



Universidade de Évora
Instituto Superior de Educação e Ciências



A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR:
CONGRUÊNCIAS, FINALIDADES E IDIOSSINCRASIAS

Maria Martinho Serrenho Santos de Campos Serafino

Mestrado em Educação, variante de Supervisão Pedagógica



Orientadora: Professora Doutora Luísa Paula de Sousa Lobo Borges de Araújo

Instituto Superior de Educação e Ciências

Maio 2010



Universidade de Évora
Instituto Superior de Educação e Ciências



A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR:
CONGRUÊNCIAS, FINALIDADES E IDIOSSINCRASIAS

Maria Martinho Serrenho Santos de Campos Serafino

Orientadora: Professora Doutora Luísa Paula de Sousa Lobo Borges de Araújo

Instituto Superior de Educação e Ciências

Maio 2010

Agradecimentos

À memória de minha Mãe
cujo sorriso partiu durante este percurso.

À minha orientadora Professora Doutora Luísa Borges de Araújo,
que me ajudou a concretizar este estudo quando eu quase desisti.

Ao meu marido Fernando, meu “porto de abrigo”, sempre.

Às minhas filhas Sara e Ana Teresa,
minhas eternas fontes de energia positiva.

Às crianças que fazem parte da minha história,
que são o objecto deste trabalho e que o fizeram valer a pena.

A todas as colegas que gentilmente contribuíram para que este estudo
fosse possível.

Obrigada.

Resumo

A Avaliação na Educação Pré-Escolar: Congruências, Finalidades e Idiossincrasias

Este estudo teve como principal objectivo saber de que modo se concretiza o processo da avaliação na educação pré-escolar do sistema educativo nacional e se, em conformidade com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, este se assume como um processo congruente com a singularidade desse espaço educativo.

Para este trabalho de investigação utilizámos uma metodologia qualitativa e interpretativa, recorrendo à entrevista semi-estruturada a seis educadoras de infância vinculadas a Jardins de Infância do Ministério da Educação, em seis diferentes agrupamentos de escolas, para desta forma estabelecermos as interpretações contrastivas.

Relativamente aos dados analisados, estes revelaram que existem diferenças entre as práticas das educadoras e as concepções teóricas que defendem. Os resultados mostram que as educadoras vêem como principal função da avaliação a certificação de competências nas crianças para a integração no 1º Ciclo e se submetem à uniformização dos modelos normativos da avaliação, em contradição com as Orientações Curriculares.

Abstract

The Preschool Evaluation: Agreements, Purposes and Idiosyncrasies

The main objective of this study is to understand how the evaluation done in public kindergartens is considered a specific assessment process within the National System of Education, following the Curriculum Guidelines for Preschool Education. The study identifies how the evaluation is understood and describes how the assessments obtained are consistent with the singularity of preschool education. The interpretative and qualitative methodology was anchored on six semi-structured interviews to preschool teachers, from public kindergarten, integrated into six different school clusters, to obtain contrasting interpretations. The data collected shows differences between the evaluation practices in place and the theoretical perceptions of teachers. Results indicate that the evaluation process is focused on the assessment children's skills, in order to secure their integration in the next education cycle, and that teachers accept the normative models imposed on them, in contradiction with the recommendations of the Curriculum Guidelines for Preschool Education.

Índice Geral

I - Introdução	1
1.1. Nota de Abertura	1
1.2. Relevância do Estudo	3
1.3. Objectivos do Estudos	7
1.4. Organização do Estudo	8
II - Fundamentação Teórica	10
2.1. Definição de Conceitos	12
2.1.1. Conceito de Avaliação Educacional	12
2.1.2. Conceito de Avaliação no Jardim de Infância	16
2.1.3. Conceito de Contexto Educativo Singular	18
2.1.4. Conceito de Currículo Emergente na Educação Pré-Escolar	21
2.1.5. Conceito de Modelo Interaccionista/Construtivista	24
2.2. Função da Avaliação	25
2.3. A Avaliação no Jardim de Infância: Um Contexto Singular	28
2.3.1. Enquadramento Legal da Avaliação	28
2.3.2. A Especificidade da Avaliação na Educação Pré-Escolar	33
2.3.3. Finalidades da Educação Pré-Escolar	36

2.3.4. Implicações Pedagógicas das Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar	38
2.3.5. Articulação de Contextos	41
2.3.6. Operacionalização da Avaliação no Jardim de Infância	45
2.3.7. Instrumentos de Avaliação	47
III – Metodologia	51
3.1. Problemática e Objectivos do Estudo	51
3.2. Opções Metodológicas	54
3.3. Amostra do Estudo	55
3.4. Procedimentos do Recolha e Análise dos Dados	60
3.4.1. Técnicas e Instrumentos da Recolha de Dados	61
3.4.2. As Entrevistas	61
3.4.3. Instrumentos de Avaliação Informal	63
3.4.4. Documentos de Avaliação Formal	64
3.5. Procedimentos de Análise dos Dados	64
IV – Apresentação dos Resultados	68
4.1. Concepção de Especificidade Pedagógica	68
4.2. Concepção de Avaliação no Jardim de Infância	72

4.3. A Operacionalização da Avaliação no Jardim de Infância	83
4.4. O que Importa Avaliar no Jardim de Infância	85
4.5. Orientações Metodológicas na Avaliação	86
4.6. Critérios de Avaliação	88
4.7. Instrumentos de Avaliação Informal	91
4.8. Documentos de Avaliação Formal	97
4.9. Comunicação da Avaliação	104
4.9.1. Consequências da Avaliação	109
V – Discussão dos Resultados, Implicações e Limitações	116
5. 1. Limitações do Estudo	123
VI – Considerações Finais	125
VII – Referências Bibliográficas	129
Anexos	136
Anexo I – Guião das Entrevistas	137
Anexo II – Documentos de Avaliação Formal das Educadoras Entrevistadas	138

Índice de Quadros

Quadro 1 - Organização do Estudo	9
Quadro 2 - Caracterização dos Agrupamentos de Escolas	59
Quadro 3 - Caracterização das Educadoras Entrevistadas	60
Quadro 4 - Avaliação Informal	92
Quadro 5 - Avaliação Formal	99
Quadro 6 - Comunicação da Avaliação	105

I - Introdução

“Crianças e jardins – como se parecem!

Nos dois a vida aparece exuberante, alegre, e mansa. Alguns não gostaram do nome “jardim”. Acharam que o ensino dos saberes é coisa séria, não é brinquedo, não é coisa de criança; ensinam-se os saberes às crianças precisamente para que elas deixem de ser crianças e se tornem adultos produtivos. Jardim não é espaço produtivo. Produtivas são as hortas. Assim tratam de fazer com que o nome “jardim de infância” tenha vida curta – como bolha de sabão. Logo as crianças saem do jardim e entram para a escola de verdade que não é jardim. Se fosse, se chamaria jardim. Se não se chama jardim, é porque não é.

Que coisa é essa escola que não é jardim, eu não sei não!”

Alves, in Mansidão, 2001

1.1.Nota de Abertura

“A supervisão implica uma visão de qualidade inteligente, responsável, empática, livre e experiencial de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante, e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa perspectiva estratégica” (Mintzberg, 1995, p.19).

Neste pressuposto, podemos inferir que enquanto profissionais de educação todos somos observadores dos processos educativos que nos envolvem e conscientes ou

inconscientes avaliadores de estratégias, tornando assim pertinente uma formação especializada em Supervisão Pedagógica. Importa ainda referir que, enquanto educadora cooperante na formação de futuros profissionais ao longo de vários anos, tomo como referência o que dizem Alarcão e Tavares (1987):

“Consideramos o supervisor como alguém com mais experiência e conhecimento sobre as situações, dificuldades e problemas, mas, que é antes de mais um colega numa relação de ajuda, dialogante, autêntica e empática. Ambos se encontram envolvidos numa grande tarefa: a de aprender, ensinar e desenvolver-se como educadores, na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. Mas a tarefa mais importante para o educador cooperante é envolver-se também no seu próprio desenvolvimento” (p.65).

Como profissional cooperante com a formação inicial de futuras educadoras de infância, considero que o supervisor é um agente da sua própria formação, investindo na construção da sua própria identidade como pessoa e profissional através da reflexão e avaliação do trabalho que desenvolve com os estagiários.

Na sequência do que atrás foi dito, a aquisição deste mestrado em Supervisão Pedagógica, cujo objectivo de investigação visa analisar o papel da avaliação na educação pré-escolar, assume-se com a pertinência de uma formação especializada. Formação esta que permitirá à investigadora deste trabalho entrar no processo da avaliação em contexto de Jardim de Infância para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa perspectiva reflexiva e estratégica, para que, formando outros se forme também.

1.2. Relevância do Estudo

Na construção de uma escola de qualidade e com sucesso para todos, é inquestionável o contributo da educação pré-escolar enquanto primeira etapa da educação básica, promotora de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A consciência progressivamente maior desta etapa educativa surge associada a uma maior exigência sobre os processos de gestão curricular dos educadores de infância, apoiados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e em articulação com os restantes níveis de ensino, nomeadamente com o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Enquanto referência para todos os profissionais da educação de infância, as OCEPE fazem apelo para que as competências a desenvolver nesse contexto educativo sejam pensadas em função das particularidades individuais, sociais e culturais de um determinado grupo de crianças. Neste sentido, e segundo Portugal (2004), “é importante ter um quadro de referências sobre as expectativas quanto ao que as crianças devem saber num determinado momento do seu desenvolvimento cognitivo e social. Para que este objectivo seja conseguido, é preponderante o papel da avaliação enquanto garante de resposta e desafio para todos os participantes: crianças, educadores, família e restante comunidade educativa”.

Os educadores de infância têm sido confrontados com novas realidades decorrentes da gestão administrativa dos agrupamentos de escolas que os integram, e nos quais têm ocorrido diversas mudanças e novas concepções sobre o processo avaliativo das aprendizagens. Tais mudanças administrativas trouxeram relevância ao papel da avaliação neste sector de ensino, “mas essa realidade trouxe também consigo um conjunto de constrangimentos que nem sempre têm em conta a especificidade desta etapa educativa, nem a devida valorização dos seus profissionais” (Ribeiro, 2002).

Constatando o que atrás se afirma, Ribeiro, (2002) refere que “a educação pré-escolar constitui seguramente o domínio do campo educativo mais invisível no que diz respeito à expressão pública da reflexão sociopedagógica e política (...) existe a necessidade da sua afirmação através duma simultânea reflexão cívica, ético-política e epistemológica” (p. 4).

Segundo Portugal (2004),

“pensar educacionalmente em contexto de Jardim de Infância significa que na intervenção do educador não basta que a criança esteja bem, mas é sobretudo necessário assegurar que os objectivos educacionais são alcançados (e por isso a intervenção é educacional). O facto de uma criança poder partilhar um espaço construído a pensar nela em contacto com outras crianças e profissionais especializados durante determinado período de tempo, que mais valias traz para o seu desenvolvimento?” (Portugal, 2004).

Como refere a autora, para um trabalho com qualidade, o educador deve ser um profundo conhecedor das áreas de conteúdo que aborda e deve utilizar estratégias de documentação e avaliação que fundamentem o desenvolvimento do currículo, e os processos de ensino e de aprendizagem. Afirma Portugal (2004), que “o desenvolvimento de técnicas e instrumentos de documentação e avaliação permitem dar conta da especificidade do contexto educativo do Jardim de Infância, sem deixar de responder ao carácter reflexivo e construtivista das OCEPEC, e aos consensos científicos sobre a qualidade educativa na educação pré-escolar” (p. 4).

A mesma autora refere ainda que,

“os dados recolhidos pelos especialistas em educação de infância, da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico, levam a concluir que os obstáculos a um trabalho pedagógico de qualidade não tem só a ver com insuficiências nas estruturas de apoio às práticas de qualidade, mas também (e especialmente) com teorias e práticas pedagógicas inadequadas: insuficiente ou inadequada interacção com as crianças; pouca valorização das aprendizagens; dificuldades na gestão dos grupos; insucesso na criação de ambientes de aprendizagem estimulantes; insuficiente trabalho de equipa e de práticas reflectidas; excessiva focalização em objectivos académicos, ou ainda, excessiva relutância e mesmo rejeição em atender ao normal interesse das crianças pelos processos que envolvem os domínios cognitivos ligados ao acto de “ler”, “escrever” e aprender “matemática” (Portugal, 2004).

Torna-se então crucial utilizar sistemas de avaliação capazes de identificarem as forças e as áreas que necessitam de atenção e intervenção diferenciada, permitindo a monitorização dos progressos/desenvolvimento das aprendizagens e a tomada de decisão sobre a intervenção pedagógica.

Formosinho (2009) afirma que, em geral, na educação de infância têm-se visões implícitas sobre que tipo de conhecimento é mais útil adquirir, mas que é raro avaliá-las, e considera ainda que na maior parte das vezes as práticas se articulam apenas do ponto de vista desenvolvimental.

Na revista *Cadernos de Educação de Infância* da APEI (Associação dos Profissionais de Educação de Infância), Formosinho (2009, p. 6) refere-se ao Projecto DQP (Desenvolvimento de Qualidade em Parcerias) que no âmbito de uma parceria do Projecto Infância com a Universidade do Minho, coordena com a Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Este projecto opera ao nível da avaliação contextual, processual e das realizações e disponibiliza instrumentos apropriados para cada uma destas instâncias de avaliação, apoiando-se em duas escalas: escala de envolvimento das crianças nas actividades e projectos (escala de envolvimento – Laevers, 1994) e a escala de empenhamento da interacção do adulto com a criança (escala de empenhamento – Laevers 1994). Estas duas escalas têm sido usadas para identificar os processos e também para verificar as aprendizagens, e permitem avaliar o impacto do espaço pedagógico na melhoria do envolvimento das crianças na sala de actividades.

Segundo Formosinho (2009,), “a investigação tem mostrado uma correlação positiva entre envolvimento da criança e empenhamento do adulto. (...) Precisamos agora pensar numa forma de colaboração entre organizações para ampliar o estudo, o que exige formação alargada” (p.6).

Nessa sequência, importa aqui referir que a procura de outros estudos sobre esta temática por parte da investigadora, no sentido de fundamentar este trabalho sobre a realidade actual do processo da avaliação na educação pré-escolar revelou-se pouco fértil nos resultados, o que vem demonstrar a relevância sobre a sua pertinência. Sobre isso, refere Formosinho (2009), que “apesar das iniciativas da investigação sobre a avaliação na educação de infância continuarem, não estão a ser desenvolvidos quaisquer novos modelos curriculares com novos modelos avaliativos. Na verdade, só o aperfeiçoamento da formação dos educadores de infância poderá constituir um terreno fértil para um futuro

desenvolvimento curricular que reflecta novos modos de pensar e concretizar a avaliação” (p.7).

Para além da análise sobre o modo como se desenvolve a avaliação nos Jardins de Infância da rede pública, pretendemos ainda com este estudo vislumbrar de que forma este processo da avaliação se enquadra nos princípios das OCEPE, as quais lhe conferem uma especificidade pedagógica tal como aos profissionais nele envolvidos, e qual a visibilidade destes profissionais na comunidade educativa e social.

1.3. Objectivos do Estudo

De acordo com a problemática em estudo, e tendo em conta o que antes foi exposto, constitui-se como objectivo geral do presente estudo:

- Tentar compreender de que modo a avaliação nos Jardins de Infância do Ministério da Educação pode assumir-se como uma avaliação capaz de respeitar e de ser congruente com a singularidade desse espaço educativo conforme recomendam as OCEPE.
- Pretende ainda compreender as concepções dos educadores de infância sobre a especificidade deste nível educativo e do respectivo processo de avaliação, assim como as técnicas e instrumentos que a suportam fazendo reflectir o currículo que praticam e a sua acção educativa.
- Compreender as consequências da avaliação no desenvolvimento das crianças deste nível educativo, tendo em conta o seu futuro próximo de transição para o ensino formal.

A opção por realizar uma reflexão sobre o domínio da avaliação resulta do facto da sua autora ser educadora de infância, o que significa que esta dissertação é, igualmente, um momento de interpelação a si própria enquanto profissional, num tempo de mudanças,

contradições e de perplexidades e, finalmente, um pretexto para pensar a educação de infância como um ciclo educativo que necessita de adquirir maior reconhecimento social e educativo, o que implica da parte dos educadores de infância um compromisso de responsabilidade e reflexão sobre as suas práticas.

Foi a partir destas reflexões que este trabalho se desenvolveu, pretendendo através dele compreender os desafios profissionais que hoje se colocam aos educadores de infância e que os levam a enfrentar questões que são decisivas para a sua própria identidade profissional. Um desses desafios diz respeito à avaliação do processo ensino/aprendizagem que desenvolvem com as crianças em idade pré-escolar.

1.4. Organização do Estudo

Conforme o Quadro 1 demonstra, na primeira parte norteámos as temáticas deste estudo de modo a analisarmos teoricamente o processo evolutivo na definição do conceito da avaliação na educação pré-escolar, e ainda a definição de outros conceitos subjacentes a esse processo. Abordámos também as funções da avaliação e o seu enquadramento legal e procedemos ainda à apresentação das finalidades, pressupostos e implicações pedagógicas que decorrem das OCEPE para este sector de educação.

Na segunda parte apresentamos o estudo que desenvolvemos, «A Avaliação no Jardim de Infância: Congruências, Finalidades e Idiossincrasias», no qual identificamos os objectivos do projecto de pesquisa e as razões que o justificam, para, de seguida explicitar os pressupostos e os procedimentos metodológicos adoptados.

Quadro 1 – Organização do Estudo

Parte I	Parte II	Parte III
Enquadramento Teórico	Metodologia	Conclusões do Estudo
- Definição de conceitos - Funções da avaliação - Enquadramento legal - Implicações das O.C.E.P.E.	- Procedimentos metodológicos - Objectivos do estudo - Recolha e análise dos dados - Apresentação dos resultados	- Discussão dos resultados e limitações do estudo - Considerações finais - Bibliografia

Concretizamos este estudo com a apresentação dos dados recolhidos e que incidem sobretudo nas respostas das entrevistas a seis educadoras de infância, de seis diferentes Jardins de Infância da rede pública sobre o processo da avaliação nesse contexto, e cujo referencial é baseado nas OCEPE. Ainda nesse sentido, procedemos à recolha documental dos documentos formais e informais da avaliação em cada Jardim de Infância com o objectivo de melhor compreender o significado da avaliação em todas as suas formas nesta etapa educativa, pelos profissionais e respectiva hierarquia de cada agrupamento de escolas.

Na terceira e última parte procedemos à interpretação dos resultados, estabelecendo a triangulação dos dados recolhidos neste trabalho para confrontar a informação recebida e estabelecer as relações contrastivas e interpretativas. Reflectimos ainda sobre as implicações e limitações deste estudo, e finalmente encerramos com algumas considerações finais do mesmo, indicando sugestões para futuras pesquisas no âmbito desta temática, que pela sua relevância actual não se esgotará tão cedo no campo da investigação.

II – Fundamentação Teórica

*“Se o olhar é ele próprio transmutador do que é olhado,
o acto de avaliar é o acto que transforma, condiciona,
regula, dirige e constrói o objecto da avaliação”.*

Terrasêca, M. (1996).

A educação pré-escolar, mesmo não sendo de frequência obrigatória, é consagrada pela Lei-Quadro (Lei nº 5/97) como a primeira etapa da educação básica, sendo a sua tutela pedagógica assumida pelo Ministério da Educação. Segundo a referida Lei Quadro, os objectivos da educação pré-escolar contemplam de modo relevante as áreas do desenvolvimento pessoal e social da criança, mas também do desenvolvimento intelectual, humano e expressivo, como condição essencial para a aquisição de competências de vida que contribuem para formar o futuro cidadão.

A mudança da criança do contexto familiar, cujo carácter é sobretudo afectivo e protector, para o contexto educativo do Jardim de Infância, é uma experiência marcante na sua vida e é muito importante que seja positiva. A dinâmica socializante assente nas actividades e experiências conducentes ao seu desenvolvimento integrado e global, implica uma atitude especialmente atenta e colaborante dos educadores com as crianças e famílias, providenciando a continuidade de um ambiente securizante e afectivo, conferindo assim a este espaço um contexto singular no sistema educativo nacional.

Deste modo, inerente ao desenvolvimento das aprendizagens da criança está o processo de avaliação que envolve todo o contexto, e que, segundo as OCEPE (1997), implica que o educador tome consciência da sua acção pedagógica para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. (...). Reflectir sobre os efeitos do que vai observando, possibilita ao educador “estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança, e neste sentido, a avaliação é o suporte do planeamento” (OCEPE,1997, p. 27).

No seu artigo sobre a avaliação, Portugal (2004) afirma que,

“ A avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças em contexto de Jardim de Infância é uma das tarefas mais difíceis, mas seguramente uma das mais importantes e desafiadoras no processo educativo. Sabemos que as competências das crianças mais pequenas dependem da situação ou contexto e não se coadunando com os constrangimentos impostos por testes ou *cheklist* estandardizadas. Uma avaliação contínua monitorizada no decurso da experiência no Jardim de Infância, configura-se como uma abordagem mais fidedigna e respeitosa do desenvolvimento e aprendizagem das crianças “.

O modo como os educadores concebem e operacionalizam a avaliação, tem implícito o conceito sobre a sua finalidade e torna visíveis os objectivos do modelo curricular que praticam. Assim, e segundo Portugal (2004), “estando a observação e documentação no coração da avaliação, os educadores necessitam saber observar e documentar, isto é, necessitam saber o que observar, como documentar e com que finalidade” .

2.1. Definição de Conceitos

2.1.1. Conceito de avaliação educacional

Conforme refere Rodrigues (1996), a avaliação é, por natureza, uma área do saber complexa, influenciada por contributos teóricos da pedagogia, da didáctica e da psicologia, mas também da sociologia, da antropologia e da ética, para além de se constituir hoje, como uma problemática sobre a qual recai um conjunto enorme de expectativas políticas, sociais e educativas, enquanto operação capaz de assegurar a construção de respostas eficazes e eficientes, nos mais diversos contextos de vida nas sociedades contemporâneas.

