade na prática diária, assim como é um meio que se deve usar contínua e diariamente para se saber mais sobre a criança e a sua aprendizagem. Também verificámos que existem alguns obstáculos no trabalho de avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar, nomeadamente no facto dos grupos serem numerosos e de existir alguma dificuldade em adequar a planificação da acção educativa às necessidades e aos interesses das crianças. Para que a acção educativa fique mais sustentada, o educador deve utilizar instrumentos de avaliação para assim tornar o processo de avaliação sistemático e mais simples, identificando os progressos e as dificuldades das crianças no processo de aprendizagem

Respondendo assim à pergunta de partida deste estudo, como é que os educadores de infância fazem a avaliação das aprendizagens das crianças na educação pré-escolar, podemos afirmar que é a partir da concepção de avaliação do educador baseado no modelo curricular que segue ou nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e na utilização de instrumentos de avaliação definidos pelo modelo em questão ou da escolha livre da educadora. Apesar de cada educadora utilizar instrumentos de avaliação diferente, constatámos que todas as entrevistadas realmente avaliavam e que essa maneira de avaliar correspondia à maneira como pensavam na avaliação das aprendizagens, pressupondo assim uma relação entre a concepção e a prática sobre avaliação das aprendizagens.

“A avaliação da organização do trabalho é um passo importante para o desenvolvimento de práticas mais reflectidas e coerentes” (Cardona, 2007, p.15). A avaliação é um procedimento de observação e interpretação sobre as aprendizagens da criança, para que se possa ajudar a criança a aprender cada vez mais e com melhor qualidade. A avaliação exige tempo e um período de reflexão por parte do educador.

Não haverá avaliação eficaz nem aprendizagem eficaz, se o educador não reflectir sobre as suas práticas diárias e se não avaliar diariamente. A avaliação tem como principal função a melhoria da qualidade das aprendizagens, a qual tem de ser partilhada através do diálogo entre o jardim de infância, a família e a escola. É a avaliação das aprendizagens que possibilita aos profissionais reflectir e tomar decisões fundamentadas sobre as suas práticas educativas. É através da utilização de instrumentos de avaliação que o educador pode recolher informações que lhe permitam reformular as suas intervenções.

A opção por uma metodologia de abordagem qualitativa implicou o envolvimento nos contextos educativos, a descrição de práticas observadas e a capacidade de relacionar as leituras realizadas com o discurso das entrevistadas assim como com as práticas das mesmas. Apesar das limitações deste estudo, visto ser um estudo de três casos, não sendo generalizável a uma população alargada, apresentam-se conclusões, tendo em conta as análises realizadas. Estas conclusões situam-se ao nível das concepções e práticas de avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar.

As três entrevistadas têm concepções idênticas sobre a avaliação das aprendizagens. Defendem a avaliação num sentido construtivo, considerando-a como um meio e tendo uma função formativa (Abrecht, 1994). A avaliação tem como objectivo a adequação da acção educativa aos interesses e às necessidades das crianças. Avalia-se para depois se agir. Daí que seja necessário planificar a acção educativa para depois de se avaliar, saber onde é que se pode alterar para responder melhor ao grupo em questão.

Apesar de cada entrevistada seguir uma orientação diferente face aos modelos curriculares, já que a entrevistada E1 segue o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna, a entrevistada E2 o modelo curricular High-Scope e a entrevistada E3 tem como referência as Orientações Curriculares, integrando aspectos de mais do que um modelo, todas referem a importância da avaliação das aprendizagens como algo actualíssimo e de extrema necessidade, assim como a definição da avaliação utilizando exemplos. O que contribui para que exista uma relação muito próxima entre as concepções e as práticas de avaliação das aprendizagens que as entrevistadas defendem. Os instrumentos de avaliação que cada uma utiliza deixam transparecer as concepções

sobre a avaliação nos três casos. Embora tenham práticas diferentes, as concepções são idênticas.

O motivo para que as práticas sejam diferentes não está relacionado com o facto de possuírem concepções diferentes sobre avaliação das aprendizagens mas sim pelo facto dos modelos curriculares seguidos destacarem instrumentos de avaliação diferentes. Apesar de apenas o modelo curricular High-Scope, ser o único a ter um instrumento concreto para os educadores utilizarem, os outros instrumentos apresentados também são considerados instrumentos de avaliação das aprendizagens numa perspectiva mais informal.

No caso da entrevistada E1, os instrumentos de avaliação utilizados são os instrumentos de pilotagem característicos do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (Niza, 1998). A entrevistada E2, aplica o COR, que é um instrumento de observação, planificação e avaliação da criança utilizado no modelo High-Scope (Hohmann & Weikart, 1997). Já a entrevistada E3, como não segue nenhum modelo em concreto e as Orientações Curriculares não privilegiam um instrumento em concreto, elaborou um instrumento de avaliação que correspondesse às suas concepções acerca da avaliação.

Para além dos instrumentos de avaliação adoptados por cada educadora, é preciso destacar a importância dos momentos informais que todas referiram, como o partilhar informações sobre a criança quando os pais a vão buscar ou a participação da criança na sua própria avaliação. A questão da organização do tempo, do espaço e do próprio grupo assume assim um papel de destaque no processo da avaliação. Tudo é pensado tendo em conta os interesses da criança, no sentido de a criança aprender cada vez mais. A planificação, a observação e a avaliação são momentos indispensáveis para se conhecer melhor o processo de aprendizagem, onde a criança tem de ser implicada. Estes momentos, nos modelos curriculares, acontecem de forma estruturada e explícita. No caso da não adopção de um modelo curricular, cabe ao educador criar estratégias para envolver as crianças no processo de planeamento e de avaliação.

Conclui-se assim que, apesar de ser necessário conhecer a criança e tudo o que a envolve, avalia-se contínua e sistematicamente com base no conhecimento profundo dos

princípios teóricos que sustentam as opções curriculares do educador. Estas opções que, por sua vez, sustentam as práticas curriculares desse educador, são determinantes para o entendimento da função da avaliação e do uso que lhe atribuem.

Seria interessante dar continuidade a este estudo no aprofundamento de algumas questões, tais como, tendo em conta o papel da família, investigar sobre o grau de satisfação dos pais com as práticas da avaliação do educador, ou investigar o grau de envolvimento dos pais no processo de avaliação, ou ainda, a implicação de diferentes práticas de avaliação na transição das crianças para o 1.º ciclo.

Ambos os exemplos são possíveis de serem postos em prática, dando assim continuidade ao estudo em questão, já que a avaliação é extremamente importante na educação de infância, quer em relação às concepções quer no âmbito das práticas. A causa de serem estes exemplos e não outros reside no facto de ter sido nas questões sobre a formação inicial na avaliação das aprendizagens em que houve maior divergência entre as entrevistadas, assim como o facto de a mesma se apresentar como um momento marcante para o desempenho profissional, e também o de o investigador apenas ter analisado os instrumentos de avaliação e não os ter experimentado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, P. & Araújo, F. (Orgs.). (2002). *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: ME-DEB.

Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Rio Tinto: Edições Asa.

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Porto: Edições Asa.

Alaíz, V., Neves, A., Campos, C. Fernandes, D. & Conceição, J. (1994). Que instrumentos utilizar na avaliação? In IIE (Ed). *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE.

Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, P. (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.

Alves, M. (2004). *Currículo e Avaliação – Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.

Ballester *et al.* (2003). *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bernardes, C. & Miranda, F. B. (2003). *Portefólio. Uma escola de competências*. Porto: Porto Editora.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bonboir, A. (1976). *Como avaliar os alunos*. Lisboa: Seara Nova.

Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Brown, S., Race, P. & Smith, B. (2000). *Guia da avaliação*. Lisboa: Editorial Presença.

Cardona, M. J. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal – o discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.

Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! In APEI (Ed.). *Cadernos de Educação de Infância*. Lisboa: APEI, n.º 81.

Cardoso, M. G. S. (2004). *Nos bastidores das práticas: observar, documentar, planificar e avaliar em educação de infância*. Universidade Católica Portuguesa

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação – guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Coelho, C. & Campos, J. (1998). *O Portefólio na sala de aula*. Porto: Areal Editores.

Cohen, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.

Constantino, M. J. (2001). *As orientações curriculares: instrumento de mudança num jardim de infância adoptando o modelo curricular high-scope*. Évora: Licenciatura em CESE especialidade supervisão pedagógica.

Correia, E. S. L. (2004). *Avaliação das aprendizagens – uma carta de princípios*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Cortesão, L. (1993). *A avaliação formativa – que desafios?* Rio Tinto: Edições Asa.

Drummond, N. J. (2005). Avaliar a aprendizagem das crianças. In GEDEI (Ed.). *Infância e Educação: Investigação e Práticas*. Porto: GEDEI, n.º 7.

Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado. (1985). Vol. 1. Lisboa: Editorial Verbo.

Esteves, M. (2006) Análise de conteúdo. In J. Lima, & J. Pacheco, (Orgs.). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações*. Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.

Fialho, L. (2002). *A avaliação nos diferentes diplomas legais que enquadram a educação pré-escolar*. Consultado 20 de Abril de 2007, em http://www.sprc.pt/paginas/RCI/Cadernos/2002/avaliacao_preescolar2.html.

Fialho, I. (2005). *Os desafios da literacia científica na formação inicial de professores de Biologia e Geologia. Concepções e práticas de professores estagiários*. Tese de Doutoramento não publicada. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação, Universidade de Évora.

Foddy, W. (1996). *Como perguntar – teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.

Formosinho, J. (1994). *Pareceres e recomendações* (1º Volume). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Formosinho, Júlia (org.). (1998). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., Pires, E. L. & Fernandes, A. S. (1991). *A construção social da educação escolar*. Porto: Edições Asa.

Formosinho, J. (org.), Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (1999). *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade* (3ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

Gauthier, B. (Dir.). (2003). *Investigação social: da problemática à colheita de dados*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas.

Gil, A. C. (1996). *Como elaborar projectos de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.

González, P. F. (2002). *O movimento da escola moderna*. Porto: Porto Editora.

Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

Hills, M. (1974). *Statistics for comparative studies*. London: Chapman & Hall.

Homem, M. L. (2001). *O jardim de infância e a família*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P. (1995). *A criança em acção* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Jesus, S. M. (2004). *A importância das conversas informais durante os estudos através de pesquisas*. Consultado 21 de Abril de 2007, em <http://www.facos.edu.br/ped/art20041/1.doc>.

Joaquim. (s/d). *A responsabilidade da educação*. Consultado 06 de Setembro de 2009, em <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/joaquim/word/11.doc>.

Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lemos, V. (1988). *O critério do sucesso* (2ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. & Alaiz, V. (1993). *A nova avaliação da aprendizagem* (3ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

Leite, C. (Org.). (1993). *Avaliar a Avaliação*. Porto: Edições Asa.

Lourenço, O. M. (1997). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo – teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.

Marques, A. A. (1997). *Construindo um cenário pedagógico no jardim de infância inspirado no modelo curricular do movimento da escola moderna*. Évora: Licenciatura em CESE especialidade Supervisão Pedagógica.

Marques, R. (2001). *Saber educar - guia do professor*. Lisboa: Editorial Presença.

Méndez, J. M. A. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições Asa.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: DC: Autor.

Mir, V., Gómez, T., Carreras, L., Valenti, M. & Nadal, A. (2005). *Evaluación y Postevaluación en Educación Infantil*. Madrid: Narcea..

Morgado, J. (1997). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.

Niza, S. (1998). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Formosinho (Org.). (1998). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.

Nova, E. V. (2001). *Avaliação dos alunos – Problemas e soluções* (2.ª ed). Lisboa: Texto Editora.

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

Pais, A. & Monteiro, M. (2002). *Avaliação – Uma prática diária* (2.^a ed). Lisboa: Editorial Presença.

Parente, M. A.C. C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Braga: Tese apresentada à Universidade do Minho.

Pascal, C. & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias – nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.

Pinto, J. (2005). A avaliação no quotidiano: uma oportunidade para a aprendizagem. In GEDEI (Ed.), *Infância e Educação: Investigação e Práticas*. Porto: GEDEI, n.º 7.

Ribeiro, L. (1993). *Avaliação da Aprendizagem* (4^a ed). Lisboa: Texto Editora.

Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Porto: Edições Asa.

Santos, M. J. & Ketele, J. M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.

Silva, C. (1992). *Medidas e avaliação em educação*. Petrópolis: Editora Vozes.

Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Spodeck, B. & Brown, P. C. (1998). Alternativas curriculares na educação de infância. In J. Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Vallejo, P. M. (1979). *Manual de avaliação escolar*. Coimbra: Livraria Almedina.

Vilar, A. M. (1992). *A avaliação, Um novo discurso?* Porto: Edições Asa.

Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Newbury Park: Sage Publications.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil* (3.^a ed). Porto Alegre: Artmed.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto de 2001. DR I Série – A, n.º 201.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto de 2001. DR I Série – A, n.º 201.

Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de Dezembro de 1979. DR I Série – A, n.º 300.