De forma a contribuir para delimitar o espaço conceptual e metodológico que a avaliação configura, Rodrigues (1996), apresenta três eixos de “reflexão, problematização, e debate” acerca da avaliação. Na perspectiva de procurar esclarecer o conceito de avaliação educacional, salienta a interdependência entre esses três eixos: o eixo metodológico, o eixo ético, e o eixo político. A articulação entre esses três eixos é condicionada pela dimensão metodológica, uma vez que esta assume o papel de “influenciar as outras dimensões componentes dessa trilogia, ao percepcionar a aceitação de uma multiplicidade de modelos de avaliação que justifiquem a diferenciação das definições subjacentes aos conceitos ou práticas de avaliação que mobiliza” (Rodrigues, 1996, p. 24).

De acordo com Guba e Lincoln (1989, cit. Martins, 2007) “o campo da avaliação foi-se transformando desde que se constitui como um campo de reflexão teórica. Para estes autores trata-se de um campo que pode ser abordado em quatro etapas evolutivas, denominadas de «quatro gerações» da avaliação”. A primeira geração nasceu com Ralph Tyler (1932) e chamou-se a geração da medida. A avaliação era focalizada apenas nos alunos, e a principal finalidade era a verificação quantitativa dos conhecimentos

adquiridos, sendo o avaliador entendido como um técnico que devia construir e usar instrumentos que medissem os resultados escolares e a inteligência, privilegiando os testes de memória. É neste momento, de acordo com Guba e Lincoln (1989, cit. Martins, 2007), que se considera “o nascimento da avaliação educacional e que evoluiu posteriormente com Bloom para o surgimento das bases de um modelo educativo e cuja referência passou a ser os objectivos educacionais” (Martins, 2007, p. 18).

A “segunda geração” da avaliação é chamada a “avaliação dos programas” cujo objectivo era saber como funcionavam na prática os currículos escolares. Não pretendia apenas medir os resultados, mas exercer um controlo sobre o trabalho dos professores que deviam operar com objectivos pré-definidos, e orientados para os comportamentos a promover (Martins, 2007).

Guba e Lincoln (1989, cit. Martins, 2007, p.19) afirmam que a “terceira geração nasceu da exigência de incluir o julgamento dos programas durante o processo. Deste modo, a avaliação passou também a servir para descrever e atribuir qualidades, sendo estas inerentes ao acto de avaliar, e os dados são tidos em conta para a melhoria nas tomadas de decisão”. No entanto, até aos anos sessenta, a investigação educacional apareceu fortemente vinculada a uma forma predominantemente quantitativa, suportada por um paradigma positivista e cuja função era de natureza psicométrica, ou seja, que “se circunscrevia à medida entre os produtos do ensino e os objectivos formulados através de instrumentos normativos com uma «função certificativa»” (Martins, 2007, p.19).

Em 1963, Cronbach (Rosales, 1992, cit. Martins, 2007), realizou uma análise sobre o conceito, funções e metodologia da avaliação e enfatizou a qualidade da informação, que “deve ser clara para quem se destina; ter sentido de oportunidade, estando disponível quando é precisa; ser exacta, de forma a que diferentes observadores percebam a mesma realidade; ser válida, devendo haver correspondência entre os conteúdos da avaliação e a realidade a

avaliar; ter amplitude, sendo possível a adopção de diversas alternativas”(p.27). Através de Scriven, (1989, in Rosales, 1992, cit. Martins 2007), “sistematizou-se pela primeira vez o conceito de «avaliação sumativa e formativa» com a finalidade de associar a prestação de contas, certificação e selecção, ao desenvolvimento e melhoria das aprendizagens e à regulação dos processos de ensino e aprendizagem”. Após os anos setenta seguiu-se um período de reflexão com inúmeros ensaios teóricos, e vão aparecendo importantes contributos para a renovação conceptual e metodológica da avaliação, sem que isto significasse o total afastamento da metodologia convencional (Martins, 2007, p.20).

Ainda segundo Martins (2007), na década de oitenta, Stufflebeam (1980, in Rosales, 1992), “foi considerado o expoente máximo dos que seguiram as ideias de Cronbach ao focalizar a sua atenção no processo avaliativo considerando que a avaliação deve ter como principal objectivo a tomada de decisões para aperfeiçoamento do ensino”. Para este autor, a “avaliação é o processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um objecto determinado, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, para solucionar os problemas de responsabilidade e para promover a compreensão dos fenómenos implicados” (Martins, 2007, p.20).

O modelo CIPP, (siglas dos quatro momentos de actuação da avaliação que definem este modelo: contexto, *input*, processo e produto), criado por Stufflebeam (1980), “é possivelmente um dos modelos mais conhecidos no campo da avaliação” (Rosales, 1992, cit Martins, 2007, p.21).

A “quarta geração”, surge após um período de reflexão acerca das deficiências do paradigma positivista e foi denominada por aqueles autores como “*responsive constructivist evaluation*”. Responsiva, pois pretendia “ser sensível às reivindicações e às questões dos implicados, e construtivista, pois está baseada num paradigma construtivista

para o qual a realidade é uma construção social, inclusive o objecto da avaliação” (Martins, 2007, p. 24).

Com o trabalho destes investigadores, o paradigma da avaliação aproxima-se mais do conceito de avaliação construtivista que recentes autores defendem e na qual incluem uma dinâmica de negociação: “os alunos têm um papel activo no processo avaliativo: focalizam a avaliação, quer a nível da definição de critérios, quer da construção de instrumentos. É função do modo como se constrói o processo de ensino/aprendizagem” (Beltrão e Nascimento, 2000, p. 119).

Ainda segundo a proposta de Nunziati (1990, in Fernandes 2005), a avaliação distingue-se entre «formadora» e «formativa» de acordo com o papel desempenhado na regulação das aprendizagens. Enquanto a «avaliação formadora» pressupõe a implicação consciente, sistemática e reflectida do aluno na planificação, organização e avaliação das suas próprias aprendizagens, na «avaliação formativa» os critérios e os procedimentos de avaliação são da responsabilidade do professor, que por sua vez procura estimular os alunos a situarem-se face a esses critérios.

Ainda sobre a função formativa da avaliação, surge o conceito de avaliação com «função diagnóstica» e que é definida por De Ketele (1988, in Figari 1996, cit. Fernandes, 2005), como a “avaliação antes da acção”, e que exerce assim uma função de “previsão” diagnosticando os pontos fortes e fracos dos alunos e permitindo construir uma referência com carácter provisório e hipotético, visando promover o aperfeiçoamento da acção pedagógica com efeitos nos resultados dos alunos”.

Importa ainda reconhecer, que tal como defendem Guba e Lincoln (1989, cit. Martins, 2007),

“não há uma maneira certa de definir avaliação, de um modo que se possa de uma vez por todas pôr fim à discussão sobre como realizar a avaliação e quais os seus objectivos. É que a tomada de decisões no domínio da avaliação remete-nos sempre para a assunção, mais ou menos explícita, das opções que, do ponto de vista político, ético e social, entroncam com as nossas representações sobre o acto de educar e o papel da avaliação neste âmbito” (Guba e Lincoln, 1989, cit. Martins, 2007, p.21).

Para Beltrão e Nascimento (2000), “o processo avaliativo é sobretudo um processo de construção de valores que tem que ser assumido e integrado na cultura da pessoa, do grupo e da instituição. Desta forma, as acções da realidade avaliativa são optimizadas de modo a favorecer uma mudança profunda no processo ensino/aprendizagem” (p. 123), e Fernandes (2005), afirma que “uma nova concepção de avaliação só será possível numa escola que funcione segundo outros parâmetros. Uma escola que exija intervenções mais diferenciadas e personalizadas, as quais conduzam a um outro papel atribuído à avaliação e distinto daquele que as concepções normativas tendem a valorizar” (p. 38).

2.1.2. Conceito de avaliação no Jardim de Infância

Os primeiros Jardins de Infância exclusivamente da rede pública, surgiram com a Lei nº 5/77 em 1 de Fevereiro, integrando o sistema educativo e como uma necessidade de melhorar o contexto sócio familiar nas zonas mais carenciadas. Segundo Bairrão e Vasconcelos, T. (1997), apontava-se para uma concepção mais voltada para os aspectos globais do desenvolvimento e a articulação com o meio familiar do que para a aquisição de competências mais específicas, como preconiza o actual currículo cuja intencionalidade

pedagógica implica uma avaliação reflexiva sobre tudo o que o condiciona e das suas consequências. A avaliação da qualidade raramente se verificava, e Bairrão (1993), refere que “é preocupante a escassez de medidas que assegurem um controlo de qualidade do trabalho desenvolvido nos nossos Jardins de Infância” (p. 131).

Posteriormente, através de acções de formação, começam a ser reflectidas novas orientações aos profissionais da educação pré-escolar e que convergem com as recentes teorias interaccionistas e construtivista como Piaget, Vygotsky, e Gagné, na construção do currículo para esta etapa educativa (Gonçalves, 2004). Surgem assim, as OCEPE (1997), como um documento que sem ser prescritivo, orienta e recomenda os princípios que devem guiar os educadores, dando grande relevância à avaliação de todo o processo de desenvolvimento e das aprendizagens das crianças para uma melhoria da qualidade nesse nível de ensino.

Actualmente, o conceito de avaliação na educação pré-escolar assenta num conjunto de premissas que lhe conferem um carácter específico e distinto dos restantes níveis de ensino. Sendo a observação e a avaliação o suporte de planeamento para os educadores, para planear um currículo que seja adequado têm que descobrir “o que é que as crianças já sabem e aquilo que precisam de aprender a seguir, ou seja, é preciso analisar os objectivos da avaliação que precede o planeamento e os da que se lhes segue” (Vasconcelos, 2005, p. 21).

Ainda de acordo com o documento das OCEPE (1997), a avaliação no Jardim de Infância assume um carácter específico neste contexto, quando referem que “este processo se deve enquadrar numa abordagem sistémica e ecológica para a compreensão da realidade, de modo a permitir adequar de forma dinâmica o contexto educativo e o respectivo currículo às necessidades de cada criança e do grupo” (p. 27). No mesmo sentido vai o Decreto-Lei nº 241/2001, Perfil do Desempenho Profissional do Educador de

Infância, que diz que “o educador avalia numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Capítulo II, ponto 3, alínea e).

Ainda sobre a avaliação, Hadji (2001), fala de uma “utopia promissora” e Pinto e Santos (2006), referem que “o conceito de avaliação deve ser entendido como um processo de construção social e político que envolve uma colaboração entre vários parceiros, que torna a realidade como socialmente construída e dinâmica, que admite a divergência, que lida com resultados imprevisíveis e em que a sua acção vai também gerando a própria realidade” (p. 26).

2.1.3. Conceito de contexto educativo singular.

A designação “Pré-Escolar” coexiste com outras como “Educação de Infância”, “Educação Pré-Escolar”, e “Jardim de Infância”. Para J. Bairrão (1993), o termo Educação Pré-Escolar é geralmente aceite como o período de educação “formal” que precede a entrada para a escola. Por sua vez Cardona (2003), utiliza a expressão “educação pré-escolar” no sentido utilizado na legislação, considerando-a uma “resposta educativa para as crianças a partir dos três anos até à idade de ingresso na escolaridade obrigatória” (p.12).

Para alguns autores, existe uma distinção entre Educação de Infância e Educação Pré-Escolar: Lopes (2002), considera que “a Educação Pré-Escolar tem um carácter preparatório para o 1º Ciclo do Ensino Básico enquanto a Educação de Infância é centrada no desenvolvimento da criança”(p. 23).

Pires (1997), corrobora a ideia de que a Educação Pré-Escolar deveria transformar-se em Educação de Infância, terminando assim com a tendência escolarizante induzida pela própria designação “pré” antes da escola.

No mesmo sentido, Estrela (1991) define esta etapa do sistema educativo como um contexto específico com um corpo, uma voz, e uma identidade específicas, onde não há professores mas educadores, não há aulas mas actividades educativas, não há uma classe mas um grupo, não há alunos mas crianças, não funciona em salas de aulas mas em salas de actividades. A função educativa no Jardim de Infância, segundo a autora, “deve ser essencialmente uma preparação para a vida e uma construção dos fundamentos da vida pessoal posterior elegendo-se assim como um alicerce da formação pessoal e social das crianças” (Estrela, 1991, p.113).

Ainda a esse propósito, Ribeiro (2004) refere a distinção que os professores e educadores fazem entre criança e aluno:

“A educadora fala da criatividade e vivacidade da criança, da sua esperteza, da sua vontade de pular, correr, curiosidade...enfim da sua intensa actividade. Essa mesma criança quando passa a ser aluno, deve esquecer essas suas características para, na linguagem do professor ser: atento, sossegado, obediente, estudioso, pontual, etc. Ao transpor a porta do jardim para a escola, deixa de ser criança como por magia, e passa a ser aluno com características de adulto” (Ribeiro, 2004, p. 153).

Defende ainda o mesmo autor que, sendo este um processo que não se pode evitar, o da escolarização formal, deve então ser o Jardim de Infância um espaço privilegiado para deixar fruir a criança em pleno desse seu tempo único em que o “brincar” é uma aprendizagem lúdica e auto construtiva. Os objectivos deverão ser definidos com carácter pedagógico que só o educador pode conceber com a sua sabedoria técnica, e a flexibilidade

curricular própria desta etapa educativa deve ter em conta o estado de desenvolvimento de cada criança, para num contexto lúdico e estimulante lhe promover aprendizagens significativas conducentes à construção dos fundamentos da sua vida pessoal posterior (Ribeiro, 2004).

A partir destes pressupostos, e segundo as recomendações das OCEPE, (1997, cit. Ribeiro, 2004, p.158) espera-se do educador de infância competências para desenvolver os objectivos que definem o carácter específico desta etapa do sistema educativo, e neste sentido este deve:

- a) Facilitar e otimizar os processos de elaboração das estruturas operacionais e a construção da personalidade, que dizem respeito aos processos de desenvolvimento em curso nessa fase etária.
- b) Criar as condições favoráveis para que esses processos se realizem naturalmente, sem forçar a criança a “queimar etapas”.
- c) Estar exclusivamente ao serviço da criança, ainda que trabalhe “por conta de outrem”.
- d) Proporcionar à criança o máximo de oportunidades, com intuito de despertar a criança para a descoberta de si e dos outros e para a totalidade do mundo envolvente.
- e) Proporcionar situações capazes de despertar a sua curiosidade, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade, como ser autónomo, livre e solidário.

Ainda para Ribeiro, (2004), “ao contrário dos outros níveis de ensino, a educação pré-escolar não pode submeter-se a um programa uniforme a nível nacional com conteúdos pré-determinados. As actividades desenvolvem-se e acontecem de acordo com os

interesses e vivências das crianças permitindo aos educadores desafiarem o despertar para a vida presente e futura das crianças” (p. 167).

Para que este processo possa desenvolver-se, existem tantas especificidades a atender que a necessidade de um profissional com formação adequada nesta etapa de desenvolvimento da criança configura uma profissionalidade diferente dos professores dos níveis de escolaridade seguintes.

E a este respeito, Vasconcelos (1997), assume que “de todos os professores, os educadores de infância são aqueles a quem a sociedade reconhece menos poder e, conseqüentemente, aqueles cujas vozes têm sido menos escutadas (...) e cujo valor tem sido minimizado” (p. 33).

2.1.4. Conceito de currículo emergente na educação pré-escolar

Não se pode pensar em avaliação na educação pré-escolar sem se clarificar o conceito de “currículo”, porque é sobre ele e os seus efeitos nas aprendizagens das crianças, enquanto suporte das aprendizagens, que incide a avaliação.

Segundo Serra (2004), “etimologicamente, o radical do vocábulo *currículo* deriva do verbo latino *currere* que transportava a ideia de caminho, trajetória, percurso, itinerário. Transportando este significado para o campo educativo, o currículo seria, então, o percurso educativo que cada aluno iria traçando ao longo da sua vida escolar” (p.29).

Ainda para esta autora, “a evolução do conceito de currículo tem acompanhado as mudanças sociais e políticas inerentes à escola, e o sistema educativo teve que se adaptar a novas realidades que incluem a diversidade e a participação de todos, gerando assim novas políticas educativas e curriculares. Hoje, o currículo educativo aparece como a grande referência de valores, conhecimentos, atitudes e aprendizagens fundamentais que a sociedade pretende fazer passar de geração em geração” (Serra, 2004, p. 32).

Segundo Roldão (2003, in Serra, 2004), “o currículo traduz a apropriação de uma certa matriz cultural, tem necessariamente de ser apropriado pela escola, e por cada escola” (p. 33), e Silva (2000, in Serra, 2004), afirma que “currículo é hoje um espaço, um lugar, um território. É trajectória, viagem e percurso. É sinónimo de texto, discurso e documento. Currículo é projecto. Currículo é por tudo isto documento de identidade” (p. 34).

Neste sentido, e enquadrando a realidade que agora pretendemos analisar, Serra (2004), refere também que “pensar em currículo na educação pré-escolar é reflectir sobre o que cada criança leva consigo, ou seja, que mais-valias trouxe ao desenvolvimento de cada criança pequena o facto de ter partilhado um espaço construído a pensar nela, em contacto com outras crianças e com profissionais especializados, durante determinado período de tempo” (p. 34).

Para a definição de um currículo para a educação de infância, Zabalza (2000, in Serra, 2004), refere a importância do planeamento das actividades que se desenvolvem no Jardim de Infância como um “conjunto de supostos de partida, de metas globais que se desejam alcançar e dos passos possíveis para os alcançar (...) e as razões ou considerações que justificam as opções assumidas” (p. 38). E Zabalza (2000, in Serra, 2004), afirma que “o planeamento curricular nesta etapa não deve basear-se nas programações académicas feitas com base na programação da escola, mas também não se deve limitar a vivências meramente lúdicas. Antes, o didáctico e o lúdico devem entrecruzar-se em projecto educativo-didáctico, devendo os educadores adaptar as previsões gerais às características das crianças com quem trabalham” (p. 39).

Revemo-nos em Formosinho (1998), que entende por currículo “a proposta articulada de objectivos e conteúdos, de estratégias de ensino e de avaliação baseadas em pressupostos fundamentadores de filosofia educacional, o que implica concepções de cultura e pessoa” (p.123). Nessa sequência, e como já afirmámos anteriormente, no Jardim

de Infância a concepção de “criança” difere de “aluno”, e por isso, a filosofia educacional desta etapa educativa assenta em diferentes pressupostos fundadores, com diferentes conteúdos, estratégias de ensino e de avaliação, conferindo-lhe assim, um carácter específico no sistema de ensino nacional.

Também no documento relativo às OCEPE (1997), é afirmado que “o ambiente educativo constitui o suporte de trabalho curricular do educador” e a sua organização “terá em conta diferentes níveis em interacção, o que aponta para uma abordagem sistémica e ecológica da educação pré-escolar. (...) o currículo difere de outros níveis de ensino por não ter carácter prescritivo” (OCEPE, 1997, p. 31).

No Jardim de Infância as actividades desenvolvidas para além da planificação curricular, podem partir de problemas concretos relacionados com a realidade social que se vive nesse contexto. Crianças e educadores elaboram em conjunto um plano de acção que integra e dá sentido às actividades vividas e procuram a resolução dos problemas em grupo. É pois “uma pedagogia aberta e flexível, que assenta num currículo emergente que se define pela vontade das crianças em aprender algo sobre determinado assunto. Pode falar-se num currículo emergente, quando se vai adaptando progressivamente aos interesses e necessidades das crianças” (Serra, 2004, p. 51).

Segundo Roldão, (2003) o currículo na educação pré-escolar deve servir para valorizar o processo de identidade da criança (auto-estima positiva, confiança nas suas capacidades), a formação de atitudes (atitude positiva perante o desafio, confiança nos outros, assertividade, resolução de conflitos) e as aprendizagens activas. “Cabe ao educador identificar *“the cognitive load”* inerente às actividades, pensar e disponibilizar situações estimulantes com potencial desenvolvimental, criar e conceber situações que demonstrem se o aprendiz se tornou ou não competente” (Roldão, 2003, p. 57).

É esta característica de um currículo aberto e flexível, como veremos de seguida, suportado pelos modelos interaccionistas e construtivistas, que o definem como um currículo emergente e singular, que conferem à educação pré-escolar uma especificidade própria dentro do sistema educativo nacional.

2.1.5. Conceito de modelo pedagógico interaccionista/construtivista

Um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas e administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo. Deriva de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem, e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam (Spodek, 1993).

As teorias assentes na autonomia intelectual da criança, presentes nas obras de Piaget, Weikart, Bruner e Vigotsky, entre os mais destacados impulsionadores dos modelos interaccionistas/construtivistas, influenciaram ao longo dos tempos os currículos para a educação de infância, contrariando os modelos behavioristas assentes nas aprendizagens académicas mecanizadas e influenciando decisivamente a acção pedagógica da educação pré-escolar da actualidade.

Construídos essencialmente através das práticas, e relacionadas com os estudos difundidos no âmbito dos movimentos da Escola Moderna, High Scope e Reggio Emilia, encontramos os modelos pedagógicos cujas características comuns realçam a importância da criança como um ser activo, co-construtor da sua aprendizagem através do jogo, da manipulação directa, da curiosidade, da experiência, de projectos e técnicas de organização cooperativa. Um modelo interaccionista e construtivista é segundo Serra (2004), “uma escola a querer funcionar como a vida” (p. 41).

É Weikart (1997, in Serra 2004) quem melhor define um modelo construtivista na educação pré-escolar: “ O poder de aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da acção. Quando aceitamos que a aprendizagem vem de dentro, atingimos um balanço crítico na educação das crianças. O papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através da aventura e da experiência que integram a aprendizagem pela acção” (p.1).

Segundo Serra (2004), o documento das OCEPE tem uma concepção pedagógica assente no paradigma sócio-construtivista com base na perspectiva de Vigotsky, quando afirmam ter como objectivo “a interligação entre desenvolvimento e aprendizagem defendida por diferentes correntes actuais da psicologia e da sociologia que consideram que o ser humano se desenvolve num processo de interacção social. Nesta perspectiva a criança desempenha um papel activo na sua interacção com o meio que, por seu turno, lhe deverá fornecer condições favoráveis para que se desenvolva e aprenda” (OCEPE, 1997, p. 19).

2.2. Funções da Avaliação

Tendo em conta a reflexão anterior sobre a diversidade de conceitos acerca da avaliação, importa agora definir as funções da avaliação educacional.

Num primeiro momento a avaliação foi concebida como um processo de recolha de informação, funcionando como um meio de controlo dos resultados do trabalho. Neste âmbito, classificar, seleccionar e certificar são as operações que mais se valorizam e a avaliação é entendida como um exercício de controlo através de uma norma padrão que compara os alunos entre si (Fernandes, 2005).