Despacho n.º 5220/97, de 10 de Julho de 1997. D. R. II Série, n.º 178.

Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro de 1997. DR I Série – A, n.º 34.

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto de 2005. DR I Série – A, n.º 166.

ANEXOS

ANEXO I

Experiências-chave do modelo curricular High-Scope para crianças em idade pré-escolar (Hohmann & Weikart, 1997, pág. 456)

As experiências-chave constituem uma lista arbitrária de experiências, as quais são a base de todo o currículo. Estas acontecem sucessivamente durante um período de tempo alargado e descrevem as aquisições que a criança vai adquirindo ao longo do seu desenvolvimento. Acontecem em contextos de aprendizagem activa, onde é dado à criança a possibilidade de escolher, tomar decisões, manipular objectos, interagir com pares e com adultos, vivenciar situações especiais, reflectir sobre opiniões e acontecimentos, utilizar a linguagem de uma forma mais significativa e ser apoiada por parte dos adultos.

Representação criativa

- Reconhecer objectos através da imagem, do som, do tacto, do sabor e do cheiro;
- Imitar acções e sons;
- Relacionar reproduções, imagens e fotografias com locais e objectos reais;
- Fazer de conta e representar papéis;
- Construir reproduções a partir de barro, blocos e outros materiais;
- Desenhar e pintar.

Linguagem e Literacia

- Falar com outros sobre experiências com significado pessoal;
- Descrever objectos, acontecimentos e relações;
- Tirar prazer da linguagem: ouvir histórias e poemas, inventar histórias e versos;
- Escrever de várias formas: desenhar, garatujar, fazer as formas das letras, inventar ortografias, formas convencionais;

- Ler de várias formas: ler livros de histórias, sinais e símbolos, a sua própria escrita;
- Ditar histórias.

Iniciativa e relações interpessoais

- Fazer e expressar escolhas, planos e decisões;
- Resolver problemas experimentados ao brincar;
- Responsabilizar-se pelas suas próprias necessidades;
- Expressar sentimentos através de palavras;
- Participar em rotinas de grupo;
- Ser sensível aos sentimentos, interesses e necessidades dos outros;
- Desenvolver relações com crianças e adultos;
- Criar e experimentar brincadeiras cooperativas;
- Lidar com conflitos sociais.

Movimento

- Mover-se de formas não locomotoras (movimentos no mesmo lugar: dobrar-se, torcer-se, balançar-se, balançar os braços);
- Mover-se de formas locomotoras (movimentos com deslocação: correr, saltar, pular, saltar à corda, marchar, trepar);
- Mover-se com objectos;
- Expressar criatividade no movimento;
- Descrever movimentos;
- Movimentar-se seguindo directrizes;
- Sentir e expressar um ritmo cadenciado;
- Mover-se repetindo sequências de gestos ao som do mesmo ritmo.

Música

- Mover-se ao som da música;
- Explorar e identificar sons;
- Explorar a voz ao cantar;
- Criar melodias;

- Cantar canções;
- Tocar instrumentos musicais simples.

Classificação

- Explorar e descrever semelhanças, diferenças e atributos de objectos;
- Distinguir e descrever formas;
- Separar e emparelhar;
- Utilizar e descrever alguma coisa de diversas formas;
- Pensar em mais do que um atributo ao mesmo tempo;
- Distinguir entre “alguns” e “todos”;
- Descrever as características que uma coisa não possui, ou a classe a que não pertence.

Seriação

- Comparar atributos (mais comprido/mais curto, maior/mais pequeno);
- Colocar diversos objectos, um após o outro, de acordo com uma série ou um padrão, e descrever as relações (grande/menor/o maior, vermelho/azul/vermelho/azul);
- Ligar um conjunto de objectos ordenados a outro conjunto, através de tentativa e erro (chávena pequena – pires pequeno / chávena média – pires médio / chávena grande – pires grande).

Número

- Comparar o número de objectos em dois conjuntos para determinar “mais”, “menos”, “o mesmo número”;
- Fazer corresponder dois conjuntos de objectos um a um;
- Contar objectos.

Espaço

- Encher e despejar;
- Encaixar objectos e separá-los;

- Modificar a forma e disposição de objectos (embrulhar, torcer, escticar, empilhar, pôr dentro de);
- Observar pessoas, locais e objectos a partir de diferentes pontos de vista espaciais;
- Experimentar e descrever posições, direcções e distâncias no espaço de brincadeira, no edifício e na vizinhança;
- Interpretar relações espaciais em desenhos, imagens e fotografias.

Tempo

- Iniciar e interromper uma acção de acordo com um sinal;
- Experimentar e descrever movimentos de diferentes ritmos;
- Experimentar e comparar intervalos de tempo;
- Antecipar, recordar e descrever sequências de acontecimentos.

ANEXO II

Perfil de Implementação do Programa (PIP)

O PIP está organizado em quatro grandes secções e trinta itens. Cada item tem cinco níveis de consecução, sendo aqui apresentado o nível máximo (Formosinho, 1998, pág. 89).

Ambiente físico

- A sala está dividida em áreas de trabalho bem definidas e localizadas de forma lógica;
- Há espaço de trabalho adequado em cada área da sala;
- A sala é segura e bem conservada;
- Os materiais são sistematicamente ordenados e claramente etiquetados;
- Há materiais suficientes para cada área para várias crianças trabalharem em simultâneo;
- Existem materiais sensoriais e de faz de conta para representação em duas e três dimensões;
- Os materiais estão acessíveis às crianças;
- Existem materiais e equipamento para o exercício dos movimentos largos;
- A variedade de materiais permite uma sensibilização para as diferenças entre as pessoas e as suas experiências;
- A variedade de materiais permite à criança trabalhar a linguagem, representação, classificação e seriação, número, espaço, tempo, movimentação e desenvolvimento socioemocional.

Rotina diária

- Os adultos implementam uma rotina diária consistente;
- A rotina diária inclui um tempo adequado para planear, trabalhar e recordar;
- Os adultos utilizam uma variedade de estratégias de planificação baseadas nas necessidades individuais das crianças e ajudam as crianças a concretizar os seus planos;

- Os adultos utilizam várias estratégias de recordar com crianças individualmente e com pequenos grupos de crianças;
- Na rotina diária existe um equilíbrio de actividades de grande e pequeno grupo;
- Nos momentos de iniciativa do adulto (tempo em pequeno grupo e tempo na roda), as crianças têm oportunidade para exprimir e prosseguir as suas ideias.

Interacção adulto-criança

- Os adultos utilizam estratégias como a observação, o questionamento, a repetição, na comunicação com as crianças;
- Os adultos tomam parte activa na brincadeira das crianças;
- Os adultos mantêm um equilíbrio entre a fala do adulto e a da criança, falam com uma voz natural e ouvem com cuidado as crianças;
- Os adultos encorajam as crianças a divertirem-se com a linguagem falada e escrita;
- As crianças são encorajadas na resolução de problemas e a agir com independência;
- Os adultos encorajam a interacção e cooperação com as crianças;
- Os adultos mantêm limites razoáveis e redireccionam comportamentos inadequados para situações de resolução de problemas;
- Os adultos mantêm-se atentos a toda a classe mesmo quando trabalham individualmente com uma criança ou com um pequeno grupo de crianças.

Interacção adulto-adulto

- O pessoal docente usa um modelo de ensino em equipa, onde os adultos partilham responsabilidades na implementação do currículo;
- O pessoal docente planeia e avalia em conjunto;
- O pessoal docente faz regularmente registos no Registo de Avaliação da Criança (CAR);
- O pessoal docente preenche o Registo de Observação da Criança (COR) a intervalos regulares para documentar o desenvolvimento das crianças e identificar necessidades e capacidades individuais;

- O pessoal docente comunica com os pais e envolve-os no programa;
- O pessoal docente está envolvido em formação contínua.

ANEXO III

Registo de Observação da Criança (COR)

Este documento não pode ser utilizado sem formação e treino (Guerreiro, 2000, Anexo III).

1. Iniciativa

Expressão de Escolhas

- A criança ainda não expressa escolhas aos outros;
- A criança indica uma actividade desejada ou local de actividade, dizendo uma palavra, apontando ou fazendo outra acção;
- A criança indica uma actividade, local de actividade, materiais ou companheiros de jogo com uma frase curta;
- A criança indica com uma frase curta o modo como serão orientados os seus planos;
- A criança dá uma descrição detalhada de acções que pretende realizar.

Resolução de problemas

- A criança ainda não identifica problemas;
- A criança identifica problemas mas não tenta resolvê-los, orientando-se antes para outra actividade;
- A criança usa um método para tentar resolver um problema, mas se é mal sucedida, abandona-o depois de uma ou duas tentativas;
- A criança manifesta alguma persistência tentando bastante métodos alternativos para resolver um problema;
- A criança tenta métodos alternativos para resolver um problema e está persistentemente envolvida.

Envolvimento em actividades complexas

- A criança ainda não toma a iniciativa na escolha de materiais ou na simples participação em actividades;
- A criança mostra interesse no manuseamento de materiais ou na simples participação em actividades;

- Agindo sozinha, a criança dirige sequências de actividades complexas e variadas;
- A criança junta-se aos outros para dirigir sequências variadas de actividades.

Cooperação em rotinas do programa

- A criança ainda não segue rotinas do programa;
- A criança segue irregularmente rotinas do programa;
- A criança participa na rotina do programa quando orientada para o fazer;
- A criança participa voluntariamente nas rotinas do programa;
- A criança dá continuidade a rotinas mesmo quando um adulto não está por perto.

2. Relações Sociais

Relações com os adultos

- A criança ainda não interage com os adultos do programa;
- A criança responde quando os adultos que lhe são familiares iniciam as interacções;
- A criança inicia interacções com os adultos que lhe são familiares;
- A criança mantém interacções com os adultos que lhe são familiares;
- A criança trabalha em projectos complexos com adultos que lhe são familiares (partilha trabalhos, segue regras).

Relações com outras crianças

- A criança ainda não brinca com outras crianças;
- A criança responde quando outras crianças iniciam interacções;
- A criança inicia interacções com outras crianças;
- A criança mantém interacções com outras crianças;
- A criança trabalha em projectos complexos com outras crianças (partilha trabalhos, segue regras).

Criação de relações de amizade com outras crianças

- A criança ainda não identifica os colegas pelos nomes;
- A criança identifica algumas crianças pelo nome e fala delas ocasionalmente;
- A criança identifica um colega como amigo;
- A criança é identificada por um colega como amiga;

- A criança parece receber apoio social de um amigo e mostra lealdade a um amigo.

Envolvimento na resolução de problemas sociais

- A criança ainda não colabora com os outros para resolver um conflito. Em vez disso, foge ou usa da força;
- A criança encontra modos aceitáveis de obter a atenção dos outros (não bate ou dá pontapés para obter atenção);
- A criança requer a ajuda de um adulto para a resolução de problemas com outras crianças;
- A criança tenta, por vezes, resolver um problema com outras crianças com independência, pela negociação ou por outros meios socialmente aceitáveis;
- A criança resolve, geralmente, com autonomia, problemas com outras crianças (partilhar materiais, tomar a sua vez).

Compreensão e expressão de sentimentos

- A criança ainda não expressa ou verbaliza sentimentos;
- A criança expressa ou verbaliza sentimentos socialmente inaceitáveis;
- A criança demonstra consciência dos sentimentos dos outros;
- A criança expressa sentimentos de forma geralmente aceitável;
- A criança responde apropriadamente aos sentimentos dos outros.

3. Representação Criativa

Confecção e construção

- A criança ainda não explora ou usa materiais de confecção e construção tais como barro, areia ou blocos;
- A criança explora materiais para fazer algo (um monte de blocos, uma pilha de areia), mas não diz o que fez;
- A criança usa materiais para fazer uma representação simples e diz ou demonstra o seu significado;
- A criança usa materiais para fazer ou construir coisas com, pelo menos, três pormenores representados (uma casa com porta, janelas e uma chaminé).

Desenho e pintura

- A criança ainda não desenha nem pinta;

- A criança explora os materiais de desenho e de pintura;
- A criança desenha ou pinta representações simples (uma bola, uma casa);
- A criança desenha ou pinta representações com poucos detalhes;
- A criança desenha ou pinta representações com muitos detalhes.

Fazer de conta

- A criança ainda não sabe fazer de conta;
- A criança usa um objecto para representar outro ou usa acções ou sons para fingir;
- A criança assume o papel de alguém ou de alguma coisa ou fala em linguagem apropriada para o papel assumido;
- A criança envolve-se com outra criança em jogo de simulação cooperativa;
- A criança sai fora do fazer de conta para dar orientações a outra criança.

4. Música e Movimento

Demonstração de coordenação física

- Os movimentos da criança ainda não são coordenados;
- A criança mostra coordenação em trepar de graus e ao andar raramente choca contra os objectos ou outras crianças;
- A criança alterna os pés quando sobe escadas, sem se agarrar ao corrimão. Atira e agarra uma bola ou um saco de feijões;
- A criança anda enquanto manipula um objecto;
- A criança envolve-se em movimentos complexos (saltitar, driblar uma bola).