Ardoino e Berger (1986, cit. Fernandes, 2005), afirmam que “avaliar significa atribuir uma qualidade com referência a um valor e, com efeito, mesmo no âmbito de um



procedimento que visa quantificar, é impossível suprimir toda a referência a valores” (p.123). Por isso, afirmam ainda que “não pode haver avaliação senão qualitativa (...) só haverá avaliação no momento em que emerge o qualitativo no quantitativo”. Por essa razão, para estes autores a avaliação distingue-se radicalmente da prova: “fazer prova é verificar a conformidade a um modelo de referência e assim, prova e avaliação pertencem a dois universos diferentes” (Ardoino e Berger, 1986, cit. Fernandes 2005, p.124).

Segundo Fernandes (2005), pode afirmar-se que para muitos autores as funções formativa e certificativa são as mais valorizadas:

“A função certificativa tem subjacente uma concepção de avaliação de natureza psicométrica formulada através da utilização de instrumentos referidos a uma norma, e que dá maior relevância aos resultados do que aos processos das aprendizagens. Ao contrário, a avaliação formativa tende a valorizar o processo e os seus componentes como a motivação, regulação e auto-regulação, o apoio à aprendizagem, a orientação ou o diagnóstico. A função diagnóstica da avaliação no seio do campo da avaliação formativa afirma-se como um inventário de conhecimentos e aquisições dos alunos, diagnosticando assim, os seus pontos fortes e fracos, constituindo um guia, com carácter provisório hipotético, visando promover o aperfeiçoamento da acção pedagógica” (Fernandes 2005, p. 99).

Para Fernandes (2005), não se pode estabelecer propriamente um confronto entre a função formativa e a função certificativa da avaliação. “São funções que correspondem a

momentos diferentes e assumem papéis diferentes no processo de ensino-aprendizagem, podendo até afirmar-se que a assunção da avaliação com uma função formativa pode contribuir para que os alunos sejam bem sucedidos na avaliação sumativa, o que contribui para justificar a importância formativa da avaliação” (p. 27).

Segundo Gonçalves (2008), a auto-avaliação é o processo por excelência da regulação no processo educativo, dado ser “um processo interno ao próprio sujeito”. Sobre a auto-avaliação dos alunos refere ainda que “tem a vantagem de ser intrínseco ao aluno, uma vez que o próprio traça o seu roteiro de aprendizagem, e ninguém melhor que o próprio poderá ultrapassar os seus erros” (p. 49). E Santos (2002), explica o conceito de forma mais abrangente: “toda a acção educativa só pode estimular o auto-desenvolvimento, a auto-aprendizagem, a auto-regulação de um sujeito, modificando o seu meio, entrando em interacção com ele. Não se pode apostar, afinal de contas, senão na auto-regulação” (p. 43).

Zabalza (2000, in Gonçalves 2008), refere que “com frequência, a avaliação é gradualmente reduzida à avaliação dos alunos. Por vezes os educadores tendem a atribuir na avaliação um papel secundário ao tempo, ao espaço, à dinâmica organizacional da instituição e aos materiais, esquecendo-se de que a acção é o resultado de diversas variáveis que interagem entre si e se influenciam mutuamente” (p. 54).

Remetendo a questão da avaliação para um contexto específico como o Jardim de Infância que lida com as crianças de tenra idade, e cuja família foi até então o seu anterior contexto educacional, Formosinho (2009), afirma que “na avaliação das aprendizagens é eticamente insustentável avaliar qualquer resultado sem analisar os contextos e os processos que os provocam. Sem essa reflexão, corremos o risco de, cedo condenar as crianças a um prognóstico de incompetência cujo rótulo se pode estender pelos ciclos seguintes” (p. 17).

A partir da reflexão que anteriormente foi exposta sobre os vários conceitos que definem a avaliação, procedemos com dedicação à elaboração desta dissertação cujo tema central é a avaliação no Jardim de Infância, enquanto processo essencial para o desenvolvimento curricular das aprendizagens das crianças neste contexto singular do sistema educativo nacional.

2.3. A Avaliação no Jardim de Infância: um contexto singular

“A avaliação em educação de infância é tão importante como em qualquer outro nível do sistema educativo. É uma peça fundamental no trabalho dos bons profissionais de educação, desde que se afaste dessa imagem convencional e redutora em que “avaliar é dar notas, avaliar é examinar, avaliar é estar obcecado com o rendimento e pela consecução de umas metas impostas, avaliar é medir as crianças, avaliar é comparar as diferenças entre os mais pequenos”.

Zabalza, M. (2000).

2.3.1. Enquadramento Legal da Avaliação na Educação Pré-Escolar

A implementação no sistema público da Educação Pré-Escolar foi criada pela Lei nº5/77, de 1 de Fevereiro. Um importante documento da época, e que diz respeito às directrizes e orientações para a educação pré-escolar em Portugal, o Decreto-Lei nº 542/79 de 31 de Dezembro – Estatutos do Jardim de Infância, não e referia expressamente aos momentos de avaliação. A planificação, organização, articulação e desenvolvimento das actividades, traziam implícito que a avaliação é um acto contínuo na acção pedagógica.

Na realidade, a problemática da avaliação na educação pré-escolar tem vindo progressivamente a ganhar protagonismo, através de recomendações aos educadores, formação contínua e publicações internas da Divisão de Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação.

No artigo 2º, do capítulo II, da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar – Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro, é referida a especificidade da Educação Pré-Escolar como a “primeira etapa da educação básica, no processo de educação ao longo da vida...” e no artigo 20º, é finalmente assumido que o estado “definirá critérios de avaliação da qualidade dos serviços prestados em todas as modalidades de educação pré-escolar”.

Posteriormente o Decreto-Lei nº 147/97 de 11 de Julho, veio estabelecer o Regime Jurídico do Desenvolvimento e Expansão da Educação Pré-Escolar e definir o novo sistema de organização e financiamento, e no seu artigo 16º - Avaliação, é então mencionada a avaliação de forma explícita no ponto 1 que diz que “os critérios de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar considerarão entre outros:

- a) A eficácia das respostas educativas e sócio - educativas de apoio e desenvolvimento equilibrado da criança.
- b) A qualidade pedagógica do funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar, designadamente no domínio do desenvolvimento das Orientações Curriculares.
- c) A qualidade técnica das infra-estruturas, dos espaços educativos e sócio-educativos, dos equipamentos e dos serviços prestados às crianças pelo estabelecimento de educação pré-escolar.

Com o Despacho nº 5220/97 de 4 e Agosto, o Ministério da Educação faz publicar as OCEPE, contendo os princípios orientadores que servem de apoio à actividade educativa dos educadores de infância e que tem como funções:

- a) Constituir um quadro de referência para todos os educadores.
- b) Tornar visível a educação pré-escolar.
- c) Facilitar a continuidade educativa.
- d) Contribuir para melhorar a qualidade da educação pré-escolar.
- e) Proporcionar uma dinâmica de inovação.

No capítulo III, do referido documento, é definida a avaliação como parte integrante do planeamento da acção pedagógica dos educadores de infância:

“Avaliar o processo e os seus efeitos implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e á sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver em cada criança. Neste sentido a avaliação é suporte do planeamento” (OCEPE, p.27).

Com a publicação do Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto – Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, no nº1 do ponto II do Anexo nº 1, é referida a avaliação na especificidade do contexto de Jardim de Infância:

“Na Educação Pré-Escolar, o Educador de Infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”. E no ponto II, alínea 3 deste mesmo Anexo nº 1, é definido o modo como se processa a avaliação na educação pré-escolar:

“No âmbito da planificação e da avaliação, o educador de infância:

a) observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem; (...);

e) Avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo”

(ME, Dec. Lei nº 241/2001).

Recentemente, a Circular nº17 de 10 de Outubro de 2007, emitida pela Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) do Ministério da Educação, em articulação com as Direcções Regionais de Educação e com a Inspeção Geral de Educação, concebeu o documento «Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Contributos para a sua Operacionalização». Este documento “integra princípios sobre a organização curricular, procedimentos a ter em conta na avaliação na educação pré-escolar, bem como questões relacionadas com a organização gestão da componente de apoio à família e a articulação entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico” (DGIDC, 2007).

Com este documento, a DGIDC pretende esclarecer os órgãos de administração e gestão dos agrupamentos de escolas, as direcções dos estabelecimentos da rede nacional da educação pré-escolar e todos os docentes implicados no processo avaliativo, com vista a esclarecer os procedimentos e as práticas organizativas e pedagógicas da avaliação.

No ponto 2, este documento define os princípios da avaliação que assentam:

- a) Na coerência entre os processos de avaliação e os princípios subjacentes à organização e gestão do currículo definidos nas OCEPE.
- b) Na utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados.
- c) No carácter marcadamente formativo da avaliação.
- d) Na valorização dos progressos das crianças (DGIDC, 2007).

Sobre a avaliação final do percurso da criança, o mesmo documento considera ainda que compete ao educador:

- a) Elaborar o Relatório de Avaliação do Projecto Curricular de Grupo
- b) Produzir um documento escrito com a informação global das aprendizagens mais significativas de cada criança, realçando o seu percurso, evolução e progressos.
- c) Comunicar aos encarregados de educação, bem como aos educadores/professores o que as crianças sabem e são capazes de fazer (DGIDC, 2007).

Ao reforçar a especificidade da educação pré-escolar, este documento releva para a necessidade de existirem práticas e formas avaliativas que sejam adequadas às singularidades deste sector de educação, referindo-se aos princípios veiculados nas OCEPE da seguinte forma:

“A avaliação assume uma dimensão marcadamente formativa, pois trata-se, essencialmente, de um processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados e procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu e as dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando.

A educação pré-escolar é perspectivada no sentido da educação ao longo da vida, assegurando à criança condições para abordar com sucesso a etapa seguinte” (DGIDC, 2007, Circular nº 17, Ponto 2).

Assim, e segundo Cardona (2003), “a problemática da avaliação na educação pré-escolar veio a adquirir um outro tipo de visibilidade pública, decorrente das mudanças profundas na organização e gestão das escolas públicas que integraram esta etapa educativa, através do Decreto-lei nº 115-A/98 de 4 de Maio e que regulamenta o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário” (p.16). Contudo, e ainda segundo Cardona (2003),

“trata-se de uma mudança que contém um conjunto de desafios, nomeadamente aqueles que se prendem com o grau de autonomia ou de subordinação dos Jardins de Infância dos agrupamentos de escolas, os riscos de estimular processos de sequencialidade pedagógica regressiva caso essa autonomia seja posta em causa e mesmo a possibilidade de reconfiguração da identidade profissional dos educadores de infância” (p. 14).

2.3.2. A Especificidade da Avaliação no Jardim de Infância.

A avaliação no Jardim de Infância nem sempre foi entendida como uma preocupação a ter em conta neste nível educativo (Parente, 2004). Segundo Zabalza (1987), “pensava-se que não fazia sentido avaliar crianças tão pequenas”, mas, ainda segundo o autor “qualquer processo educativo sem avaliação carece de recursos para comprovar até que ponto são

viáveis e funcionam as premissas pedagógicas que originam o projecto pedagógico” (p. 44).

Segundo Carvalho (2007), “o termo avaliação em educação, envolve diferentes concepções e significados, de acordo com as inerentes concepções de educação que as sustentam ou dão corpo”. E na perspectiva de Parente (2004, cit. Carvalho, 2007), “tendo em conta as OCEPE, a educação de infância inscreve-se numa concepção de educação coerente com os processos de desenvolvimento e aprendizagem, e que se distingue da concepção de avaliação tradicional, uma vez que esta se centra mais no produto das aprendizagens do que nos processos” .

As OCEPE (1997) referem-se à avaliação como parte integrante do acto educativo no Jardim de Infância e atribuem-lhe uma perspectiva sistémica, formativa e construtivista: “A participação das crianças no planeamento e avaliação da organização do grupo relaciona-se com a contribuição do grupo e de cada criança para a construção do processo educativo. Prever o que se vai fazer, e tomar consciência do que foi realizado são condições da organização democrática do grupo, como também suporte e aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo” (p. 37).

Como refere Carvalho (2007), “pode então afirmar-se que a avaliação no Jardim de Infância deixou de ser uma problemática periférica para passar a ter uma centralidade que se encontra plasmada desde logo no documento das OCEPE e que acentuam a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistémica do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem da criança” (OCEPE, 1997, cit. Carvalho, p.18).

Neste sentido, e segundo a autora, com base nos princípios daquele documento oficial podemos inferir que “sobre a avaliação na educação pré-escolar o documento da

DGIDC evoca uma dimensão formativa, marcada por um processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados” (p.53).

Encontram-se *on line* os documentos legislativos que abordam esta temática e que foram dirigidos aos agrupamentos de escolas pela DGIC (2007), apontando referências com vista a uma harmonização das orientações no que diz respeito à avaliação no Jardim de Infância. Os mesmos consideram que “a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa em cada nível de educação de ensino, o que implica necessariamente a adopção de princípios e procedimentos de avaliação, de acordo com a especificidade de cada nível” (DGIDC, 2007, Circular nº 17 de 10 de Outubro): “Avaliar o processo e os efeitos, implica, nos termos das OCEPE, tomar consciência da acção para ir adequando e planeando o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à evolução que apresentam” (OCEPE, 1997, p.54).

Segundo Parente (2004, cit. Carvalho, 2007), “a avaliação no Jardim de Infância é um processo baseado na observação que aprecia e revela a aprendizagem de cada criança, onde a educadora amplia as oportunidades de aprendizagem para cada criança e para o grupo em geral. Assim, avaliar é muito mais do que coleccionar informação, e é o propósito da avaliação que orienta todo o processo” (p. 57).

E ainda como refere Parente (2004, cit. Carvalho 2007), trata-se de uma concepção que se articula com os pressupostos do documento das OCEPE e que,

“de um modo geral se define como um processo contínuo, compreensivo e integrado que utiliza procedimentos para descrever e documentar os processos de aprendizagem: como a criança aprende, como processa a informação, como constrói conhecimento, como resolve problemas. Dá prioridade às

necessidades da criança enquanto “aprendente” e providencia informação contínua e qualitativa a ser usada pelos educadores, para informar a continuidade do processo educacional” (p.57).

Como refere Parente (2004 cit. Carvalho, 2007) o documento OCEPE, “ênfatisa o desenvolvimento e a aprendizagem emergente, capitaliza as capacidades e competências da criança que está a aprender, baseia-se em acontecimentos da vida real, favorece a ligação às actividades quotidianas do Jardim de Infância, e é suportada pelas realizações das crianças. Está ainda intimamente ligada ao processo de ensino-aprendizagem, focaliza-se nas aprendizagens significativas, é realizada em todos os contextos da vida da criança e obriga à colaboração entre educadores, crianças, pais e outros profissionais” (p. 61).

Zabalza (1987), adverte que “as condições educativas de uma boa avaliação na educação de infância, exigem uma atenta vigilância do educador para evitar os riscos que esta comporta, nomeadamente, estar consciente dos seus próprios prejuízos ou expectativas com respeito às crianças avaliadas e a necessidade de contrabalançar os dados recolhidos em função dos quais elabora o seu juízo de valor” (p.79).

2.3.3. Finalidades da Educação Pré-Escolar

Segundo a Lei-Quadro nº5/97 da Educação Pré-Escolar, esta etapa educativa é considerada “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família”. A frequência é facultativa e tem como objectivos:

- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;

- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens,
- Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas,
- Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo,
- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- Incentivar a participação da família no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.

São ainda finalidades da educação pré-escolar:

- Apoiar as famílias na tarefa da educação dos filhos;
- Proporcionar a cada criança a oportunidade de desenvolver a sua autonomia, socialização e desenvolvimento intelectual;
- Promover a sua integração na vida em sociedade,
- Prepará-la para uma escolaridade bem sucedida.

Sendo a educação pré-escolar reconhecida como a primeira etapa da educação básica, a Lei-Quadro é clara ao afirmar que é ainda seu objectivo uma articulação com o 1º Ciclo de modo a:

- a) Motivar as famílias e as crianças para a escolaridade obrigatória;
- b) Promover o diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1º Ciclo, facilitando a transição entre níveis de educação;
- c) Incentivar a realização de projectos comuns que integrem docentes e crianças da educação pré-escolar e do 1º Ciclo, como meio de colaboração e de maior conhecimento mútuo.

No seguimento da Lei-Quadro, e com o objectivo explícito de contribuir para promover a qualidade da educação pré-escolar, foram elaboradas as OCEPE, que não são um programa, mas um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a organização da componente educativa e a sua acção pedagógica, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças.

2.3.4. Implicações Pedagógicas das Orientações Curriculares

Segundo Rodrigues (1996), a concepção deste documento teve origem na leitura das propostas de diferentes países como, Bélgica, Espanha, França, Holanda, Inglaterra, Luxemburgo e Itália. De acordo com a autora,

“numa perspectiva comparativa das várias leituras, ressaltava a grande convergência quanto ao que as crianças devem aprender na educação pré-escolar, nas formas de organização bastantes diferentes e marcadas pelas raízes culturais de cada país, o que mostrava também que quaisquer propostas deveriam ser pensadas e integradas a partir desse pressuposto. Assim, o termo «orientações», utilizado em Itália, foi considerado o mais adequado

tendo em conta a tradição cultural e educativa do nosso país”

(Rodrigues, 1996, p.13).

Através do Despacho nº 5220/97 de 4 Agosto, foram então aprovadas as OCEPE que “não são um programa, pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças. Diferenciam-se também de algumas concepções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos” (Oliveira, 1998, p. 119).

Trata-se de um “documento que pode ser favorável para tornar visível a educação pré-escolar, dignificar o estatuto profissional dos educadores, melhorar a comunicação e participação das famílias e da comunidade e facilitar a continuidade educativa (...) Neste sentido, constitui uma referência geral para todos os educadores de infância, de forma a contribuir para promover uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar” (Rodrigues, 1996, p. 38). Esclarece ainda a autora que, se trata de uma “referência comum” ou um “conjunto de princípios” para apoiar os educadores nas decisões sobre as suas práticas pedagógicas.

Vasconcelos, T. (1997), insiste na responsabilização técnica dos educadores para a gestão de um currículo que, sendo específico pela sua flexibilidade, não deixa de ser exigente no cumprimento dos seus objectivos. Segundo a autora “cabe ao educador conceber e desenvolver, a partir dessas orientações, projectos de acção educativa através de uma planificação, organização e avaliação das actividades com vista à construção das aprendizagens de cada criança e do grupo” (Vasconcelos, 1997, p.7).

Segundo a autora, conceber esses projectos e um sistema de avaliação congruente com o mesmo são componentes essenciais da educação pré-escolar, desde que se assegure

uma articulação coerente entre avaliação e as intenções educativas que a planificação das actividades faz supor. Por se tratar de orientações curriculares, este documento partilha dos pressupostos que sustentam a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar, nomeadamente:

- O desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis;
- O reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo – o que significa partir do que criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens;
- A construção articulada do saber – o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de forma globalizante e integrada;
- A exigência de resposta a todas as crianças – o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na concepção, em que cada criança beneficiará do processo educativo desenvolvido com o grupo (OCEPE, 1997, p. 14).

É a partir dos pressupostos enunciados e dos objectivos propostos que se pode compreender melhor as finalidades de cada uma das áreas a que se refere o documento das OCEPE e cuja designação tem implícita a forma de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças. São as seguintes áreas propostas:

- Área de Formação Pessoal e Social;
- Área de Expressão e Comunicação;
 - *Domínio de Expressões* que engloba: *a expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical.*
 - *Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.*
 - *Domínio da Matemática*
- Área do Conhecimento do Mundo.

Cada uma destas áreas incluem vários domínios mais ou menos explícitos, mas que não podem ser vistos como entidades separadas, pois completam-se mutuamente num processo de articulação e transversalidade das aprendizagens. Relativamente às áreas de conteúdo, dá-se um maior destaque à Área de Formação Pessoal e Social por ser uma área transversal do processo educativo, integrando todas as outras (Serra, 2004, p. 72).

Para a Serra (2004),

“percebe-se pelo exposto que a educação pré-escolar está impregnada de uma intencionalidade educativa que atravessa todos os momentos vividos no Jardim de Infância. Esta intencionalidade em forma de currículo e suportada pelo planeamento, é entendida como o suporte de todo o processo educativo e exige que o educador reflecta sobre a sua acção, a forma como a adequa às necessidades das crianças, e os efeitos dessa acção no seu desenvolvimento global, através das várias formas de avaliação do processo ensino/aprendizagem” (p. 74).

2.3.5. Articulação de contextos

Com a promulgação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, este ciclo educativo é formalmente considerado como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (OCEPE, 1997). Contudo, e simultaneamente, esta conceptualização, como refere Formosinho (2000), “arrasta imediatamente a questão da sua articulação com a segunda etapa, uma vez que, o sucesso da educação pré-escolar depende muito do modo como for continuada no nível seguinte” (p. 76).

Ainda segundo Homem (2003, cit. Serra 2004), “existem dois tipos de continuidade educativa, a horizontal e a vertical. A horizontal diz respeito à articulação entre as várias áreas curriculares, entre agentes educativos que interagem com um mesmo grupo de crianças e entre contextos educativos contendo ideias de unidade e coerência. A continuidade vertical refere-se à articulação entre ciclos diferentes, a jusante e a montante” (p. 98).

Partindo do princípio de que a continuidade educativa entre dois ciclos sucessivos do sistema se concretiza numa sequencialidade curricular, a questão, como refere Correia (2002), “está em decidir se o Jardim de Infância deve produzir as crianças que a escola lhe encomenda ou se, pelo contrário, é a escola que deve continuar o processo educativo iniciado no Jardim de Infância” (p.33).

Ainda sobre essa questão, Serra (2004), afirma que “

“quando se pretende abordar a temática da articulação curricular entre a educação pré-escolar e o ensino básico, aparece muitas vezes um outro conceito: o da continuidade educativa. No entanto, os conceitos são distintos: o conceito de continuidade traz consigo uma ideia sobre o desenvolvimento infantil como uma trajectória diagonal crescente (teoria behaviorista e desenvolvimentista). A esta ideia, contrapõe-se outra que defende o desenvolvimento em espiral, com avanços e retrocessos, tanto no campo cognitivo como na maturidade global da criança (...) “enquanto a articulação permite uma função de conexão entre partes diferentes, a continuidade simplesmente assimila uma parte à função da outra” (Serra, 2004, p. 116).