Demonstração de coordenação manual

- A criança usa a mão para alcançar e pegar em objectos pequenos;
- A criança usa os movimentos do dedo e da mão para alcançar ou pegar em objectos pequenos;
- A criança encaixa materiais em conjunto e separa-os (grampos e peças de encaixe, porcas e parafusos);
- A criança manipula pequenos objectos com precisão (enfiar uma agulha larga, enfiar pérolas pequenas, encaixe de grampos em buracos minúsculos);
- A criança realiza acções precisas, que envolvem movimentos de oposição das mãos (abotoar roupas, abrir e fechar um fecho de correr).

Imitação de movimentos a um ritmo constante

- A criança ainda não imita acções realizadas em movimentos rítmicos;
- A criança imita movimentos isolados apresentados um de cada vez (põe as mãos nos joelhos);
- A criança responde ao batimento de canções ou a música instrumental com movimentos simples (pancadinhas cadenciadas nos joelhos);
- A criança responde ao batimento de canções ou de música instrumental com movimentos mais complexos (andar ou saltar ao batimento);
- A criança canta em coro ou sozinha, enquanto executa uma sequência de movimentos segundo o batimento.

Seguir a música e as orientações do movimento

- A criança não segue instruções orais para música e movimento;
- A criança segue instruções orais para um movimento único (“levanta as tuas mãos”);
- A criança segue instruções orais para um movimento sequencial;
- A criança segue instruções orais para sequências mais complexas de movimentos;
- A criança descreve e conduz sequências de movimentos.

5. Linguagem e Competência da Leitura e Escrita

Compreensão da linguagem

- A criança raramente responde quando outros lhe falam;
- A criança segue orientações simples;
- A criança responde a frases de conversação simples, directa;
- A criança participa em conversação normal na sala de aula;
- A criança segue orientações dadas por etapas ou orientações complexas.

Fala

- A criança ainda não fala ou apenas usa frase com uma ou duas palavras;
- A criança usa frases simples com mais de duas palavras;
- A criança usa frases que incluem duas ou mais ideias separadas;
- A criança usa frases que incluem duas ou mais ideias separadas com detalhes descritivos;

- A criança inventa e recita histórias, ritmos e canções bem desenvolvidas, com pormenores.

Demonstração de interesse por actividades de leitura

- A criança ainda não manifesta interesse por actividades de leitura;
- A criança mostra interesse quando as histórias são lidas;
- A criança pede às pessoas para lhe lerem histórias, sinais ou notas;
- A criança responde a perguntas acerca da história que foi lida ou repete parte da história;
- A criança lê regularmente um livro ou conta a história enquanto volta as páginas.

Demonstração de conhecimento acerca de livros

- A criança ainda não pega bem nos livros;
- A criança pega convencionalmente em livros e agarra-os olhando para as páginas e voltando-as;
- A criança lê gravuras, contando a história a partir das gravuras na capa ou do próprio livro;
- A criança segue uma página, movendo os olhos na direcção correcta;
- A criança parece ler, ou lê de facto, um livro apontando as palavras e contando a história.

Iniciação da leitura

- A criança ainda não identifica letras ou números;
- A criança identifica algumas letras e números;
- A criança lê bastantes palavras mas poucas frases simples;
- A criança lê uma variedade de frases;
- A criança lê histórias simples ou livros.

Iniciação da escrita

- A criança ainda não consegue escrever;
- A criança escreve usando rabiscos e marcas como letras;
- A criança copia ou escreve letras identificáveis, incluindo talvez o próprio nome;
- A criança escreve algumas palavras ou frases curtas para além do seu nome;
- A criança escreve uma variedade de frases.

6. Lógica e Matemática

Classificação

- A criança ainda não classifica objectos em grupos;
- A criança agrupa objectos idênticos;
- Ao seleccionar, a criança agrupa objectos que são semelhantes em certas coisas mas diferentes noutras;
- Ao seleccionar, a criança agrupa objectos que são semelhantes em alguma coisa e, ocasionalmente, descrever o que tem vindo a fazer;
- Ao seleccionar, a criança agrupa objectos na base de duas ou mais características.

Utilização das palavras *não*, *alguns* e *todos*

- A criança ainda não usa as palavras *não*, *alguns* e *todos* ou usa-as incorrectamente;
- A criança usa as palavras *não*, *alguns* e *todos* na conversação mas às vezes usa-as incorrectamente;
- A criança usa correctamente as palavras *não*, *alguns* e *todos* na conversação;
- A criança usa a palavra *não* para identificar a característica que exclui um objecto de uma categoria;
- A criança distingue entre *alguns* e *todos* e usa esses termos na categorização.

Organização de materiais por ordem de graduação

- A criança ainda não organiza itens por ordem de graduações;
- A criança organiza dois ou três itens por ordem de graduação, baseada numa característica tal como o tamanho, tonalidade da cor ou textura;
- A criança organiza quatro ou mais itens por ordem de graduação, baseada numa característica;
- A criança coloca novos itens no seu lugar adequado do conjunto de objectos (não no início ou fim das séries);
- A criança faz coincidir um conjunto organizado de itens com outro conjunto organizado.

Utilização de comparativos

- A criança ainda não usa ou responde a palavras de comparação;



- A criança segue orientações que envolvam palavras de comparação;
- A criança usa palavras de comparação mas nem sempre correctamente;
- A criança usa correctamente comparativos;
- A criança comparar três ou mais coisas usando, apropriadamente, algumas palavras de comparação.

Comparação do número de objectos

- A criança ainda não compara correctamente os números de objectos em dois grupos;
- A criança compara as quantidades de pequenos grupos de objectos usando, correctamente, palavras com *mais* e *menos*;
- A criança avalia, correctamente, se dois grupos de mais de cinco objectos cada contêm o mesmo número de objectos;
- A criança usa a correspondência unívoca para dizer se um grupo de mais de cinco objectos tem *mais*, *menos* ou *o mesmo* número de objectos que o outro grupo;
- A criança compara, correctamente, os tamanhos dos grupos com mais do que cinco objectos.

Contagem de objectos

- A criança ainda não relaciona número-palavra e objectos;
- A criança toca os objectos e dá um número a cada um, embora os números possam não estar na ordem correcta;
- A criança conta, correctamente, até três objectos;
- A criança conta, correctamente, de quatro a dez objectos;
- A criança conta, correctamente, mais de dez objectos.

Descrição de relações espaciais

- A criança ainda não segue orientações que descrevem as posições relativas das pessoas ou de coisas ou a orientação do movimento das coisas;
- A criança segue orientações que incluem as palavras mencionadas mas não as usa correctamente;
- A criança usa palavras que descrevem a posição relativa das coisas;
- A criança usa palavras que descrevem a orientação do movimento das coisas;
- A criança usa palavras que descrevem as distâncias relativas entre as coisas.

Descrição de sequência de tempo

- A criança ainda não mostra uma compreensão do tempo ou das sequências de rotina dos acontecimentos;
- A criança planeia ou antecipa o acontecimento seguinte na sequência;
- A criança descreve ou representa uma série de acontecimentos na sequência correcta;
- A criança comparar correctamente períodos de tempo;
- A criança usa palavras para períodos de tempo convencional para descrever ou representar uma série de acontecimentos na sequência correcta.

ANEXO IV

Guião da Entrevista

Este foi o guião utilizado durante as entrevistas que se fizeram entre os dias 14/04/08 e 14/05/08.

Tema: Concepções e práticas de avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar.

Objectivo geral: Caracterizar as práticas de avaliação das aprendizagens das crianças em salas que seguem princípios curriculares diferentes.

Data: --/--/2008

Blocos	Objectivos Específicos	Questões	Obs.
Bloco I Legitimação da entrevista e incentivo à participação da entrevistada.	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista. • Incentivar a colaboração da entrevistada. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pedir autorização para a gravação áudio da entrevista. 2. Pedir autorização para que a entrevista seja divulgada na dissertação de Mestrado em causa. 3. Colocar à disposição da entrevistada os resultados do estudo. 	
Bloco II Identificação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar pessoal e profissionalmente a entrevistada 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a sua idade? 2. Qual a sua situação profissional? 3. Quantos anos tem de serviço? 4. Qual o curso de formação inicial que frequentou? 5. Qual foi o seu percurso profissional na área de educação de infância? 	5 per.
Bloco III Identificação da formação	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a formação da educadora no domínio da 	<ol style="list-style-type: none"> 1. No curso de formação inicial teve alguma disciplina de avaliação das aprendizagens ou abordou esta 	

<p>da entrevistada no âmbito da avaliação</p>	<p>avaliação</p>	<p>temática em alguma(s) disciplina(s)?</p> <p>2. Ao longo do seu percurso profissional frequentou alguma(s) acção(ões) de formação no âmbito da avaliação na educação de infância? Porque frequentou / Porque não frequentou?</p> <p>3. Se sim. Qual foi a acção? Qual a importância dessa(s) acção(ões) na sua formação?</p> <p>4. Acha pertinente a auto-formação no âmbito da avaliação na educação de infância (pesquisa, leitura de bibliografia)? Porquê?</p>	<p>4 per.</p>
<p>Bloco IV</p> <p>Concepções da entrevistada em relação à avaliação das aprendizagens</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a importância que atribui à avaliação • Identificar o significado da palavra “avaliar”. 	<p>1. Qual é para si, o significado da palavra avaliar?</p> <p>2. Na sua opinião, qual a importância de avaliar as aprendizagens da criança no jardim de infância?</p> <p>3. Com que objectivo avalia as aprendizagens das crianças?</p> <p>4. Relativamente à avaliação das aprendizagens que tipo de informações essenciais considera que devem circular entre o jardim de infância e a família e vice-versa?</p>	<p>4 per.</p>
<p>Bloco V</p> <p>Caracterização do modelo curricular utilizado pela entrevistada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o modelo. • Justificar a escolha do modelo. • Identificar os princípios orientadores do modelo. • Caracterizar o espaço, as rotinas e o grupo. • Explicitar o papel 	<p>1. Na sua prática educativa segue ou não algum modelo curricular? Se sim, qual?</p> <p>2. Porque é que escolheu esse modelo e não outro? / Porque é que não segue nenhum modelo?</p> <p>3. Quais são os grandes princípios orientadores (do modelo curricular) que segue na sua sala?</p> <p>4. Como organiza o espaço na sala onde trabalha com o grupo de crianças?</p>	

	<p>da criança e do adulto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar a relação entre a família e o jardim de infância 	<ol style="list-style-type: none"> 5. De que forma gere o tempo, durante o dia e durante a semana? 6. Como é constituído o grupo, segundo a idade? 7. À luz deste modelo, qual é o papel da criança? E do adulto? 8. Como é que promove a participação da família no jardim de infância? 	8 per.
<p>Bloco VI</p> <p>Práticas de avaliação das aprendizagens</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar as práticas de avaliação das aprendizagens. • Identificar os instrumentos de avaliação utilizados. • Conhecer o papel dos intervenientes na avaliação. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ao longo do tempo, as suas práticas de avaliação têm sofrido alterações? Porquê? 2. Como é que avalia as aprendizagens das crianças? 3. Que procedimentos/instrumentos utiliza para fazer a avaliação das aprendizagens das crianças? 4. Quando é que avalia as aprendizagens das crianças? Continuamente ou em momentos específicos? 5. Quem participa na avaliação das aprendizagens das crianças? Pode explicar o papel de cada interveniente. 6. Informa os pais da avaliação das aprendizagens das crianças? Em que momentos e de que forma? 7. Informa as crianças das suas aprendizagens? Se sim, como? 8. O que faz com a avaliação obtida? 	8 per.
<p>Bloco VII</p> <p>Dificuldades / Obstáculos encontrados na prática de avaliação das aprendizagens</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as principais dificuldades na prática de avaliação das aprendizagens. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sente dificuldades em avaliar as aprendizagens das crianças? 2. Se sim, qual(ais) é(são) a(s) principal(ais) dificuldades(s) com que se depara? Porquê? 	2 per.

ANEXO V

Excerto de uma entrevista

BLOCO III

1 – No curso de formação inicial teve alguma disciplina de avaliação das aprendizagens ou abordou esta temática em alguma disciplina?

Não, que eu me lembre não. Disciplina concreta não tive na formação inicial e depois fiz o complemento de formação há cerca de 3 ou 4 anos e também não foi uma coisa abordada como disciplina. Na formação inicial que eu me lembre abordar não houve sou sincera pois se houve, foi alguma coisa muito ao de leve, por cima. No complemento falámos numa disciplina de uma forma de avaliação mas era uma forma de avaliação digamos assim que tinha a ver com as tarefas que as crianças fazem em cada actividade, a forma de avaliar, discriminar o que elas fazem em cada actividade. Pode-se considerar que é uma forma de avaliação mas concretamente sobre avaliação, não. É uma forma de avaliação subjectiva

2 – Ao longo do seu percurso profissional frequentou alguma (s) acção(ões) de formação no âmbito da avaliação na educação de infância? Porque frequentou / Porque não frequentou?