De acordo com estes pressupostos, também Zabalza (2001), define o conceito de continuidade educativa como as conexões que se estabelecem entre os diversos agentes de formação e entre os sucessivos momentos formativos com o propósito de tornar a acção educativa coerente e progressiva sobressaindo o seu sentido unitário e global.

Para Serra (2004),

“nenhum educador ignora que o desenvolvimento equilibrado de uma criança depende da consistência do seu mesossistema, isto é, da quantidade e qualidade dos vínculos entre os contextos de vida simultâneos. Por isso, “perspectivar a articulação curricular entre o Jardim de Infância e a Escola do 1º Ciclo não quer dizer que se assuma a educação pré-escolar como uma extensão para a base da escolaridade obrigatória ou mesmo que esta se centre na preparação para o nível seguinte. Na visão de continuidade aparece uma imagem do produto objectivado, na articulação é o processo que se dimensiona” (Serra, 2004, p. 17).

E para Ribeiro (2002), o princípio da continuidade educativa impõe que a educação das crianças no Jardim de Infância não seja alheia ao que se passa na família nem ao que se passará na escola formal. E ainda, segundo o autor, “a articulação do processo educativo de uma criança deve operar-se a partir de baixo para cima, ou seja, a educação devia começar pela família, continuar no Jardim de Infância e os professores deviam estar preparados para continuar essa construção na escola, a partir do que as crianças já sabem” (p.15).

Porém, se a necessidade de articular a acção educativa no Jardim de Infância com o meio familiar sempre foi uma evidência, o mesmo não acontece em relação à escola,

apesar de a simultaneidade dos dois contextos educativos gerar só por si, oportunidades e necessidades de interacção.

Actualmente, e como afirma Serra (2004), “a dinâmica organizativa e administrativa dos agrupamentos de escolas que integram os Jardins de Infância do Ministério da Educação potenciam condições para uma interacção entre estes níveis de ensino, e os profissionais deverão ter consciência de que articular curricularmente é importante para o sucesso educativo uma vez que possibilita uma passagem sustentada entre os dois níveis educativos”.

Para que a articulação seja uma realidade, tal como refere Serra (2004):

“Aos educadores de infância importa conhecer o nível seguinte, o seu modelo curricular e as exigências impostas pela avaliação formal no final de cada ciclo. Assim, deverão desenvolver projectos comuns que desenvolvam potencialidades e competências essenciais para que as crianças se sintam preparadas para os novos desafios impostos pela escolaridade obrigatória, com a consciência de que as mudanças e as adaptações individuais fazem parte do processo conhecido como *Crescer*. E aos professores do 1º Ciclo pede-se que tenham em consideração os conhecimentos que as crianças trazem da educação pré-escolar, que percebam as diferenças do seu modelo curricular e que a partir dessas aprendizagens encontrem uma base educativa muito útil para desenvolverem o seu próprio projecto curricular” (pp. 90-91).

2.3.6. A operacionalização da avaliação no Jardim de Infância

O educador de infância tem que avaliar de modo a que, esse processo, enquanto componente do desenvolvimento curricular espelhe o processo de ensino-aprendizagem. “Há que ter noção do que se quer avaliar para estabelecer critérios, recolher, analisar, comparar e discutir os dados, criando condições para que a regulação das práticas aconteça, no sentido de melhorar a qualidade. A avaliação é um processo fundamental no reajustamento das práticas educativas, mas, ao contrário do que acontece no ensino obrigatório, a educação pré-escolar não possui uma tradição avaliativa ao nível dos procedimentos e instrumentos formais” (Gonçalves, 2008, p. 67-68).

Para Zabalza (1987), a avaliação tradicional reduz-se à avaliação dos alunos:

“Dimensões como a organização da classe, metodologia do ensino, funcionamento dos recursos, actuação e forma de ser do próprio professor, a dinâmica da escola (...) formam parte «da zona opaca» do ensino. A avaliação é um sistema em si mesmo, na medida em que está constituída por um conjunto de elementos que actuam de maneira independente. Assim, na avaliação é possível distinguir um propósito, um conteúdo e objectos a avaliar, bem como as técnicas de avaliação utilizadas” (p. 149).

Atendendo a esta reflexão, e pensando no contexto específico do Jardim de Infância, surge a pergunta:

Como se operacionaliza o processo da avaliação na educação pré-escolar?

Zabalza (2000), defende que, existem três grandes dimensões na acção avaliativa: ”a avaliação da evolução das crianças, a avaliação do desenvolvimento do projecto curricular,

e a avaliação do nosso percurso como profissionais”. E a propósito dos conteúdos da avaliação, Drumond (2005, cit. Carvalho, 2007), “afirma a necessidade de examinar cuidadosamente os tipos de aprendizagem que avaliamos para ter a certeza que correspondem aos critérios de valor fundamentais que, por sua vez, nos levarão a identificar as aprendizagens que mais valorizamos e quais as potencialidades específicas de cada criança” (p.65). Ou seja, como a autora justifica,

“sem partirem de uma definição prévia e clara dos valores adoptados, os educadores não podem fazer avaliação educacional. Poderão estar a contar, medir, preencher quadrados em grelhas de observação e a contar tempos ou, ainda, a monitorizar, apreciar e inspeccionar, mas não a avaliar, porque, quando avaliam, os educadores partem do que desejam para as crianças e para a sua aprendizagem. Portanto, os conteúdos da avaliação dizem respeito a tudo o que afecta o processo de desenvolvimento de cada criança e do grupo e tudo aquilo cujo conhecimento pode dar-nos pistas para optimizar o desenvolvimento do processo formativo (Drumont, 2005, p. 19).

Para Ortega (1998), em qualquer processo de avaliação existem três etapas, as quais designa por “recolha de informação a realizar-se sobre actividades individuais ou de grupo e no contexto da aula ou fora dela; por valorização da informação relacionada com os aspectos a avaliar; e, ainda, por tomada de decisões que servem para reajustar os processos” (p.123).

Bassedas e colaboradores (1999, cit. Carvalho, 2007, p.65), defendem que para operacionalizar a avaliação, o educador deve “aprender a observar, ser receptivo, escutar, e perguntar”. No entanto advertem que, “esta mudança de atitude não acontece de uma maneira mágica e espontânea, requer aprendizagem, organizar-se em aula e com instrumentos que facilitem” (p.178).

2.3.7. Instrumentos de avaliação

Dentro do conjunto das diversas técnicas e instrumentos utilizados na educação pré-escolar, e dada a sua singularidade educativa, Carvalho (2007) refere que:

“a observação directa e sistemática constitui o principal recurso usado para a avaliação das crianças em diferentes momentos definindo-se o potencial de aplicabilidade e utilidade desse instrumento de avaliação, pela ajuda que proporciona na identificação das competências de cada criança, permitindo obter informações objectivas sobre cada uma delas e, simultaneamente, possibilitando a identificação dos seus níveis de desenvolvimento. Permite ainda planear e adequar os materiais de ensino, técnicas e actividades, para que se relacionem com os interesses individuais e as necessidades de desenvolvimento das crianças” (p.p. 65, 66).

Zabalza (1987, cit Carvalho, 2007), alega que para operacionalizar o desenvolvimento da observação tem que se reflectir acerca de algumas questões, como: “o que observar, que tipo de instrumentos são mais adequados, que tipo de sequência ou organização dos dados podemos utilizar, que tipo de registo dos dados será mais

conveniente (...), e para não se correr o risco de subjectividade e da fugacidade das informações ligadas à observação, deverão existir diferentes mecanismos que reflectam a avaliação” (p. 66). Como técnicas de observação, o autor refere que os registos críticos pontuais e sistemáticos, escalas de verificação, mapas descritivos e os relatos, devem servir para o propósito a que se destina cada observação.

Mas para uma avaliação formativa e formadora, “a auto-avaliação participada pelas crianças é fundamental ao processo. As formas são variadas, e são exemplo disso os quadros de registos feitos pelas crianças (do tempo, de presenças, de actividades, de interesses, etc...) tal como toda a sua acção espontânea desde que reflectida em algum momento e com todos os envolvidos” (Zabalza, 1998).

Sobre a necessidade do uso dos instrumentos de avaliação no contexto de Jardim de Infância, referem as OCEPE (ME, 1997), que “como base do planeamento e da avaliação trata-se fundamentalmente de dispor de elementos que possam ser periodicamente analisados, de modo a compreender o processo desenvolvido e os seus efeitos na aprendizagem de cada criança” (p. 25).

No entanto, a questão do uso de instrumentos para registar a avaliação das aprendizagens e desenvolvimento das crianças tem duas dimensões sobre as quais importa reflectir: Os instrumentos da avaliação formal, e os instrumentos da avaliação informal ou espontânea.

Sobre a avaliação formal, referimo-nos aos instrumentos que são concebidos de acordo com os normativos administrativos de cada agrupamento de escolas. Têm como objectivo fundamentar as opções institucionais de cada contexto social, e na educação pré-escolar visam sobretudo comunicar os resultados da avaliação aos encarregados de educação.

Cohen e Manon (1999, cit. Carvalho, 2007), afirmam que, “na verdade, numa investigação com recurso à recolha documental devem-se considerar os documentos como verdadeiros factos da sociedade (...) estes documentos são usados para definir categorias sociais e explicar processos”(p.85). Referem ainda que “tudo o que os indivíduos e os grupos exprimem, e de todas as formas, é o reflexo da sua situação social, dos seus pólos de interesse, da sua vontade de poder, do seu sistema de crenças, dos seus conhecimentos” (Carvalho, 2007, p. 85).

Sobre esta afirmação, importa reflectir sobre os testes diagnósticos que são usados no Jardim de Infância de forma descontextualizada, e que nalguns casos, impostos como um procedimento normativo levantam questões que “podem levar a decisões precoces no sentido de medições com fins selectivos e classificativos” (Spodek, 1993, p. 298).

Segundo o autor, uma avaliação diagnóstica desempenha um papel importante na tomada de decisão para o planeamento da acção educativa do educador de modo a aferir o que cada criança já sabe e o que precisa de aprender conforme os objectivos delineados no currículo, mas os instrumentos usados para esse efeito devem ser contextualizados no tempo e na sua concepção, com vista a uma “medição qualitativa” na interpretação das aprendizagens das crianças (Spodek, 1993, p. 299).

Os instrumentos de avaliação informal são as várias formas de registo elaboradas pelos educadores e pelas crianças, e traduzem a sistematização da intencionalidade educativa, as actividades curriculares desenvolvidas e a sua finalidade. Os quadros de presença, de actividades, de projectos, de tarefas, etc, deixam visível a intervenção da criança na sua autoformação e são assim o melhor suporte para uma avaliação formativa e formadora.

Parente (2006), afirma que “de entre todos estes instrumentos, destaca-se o portefólio como uma avaliação alternativa, como dispositivo de avaliação informal no Jardim de

Infância. É usado como uma estratégia cujos procedimentos se enquadram num conceito de avaliação formativa que tem componentes adequadas para a avaliação de crianças pequenas que, por sua vez, tem subjacente os modelos interaccionistas e construtivistas como paradigma estruturador” (p. 123).

Para Shores (2001), o portefólio “é uma colecção sistemática, organizada e intencional de trabalhos e evidências das aprendizagens das crianças, recolhidas ao longo do tempo pelo educador e que demonstram e documentam os progressos realizados e as aquisições das crianças. Através do portefólio, a criança aprende a pensar no seu próprio progresso e a tomar decisões sobre os conteúdos a aprender. Esse tipo de auto-avaliação “encoraja a criança a reflectir o seu próprio trabalho estabelecendo as várias conexões entre a actividade intelectual e criativa” (p. 22).

Ainda sobre isso, Fernandes (2005), sublinha ainda que “o portefólio não é um mero conjunto de trabalhos de alunos, organizados numa pasta ou caixa. A organização exige uma planificação com propósitos bem claros e uma articulação sistemática entre o desenvolvimento do currículo, a aprendizagem e a avaliação. Pode ainda influenciar positivamente as formas como se ensina, se aprende e se avalia, ou seja, o portefólio é também um instrumento de auto-avaliação para crianças e educadores” (p.87).

Finalmente, Salinas (2004, cit. Carvalho 2007), destaca a singularidade da avaliação através dos instrumentos avaliativos e dos respectivos procedimentos na educação pré-escolar: “Os desafios da avaliação no Jardim de Infância são diferentes, acoplam-se a realidades diferentes e a propósitos educativos distintos e concretizam-se em função de dispositivos e de instrumentos de avaliação cuja dimensão ética se subordina obrigatoriamente a uma racionalidade pedagógica singular” (p. 25).

III - Metodologia

3.1. Problemática e Objectivos do Estudo

O termo avaliação encerra, normalmente, uma variedade de aspectos e significados. “É utilizado de tantas formas diferentes, em diferentes contextos e com diferentes objectivos, que pode significar quase qualquer coisa” (Cizek, 1997, p. 23). No âmbito da educação pré-escolar avaliar é “o processo de observar, registar e outros modos de documentar o trabalho que a criança faz e como faz, como a base para a variedade de decisões educacionais que afectam a criança, incluindo planear para grupos e crianças individuais e comunicar com os pais e a escola que os recebe” (Bredekamp e Rosengrant, 1993 cit. Parente, 2002, p. 31).

A concepção subjacente à definição apresentada pressupõe um conjunto de procedimentos de avaliação e estruturas organizacionais que se afastam dos procedimentos de avaliação tradicionais normalmente centrados nos produtos de aprendizagem. Envolve procedimentos que apreciam a criança no seu processo de realização de tarefas quotidianas e significativas para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Mas segundo Parente (2002), avaliar no Jardim de Infância é mais do que coleccionar informações:

“consiste na documentação do trabalho realizado pela criança no dia a dia e na identificação do seu desenvolvimento e progresso das aprendizagens ao longo do tempo. Neste contexto, assiste-se ainda a uma mudança ao nível dos papéis normalmente desempenhados no processo de avaliação: os educadores tendem

a envolver-se de forma mais intencional porque os resultados da avaliação lhes permite conhecer melhor as crianças, avaliar o seu próprio trabalho promovendo o seu crescimento profissional, e ainda dar continuidade ao processo educativo” (p. 142).

É a partir das reflexões anteriores que nos debruçamos sobre a questão que fundamenta este estudo: De que modo a avaliação no Jardim de Infância é congruente com a especificidade desse espaço educativo, quais as suas finalidades e que ambiguidades?

Foi a partir daqui que definimos os objectivos deste trabalho, o qual se define em torno da necessidade de analisar o actual “estado da arte”, ou seja as práticas de avaliação dos educadores no seu campo educativo, tentando compreender ainda os processos de observação, de documentação, e a forma como se operacionaliza a avaliação, sem os quais corremos os riscos de “olhar sem ver, escutar sem entender, e de medir sem apreciar” (Martins, 2007, p. 108).

Na sequência da reflexão anterior, surgiram então as seguintes questões estratégicas que orientam este estudo, inspiradas por Martins (2007, p.108):

- Há um paradigma de avaliação, procedimentos e dispositivos que caracterizam especificamente as práticas dos educadores de infância?

- Qual a influência da avaliação na melhoria da qualidade das intervenções educativas no Jardim de Infância?

- Até que ponto a avaliação no Jardim de Infância pode tornar mais visível as dinâmicas educativas que aí se desenvolvem?

Partimos destas questões estruturantes para as seguintes perguntas feitas às entrevistadas e que fundamentaram as conclusões deste trabalho:

- Qual é a concepção das educadoras de infância sobre a especificidade desta etapa educativa, no que se refere:

- a) À finalidade do ensino pré-escolar
- b) Às diferenças entre o currículo do pré-escolar e do ensino formal
- c) À importância das OCEPE na elaboração do currículo.

- Qual é a concepção das educadoras de infância sobre avaliação do processo ensino/aprendizagem no ensino pré-escolar, nomeadamente:

- O que entendem por avaliação do processo ensino/aprendizagem.
- Porque consideram importante avaliar.
- Que tipos de avaliação e quem os determina.

3 - Como se operacionaliza a avaliação no Jardim de Infância tentando compreender:

- O que é avaliado na sua acção educativa.
- A periodicidade da avaliação.
- Quem são os actores da avaliação
- Quais os critérios usados na avaliação.
- Quais os domínios mais relevantes.
- Que procedimentos e dispositivos são usados para avaliar.
- Como e a quem é feita a comunicação da avaliação.

4 - Qual é o impacto da avaliação no processo ensino/aprendizagem das crianças, vislumbrando:

- Que orientações metodológicas suportam a avaliação que cada educadora pratica.
- De que modo a avaliação contribui para o desenvolvimento de cada criança.
- Como se reflecte a avaliação na própria formação profissional do educador para a melhoria da sua prática educativa.

Como refere Martins (2007), “estamos assim, perante o quadro de intenções e de interrogações concretas que sustentam este estudo, e cujas opções metodológicas visam configurá-lo como um estudo tão credível como singular”.

3.2. Opções Metodológicas

Como refere Schwandt (1994) a escolha da metodologia deve ser feita em função da natureza do problema a estudar. Assim, utilizámos uma metodologia qualitativa inserida num paradigma interpretativo, já que pensamos ser a mais adequada para compreender a problemática da presente investigação: como avaliam os educadores de infância da rede pública o processo do ensino/aprendizagem na sua acção pedagógica com as crianças, quais os instrumentos utilizados para o efeito, e ainda qual o impacto da avaliação na melhoria desse processo educativo.

Segundo Bodgan e Biklen (1994), as pesquisas qualitativas interessam-se mais pelos processos do que pelos produtos e dão mais destaque à compreensão e à interpretação de como os factos e fenómenos se manifestam, do que em determinar as causas para os mesmos. Ainda segundo os autores, “as investigações qualitativas destacam as vozes dos sujeitos de investigação. É a partir dessa voz que o investigador tenta compreender os fenómenos e os factos e gerar interpretações. O investigador, no processo descritivo vai interpretar os dados e supõe-se que estes reflectam a sua subjectividade, envolvimento e cunho pessoal. Por isso, os dados carregam o peso de qualquer interpretação” (Bodgan e Biklen, 1994, p.64).

Tendo em conta o que referem Bodgan e Biklen (1994), o “estudo de caso” é um dos métodos mais utilizados em investigação qualitativa e consiste numa descrição pormenorizada de uma situação, sujeito ou acontecimento. Assim, o “estudo de caso”

torna-se uma estratégia de investigação significativa quando se pretende retratar uma realidade de forma aprofundada, contextualizada, particular e única e implica uma abordagem holística e interactiva das situações.

O objectivo na compreensão da problemática em análise não foi formular previamente hipóteses de investigação para testar, uma vez que não se pretende com a pesquisa encontrar relações de causalidade entre fenómenos mas compreender e conhecer melhor o tema em estudo, através de um processo heurístico de reflexão sobre o modo como se processa a avaliação e os seus efeitos na educação pré-escolar da rede pública.

3.3. Amostra do estudo

No caso concreto da pesquisa deste “estudo exploratório”, reportamos a entrevista a um conjunto de seis educadoras de infância da rede pública, tendo como contexto educativo seis Jardins de Infância distintos, integrados em seis diferentes Agrupamentos de Escolas da zona urbana de Lisboa.

Recolheu-se uma amostra de conveniência em que, segundo Aires (2000), os sujeitos que a constituem não são escolhidos ao acaso. O investigador “selecciona as unidades de amostragem a partir de critérios específicos e que lhe permitem o acesso às pessoas ou contextos que pretende estudar, os grupos a analisar, onde e quando encontrá-los e que informação deve solicitar-lhes” (p. 26).

Assim, para tornar possível este trabalho de pesquisa optou-se pela amostra intencional atrás descrita, devido às condições limitadas para proceder às entrevistas. Os motivos foram os horários laborais de todas as entrevistadas e da própria investigadora que, por serem coincidentes poderiam tornar indisponíveis as participantes deste estudo. Ainda a proximidade geográfica em conjugação com a disponibilidade pós laboral das entrevistadas tornaram possível este trabalho.

Embora circunscrita e ditada por limitações temporais e geográficas, esta opção metodológica tornou possível um estudo de caso que abarca as características dos contextos educacionais da educação pré-escolar. Por exemplo, proceder às entrevistas no contexto de trabalho das educadoras entrevistadas permitiu à investigadora uma observação sobre os registos produzidos pelas crianças e educadoras na sala de actividades, o que torna visível o processo avaliativo de cada contexto e possibilita a triangulação dos dados recolhidos.

Deste modo, realizaram-se seis entrevistas em função das quais se pretendia concretizar o objectivo enunciado, respondendo às questões que orientam este estudo e recolhendo simultaneamente os documentos de avaliação formal usado por cada educadora para o registo das aquisições das crianças. Esta recolha documental será alvo de uma reflexão do seu conteúdo com vista a compreender a concepção das educadoras e da respectiva hierarquia sobre o que importa registar na avaliação formal. Importa ainda compreender o modo como comunicam essa avaliação com os encarregados de educação e a escola do 1º Ciclo, como meio de articulação dos processos de ensino/ aprendizagem entre estes contextos educativos.

Pretendeu-se assim com este grupo de entrevistadas, estabelecer através da heterogeneidade dos discursos e das representações, um momento de interpelação que o confronto entre esses discursos e os instrumentos da sua aplicação potenciaram, de forma a contribuir para a configuração do campo de debate em questão.

Previamente à realização das entrevistas “contactámos pessoalmente os sujeitos da investigação esclarecendo-os sobre os objectivos da entrevista e respeitando o sigilo e anonimato das informantes” (Bodgan e Biklen, 1994). As mesmas acordaram, e assim, a partir dessas condições, hora e local das entrevistas de acordo com a sua disponibilidade,

propôs-se a investigadora levar a termo este estudo de investigação cujos critérios se pautaram pela uniformidade no que se refere:

- Ao tempo de serviço das educadoras, por terem já uma longa experiência profissional e portanto um percurso pedagógico potencialmente mais consistente na prática de avaliação das aprendizagens das crianças.
- Ao facto de se situarem na fase de carreira profissional mais próximas da investigadora e portanto do seu conhecimento pessoal, o que tornou as participantes mais disponíveis para as entrevistas.
- Ao contexto residencial dos Jardins de Infância na área urbana de Lisboa pela maior facilidade de acesso em horário pós laboral.
- Ao facto de todos os Jardins de Infância onde as entrevistadas trabalham pertencerem a um agrupamento de escolas com um mínimo de três Jardins de Infância anexados. O objectivo prendeu-se com uma maior visibilidade da participação das educadoras nas tomadas de decisão junto da hierarquia de cada agrupamento no que toca à organização e validação dos processos e documentos formais de avaliação desta etapa educativa.
- Pelo facto do contexto educativo onde as entrevistadas actuam ser composto por mais do que duas salas de Jardim de Infância, para que as decisões locais dos processos de avaliação se possam tomar em articulação com vários profissionais, sofrendo assim as influências das várias concepções sobre o processo de avaliação e dos instrumentos que a operacionalizam.
- À proximidade física com a escola do 1º ciclo, para podermos aferir de que modo os educadores comunicam a avaliação das aprendizagens no Jardim de Infância para uma articulação do processo educativo com a etapa seguinte.

- Ao contexto educativo dos Jardins de Infância da rede pública integrados em agrupamentos de escolas, por tornar mais visível a aplicação, ou falta dela, dos critérios de avaliação recomendados pelo Ministério da Educação nas OCEPE.
- À permanência das entrevistadas no actual Jardim de Infância onde trabalham, de pelo menos um ano lectivo completo, para terem já o domínio comum do uso dos instrumentos de avaliação aprovados pelo conselho pedagógico do agrupamento de escolas a que pertencem, e assim terem tido a oportunidade de participar na sua concepção, validação, ou rejeição, em conselho de departamento do pré-escolar.

Pelo número limitado de participantes, não se pretendeu construir uma amostra com representatividade estatística mas tão só aceder através dos discursos das educadoras, a uma pluralidade de contextos onde a avaliação das aprendizagens e a sua operacionalização na acção educativa, têm um importante papel.

Para Leite (2004), “a avaliação do processo ensino/aprendizagem na educação de infância é uma forma de reflectir o currículo e os processos que o implicam, e quando consistente e coerente conduz a uma educação de qualidade nesta etapa específica, promovendo a qualidade da educação para a etapa seguinte” (p. 53).

Uma leitura do Quadro 2 permite constatar que todos os agrupamentos das educadoras participantes anexam vários Jardins de Infância e Escolas do 1º Ciclo. Verifica-se também, em todos os casos, a coexistência de várias salas de Jardim de Infância com várias profissionais, e ainda a proximidade com várias salas do 1º ciclo.

Quadro 2 – Caracterização dos Agrupamentos

	Agrup. Ed A	Agrup. Ed B	Agrup. Ed C	Agrup. Ed D	Agrup. Ed E	Agrup. Ed F
Total nº de J.I.	4	3	2	4	3	3
Total nº Educ.Inf.	13	10	7	12	9	10
No local nº salas J.I.	3	3	4	4	3	4
No local nº Salas 1º ciclo	12	10	8	12	10	10

Pela análise do Quadro 3, constata-se que todas as entrevistadas têm uma idade acima dos quarenta anos de idade, e a média do tempo de serviço ronda os 23 anos.

Cinco das seis entrevistadas possuem um bacharelato na formação inicial, tendo posteriormente adquirido uma formação complementar. Apenas a Educadora F possui a licenciatura como formação inicial e uma pós-graduação em supervisão pedagógica.

Quadro 3 – Caracterização das Educadoras Entrevistadas

	Idade	Formação inicial	Form. Complementar	Tempo de docência Em anos lectivos
Ed. A	49	Bacharelato Maria Ulrich	Compl. de Formação Esc. João de Deus	27
Ed. B	46	Bacharelato Inst. Piaget	Compl. Formação Inst. Piaget	23
Ed. C	42	Bacharelato Esc. João de Deus	Compl. Formação I.S.E.C. Lisboa	19
Ed. D	51	Bacharelato Esc. Magistério Lisboa	Compl. Formação E.S.E. Lisboa	28
Ed. E	50	Bacharelato Esc. Magistério Lisboa	Compl. Formação Universidade Aberta	25
Ed. F	41	Licenciatura Esc. Sup. E.I. Bragança	Pós Graduação em Supervisão Pedagógica	17

3.4. Procedimentos de recolha e análise dos dados

As opções metodológicas para esta investigação definem-se por um carácter qualitativo e interpretativo, a partir do qual se procedeu à selecção dos instrumentos de recolha de dados. Partindo das questões enunciadas e que orientaram este estudo, optámos pela recolha de dados através da observação dos registos das salas de actividades, das entrevistas, e dos documentos de avaliação formal. Tal como refere Pais (1993, cit Carvalho, 2007), a opção de utilizar a entrevista teve como função, “chegar ao desconhecido, ao «não visto»”, para a partir dos discursos das educadoras arriscarmos

interpretar e compreender a realidade que as mesmas vivem nos actuais contextos educativos, sobre os processos de avaliação das aprendizagens das crianças”.

A recolha dos instrumentos de avaliação formal, e a observação no contexto da sala onde as entrevistadas desenvolvem as suas actividades com as crianças, permitiram à investigadora vislumbrar de que modo a avaliação está de acordo com uma prática sistémica e integrada no currículo que praticam e conforme recomendam as OCEPE.

3.4.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Afonso (2005), para permitir a viabilidade das entrevistas, como uma técnica fiável na recolha de dados, é fundamental alicerçar a sua construção considerando alguns pressupostos básicos, ou seja, “através da elaboração de uma grelha ou tabela de especificações onde, a partir da identificação das questões da pesquisa, se inventariam os tópicos substantivos a abordar” (p. 105).

3.4.2. As entrevistas

A construção de uma grelha de questões, constituiu o primeiro passo do projecto de pesquisa que realizamos (Anexo I). De acordo com os objectivos do estudo, os blocos das entrevistas contemplam os seguintes tópicos:

1. Legitimação da entrevista e motivação das participantes do estudo.
2. Identificação profissional das educadoras entrevistadas, do respectivo Jardim de Infância, e do agrupamento de escolas.
3. Recolha de informação sobre a concepção de especificidade pedagógica para esta etapa educativa.
4. Recolha de informação sobre a concepção do processo da avaliação na educação pré-escolar.

5. Recolha de informação sobre a operacionalização do processo da avaliação em contexto de Jardim de Infância: o que avalia, como avalia, e qual o impacto da avaliação no desenvolvimento das crianças e no próprio desenvolvimento profissional das educadoras participantes.

A primeira versão deste guião foi objecto de discussão com um especialista que a aprovou como capaz de cumprir os objectivos na recolha de informação.

O guião das entrevistas, tal como sugere Carvalho, (2007) “desempenhou o papel de assessor de diálogos com as entrevistadas, permitindo-lhes expressar o seu juízo espontâneo e reflexivo, e focalizá-las nos trajectos das suas práticas e experiências no Jardim de Infância. Este guião serviu apenas como fio condutor uma vez que, à medida que fomos realizando a entrevista o ambiente e as posturas foram-se modificando, ao ponto de entrevistadas e entrevistadora poderem estabelecer vias de diálogo e de comunicação mais abertas e contingentes”(p.81). Esta entrevista pode ser considerada semi-estruturada, uma vez que foi sendo monitorizada a partir do guião, que funcionou como um instrumento que nos permitiu possuir os mesmos referenciais para todas as entrevistadas e, simultaneamente, considerar a especificidade de cada uma delas.

Foi ainda intenção da investigadora deixar os discursos das educadoras de forma muito livre e sem interferências que induzissem a respostas de teor “politicamente correcto” considerando as próprias omissões significativas, como um meio para analisar o que na realidade importa avaliar na prática pedagógica das educadoras participantes.

As entrevistas foram gravadas em áudio nos respectivos Jardins de Infância das educadoras, para posterior transcrição e análise de conteúdo. No percurso do trabalho, para além das entrevistas foi facultado o acesso à observação directa dos instrumentos da avaliação informal em cada sala de actividades, e ainda à recolha dos documentos de avaliação formal referenciados pelas entrevistadas. Neste trabalho, os mesmos serão

objecto de uma análise onde se pretende que sejam entendidos como referências enquanto instrumentos comuns na avaliação das crianças cuja utilização se faz de acordo com as concepções de cada educadora acerca da avaliação, e ainda como um procedimento normativo imposto pelos respectivos executivos dos agrupamentos de escolas.

3.4.3. Instrumentos de avaliação informal

Todas as entrevistas foram elaboradas nas salas de actividade das educadoras participantes para uma visibilidade contextualizada do ambiente educativo. A observação espontânea dos materiais expostos são para a investigadora fontes de informação sobre o modo como se operacionalizam os processos educativos realizados pelas educadoras e pelas crianças, e são “registos que reflectem os currículos e os seus actores, assumindo uma função reguladora das práticas e dos processos” (Gonçalves, 2008, p. 196).

Num processo de avaliação formativa e formadora, conforme pressupõem as OCEPE, “a avaliação espontânea e contextualizada das actividades desenvolvidas no quotidiano, constitui um processo interactivo que possibilita a regulação das práticas, a despistagem das dificuldades, a auto-avaliação reflexiva e a adequação do currículo às necessidades das crianças” (Oliveira-Formosinho, 2005, p. 66).

E sobre esta questão, Cardona (2007), acha que “na educação pré-escolar, a avaliação é um processo de constante recolha de informação e da sua interpretação para a tomada de decisão, tornando-se assim pertinente avaliar os processos e os seus efeitos considerando vários aspectos, nomeadamente: o que avaliar, porque avaliar, quem avalia, como se avalia e em que contexto” (p. 63).

Deste modo, em todas as salas de actividades foram observados vários instrumentos de avaliação informal (quadros de actividades, de assiduidade, tarefas, do tempo, etc.) e cujo propósito, segundo as educadoras, visa sobretudo facilitar a autonomia das crianças e

incutir as rotinas diárias do grupo, uma vez que, a interação com estes instrumentos lhes permite organizarem-se de acordo com as suas responsabilidades e escolhas (ver Quadro 4).

3.4.4. Documentos de avaliação formal

Foram facultados à investigadora os instrumentos formais de registo da avaliação final que actualmente são norma em todos os Jardins de Infância deste estudo. O objectivo será reflectir sobre a importância que lhes é atribuída pelas profissionais e respectiva hierarquia pedagógica e administrativa enquanto documentos de informação e comunicação sobre a avaliação das crianças, aos pais e outros professores (ver Quadro 5).

Consideramos ainda importante analisar as razões que levam as educadoras entrevistadas a optar pelos modelos de avaliação ali representados e os seus conteúdos, objectivos e finalidades, para aferir a sua adequação aos princípios recomendados pelas OCEPE.

Os documentos que registam os processos de avaliação das aprendizagens das crianças, são uma forma de analisar a concepção dos educadores sobre o que importa avaliar nesta etapa educativa. Após serem traduzidos em texto interpretativo pela investigadora, serviram para uma reflexão sobre os objectivos que os justificam.

3.5. Procedimentos de análise de dados

Gomez, e colaboradores (1995), definem dado qualitativo como uma elaboração primária que nos informa acerca da existência de uma realidade, suas propriedades ou o grau em que estas se manifestam:

“Pela sua natureza de aproximação inicial à realidade, o dado qualitativo fornece uma informação básica com relativo nível de

estruturação teórica. No entanto, esta característica de baixo nível de estruturação teórica do dado qualitativo, é uma consequência da posição adoptada pelo investigador: a construção do conhecimento é vista como uma tarefa social ou uma consequência da interacção entre o indivíduo e a unidade social da qual faz parte (tarefa cultural) e não o resultado de uma elaboração teórica prévia” (Gomez et al. 1995, p. 22).

Na sequência do que atrás foi referido, relativamente ao carácter qualitativo desta investigação, para o presente estudo interessam as palavras sob a forma de entrevistas passadas a texto, constituindo estas o *corpus* da análise.

Segundo Gomez e colaboradores (1995), este “mundo de palavras” precisa de ser organizado, de modo a poder ser analisado. Para tal tem que se proceder à redução dos dados em unidades passíveis de serem analisadas, constituindo esta uma das etapas da análise. A análise de dados qualitativos é uma actividade que implica “um conjunto de manipulações, transformações, reflexões e comprovações realizadas a partir dos dados com o fim de extrair significado relevante para um problema de investigação” (Gomez et al. 1995, pp. 24-25). Todas estas acções referidas pelos autores, fazem parte do processo de análise de dados e podem resumir-se a três tarefas básicas entrelaçadas: redução, exposição e extracção das conclusões. A redução dos dados implica a selecção, focalização, abstracção e transformação de dados brutos de modo a facilitarem a identificação de hipóteses de trabalho ou conclusões (Colas et al. 1998). Este procedimento é uma constante ao longo de toda a investigação. A codificação constitui a primeira actividade da análise de dados qualitativos. A exposição de dados é vista por Huberman e Miles (1991, cit. Carvalho, 2007), “como a organização e apresentação da informação que permite

extrair conclusões e, ou condicionar posteriores decisões numa segunda fase do processo de análise. O investigador acede a uma série de dados que funcionam como matéria prima de reflexão sobre os seus significados. A análise de dados é um processo, e como tal, as conclusões não têm lugar no final do processo mas ocorrem ao longo de todo o processo de recolha de dados e durante outros momentos da análise” (p.95) .

À medida que realizámos as entrevistas, escutámos a gravação, tirámos notas que nos guiaram nas entrevistas seguintes e, posteriormente numa análise mais minuciosa do material empírico. A transcrição integral das entrevistas foi feita apenas no final de todo o processo da recolha de dados. Este percurso exploratório da realidade empírica, permitiu-nos ter uma maior abertura face ao tema escolhido para o estudo: «A Avaliação na Educação de Infância: Congruências, Finalidades e Idiossincrasias».

Utilizámos a técnica de “análise de conteúdo” para interpretar as respostas das educadoras por considerarmos tal como Vala (1986) que “é uma técnica de investigação que permite fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto” (p.103). A partir da transcrição dos diálogos entre entrevistadora e entrevistadas fomos constituindo o *corpus* de análise de forma a podermos interpretar os discursos das entrevistadas.

No início de Novembro de 2009, concretizámos assim a primeira etapa deste estudo fazendo uma abordagem exploratória ao corpus de análise. Efectuámos uma primeira categorização a partir da leitura das entrevistas e anotámos os aspectos significativos do discurso de modo a encontrar as categorias emergentes do *corpus* da análise relacionadas com a problemática desta investigação.

Como referem Huberman e Miles (1991) “a categorização constitui a primeira tarefa da análise de dados e visa organizar e classificar a informação proveniente do trabalho de campo, ou da observação. Definem ainda “códigos“ como etiquetas, abreviaturas ou símbolos atribuídos a unidades de significado, com a finalidade de descrever ou inferir

informação acumulada em estudo, facilitando deste modo a organização e recuperação da informação. As categorias podem atribuir-se a diferentes tipos de informação: palavras, frases, parágrafos, sendo de realçar a representação de um significado relevante para o estudo”.

Tal como refere Martins (2007) “procurámos não limitar a análise de conteúdo a uma dimensão puramente técnica, mas antes flexibilizá-la de modo a aumentar-lhe a eficácia compreensiva e explicativa e interessarmo-nos pelas suas potencialidades hermenêuticas”. Assim, após várias leituras das quais retivemos as ideias principais, construímos de seguida uma matriz que, apresenta a codificação geral efectuada e criámos uma série de quadros que reúnem as categorias de codificação com as respectivas unidades de sentido das transcrições das entrevistas e cujo objectivo foi facilitar a percepção categorial efectuada.

Realizámos de seguida leituras sistemáticas, o que nos proporcionou interpretar a informação recolhida, o que nos possibilitou ir “fixando situações, actores, incidentes críticos, citações ou frases carregadas de sentido” (Afonso, 2005, p. 121).

Foi através destes procedimentos que anexámos, separámos e relacionámos as ideias das entrevistadas e criámos novas premissas, conscientes de que outros olhares, outras leituras, significariam outros resultados. Como Bardin (2004), podemos dizer que “o discurso não é um produto acabado mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, incoerências e imperfeições” (Carvalho, 2007, p.170).

IV- Apresentação dos Resultados

Parafraseando Carvalho (2007, p.95), “nesta etapa do estudo pretendemos apresentar e conferir visibilidade aos discursos das educadoras de infância entrevistadas, de forma a compreender quais as suas afirmações consensuais, quais as suas afirmações contraditórias, quais as suas afirmações singulares e quais as suas afirmações ambíguas. O exercício de interpretações que a análise e a discussão dos dados constituem tem subjacente a tentativa de desvendarmos a rede complexa das significações das mensagens das entrevistadas, «tecendo com os fios da interpretação desses discursos um outro rosto e construindo-nos, também, nessa narrativa »” (Correia, 2002, cit. Carvalho 2007). Tal como refere a autora, o que se pretende, “é poder reflectir sobre as implicações da avaliação na configuração da identidade pedagógica dos Jardins de Infância e, conseqüentemente, na melhoria das práticas pedagógicas do processo ensino/aprendizagem com as crianças” (p.95).

Foram as seguintes questões propostas às entrevistadas, que passamos a analisar:

4.1. Concepção da especificidade pedagógica da educação pré-escolar

Para esclarecer esta questão, foi feita a seguinte recolha de informações: que concepção têm as educadoras entrevistadas sobre a especificidade pedagógica do Jardim de Infância? Qual a finalidade da educação pré-escolar? Quais as diferenças entre os currículos do Jardim de Infância e o 1º Ciclo? E ainda, qual a importância do papel das OCEPE no processo da avaliação?

Nas respostas às perguntas, concluiu-se que é consensual a ideia que o Jardim de Infância é um espaço educativo diferente dos outros níveis de ensino. A maioria refere como grande diferença entre os espaços educativos do pré-escolar e 1º ciclo, o currículo flexível assente nas OCEPE que orienta a acção educativa dos educadores e o currículo prescritivo com carácter programático usado pelos professores.

As educadoras defendem também que o pré-escolar tem um currículo flexível que deixa mais liberdade à criatividade da criança e permite corresponder melhor às suas necessidades, enquanto o 1º Ciclo tem um currículo prescrito que limita e desvaloriza as expressões criativas, e referem-se de uma forma crítica ao cumprimento de um programa no 1º Ciclo assente apenas na apresentação dos resultados quantitativos das aprendizagens:

“ É tudo diferente da escola: ao nível da organização da sala, do trabalho, da relação com os pais e com as crianças (...) no Jardim de Infância as crianças aprendem de uma forma lúdica e criativa” (Ed.F).

“ O currículo do pré-escolar é mais flexível...olhamos aos interesses das crianças. No 1º ciclo o programa obriga a cumprir a matéria (Ed.E).

“ No pré-escolar é mais «abrir horizontes»... é o aprender fazendo... o brincar e aprender (...) temos a liberdade de fazer diferente (...) no 1º ciclo as expressões não são valorizadas(...)a criatividade parece que não é precisa”(Ed.C).

A Educadora B é ainda mais eloquente na diferenciação dos contextos quando afirma que *“ não gosto que me chamem «professora» porque os pais pensam logo que devemos pôr as crianças a ler e escrever”*.

Sobre o papel das OCEPE, que lhes conferem um enquadramento legal com uma especificidade pedagógica e um currículo flexível, as entrevistadas são unânimes em reconhecer a sua importância enquanto documento orientador da prática educativa, em contraste com o Currículo Nacional para o Ensino Básico, cujo currículo é prescritivo:

“ Nós temos as Orientações Curriculares que são pistas para trabalharmos (...) e a escola tem um programa obrigatório” (Ed.C).

A afirmação das Educadoras C. e F. enfatizam a pertinência do documento “OCEPE”, em que as profissionais se revêm nele enquanto modelo securizante da sua

identidade profissional e ainda um referencial para estabelecer objectivos educativos comuns:

“ As Orientações Curriculares dão-nos muitas pistas do que devemos focar nos nossos objectivos (...) é uma maneira de termos todas metas comuns na nossa profissão” (Ed.C).

“ para nos aproximar umas das outras nos mesmos objectivos” (Ed.F).

Todas se referem a este documento oficial como muito importante para definir estratégias de aprendizagens e ajudar a construir o projecto curricular de grupo:

“Tem princípios fundamentais para orientar a nossa prática pedagógica. Uso as Orientações Curriculares para fazer o meu projecto curricular de grupo” (Ed.D)

“ para definir estratégias e competências a atingir. Ajuda-me a fazer o projecto curricular de turma” (Ed.A).

A Ed.F refere que apesar de encontrar ajuda nesse documento para elaborar o projecto curricular de turma, lhe parece muito vago:

“ Sinceramente acho que é muito vago...não especifica muito bem o que devemos fazer (...) acho que era preciso qualquer coisa mais concreta”.

Esta afirmação parece contradizer o que antes foi defendido pelas outras entrevistadas e que remete para a importância das OCEPE como um documento aberto que deixa liberdade para delinear o projecto curricular de cada contexto educativo.

Quanto à questão que abordou a finalidade da educação pré-escolar, parece haver também uma contradição nos fundamentos, ou seja, rejeitando as educadoras na sua maioria qualquer comparação com a dinâmica da escola formal, afirmam de seguida que o propósito da educação pré-escolar visa sobretudo preparar as crianças para a transição para o 1º Ciclo:

“Os cinco anos é que importam...os três e quatro anos não me preocupam, é mais a socialização. Os cinco é um ano propedêutico...para preparar para a escola” (Ed.B).

“É importante para adquirirem as competências para a entrada no 1º Ciclo” (Ed.D).

“A finalidade do pré-escolar é para que as crianças estejam no mesmo pé de igualdade...terem as mesmas bases quando entram no 1º Ciclo”. (Ed.C);

“ Para terem contacto com aprendizagens que as vão ajudar a integrar melhor na Escola” (Ed.E); *“Sobretudo para se integrarem no 1º Ciclo”*(Ed. A).

Na maioria das respostas acima descritas, a importância da educação pré-escolar é referida apenas para os cinco anos e quase não há referências às outras idades. Podemos então considerar que, o enfoque dado pelas educadoras entrevistadas à finalidade da educação pré-escolar remete sobretudo para uma preparação propedêutica com vista à entrada na escola do 1º Ciclo. Pode então questionar-se, o porquê da oposição anteriormente reiterada à aproximação de qualquer semelhança com este ciclo sequente.

Será, como apontava Parente (2002, cit. Carvalho, 2007),

“devido á falta de visibilidade a que o sector do pré-escolar esteve sempre sujeito, tornando-se por isso mais fácil definir as suas especificidades através da comparação/confronto com o ciclo educativo que lhe é próximo, mas que acaba por ser objecto de um maior reconhecimento social? Será que a necessidade de se distinguir da organização e das práticas educativas que têm lugar nas escolas do 1º Ciclo se deve a uma relação marcada por equívocos e tensões entre Escolas e Jardins de Infância”? (p.98).