Não, nunca frequentei. Houve uma aí há uns tempos até que me interessava bastante, porque foi realizada uma reflexão sobre avaliação. Não era uma acção mas sim uma reflexão sobre a avaliação num estudo que os meus colegas estavam a fazer sobre o movimento da escola moderna, que é o modelo pedagógico que utilizo, então fizeram essa apresentação mas eu de facto na altura não tive disponibilidade para ir, que não era em Évora. Não tive disponibilidade disso. Tenho um filhote pequenino que ainda me ocupa muito tempo e por isso não fui. Outras acções de formação ligadas à avaliação eu não tenho sabido aqui na zona. Por isso de facto eu não tenho participado em nenhuma. A deslocação, os horários, o serviço, é complicado. Isso justifica o porquê de eu não ir.

3 – Se sim. Qual foi a acção? E qual a importância dessa(s) acção(ões) na sua formação?

Acho que é muito importante porque é um tema trabalhado massivamente entre aspas por todos. Há várias formas de avaliação, há uma grande discussão sobre o que é de facto uma verdadeira avaliação, como é que ela deve ser feita, porque é que ela deve ser feita. Há todas essas questões na cabeça de todos nós. Sabemos que a avaliação que rotula meninos com certeza que não é uma avaliação que se pretenda, ou que atinja os objectivos. É um tema muito importante e que deve ser reflectido para se chegar a algumas conclusões. E isso ainda é preciso estudar. Ainda existem muitos preconceitos e eu não sei até que ponto isso é importante. Ainda existem muitas questões que devem ser debatidas à volta dessa problemática e que deve ser reflectida.

4 – Acha pertinente a autoformação no âmbito da avaliação na educação de infância (pesquisa, leitura de bibliografia)? Porquê?

Acho, a autoformação e a formação cooperada mais que tudo. Uma autoformação é uma formação cooperada no sentido em que juntando pessoas para reflectir sobre uma mesma temática, com certeza que se chegam a conclusões muito mais profundas e muito mais ricas do que somente uma autoformação. Claro que temos de partir de uma autoavaliação para partirmos para uma formação cooperada, temos que nós interessarmo-nos pela temática, para sabermos alguma coisa para partilharmos com os outros.

BLOCO IV

1 – Qual é para si o significado da palavra avaliar?

Avaliar mas avaliar para mim, avaliar no sentido de avaliação das aprendizagens. Centrando a avaliação nesse sentido, é verificar que aprendizagens foram realizadas, se houve desenvolvimento, se houve avanços numa determinada criança, no que é que ela tem mais dificuldades para se poder actuar. A avaliação permite saber as competências adquiridas, as que não estão adquiridas e que nós podemos trabalhar mais com a criança. Penso que basicamente é isso.

2 – Na sua opinião, qual a importância de avaliar as aprendizagens da criança no jardim de infância?

Obviamente.

3 – Com que objectivo avalia as aprendizagens das crianças?

Definir a minha forma de actuação com uma criança me completa.

4 – Relativamente à avaliação das aprendizagens que tipo de informações essenciais considera que devem circular entre o jardim de infância e a família e vice-versa?

A avaliação penso que deve ser sempre feita pela positiva. Porque aquela coisa de estarmos sempre a dizer que ele não consegue, não consegue, não consegue, não. Vamos ver o que é que ele consegue porque isso é que é importante e onde é que ele tem dificuldades. Isso de não conseguir também não é verdadeiro. Ele ainda não é capaz mas pretende-se que consiga. O não consegue é aquela coisa dos rótulos. O menino não sabe, não consegue, não aprende. A informação para os pais, ninguém está aqui para esconder nada a ninguém. Eu acho que os pais têm o direito de saber as dificuldades dos filhos e devem saber porque podem em casa ajudar, podem incentivar a criança a estar mais activamente na escola para colmatar essas dificuldades das crianças. E ao contrário, saber que a criança tem um grande interesse nisto ou naquilo, fomentar em casa, estimulá-lo e motivá-lo para mais. Eu penso que a avaliação no sentido escola-casa não deve ser escondido nada. Agora a forma como isso é feita é que é muito importante e é preciso ter muito cuidado. Como é que vamos passar esta informação e eu penso que essa informação não deve ser passada de uma forma negativa e derrotista, que é o que muitas vezes acontece. A criança nisto tem dificuldade então mas agora vamos descobrir formas de ultrapassar essa dificuldade e isso tem vai acontecer. E a família pode ajudar a encontrar essas formas. Muitas vezes nós podemos não estamos a descobrir essas soluções, já tentámos muitas coisas para ajudar aquela criança e é a família que nos dá essa informação porque melhor que ninguém conhece aquela criança.

ANEXO VI

COR – Children Observation Register

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO C.O.R.
 Observador _____ Idade das crianças _____
 Início da observação / / ____ Preenchimento do C.O.R. / / ____ Observação n.º _____

I – INICIATIVA

A. Expressão de Escolha

Nomes	
A criança ainda não expressa escolhas aos outros	
Indica uma actividade desejada ou local, dizendo uma palavra, espontâneo ou fazendo outra coisa	
Indica uma actividade, local da actividade, materiais ou companheiros de jogo com uma frase curta	
Indica com uma frase curta o modo como serão orientados os seus planos	
Dá uma descrição detalhada de acções que pretende realizar	

B. Resolução de Problemas

Ainda não identifica problemas	
Identifica problemas mas não tenta resolvê-los, orientando-se, antes, para outra actividade	
A criança usa um método para tentar resolver um problema, mas se é mal sucedida, abandona-o depois de uma ou duas tentativas	
Manifesta alguma persistência, tentando bastantes métodos alternativos para resolver um problema	
Tenta métodos alternativos para resolver e está persistentemente envolvida	

C. Envolvimento em actividades complexas

Ainda não toma a iniciativa na escolha de materiais ou de actividades	
Mostra interesse no manuseamento de materiais ou na simples participação em actividades	
Agindo sozinha, usa materiais e organiza jogos activos, que envolvem duas ou mais etapas	
Agindo sozinha, dirige sequências de actividades complexas e variadas	
Junta-se aos outros para dirigir sequências variadas de actividades	