Sobre esse aspecto, referem as OCEPE que “o diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1º ciclo facilitam a transição e uma atitude positiva da criança face à escolaridade obrigatória. (...) A troca de informações permite valorizar as aprendizagens das crianças e dar continuidade ao processo, evitando repetições e retrocessos que desmotivam e desinteressam” (OCEPE, pp. 91-92).

Apesar das afirmações consensuais expressas pelas educadoras de infância entrevistadas acerca da especificidade dos contextos onde intervêm, constatámos ao longo das entrevistas algumas contradições entre os discursos e a prática das mesmas, visível sobretudo nos procedimentos/instrumentos que suportam a avaliação.

4.2. Concepção de avaliação no Jardim de Infância

Tentaremos nesta parte do estudo compreender de que modo as entrevistadas concebem a avaliação no contexto educativo do Jardim de Infância, e qual o seu sentido, dimensões e finalidades. Será que a concepção da avaliação se centra sobretudo nas aprendizagens cognitivas das crianças com uma perspectiva escolarizante, ou se valorizam também outras dimensões da aprendizagem, como atitudes, valores, conhecimentos e destrezas, e que tem em conta o contexto e os sujeitos da avaliação conforme recomendam as OCEPE?

Salientamos ainda que, durante as entrevistas, houve dificuldade em ser compreendido por algumas educadoras o significado de “concepção da avaliação”. Foi então explicado pela investigadora, que se pretendia sobre esta questão uma resposta com um sentido mais abrangente, com tudo o que implicava o processo da avaliação no contexto educativo do Jardim de Infância.

Analisando os discursos, de um modo geral pode considerar-se que há um conjunto de concepções que se afirmam consensuais sobre o modo como as educadoras

percepcionam a avaliação no Jardim de Infância. As entrevistadas em geral, quando respondem à pergunta sobre a sua concepção de avaliação no contexto de Jardim de Infância, falam de um conceito que centra a avaliação nas crianças, não referindo com clareza os outros aspectos relevantes do ambiente educativo para um processo que se pretende contextualizado, sistémico e formativo de acordo com o que defendem as OCEPE. Tal constatação, é feita pelos discursos das Educadoras A, B e D, e onde é nítida uma maior preocupação com a aquisição de competências com vista à entrada na Escola do 1º Ciclo, numa perspectiva maturacionista da avaliação:

“Avaliar...pois...avaliadas devem ser as crianças (...) Só que avaliamos mais o que a criança consegue fazer (...)Interessa-me o processo, mas os resultados também porque são importantes para se integrar na escola.” (Ed.A).

“Avalio para ver quais são as competências que as crianças atingiram...sobretudo antes de irem para a escola (...) para ver se contam e fazem números até vinte...se escrevem o nome...estar com atenção...” (Ed.B)

“É importante avaliar as sobretudo as competências cognitivas: matemática, literacia, linguagem...para irem para o 1º Ciclo” (Ed.D).

Algumas educadoras referenciaram alguns aspectos do contexto educativo como fazendo parte do processo de avaliação no Jardim de Infância influenciando decisivamente os seus resultados, e apenas a Educadora F fala do projecto curricular como parte integrante do processo da avaliação. Destaca-se o discurso da Educadora E pela sua concepção mais reflexiva de pensar a avaliação:

“Avaliar é reflectir o nosso trabalho...o projecto curricular...o envolvimento das crianças...as estratégias que usamos para que aprendam. Não interessa tanto o resultado mas o processo para lá chegar. Até nas brincadeiras avaliamos coisas importantes. Às vezes fazemos muitas coisas a que não damos nome. Até num simples desenho pergunto o

que significa...ou se não poderia acabar de pôr os braços e pernas...para mim é uma forma de avaliação (...) acho que se deve avaliar tudo: o contexto, as crianças, as aprendizagens... a relação com a família... (Ed.E).

“Avaliar é ver se houve progressão das aprendizagens e não só... dos comportamentos, da comunicação, de cada criança e do grupo...do projecto curricular...das condições em que trabalhamos” (Ed.F)

A auto-avaliação é referida apenas por duas das entrevistadas, Educadoras C e F como uma prática incluída nos respectivos processos de avaliação. Para as restantes educadoras, a função da avaliação parece assim assumir um papel individual para cada criança, sendo a educadora a autora do processo que parece ser de teor mais certificativo e menos reflexivo, como seria desejável para a avaliação neste contexto educativo.

“ Avaliar é muita coisa... a nossa prática pedagógica...fazer com as crianças auto-avaliação para ajustarmos as coisas que não estão a correr bem” (Ed.C).

“ Também faço auto-avaliação: minha e com as crianças (...) do projecto educativo, do trabalho com os colegas...com os pais” (Ed. F).

E ainda sobre auto-avaliação, para a Educadora D, o conceito restringe-se à própria educadora sem ter em conta que as crianças também a fazem de diversas maneiras:

“ Não faço auto avaliação porque não tenho tempo. Estou sempre ocupada. São muitas crianças!” (Ed.D)

No decorrer das entrevistas, foi verificado pela investigadora existirem nos contextos de sala de actividades, e em todos os casos, vários instrumentos de registos com auto-avaliação feita pelas crianças. Existem assim incongruências entre os discursos e as práticas de algumas educadoras, levando-nos a questionar sobre as suas concepções acerca dos componentes da avaliação. No entanto, quando a seguir se questionam sobre a importância da avaliação no Jardim de Infância, a maioria das educadoras usa a palavra

“reflectir” para se referir à avaliação do currículo e à sua importância na acção educativa no que respeita às aprendizagens das crianças.

“ É importante a avaliação para reflectirmos sobre as estratégias e ver se estão a resultar (...) se não avaliarmos, como podemos saber se vamos no caminho certo, e se as crianças estão a progredir? (Ed.E).

“ Para reflectir e depois intervir na prática com as crianças” (Ed.A).

“É importante avaliar para ajustar os interesses das crianças à nossa prática...para reflectir sobre o que estamos a fazer e se lhes interessa” (Ed.C).

“É importante para sabermos as dificuldades das crianças...e para pensarmos melhor o nosso currículo”(Ed.B).

“Devemos avaliar para saber em que estado se encontra cada criança. Cada uma está num patamar diferente e temos que perceber isso (Ed.D).

A importância da avaliação é consensual em todas as respostas das entrevistadas e é vista como fundamental para compreender o efeito das estratégias adoptadas e a sua reformulação durante a acção educativa das educadoras. A Educadora F afirma ainda que, a avaliação obriga a sair da rotina e a fazer pensar “nas coisas”:

“É importante avaliar porque em todo o lado se avalia (...) para melhorar o nosso trabalho e preparar o que fazemos a seguir (...) às vezes entramos na rotina e não paramos para pensar nas coisas, a avaliação obriga-nos a isso” (Ed.F)

Na questão posta às entrevistadas, sobre se fazem a avaliação na sua prática educativa de uma forma espontânea e/ou formal, de modo a compreender qual a relevância atribuída a cada uma dessas acções no processo, e qual o papel das educadoras nas tomadas de decisão sobre os moldes da avaliação formal, é consensual a afirmação de que todas praticam a avaliação no seu trabalho com as crianças dos dois modos:

“Avalio sempre quando e como acho. Avaliação imposta pelo Agrupamento é no final do ano, numa ficha para dar aos pais e que foi escolhida pelas educadoras” (Ed.F).

“ Avalio sempre que faço uma actividade. Com registos feitos por eles, outros meus...no final do ano tenho que fazer uma ficha de cruces para dar aos pais e que é norma do Agrupamento. Foi escolhida pelo departamento do pré-escolar, não foi imposta pelo agrupamento, mas é uma norma. Faço das duas maneiras. Preencho a ficha que o agrupamento manda, e avalio à minha maneira” (Ed.E).

Nestas afirmações verifica-se que a avaliação tem assim um carácter contínuo e formativo e está sujeita ao critério de cada educadora na sua prática pedagógica. No entanto, constata-se na maioria dos casos, uma relevante preocupação com a avaliação formal, talvez como um modo utilizado para dar maior visibilidade profissional aos destinatários da avaliação: pais e professores.

Ludovico (2007), alerta para “a importância de desenvolver uma avaliação regular e sistemática de modo activo, positivo e significativo, em que, recorrendo a instrumentos diversificados e adequados às diferentes situações e contextos, se envolvam as crianças e se valorizem as suas competências” (p.77).

Nas descrições das seguintes Educadoras, constata-se uma diversidade de procedimentos que caracterizam os processos de avaliação formal nos Jardins de Infância, reconhecendo tal como refere Ludovico (2007) que, “se estes processos podem ser em alguns casos burocraticamente condicionados, há também margens de decisão bastante amplas que permitem um trabalho de reflexão colectiva sobre o processo da avaliação e na escolha dos dispositivos que lhe dão visibilidade” (p. 97):

“ Fazemos uma ficha descritiva com a avaliação das crianças para entregar aos pais no final do ano, e no final de cada período fazemos um relatório geral com a

avaliação do grupo. Foi aprovada pelo agrupamento, mas de acordo com as educadoras. Também faço outros tipos de avaliação livre” (Ed.C).

“Foi tudo decidido pelo pelas educadoras no departamento do pré-escolar: as fichas de avaliação e os testes de avaliação diagnóstica” (Ed.A).

“O modelo da ficha de avaliação e o teste diagnóstico foram decididos pelas educadoras antes de mim e aprovados pelo conselho pedagógico.” (Ed.B).

A avaliação que referem ser “imposta” pela hierarquia, parece afinal uma norma adaptada pelos executivos dos agrupamentos com a concordância dos conselhos de docentes dos educadores e cuja função é sistematizar esse tipo de procedimento e torná-lo extensível a todos os ciclos de ensino, incluindo o pré-escolar.

A Educadora D, é a única a referir a imposição do executivo do seu agrupamento na execução de uma ficha de avaliação diagnóstica sinalizada por cruz, e acompanhada com um gráfico com o registo percentual dos resultados das aprendizagens das crianças (ver Anexo II – Doc.1). Neste caso, o executivo do agrupamento vai mais longe na uniformização do modo de avaliação certificativa, e tal como para os restantes ciclos de ensino, quantifica em resultados percentuais o progresso nas aquisições das crianças do Jardim de Infância a partir de metas pré-definidas.

Parecem-nos aqui ignoradas, pela gestão deste agrupamento, as recomendações das OCEPE (1997), e da DGIDC (2007), que insistem no carácter formativo e qualitativo da avaliação nesta etapa educativa. No entanto, o modelo desses dispositivos foi decidido pelas educadoras do agrupamento nas reuniões de departamento do pré-escolar, conferindo-lhes estas, a sua concordância com os moldes de uma avaliação quantitativa, e em contradição com o que em teoria defendem:

“ O modelo de ficha de avaliação foi escolhido pelas educadoras. Fica ao critério de cada uma fazer outros tipos de avaliação (...). O que o meu agrupamento impôs foi uma

grelha de percentagens com os resultados da evolução das crianças. Por exemplo: quantos já contam até vinte (...) quantos fazem o nome... Também nos impôs uma avaliação diagnóstica no início do ano lectivo, mas o modelo da ficha foi escolhido pelas educadoras em conselho de docentes” (Ed.D).

Todas as entrevistadas confirmaram que, os instrumentos aprovados em conselho pedagógico dos agrupamentos para a formalização da avaliação das aprendizagens das crianças, são opções das educadoras de infância que assim decidiram anteriormente em reunião de departamento do pré-escolar.

Podemos então confirmar que ao contrário dos restantes ciclos, a educação pré-escolar tem no sistema educativo uma avaliação cujo processo tem um carácter específico e livre na sua concepção, tanto formal como espontânea, deixando assim aos profissionais o principal papel na definição da sua função e na escolha dos instrumentos avaliativos. Como afirma Parente (2004), “tal pressuposto carrega então uma dupla responsabilidade para os actores dessa avaliação: a escolha do modelo de avaliação que confere visibilidade à concepção do processo ensino/aprendizagem que defendem” (p.89). Admite-se então que, face à análise dos resultados nem sempre a teoria defendida nos discursos corresponde a práticas e processos suficientemente congruentes.

Conforme transparece dos discursos das educadoras deste estudo, as profissionais da educação pré-escolar ao contrário do que seria desejável, acabam por decidir adoptar os modelos de avaliação mais estandardizados condizentes com uma avaliação sumativa e que aponta apenas para os resultados, sem deixar transparecer os processos.

Confrontadas com a questão, do que acham sobre o molde aprovado pelos executivos dos respectivos agrupamentos para a formalização da avaliação, a maioria das entrevistadas manifesta-se favorável ao modelo da ficha de avaliação por cruz:

“Concordo com a ficha de cruces, mas acompanhada com uma parte descritiva (...) fazemos fichas com cruz para ser mais fácil fazer as percentagens. Dá para termos ideia da evolução das crianças” (Ed.D).

A concordância da Educadora D com tais processos de avaliação remete para uma aproximação consentida dos modos de uma avaliação quantitativa e cujos processos são por si contestados ao longo da entrevista quando compara com a avaliação da escola formal.

Duas educadoras afirmam também a sua concordância com a validação deste tipo de fichas de avaliação por cruz e, consideram mesmo, que este tipo de avaliação está de acordo com as recomendações das OCEPE:

“Concordo, porque embora seja só uma cruz, abrange todas as áreas das Orientações Curriculares.” (Ed.A).

“Não acho mal. É mais rápido e tem lá tudo para não nos esquecermos de nada. Está lá tudo das Orientações Curriculares.” (Ed.B).

Pelas respostas dadas à questão, as entrevistadas A e B parecem ignorar as recomendações das OCEPE (1997) sobre a avaliação na educação pré-escolar, e que, conforme referimos anteriormente, defendem uma avaliação personalizada, sistémica e contextualizada com carácter formativo, não compatível com o modelo de uma ficha estandardizada com metas pré-definidas e onde se sinaliza com uma cruz a progressão de cada criança e de modo uniforme para todas as idades.

Sobre esta questão, Salinas (2004), defende que “o tipo de instrumentos que suportam a avaliação, ocupam um lugar decisivo no modo de conceber as intervenções pedagógicas e educativas no Jardim de Infância (...) devem evidenciar uma cultura avaliativa que ensine os alunos a avaliar e a avaliarem-se e a elaborar critérios e julgamentos segundo uma crítica construtiva” (p. 54).

As Educadoras F e E, discordam em absoluto com os moldes de avaliação em vigor nos executivos dos agrupamentos a que pertencem, demitindo-se da decisão anteriormente tomada pelas antecessoras:

“Não concordo nem com testes diagnósticos nem com fichas de cruz com quatro folhas...já era assim antes de eu cá trabalhar (...) vou voltar a propor que seja mudado. É horrível. Ainda não pensei qual o melhor modelo, mas vamos ver vários e escolhemos (Ed.F).

“ Não concordo nada com este modelo de ficha de avaliação com cruz! Acho que devia ser descritivo porque dá para pensar melhor em cada criança (...) uma vez propus que mudássemos mas as outras colegas não concordaram. Acho que é porque lhes dá menos trabalho”(Ed.E).

A referência da Educadora E, ao facto de não ter sido acolhida pelas colegas a sua proposta para uma mudança ao modelo de avaliação formal, opinando até, que o motivo se prende com a acomodação a um processo instalado, não deixa confortável o papel destas profissionais que reclamam uma valorização do seu estatuto em confronto com os professores do 1º Ciclo e que criticam exactamente pelos mesmos motivos: “ instalados nos processos”.

A qualidade de tais instrumentos e o seu impacto no processo ensino - aprendizagem das crianças, parece não importar na discussão destas profissionais em geral, uma vez que, como foi referido nos discursos, optam pelo que “dá menos trabalho”; e “tiraram o modelo da internet ” sendo aceite por todas sem ter sido posto à discussão outras alternativas.

“ Fazemos teste diagnóstico às crianças que vão para a escola, para ver a que nível estão. Todas as colegas acham bem. Tiraram um modelo da internet que nem foi comparado com outros” (Ed.F).

“Não concordo com o teste diagnóstico. Tenho que o fazer num dia, logo no início do ano lectivo, quando ainda nem conheço as crianças!” (Ed.B).

O teste diagnóstico é rejeitado por estas duas educadoras, alegando que se obrigam a avaliar as crianças logo no início do ano lectivo quando ainda não têm dados sobre as suas capacidades e aquisições. No entanto, todas cumprem essa norma que é aceite como um processo meramente administrativo. Importa aqui referir que, confrontadas com a pergunta ocasional se consideram o mesmo significado para «teste diagnóstico» e «avaliação diagnóstica», nenhuma das educadoras pareceu encontrar diferença, afirmando que *“é a mesma coisa”* o que mais uma vez nos remete para dúvidas sobre a concepção de especificidade na avaliação destas profissionais. Segundo Gonçalves (2008), *“a avaliação diagnóstica recorre ao tempo de observação necessário para a recolha de informação sobre o que a criança já sabe, para a partir daí alicerçar as decisões e orientações educativas”* (p. 72). O teste diagnóstico referido pelas educadoras deste estudo, parece não ter em conta o tempo de observação, fundamental para recolher informação, mas antes se limita a uma avaliação estandardizada num documento com metas e tempo pré-definidos e com a função de uma avaliação certificativa.

Apesar destas críticas à qualidade dos dispositivos da avaliação, o seu impacto no processo ensino/ aprendizagem das crianças parece não importar muito na discussão das profissionais em geral, uma vez que, como foi referido nos discursos, optam pelo que *“dá menos trabalho”* e *“tiram o modelo da internet”* sendo aceite por todas sem ter sido posto à discussão. E embora discordem com os moldes formais da avaliação, as entrevistadas não referiram, na sua maioria, qualquer acção que evidencie essa discordância nos locais próprios, nem se referiram a qualquer proposta alternativa de mudança.

De igual modo, parece que o molde de avaliação de cruz é consensual para a maioria das colegas com quem trabalham e cujas decisões com maioria representativa no conselho

de docentes, conduzem à aprovação definitiva desses instrumentos mecanizados da avaliação pelos executivos dos agrupamentos. Levanta-se então a seguinte questão: de que modo afirmam as educadoras de infância na sua prática a especificidade da avaliação na educação pré-escolar?

As respostas parecem não ser coerentes com a teoria que defendem as educadoras, nem com os princípios das OCEPE (1997), e da Circular nº17 da DGIDC (2007), que insistem na defesa de um processo avaliativo com características singulares para esta etapa educativa. Parecem realçar sobretudo uma submissão às normas impostas aos outros níveis de ensino, como uma forma de valorização profissional através da uniformização administrativa da avaliação. Podemos então concluir que, não reagindo de forma construtiva com propostas credíveis e alternativas, as educadoras acomodam-se assim às normas administrativas, sem afirmarem o direito ao respeito e reconhecimento da sua especificidade educativa e profissional.

Quando questionadas sobre o que distingue a avaliação no Jardim de Infância da avaliação na Escola do 1º Ciclo, para uma melhor percepção do que anteriormente foi dito e das representações que perfilham da avaliação no seu contexto educativo, as educadoras responderam:

“ No Jardim de Infância a avaliação centra-se na afectividade...no saber ser...na relação com as crianças e nas famílias. Na escola o que conta é o comportamento (...) aprenderem as matérias” (Ed.A).

“Nós avaliamos os processos (...) o contexto educativo. Pensamos nas crianças como crianças. A escola preocupa-se mais com os resultados... com o programa. A avaliação é vista como um produto” (Ed.E).

“Avaliamos tudo. Não damos notas mas estamos sempre a avaliar (...) até o brincar se avalia (Ed.F).

“No caso do pré-escolar avaliar é mais fácil porque são mais pequeninos. Na escola se não sabem o programa, não se preocupam com os motivos de cada criança...e desmotivam-se” (Ed.B).

Segundo os discursos acima proferidos, a centralidade da avaliação situa-se ao nível dos interesses das crianças, como a afectividade, o respeito pela sua dimensão humana, o aprender a brincar...pensa-se na criança como criança, mas avaliam-se também os processos em contexto educativo.

Sobre o ciclo seguinte, ou seja o primeiro ciclo, as entrevistadas são muito críticas nas afirmações ao referirem a avaliação como:

“...o resultado de um produto que é usado para classificar as crianças como bons e maus alunos, chumbar, desmotivar, não compreender os motivos das crianças...apenas conta o programa” (Ed.F).

Confirma-se assim o confronto institucional entre estas duas etapas educativas que, apesar da proximidade com a idade cronológica das crianças e o espaço físico da comunidade educativa, se distanciam nas concepções metodológicas, processos pedagógicos, e na identidade profissional conforme constatamos pelas afirmações.

Esta questão é importante analisar noutros estudos que avaliem as razões com a devida profundidade e respondam à pergunta: Quais são as condições que podem melhorar a comunicação entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo para que a articulação educativa seja uma realidade?

4.3. A operacionalização da avaliação no Jardim de Infância

Nesta secção do estudo iremos recolher referências sobre o modo como as educadoras operacionalizam o processo da avaliação na sua prática educativa, partindo dos

discursos produzidos anteriormente e que reflectiram as concepções das entrevistadas, tentando perceber em cada caso:

- O que importa avaliar no contexto de Jardim de Infância;
- Que orientações metodológicas suportam a avaliação;
- Quais os critérios da avaliação e que domínios privilegiam;

Para tornar mais clara e evidente a dinâmica dos instrumentos usados para o desenvolvimento do processo avaliativo durante a acção educativa das educadoras, recorreremos aos quadros com as referências mais significativas, para uma reflexão sobre os instrumentos da avaliação formal e informal de uso mais generalizado pelas participantes deste estudo e que visam compreender:

- Qual é a dinâmica temporal do processo da avaliação;
- Quem são os actores do processo;
- Quais os instrumentos/procedimentos da avaliação formal e informal;
- Como e a quem é feita a comunicação da avaliação e com que objectivos.

“A relação entre os procedimentos e os instrumentos de avaliação e o modelo pedagógico com que actuam na sua prática pedagógica, faz emergir o papel das educadoras como protagonistas do currículo que desenvolvem com as crianças e a intencionalidade educativa que avaliam de acordo com o que consideram importante que estas aprendam” (Parente, 2002, p. 97).

Para além desse processo, existem ainda os procedimentos formais de avaliação solicitados pelos Agrupamentos de Escolas e que, com normas institucionais, visam uniformizar a avaliação dos Jardins de Infância tal como sucede com os outros ciclos de ensino. Segundo Guerra (2003), a avaliação “*está condicionada por disposições legais, impregnadas de uma filosofia que atribui sentido à forma de praticar a avaliação, que a*

inspiram e a regulam...e que uniformizam os momentos, a nomenclatura e os conteúdos da avaliação” (p.107).

Existem ainda os documentos emanados pelo Ministério da Educação como as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar que, não tendo carácter prescritivo, servem de recomendação/orientação para cada profissional organizar o seu projecto curricular tendo sempre em conta o ambiente singular que caracteriza o Jardim de Infância.

No que diz respeito ao contexto educativo em análise e apesar da existência dos documentos orientadores desta prática específica já referenciados, importa perceber através das narrativas das educadoras entrevistadas, até que ponto os princípios neles recomendados se coadunam com as suas práticas organizacionais e por elas defendido como fazendo parte de um contexto singular e relevante para o desenvolvimento das aprendizagens nas crianças em idade pré-escolar.

4.4. O que importa avaliar no contexto de Jardim de Infância

Posta a questão às entrevistadas sobre o que consideram importante avaliar na sua acção educativa, foi mais uma vez propósito da investigadora não interferir nos discursos de modo a não influenciar as respostas, e, assim permitir que as mesmas decorressem de forma espontânea e abrangente focando a dinâmica do processo de avaliação em cada uma das situações deste estudo como a seguir se observa:

“ importa avaliar tudo o que está nas áreas recomendadas pelas Orientações Curriculares ”(Ed.D).

“ o desenvolvimento das crianças recomendado nas áreas de conteúdo das Orientações Curriculares e as competências que ajudam na ida para a escola” (Ed. A).

As OCEPE são uma referência para as Educadoras D e A que lhe fazem uma referência directa, mas sem especificar como aplicam na sua prática tais orientações. São

as educadoras seguintes que acrescentam outras importantes dimensões, mais congruentes com o que é ali recomendado e que apela a uma avaliação contextualizada e sistémica, de carácter formativo e onde todos os factores que afectam a vida das crianças importam para o seu desenvolvimento.

“Importa avaliar o empenho da criança...o comportamento...o progresso do que vai aprendendo em cada actividade” (Ed.C).

“Avalio as relações: de mim para eles...entre eles...com as famílias. Avalio o que aprendem (...) valorizo muito as expressões (Ed.F).

“É importante avaliar o grupo: como se porta, os hábitos, se cumpre as regras...avalio as competências de cada um...se sabe contar, falar correctamente. Avalio a autonomia...etc. (Ed.B).

“É importante avaliar o contexto...o ambiente educativo... as aprendizagens... o contexto familiar...o currículo. Faço auto - avaliação: minha e dos miúdos (...) penso e vejo que tenho que mudar de estratégia, e falo com eles no final de cada actividade para vermos se correu bem ou mal ” (Ed.E).

Nas respostas dadas pelas educadoras encontram-se as influências de modelos pedagógicos com uma avaliação formativa. Assim, esta parte dos discursos faz emergir através do processo da avaliação uma valorização do que pode ser considerado como aquisição de «competências de vida».

4.5. Orientações metodológicas da avaliação

Na sequência dos discursos anteriores, surge-nos a questão que se prende com o modelo de avaliação que as educadoras usam na sua prática pedagógica, e através do qual se pode vislumbrar o modelo pedagógico que orienta o seu currículo, ou seja, que orientações metodológicas suportam a avaliação que praticam.

As respostas à questão expressam um certo mal-estar de algumas entrevistadas face ao acto de avaliar, assumindo que não há uma prática de reflexão entre si sobre este assunto. A metodologia da avaliação parece assentar em princípios de uma aprendizagem empírica, que passa entre colegas de profissão e se adopta nos diferentes contextos dos Jardins de Infância:

“Não acho que haja só um modelo que nos deve orientar (...) de todos retirar um pouco, para mim é o ideal. Não sigo nenhum pedagogo, é a prática...e a partilha com colegas” (Ed.F).

“É a prática, as conversas com colegas, como é que fazem...não tanto nas reuniões, às vezes até é mais fácil no café! Nas reuniões nunca se fala muito do que é que cada uma faz, é mais da papelada e do que temos que fazer para o departamento pré-escolar” (Ed.B).

“Foi a minha experiência ao longo da vida. Não tenho nenhum modelo. É a partilha com colegas e a experiência ao longo da vida! Funciona e pronto!” (Ed.D).

Parece-nos que há aqui um motivo para reflectir sobre o papel da colaboração e articulação horizontal e vertical, para que, a partir da troca de ideias entre os vários intervenientes educativos se potenciem as estratégias e informação adequadas, e que tornem possível a concretização de tempos e instrumentos para um registo regular e sistemático da progressão das aprendizagens de cada criança. Sem esta prática, qualquer informação sumativa da avaliação corre o risco de não ser autêntica e assentar apenas em juízos de valor, desvirtuando assim o processo e o resultado da especificidade desta avaliação.

Algumas educadoras afirmaram inspirar o seu modelo de avaliação nas OCEPE e ainda a partir da experiência com colegas que consideraram pertinentes:

“São as Orientações Curriculares, e as circulares que o Ministério da Educação mandou no ano passado para os Jardins de Infância” (Ed. A).

“Não tenho nenhuma metodologia especial. Por exemplo: a partir de uma colega que punha as crianças a marcar (...) acrescentei umas grelhas de registos como forma de auto-avaliação. As Orientações Curriculares é que me ajudaram a reflectir como fazer a avaliação” (Ed.C).

De seguida, a Educadora E parece estar mais consciente da necessidade de procurar informação bibliográfica sobre aspectos da sua vida profissional, e é a única a referir a procura de formação contínua sobre o tema da avaliação. Evidencia também uma crítica sobre a qualidade da formação e o desinteresse das educadoras em geral para debater nos espaços próprios os assuntos que se relacionam com a sua prática profissional:

“ Eu tenho sempre presente as Orientações Curriculares para fazer o Currículo e a Avaliação. Também saiu uma circular da DGIDC há dois anos para o pré-escolar, a dar orientações mais precisas sobre a avaliação. Era bem claro e dizia que deve ser sobretudo formativa. É o que eu acho. Também tive há uns anos uma formação muito boa sobre avaliação na APEI (Associação Portuguesa de Educação de Infância). E gosto de ler coisas sobre assuntos que tenha dúvidas. (Ed.E).

4.6. Critérios de avaliação

No que concerne à questão posta às entrevistadas sobre que critérios usam para avaliar o desenvolvimento das crianças e quais os domínios das aprendizagens que mais valorizam, as respostas vão na sua maioria para as aquisições de competências facilitadoras de uma melhor integração na escolaridade obrigatória:

“ Os critérios...os critérios... deixa-me pensar o que queres dizer com isso! (...) importa-me avaliar competências como linguagem, matemática, socialização...e atenção. A atenção é muito importante para irem para a escola” (Ed.A).

“O queres dizer com critérios? Autonomia? Comportamento? Socialização? Para mim o que é mais importante é a socialização e a autonomia para se integrarem na Escola. E a linguagem também. Para não terem problemas na leitura e escrita” (Ed.B).

A dificuldade das Educadoras B e A em compreenderem de imediato o significado do que são critérios, levam-nos a pensar mais uma vez na necessidade de se implementar uma linguagem mais significativa do ponto de vista científico para uniformizar a comunicação das profissionais, e reflectir uma prática educativa assente na sistematização e compreensão de conceitos e objectivos comuns destas profissionais. Esse papel deverá ser desempenhado por uma formação de qualidade ao longo da vida profissional dos educadores, e que segundo algumas afirmações aqui feitas, tem sido uma das lacunas do sistema educativo.

Para confirmar o que anteriormente se disse, registamos que, apesar das OCEPE serem o documento mais importante na definição dos princípios educativos para a educação de infância, apenas duas educadoras se referem a esse documento para através dele definirem os critérios da avaliação no processo das aprendizagens das crianças:

“São as áreas de conteúdo que estão nas Orientações Curriculares como: autonomia, linguagem, matemática...sobretudo para os que têm cinco anos (Ed.C).

“ Quando avalio tenho em conta as Orientações Curriculares: autonomia, linguagem, matemática, comportamento, empenho, sentido crítico, e as vivências deles” (Ed.E).

A ausência de referência deste documento orientador na maioria das entrevistadas, tornará evidente o distanciamento na prática daquilo que se pretendia que fosse um documento de referência comum para os objectivos educativos dos profissionais da

educação de infância? Fica mais uma dúvida em aberto para que a resposta se procure noutros estudos sobre o tema.

As referências à avaliação da criatividade e do papel da motivação a partir do contexto familiar feitas pelas Educadoras F e D, parece-nos merecer aqui uma nota de destaque pela importância que lhes atribuem e que, de facto, se revelam nesta fase etária com muita pertinência e em todos os momentos das aprendizagens das crianças:

“A socialização, as aprendizagens cognitivas como matemática, linguagem...a criatividade, a autonomia...tudo é importante! Sobretudo para os mais velhos!” (Ed.F).

“Linguagem, matemática, comportamentos...cooperação com os outros...motivação. O ambiente familiar é importante para a motivação da criança” (Ed.D).

“São todos importantes, mas depende das idades. Aos três e quatro anos acho que é mais importante a socialização. Ainda precisam muito de brincar! Aos cinco a maior relevância é de facto para as competências cognitivas: literacia, linguagem, matemática (...) porque os professores do 1º Ciclo é isso que valorizam e assim têm melhores condições de adaptação. E é para isso que existe o pré-escolar” (Ed.E).

Tal como foi noutra parte deste estudo analisado, a relevância dada pelas respostas das educadoras na avaliação aos domínios cognitivos e socializadores, e cujo objectivo principal da sua intenção educativa é dirigido aos mais velhos para uma melhor integração na escola formal, evidencia uma contradição aos objectivos formulados nos princípios orientadores de uma etapa educativa singular que, em contexto de sala com grupos heterogéneos, se pauta pelo respeito pelo estágio de desenvolvimento de cada criança proporcionando-lhe os meios para que evolua de forma progressiva e de acordo com as suas potencialidades.

Parece-nos que, a excessiva preocupação com a incidência da avaliação sobre as crianças mais velhas e a continuidade educativa com o ciclo seguinte, condiciona o

carácter abrangente e globalizante do projecto curricular de grupo e da avaliação que nesta etapa se caracterizam pela singularidade de um processo que se pretende sistémico e contextualizado como referem as OCEPE (1997).

Como diz Guerra (2003), “o tipo de conhecimentos a valorizar depende dos critérios fixados pelo avaliador ou seja, depende quer das concepções dos modelos de acção pedagógica perfilhados pelas educadoras, e dos regulamentos criados pelos respectivos agrupamentos, mais do que das orientações oficiais ou da declaração de intenções dos documentos criados para o efeito” (p.110).

4.7. Instrumentos de avaliação informal

Sendo a avaliação um processo cujas funções podem ser consideradas a partir de vários pontos de vista, podem por isso estar sujeitas a diferentes concepções, conforme se pode verificar analisando o Quadro 4.

Verificamos que, em geral, os procedimentos quotidianos de avaliação informal são comuns em todas as situações, e enquadram -se numa avaliação contínua com vários tipos de registos, sendo a observação directa referida por quatro das educadoras como principal fonte de avaliação informal, que se traduz posteriormente nos registos da avaliação formal e periódica.

Quadro 4 – Avaliação Informal

	Instrumentos avaliação informal	Periodicidade da avaliação	Participantes
Ed.A	-Registos nos trab. expostos -Diálogo c/as crianças -Mapas (presenças, calendário, aniversários)	Diária	Educadora Crianças
Ed.B	-Registos pontuais de observ. -Mapas (presenças, aniversários tarefas, preferências) -Diálogos c/ as crianças	Diária Semanal	Educadora Crianças
Ed.C	-Instrumentos de registo (saídas, projectos) -Mapas (tempo, aniversários, presenças, tarefas, chefe). -Sexta Feira: diálogo c/ as crianças para aval. da semana (auto-avaliação)	Semanal	Educadora Crianças Auxiliar
Ed.D	-Registos pontuais de observ. -Mapas (tempo, presença, tarefas) -Diálogos c/ as crs e famílias	Diária Semanal	Educadora Crianças Família
Ed.E	-Obsv. c/registo em portefólio -Portefólio c/trabalhos seleccionados e aval. descritiva das aprendizagens -Registos nos trabalhos expostos -Diálogo c/ as crianças e famílias (auto-aval) -Instrumentos de registos (planeamento, projecto em acção, visitas, fotos) -Mapas (tempo, calendário, presenças, tarefas, aniversários, actividades, jornal)	Diária Semanal	Educadora Crianças Auxiliar Família
Ed.F	-Observação directa s/ registo -Diálogo c/ as crianças -Registos nos trabalhos expostos -Mapas (tempo, aniversários, presenças)	Diária	Educadora Crianças

O diálogo com as crianças é referido por todas as educadoras como uma prática habitual na avaliação dos progressos e dificuldades, para a educadora reflectir sobre as estratégias de acção a desenvolver. A maioria refere-se a esse diálogo como decorrente da dinâmica diária das actividades e da interacção espontânea entre a educadora e as crianças:

“Estamos sempre a avaliar. Quando falamos com eles, escrevemos nos trabalhos, respondemos às perguntas...estamos sempre a avaliar. É isso! (Ed.A).

“ Avalio sempre. Mas de cabeça. Não tenho tempo para registar...tenho essa lacuna” (Ed.F).

“Falo sempre com eles sobre o que estão a fazer. Mas para registar tudo tinha que ter menos crianças. São muitas e não há tempo...só faço a avaliação no final do período” (Ed.D).

“ Tomo notas de vez em quando, para depois poder avaliar nas grelhas periódicas, mas falo mais com as crianças, do que estão a fazer. Acho que isso é que é importante” (Ed.B).

Apenas as Educadoras C e E, se referem à auto-avaliação como uma prática habitual com as crianças, referindo ainda um momento intencional para reflectirem em conjunto sobre o trabalho desenvolvido e o modo como decorreu:

“Eu faço auto-avaliação com as crianças. Por exemplo: se gostam do que estão a fazer, o que vamos fazer a seguir... e escrevo o que dizem. No final da semana reflectimos como correu, para mudar o que for preciso...ajustar as coisas que não correram bem” (Ed.C).

“Faço avaliação sempre que faço uma actividade. Converso com eles e levanto questões. Num simples desenho fazemos avaliação sobre o que vai desenvolvendo...já põe os braços...faz padrão...etc. E acho que quando revejo com eles as estratégias, estamos a fazer auto-avaliação, não é? E falo muito com eles sobre o que fazemos. E são eles que

registam os trabalhos todos. E escrevo o que dizem no cantinho das notícias. Semanalmente registo o que é mais importante para pôr no portefólio deles, e assim, penso também no que estou a fazer.” (Ed.E).

Os diferentes suportes de avaliação espontânea diferem no modo como algumas educadoras concebem a avaliação como um meio potenciador de articulação com a família, e o facto de apenas só duas educadoras (Ed. E e Ed. D) o referirem, leva-nos a concluir que na sua maioria as educadoras entrevistadas não têm por hábito incluírem a família no acompanhamento do processo da avaliação, justificando-se com o pouco interesse na participação das mesmas:

“Temos um dia de atendimento semanal, mas os pais nunca vêm” (Ed.B).

“Os pais nunca têm tempo para vir aos atendimentos. Vão perguntando... mas só sobre coisas do dia-a-dia” (Ed.A).

“Para a maioria dos pais basta a avaliação final. Não vêm ao atendimento, e eu é que os convoco quando é preciso, mas mesmo assim nem todos aparecem (Ed.C).

A Educadora E afirma-se como uma profissional mais atenta nas estratégias que desenvolve para resolver esta questão quando afirma:

“Os pais não aparecem nos atendimentos semanais por causa dos horários de trabalho, mas tento arranjar outras maneiras de os motivar. Por exemplo, convoco reuniões com chá, ou com temas ao fim da tarde...não vêm todos mas tem sido participado. É um princípio que depois se vê o resultado quando preciso de falar com eles. Ficam mais participativos”.

De seguida, a reclamação da Educadora F sobre o calendário escolar que deixou de contemplar uma semana em cada período para, tal como o 1º Ciclo, se receberem os pais e com eles fazer uma reflexão/avaliação dos progressos das crianças, parece ser uma questão recorrente para as educadoras em geral:

“Dantes havia uma semana para a avaliação com os pais. Agora acabaram com isso e portanto só fazemos a avaliação final” (Ed.F).

“ Não nos dão tempo para fazer a avaliação com os pais...portanto, fazemos o que se pode” (Ed.A).

“ Até por não termos essa semana, fomos desvalorizadas pelos nossos colegas do 1º Ciclo. Como não fazemos avaliação, acham que não fazemos nada!” (Ed.D).

Parece-nos que, estas posições são mais uma vez formas de afirmação do estatuto profissional por comparação com os professores do 1º Ciclo, e estão em contradição com uma avaliação sistémica e integrada nos processos quotidianos das aprendizagens das crianças, conferindo a este contexto educativo a singularidade que as OCEPE advogam.

Trata-se ainda de uma posição que como refere Parente (2004) “nos obriga a perguntar que condições de participação ocorrem aos pais no decurso do processo da avaliação: Sobre que domínios se debruça? Qual é o âmbito dessa participação? Que responsabilidades educativas é que os pais assumem no Jardim de Infância de modo a poderem assumir um papel de avaliadores neste contexto” (p.156)?

Podemos também inferir que, na sua maioria as educadoras são o principal “autor e actor” da avaliação que desenvolvem, sendo atribuído à criança o papel de colaborador e participante sujeito às decisões, confrontos e contradições, de uma profissão que tenta ainda afirmar a sua identidade singular.

No que se refere ao papel das auxiliares de acção educativa como um elemento fundamental no trabalho colaborativo com a educadora e as crianças, apenas foi referido por duas educadoras que são participantes no processo da avaliação. Importaria compreender a razão que leva a tão pouco protagonismo deste elemento essencial por parte das educadoras, mas tal motivo não poderá ser aqui analisado por falta de fundamento para tal discussão.

Importa ainda referir que os vários dispositivos complementares da avaliação, como os vários mapas que as educadoras “não consideram como sendo para avaliar, mas apenas para registar as rotinas”, são na verdade meios de organizar o ambiente educativo que, usados pelas crianças, poderão servir para verificação de competências adquiridas no domínio da socialização e autonomia, entre outros.

Em geral, todas as educadoras têm em comum um conjunto de procedimentos e instrumentos de avaliação informal que utilizam para, a partir de parâmetros pré-concebidos a que chamam “checklist” concretizarem a avaliação final:

“ Tomo notas do que vão aprendendo para depois comparar com o teste diagnóstico e a checklist, para poder fazer a avaliação final” (Ed.B).

“ Vou preenchendo as grelhas de observação para no final do período poder avaliar o que aprenderam” (Ed.D).

“Escrevo nos trabalhos deles o que querem dizer e depois vou ver no dossier individual deles, para poder fazer a avaliação final” (Ed. M).

A Educadora E distingue-se das restantes pela utilização variada de instrumentos e procedimentos de avaliação com carácter contínuo, formativo e formador. Torna assim mais evidente a intencionalidade de um processo que articula de modo abrangente os múltiplos domínios da avaliação e os seus participantes, e ainda uma periodicidade que através do portefólio permite uma informação constante e organizada sobre o progresso das aprendizagens das crianças. Constata-se que para esta educadora, mais do que o produto lhe importa o processo, e assim, é de todas a que mais se enquadra numa prática de avaliação como a que as OCEPE recomendam: um processo participado pelas crianças na construção do seu próprio conhecimento.

“ Avaliamos sempre que fazemos uma actividade e registamos em vários locais: nos trabalhos que expomos: no canto das notícias, nas escolhas de actividades, no tempo que faz...no portefólio (Ed.E).

Referindo como principal instrumento de avaliação o uso do portefólio, partimos do princípio que esta opção permite que as crianças estejam implicadas na sua própria avaliação construindo assim um juízo de valores que lhe permitem tomar consciência da sua evolução, num processo de verdadeira avaliação alternativa e de acordo com a especificidade defendida nas OCEPE.

O portefólio, como um dossier representativo dos trabalhos mais significativos das crianças, contém parte importante do trabalho que se realiza no quotidiano do jardim de Infância e cujos pressupostos e implicações pedagógicas convém compreender numa abordagem integrada da avaliação formativa. Salinas (2004, cit. Carvalho, 2007) diz a este respeito que “o portefólio ajuda a perceber o modo como o aluno avalia a sua aprendizagem (...) se o observarmos como uma evidência dos processos de mudança e crescimento intelectual na criança e não apenas como uma vitrine de produtos de aprendizagem” (p. 106).

4.8. Documentos de avaliação formal

Após a análise das narrativas produzidas, procedemos em seguida à análise dos documentos de avaliação com carácter formal onde são registados os progressos periódicos das aprendizagens das crianças, e cuja principal função é sobretudo informar os pais e professores sobre o trabalho desenvolvido com as crianças, e qual o seu efeito no desenvolvimento das aprendizagens: avaliação sumativa. Este tipo de avaliação ocorre quando as educadoras pretendem fazer um balanço, quer no final de cada período lectivo, quer no final do ano lectivo.

Para as educadoras participantes neste estudo, esta avaliação sumativa assume o principal papel no processo avaliativo das aprendizagens das crianças, e segundo afirmação da maioria das educadoras entrevistadas, é um momento que vai para além da informação/comunicação sobre os progressos de cada criança para ser também um momento de reflexão sobre o currículo e para pensar nas novas estratégias a desenvolver:

“Avaliamos trimestralmente na ficha de cruz, para podermos perceber o estado em que se encontram. Se já evoluíram na matemática, na linguagem...no comportamento. É importante para preenchermos as fichas que vão para os pais e para a escola no final do ano” (Ed.D).

“Fazemos o teste diagnóstico para comparar como estão a progredir. No final do ano dá para se ver claramente o resultado. E para fazer a avaliação que se vai dar aos pais e professores” (Ed.F).