V - LINGUAGEM E COMPETÊNCIA DE LEITURA E ESCRITA

Q. Compreensão da linguagem	
Reconhece o significado quando ouve as frases	
Segue orientações simples ("vem para a roda")	
Responde a frases de observação simples, directas	
Participa em conversação normal ao nível da aula	
Segue orientações dadas por alguns ou orientações complexas	
R. Fala	
Ainda não fala ou apenas usa frases com uma ou duas palavras	
Usa frases simples com uma de duas palavras	
Usa frases que incluem duas ou mais ideias separadas	
Usa frases que incluem duas ou mais ideias com detalhes descritivos ("encontrou os blocos vermelhos desatado alto e eles caíram")	
Inventa e recita histórias, rimas e canções bem desenvolvidas, com personagens	
S. Demonstração de interesse por actividades de leitura	
Ainda não manifesta interesse por actividades de leitura	
Mostra interesse quando as histórias são lidas	
Pede as palavras para ler letras histórias, sinais ou rotas	
Responde a perguntas acerca de história que foi lida, ou repete parte da história	
Le regularmente um livro, ou conta a história, enquanto volta as páginas	
T. Demonstração de conhecimentos acerca de livros	
Ainda não pega bem nos livros	
Pega convencionalmente em livros e aponta-os enquanto para as páginas e voltando-as	
Le gravuras, contando a história a partir das gravuras no corpo ou do próprio livro	
Segue uma página movendo os olhos na direcção correcta (geralmente da esquerda para a direita e de cima para baixo)	
Precisa ler, ou se de boca, um livro, apontando as palavras e contando a história	
U. Iniciação da leitura	
Ainda não identifica letras ou sílabas	
Identifica algumas letras e sílabas	
Le histórias palavras mas pouco frases simples ("eu gosto de maçãs")	

<p>U Uma variedade de frases</p> <p>U A história surgida em livros</p>	
<p>V. Iniciação da escrita</p> <p>Ainda não consegue escrever</p> <p>Escreve usando relações e marcos como letras</p> <p>Copia ou escreve letras identificadas isoladas, talvez o próprio nome</p> <p>Escreve algumas palavras ou frases curtas para além do seu nome</p> <p>Escreve uma variedade de frases</p>	
VI – LÓGICA E MATEMÁTICA	
<p>W. Classificação</p> <p>Ainda não classifica objetos em grupos</p> <p>Agrupar objetos idênticos</p> <p>Ao selecionar, agrupa objetos que são semelhantes em certas coisas, mas diferentes noutras (como as cores vermelhas com círculos vermelhos)</p> <p>Ao selecionar, agrupa objetos que são semelhantes em alguma coisa e, ocasionalmente, descreve o que tem vindo a fazer</p> <p>Ao selecionar agrupa objetos ao base de duas ou mais características (inclui todos os círculos vermelhos grandes, mas não os círculos vermelhos grandes ou os círculos grandes azuis)</p>	
<p>X. Utilização das palavras não, alguns e todos</p> <p>Ainda não usa as palavras não, alguns e todos, ou usa-as incorretamente</p> <p>Usa as palavras não, alguns e todos na conversação, mas às vezes usa-as incorretamente</p> <p>Usa corretamente as palavras não, alguns e todos na conversação</p> <p>Usa a palavra não para identificar e características que exclui um objeto de uma categoria ("Este bloco não é vermelho como os outros, por isso não fica no grupo")</p> <p>Distingue entre alguns e todos e usa essas palavras de estigmatização ("Nós somos todos amigos, mas alguns de nós são rapazes")</p>	
<p>Y. Organização de materiais por ordem de graduação</p> <p>Ainda não organiza itens por ordem de graduação</p> <p>Organiza dois ou três itens por ordem de graduação, baseada numa característica tal como o tamanho, tonalidade da cor ou da textura</p> <p>Organiza quatro ou mais itens por ordem de graduação, baseada numa característica</p> <p>Coloca nove itens no lugar adequado do conjunto de objetos (isto no início ou no fim dos itens)</p>	

<p>Faz coincidir um conjunto organizado de seis com outro conjunto organizado (coloca um conjunto de bolas organizado pelo seu tamanho, junto de um conjunto de blocos organizados também pelo tamanho)</p>	
<p>Z. Utilização de comparativos Ainda não usa ou responde a palavras de comparação (<i>menor, o maior de todos</i>) Segue orientações que envolvem palavras de comparação ("Aponta o maior biscoito") Usa palavras de comparação mas nem sempre correctamente. Usa correctamente comparativos ("isto é maior que aquele") Compara três ou mais coisas, usando, apropriadamente, algumas palavras de comparação (<i>o mais pequeno, o mais pequeno de todos</i>)</p>	
<p>AA. Comparação do número de objectos Ainda não compara correctamente o número de objectos em dois grupos Compara as quantidades de pequenos grupos de objectos, usando correctamente, palavras como <i>mais e menos</i> Avança, correctamente, se dois grupos de mais de cinco objectos cada (<i>grupos, blocos, cartas, enfiadas</i>), contém o mesmo número de objectos Usa a correspondência uma-para-uma para dizer se um grupo de mais de cinco objectos tem mais, menos ou o mesmo número de objectos que o outro grupo Compara, correctamente, os tamanhos dos grupos com mais do que cinco objectos</p>	
<p>BB. Contagem de objectos Ainda não relaciona número, palavra e objectos Toca os objectos e dá um número a cada um, embora os números possam não estar na ordem correcta Conta, correctamente, até três objectos Conta, correctamente, de quatro a dez objectos Conta, correctamente, mais de dez objectos</p>	
<p>CC. Descrição de relações espaciais Não segue orientações que descrevem as posições relativas das pessoas ou de coisas (<i>atrás de, sobre, por baixo, entre</i>) em orientação do movimento das coisas (<i>para cima, para baixo, para a frente, para trás, para dentro, para fora</i>) Segue orientações que incluem as palavras mencionadas, mas não as usa correctamente Usa palavras que descrevem as posições relativas das coisas (<i>atrás de, por baixo de, por trás, em frente de</i>) Usa palavras que descrevem orientação do movimento das coisas (<i>para cima, para baixo, para dentro, para trás, para dentro, para fora</i>) Usa palavras que descrevem as distâncias relativas entre as coisas (<i>mais perto, para longe</i>)</p>	

ANEXO VI

Grelha de avaliação

Posicionamento de cada criança face às diferentes áreas das Orientações Curriculares

Nome: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento _____

Data do preenchimento da grelha: _____

Educadora _____ Auxiliar _____

Área de Formação Pessoal e Social	Área da Expressão Motora	Área da Expressão Dramática	Área da Expressão Plástica	Área da Expressão Musical	Área da Linguagem em Oral	Área da Linguagem em Escrita	Área da Matemática	Área do Conhecimento do Mundo