Segundo Gonçalves (2008), para a recolha dessa informação, durante o processo ensino/aprendizagem devem ser usados pelos educadores variados instrumentos de registo e observação para tornar visível a progressão, ou seja “uma avaliação sistémica e espontânea cujos instrumentos registem a informação, tais como: registos de observação diagnóstica, registos descritivos de situações significativas, observação directa e interactiva com o preenchimento de grelhas das aprendizagens, registos ocasionais e em portefólio, e ainda toda a observação e reflexão sobre as produções das crianças que reflectem o seu desenvolvimento progressivo”. Uma avaliação sumativa será um resumo de toda esta informação, e será útil para comunicar o percurso do processo avaliativo.

Como refere Gonçalves (2008), “nesta etapa educativa, os instrumentos de avaliação sumativa devem ter em conta a especificidade inerente ao processo, conter uma informação de carácter qualitativo e encorajadora de novos progressos, e atender no seu conteúdo aos pressupostos nas OCEPE” (p. 74).

Pretendemos de seguida, através da comparação destes instrumentos avaliativos, vislumbrar de que modo as educadoras deste estudo utilizam este dispositivo como um documento coerente com os pressupostos nas OCEPE, ou se pelo contrário, se submetem a modelos normativos e mecanizados, em contradição com o tipo de avaliação formativa que defenderam nas entrevistas.

Quadro 5 – Avaliação Formal

	Cheklis de Competências	Avaliação Descritiva	Avaliação por Cruz	Avaliação Diagnóstica
Educ. A	x	x		Teste (Início do ano)
Educ. B	x		x	Teste (Início do ano)
Educ. C		x		
Educ. D	x		x (Result. Quantitat.)	Teste (Início do ano)
Educ. E			x	Observ/registo em portefólio (1º período)
Educ. F			x	Teste (Início e Fevereiro)

Verificamos a partir do Quadro 5 que, de um modo geral, os procedimentos/instrumentos formais de avaliação a que as educadoras deste estudo

recorrem, se afastam do carácter formativo da avaliação proposta pelos documentos orientadores do Ministério da Educação, ao contrário do que parece acontecer nas situações de avaliação quotidiana defendidas nas entrevistas.

Na maioria dos casos, recorre-se ao uso de um «teste diagnóstico» logo no início do ano lectivo, para verificação das competências das crianças e que serve para conhecer as capacidades e dificuldades sobretudo das crianças que vão para a escola e orientar as actividades no sentido de aprendizagens que ajudem na sua integração (Anexo II – Doc. 1):

“Fazemos o teste diagnóstico logo no início do ano, para verificar as competências de cada um. Depois repetimos em Fevereiro para comparar se houve evolução. Serve para melhorar as estratégias. (...) O modelo foi tirado da internet pelas colegas e aprovado em Conselhos de Docentes” (Ed.F).

“ No início fazemos o teste diagnóstico para nos orientarmos a partir do que sabem. E para vermos o que não sabem, mas já deviam saber” (Ed.A).

Pelo que podemos verificar, o modelo de documento que serve para fazer o teste diagnóstico (Anexo II- Doc.1), é comum às educadoras A, B, D e F, e, segundo afirmaram, foi “tirado da internet” e adaptado nos vários Jardins de Infância em Conselho de Docentes.

Para além de qualquer juízo de valor que possamos fazer sobre esta recolha de informação cujo modelo se limita a resultados imediatos, sem ter em conta a importância da observação, importa sobretudo referir que tal documento nos parece bastante limitado na sua estrutura conceptual. Razão pela qual consideramos que, qualquer conclusão não pode validar com segurança as competências das crianças, uma vez que estão sujeitas a um momento de observação de desempenho descontextualizado no tempo e na acção.

Também os aspectos relacionados com as aprendizagens cognitivas estão aqui expressos com destaque em relação às crianças que vão para a escola, constituindo este

teste um mecanismo de orientação curricular para esse fim, o que deixa transparecer como objectivo principal da avaliação uma perspectiva escolarizante, em contradição com o que as educadoras defendem em teoria:

“ Acho importante o teste diagnóstico para os cinco anos. Podemos ver até quanto sabem contar...se fazem o nome...as figuras geométricas (...) para trabalharmos as competências que acham que ajudam na integração da escola” (Ed.A).

“O teste diagnóstico avalia o estado em que as crianças estão, e ajuda-nos a desenvolver as competências que os professores querem nas crianças que vão para a escola” (Ed.B).

A avaliação diagnóstica, segundo Gonçalves, (2008), “recorre à observação e previsão de competências num período de tempo que torne possível o conhecimento do que a criança já sabe, para planear o que pode vir a saber” (p. 72). Acrescentamos ainda que, consideramos importante para uma avaliação diagnóstica no contexto específico de Jardim de Infância, toda a informação vinda do contexto familiar de cada criança, o que não é contemplado neste tipo de documento. Será esta uma primeira oportunidade de participação das famílias, e uma motivação para se interessarem pelo processo educativo dos seus educandos.

A diferença substancial entre «teste diagnóstico» e «avaliação diagnóstica» não parece ser motivo de reflexão para as educadoras em causa, uma vez que, perante a pergunta responderam que “é a mesma coisa”. Destaca-se a Educadora E, que adopta como procedimento de avaliação diagnóstica a observação e registo das situações significativas em portefólio, e, segundo a mesma, durante o primeiro período do ano lectivo:

“Faço uma avaliação diagnóstica de todas as crianças durante o primeiro período. Com esses registos vou tendo uma referência das competências que têm adquiridas, para andarmos para a frente” (Ed.E).



Este procedimento parece ser de entre todos, o único coerente com a especificidade de avaliação defendida nas OCEPE, com carácter formativa e formadora.

Metade das educadoras (A, B, e D) usam como ponto de partida para o seu processo avaliativo, uma “checklist” de metas a atingir para todas as crianças independentemente das idades, mas com maior significado para as crianças mais velhas.

Parece-nos que, este instrumento orientador das metas a atingir com as crianças, pretende funcionar como um guião de referências para as aquisições, mas, dependendo do modo como é usado, pode também influenciar um currículo positivista e maturacionista fora do âmbito das teorias sócio-construtivistas propostas pelas OCEPE, e conduzir assim a um processo avaliativo com um objectivo certificativo.

A Educadora A e C, são as únicas cujo procedimento de avaliação formal se faz de modo descritivo, deixando ao seu critério o que importa avaliar no desempenho da criança e segundo as dimensões das OCEPE. Este tipo de instrumento de avaliação formal parece ser de entre todos o que melhor se enquadra numa avaliação formativa, uma vez que obriga a reflectir no percurso de cada criança com as respectivas diferenças e características (Anexo II - Docs. 2 e 4). Consta-se no entanto que, com a orientação pré-definida do tipo “checklist” da Educadora A (Anexo II – Doc. 8), o objectivo da avaliação afasta-se do que defendem as OCEPE, uma vez que não basta a forma do documento ser descritiva mas é pelo significado do seu conteúdo que a condição de avaliação formativa se verificará.

A situação da Educadora D, importa aqui destacar pelo seu processo de avaliação pouco usual, e, que segundo afirmação da mesma foi “imposto pelo agrupamento”. Referimo-nos à transformação dos resultados da grelha de competências em percentagens de sucesso, representadas num gráfico produzida pelas educadoras para o efeito (Anexo II – Docs. 5 e 8).

Esta formalidade é igual para todos os ciclos de ensino daquele agrupamento de escolas, inclusive o pré-escolar o que nos leva a pensar numa generalização de procedimentos administrativos que ultrapassam os princípios pedagógicos mais elementares, e que revelam o desconhecimento pelos respectivos órgãos de gestão, sobre as recomendações emanadas pelo Ministério da Educação através das OCEPE.

Na sua maioria, as educadoras (B, D, E, F) utilizam como instrumento de avaliação formal a grelha de avaliação com as competências pré-definidas e que sinalizam com uma cruz (Anexo II - Docs. 3, 5, 6, 7). A opção por estes instrumentos de avaliação sumativa, é em geral das próprias educadoras que assim decidem nas reuniões do departamento, e como se constata pela maioria das entrevistadas, os educadores em geral parecem acomodar-se às decisões impostas pelos conselhos de docentes e pedagógicos e cujas normas tendem a uniformizar o processo da avaliação para todos os ciclos dos agrupamentos de escolas.

Assim, pelo que foi dito pelas educadoras nas entrevistas, em cada Jardim de Infância onde exercem o formato da avaliação formal é único e válido para todas as idades, ficando ao critério de cada educadora os parâmetros que deve ou não sinalizar de acordo com a fase etária.

Apesar de não correr os riscos de uma formulação de juízos de valor, este tipo de instrumento avaliativo acaba por não espelhar a dinâmica e flexibilidade que nesta etapa o currículo implica, cingindo-se ao registo de informações estandardizadas e homogéneas, sem ter em conta outros factores de influência como o contexto educativo. Apresenta-se ainda como “uma mera lista de verificação sem informar o trabalho desenvolvido, sem indicar as estratégias para colmatar as dificuldades, e centralizando todos os aspectos do processo e do seu resultado no plano individual das crianças” (Gonçalves, 2008, p.65).

Para Gonçalves (2008), “a utilização de grelhas com extensas listas de competências esvazia de sentido o acto de informar o encarregado de educação sobre os processos dos resultados obtidos. O modelo de registo que contemple as áreas e domínios das OCEPE, e que permita ao educador sintetizar a informação sobre o processo de forma clara, parece ser o mais adequado” (p. 101).

4.9. Comunicação da avaliação

De seguida, analisaremos o quadro que caracteriza o modo como as educadoras entrevistadas processam a informação sobre o percurso das aprendizagens das crianças, já que essa é uma das principais funções da avaliação sumativa.

Pela análise do Quadro 6 podemos constatar que na maioria dos casos a comunicação da avaliação formal é feita aos encarregados de educação, e aos professores do 1º Ciclo (com excepção da Ed. B), apenas no final do ano lectivo, com excepção da Educadora A, que o faz trimestralmente.

De acordo com os princípios das Orientações Curriculares,

“a relação com a família assume na educação pré-escolar características muito próprias, resultantes de pais e adultos serem co-educadores da mesma criança, passando pela troca de informações sobre o que lhe diz respeito em ambos os contextos. (...) Encontrar os meios adequados para promover a sua participação implica uma reflexão dos profissionais num processo de comunicação que se vai corrigindo e ajustando de acordo com a avaliação realizada” (OCEPE, 1997, p. 46).

Quadro 6 – Comunicação da Avaliação

	Descritiva	Por cruz	Pais	Profs. 1º ciclo	Periodicidade
Ed.A	x		x	x	Trimestral
Ed.B		x	x	-	Anual
Ed.C	x		x	x	Anual
Ed.D		x	x	x	Anual
Ed. E	Periódica em portefólio	x	x	x	Anual
Ed. F		x	x	x	Anual

Segundo Gonçalves (2008), “fazer a avaliação da criança para aferir os progressos da mesma ao longo do ano, é uma coisa, e relatar ao encarregado de educação como decorreu essa progressão, é outra coisa”. E Zabalza (2000), defende que “os pais não podem apenas ser vistos como receptores dos resultados da avaliação mas também como participantes de forma colaborativa no processo”.

O documento de avaliação sumativa entregue pelas educadoras aos encarregados de educação apenas no final do ano lectivo, não se ajusta aos pressupostos recomendados acima, e, apesar de nos discursos produzidos pelas educadoras, as OCEPE terem sido referenciadas como um documento orientador do processo de avaliação, o papel da família parece resumir-se apenas a receptor do resultado final sem ter tido oportunidade de acompanhar o processo das aprendizagens durante o percurso do seu desenvolvimento.

Constata-se também que, predominam os moldes de avaliação com metas pré-definidas e sinalizadas por cruz como documento de informação formal sobre a avaliação final das crianças (Educadoras B, D, E, F: Anexo II – Docs 3, 5, 6, 7) e apenas as

Educadoras A e C têm como norma um modelo de avaliação descritiva, com a abordagem aos vários domínios das OCEPE (Anexo II – Docs. 2 e 4).

No plano teórico das educadoras deste estudo, a avaliação afirma-se com uma dimensão formativa em coerência com a especificidade defendida para esta etapa educativa. Contudo, nos instrumentos de avaliação formal que sintetizam a informação recolhida ao longo do ano não se reflectem do mesmo modo nos objectivos contemplados.

A avaliação de cruz com metas de aprendizagem pré-definidas de modo igual para todas as crianças e de todas as idades, parece-nos um tipo de informação para os pais e professores que esvazia o sentido da progressão individualizada e de todos os factores que a determinaram no contexto educativo, sem vislumbrar as intervenções pedagógicas do processo e a indicação de novas estratégias.

Diferente é o caso da Educadora E, cujo portefólio do trabalho realizado com as crianças serve de *“comunicação aos pais sobre os seus progressos e onde consta uma informação descritiva e periódica que podem sempre consultar e acrescentar quando as crianças pedem e os levam a casa”* (Ed. E).

Pelo que foi dito pela Educadora E, podemos inferir que, esta valoriza a avaliação contínua, formativa e formadora, numa perspectiva que se afirma por uma avaliação contextualizada, participada e sistémica das aprendizagens das crianças. Para além dessa sua decisão, tem ainda que cumprir a formalidade normativa do agrupamento de avaliação anual por cruces e com a qual diz discordar.

Quanto à comunicação da avaliação sobre as crianças que transitam para o 1º Ciclo no ano seguinte, as educadoras referiram ser norma geral dos agrupamentos tal procedimento. As formas como o fazem foram decididas em conselho de docentes, e, por maioria, as educadoras optaram pela entrega do instrumento avaliativo com cruces, no final do ano lectivo anterior ao ingresso das crianças na escola.

A Educadora B, numa clara posição de rejeição da articulação educativa com o ciclo seguinte afirma:

“Não entregamos nenhum tipo de avaliação aos professores do 1º Ciclo, por decisão unânime do Conselho de Docentes do Jardim de Infância! Achamos que as crianças não devem ir com etiqueta, e se os professores tiverem dúvidas que venham falar connosco”.

Parece-nos que, neste caso, o confronto institucional com o ciclo educativo seguinte se faz pela negação da informação, contrariando «um processo contínuo e progressivo das aprendizagens que se prolonga pelos ciclos seguintes», como recomendam as OCEPE (1997), numa desejável articulação entre estes dois espaços educativos e que afirmam que “o diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1º Ciclo facilitam a transição e uma atitude positiva da criança face à escolaridade obrigatória. (...) o diálogo e a troca de informação permite valorizar as aprendizagens das crianças e dar continuidade ao processo, evitando repetições e retrocessos que as desmotivam e desinteressam” (pp. 90-92).

Já a Educadora E referiu que:

“Apesar de entregar o documento formal, não deixo de falar pessoalmente com a professora sobre cada criança no início desta nova etapa das suas vidas, por considerar muito redutora a avaliação por cruz. Informo sobre as características de cada criança, mas de um modo global, porque acho que os professores também devem descobrir as crianças”, o que assenta numa perspectiva de avaliação formativa e consequente.

As diferentes posturas entre estas duas educadoras perante o papel da comunicação da avaliação das crianças para os níveis seguintes como um importante meio de informação, e que faz parte do natural percurso educativo, demonstra a necessidade de um debate alargado sobre esta temática, plena de contradições, inseguranças e de “certezas” discutíveis.

Importa referir mais uma vez que, apesar de algumas educadoras referirem não concordar com estes moldes de avaliação, todas parecem conformar-se com a sua forma convencional, decidida por maioria nos conselhos de docentes. E com a exceção da Educadora D, todas afirmaram também que nenhum destes documentos vai para os agrupamentos, ficando apenas no domínio interno dos Jardins de Infância:

“ A avaliação não vai para o agrupamento. É normativa mas só damos aos pais e professores, e fica no Jardim de Infância nos processos das crianças” (Eds. A, B, C, E, F).

“Eles nem sabem como fazemos avaliação. Querem a avaliação como uma norma no pré-escolar, mas para o caso de haver inspeção e estar tudo ok.” (Ed.B).

“Acham que devemos preparar os meninos para a escola com competências escolarizantes e depois avaliar se estão formatados como a escola espera” (Ed.E).

Nas afirmações anteriores, podemos então considerar que para a gestão dos agrupamentos, a avaliação da educação pré-escolar assume uma função de «pré-escolarizar» de acordo com que a escola espera, e, ou, apenas uma função burocrática e administrativa sem relevância para qualquer debate sobre o seu papel nos espaços pedagógicos que têm por finalidade tratar essa temática, e que parecem valorizar o papel da avaliação apenas para os restantes níveis de ensino.

A Educadora D é o exemplo do que acima se afirma quando revela que:

“Envio para o agrupamento, trimestralmente e no fim do ano lectivo, um gráfico com as percentagens de sucesso das aprendizagens das crianças, estabelecidas por parâmetros pré-definidos, elaborados pelas educadoras e aprovados em Concelho Pedagógico”.

Quando se pergunta qual o efeito de tal medida, responde:

“Não sei... acho que serve apenas para que o sector pré-escolar seja igual aos outros”.

Deste modo, parece estarmos perante uma subordinação da avaliação na educação pré-escolar aos restantes níveis de ensino com o único propósito normativo e desvirtuando os pressupostos de uma avaliação com a especificidade inerente a esta etapa educativa que vem defendida nas OCEPE emanadas pelo Ministério da Educação e na Circular nº 17 da DGIDC, as quais são ignoradas pelas hierarquias de gestão destes agrupamentos de escolas.

5. Consequências da avaliação

Pretende-se, em seguida, recolher informações através das narrativas das educadoras entrevistadas no sentido de compreender qual é o impacto que o processo da avaliação causa num outro processo que lhe está inevitavelmente ligado: o processo ensino /aprendizagem das crianças, e como utilizam as educadoras a avaliação para melhorar a sua prática educativa.

Criámos neste tema as seguintes categorias para tornar mais claro o sentido das afirmações das entrevistadas:

- De que modo avaliar contribui para o seu desenvolvimento de cada criança;
- De que modo a avaliação contribui para o desenvolvimento profissional dos educadores e na melhoria da prática educativa;
- O que mudariam as educadoras no processo da avaliação.

Partindo do princípio de que “avaliar pressupõe aprender e reflectir o seu próprio trabalho, se o educador não estiver consciente dos riscos inerentes a uma avaliação baseada nos produtos e não nos processos pode cair facilmente no julgamento precipitado acerca das crianças, em vez de reconfigurar o currículo e o contexto em que se desenvolvem as aprendizagens” (Gonçalves, 2008, p.77).

As seguintes afirmações demonstram que, para as educadoras, avaliar cada criança é fundamental para o seu desenvolvimento uma vez que, através desse processo, verificam as aquisições e evolução das aprendizagens e cujos objectivos visam dotá-la de competências de vida, ou seja contribuir para o seu desenvolvimento global:

“Quando se avaliam competências, está-se a avaliar o desenvolvimento da criança. Se não se avaliar como é que se sabe se progrediu ou aprendeu alguma coisa? E como é que podemos saber se estamos a usar as estratégias correctas? Se não avaliarmos não temos dados para comparar os progressos. E só há desenvolvimento com o progresso das aprendizagens” (Ed.E).

“ Permite que eles se desenvolvam porque podem dominar os conceitos que precisam para o futuro, e além disso ajuda-os a lidar e a resolver os seus problemas. Eles também se apercebem do que ainda não sabem e assim esforçam-se mais” (Ed. A).

“Dá-nos uma ideia do patamar em que se encontra a criança, e percebemos a sua motivação, e se queremos que se interesse temos então que mudar e encontrar outra estratégia para o motivar”(Ed D).

Quando confrontadas com a questão de como utilizam a avaliação para melhorar o seu desenvolvimento profissional com o respectivo impacto na prática educativa, responderam:

“Ao avaliarmos temos mais consciência de como as coisas estão a correr, como as crianças se estão a desenvolver, se estamos a motivá-las ou não...isto faz-nos parar...pensar e mudar as estratégias, não é?”(Ed.D) .

“Avaliar é reflectir o nosso trabalho, portanto logo deve servir para melhorar a nossa prática. Se não servir para isso então não é preciso avaliar. Quando avalio os progressos de uma criança e vejo que não está ao nível desejável...e que tem capacidades para fazer melhor, então penso logo que se calhar com aquela criança devo ir por outro

caminho. E normalmente funciona. Ora para isso tive que avaliar a situação. Mesmo quando estou a escrever sobre uma criança, descubro mais coisas sobre ela naquele momento, e com a observação dos registos: olha...afinal ela até conseguiu fazer isto...ou dizer isto. A avaliação indica-me se estou ou não no caminho certo para que as crianças adquiram as competências desejáveis”(Ed.E).

“Com a avaliação ajustamos as aprendizagens das crianças. Recolhemos mais informação para tomar decisões que ajudem a desenvolver melhor o trabalho educativo e para arranjar estratégias diferentes. Se não avaliarmos como vamos saber em que ponto estão? E como sabemos o que devemos fazer para as ajudar? No fundo, avaliar as crianças é avaliarmo-nos a nós também” (Ed.A).

“Quando me sento para fazer avaliação...faz-me reflectir...ser mais crítica, e apercebo-me às vezes de coisas sobre a criança que ainda não tinha descoberto” (Ed.F).

A articulação entre as colegas, é referida como uma mais-valia na partilha de experiências que promovem o desenvolvimento pessoal:

“Também acho que a avaliação se aprende com as colegas. Ajuda muito, porque por vezes elas fazem coisas que considero importantes e vou também fazer, logo estou a melhorar o meu trabalho com as crianças” (Ed.D).

E a seguir, uma referência da Educadora F com o que melhor define as vantagens da avaliação no Jardim de Infância para o desenvolvimento profissional com impacto na acção educativa:

“Ajuda-me sobretudo a planear o que devo fazer para conseguir concretizar os objectivos do projecto curricular e das aprendizagens das crianças”.

E, do mesmo modo, a educadora seguinte se questiona quando responde como pensa que a avaliação pode ajudar a melhorar a sua prática educativa:

“ É que quando avalio, estou a tentar corrigir o que não está bem. No fundo (...) temos que avaliar para ajudar a trabalhar...a perceber os miúdos. Sei lá...é isso! Olha estas perguntas estão a ser uma aula para mim. É que há coisas que me puseste a pensar... e que eu ainda não tinha pensado!

As Educadoras A, e E, referem a necessidade de ter formação sobre o tema da avaliação, afirmando a sua insegurança no modo como actuam nesse processo:

“ Acho que devíamos ter mais formação sobre a avaliação porque cada um faz como sabe, mas se calhar podíamos fazer melhor!” (Ed.A)

“ Não tem havido formação sobre a avaliação das crianças. Penso que faz muita falta, porque ouço coisas que me fazem arrepiar (...) como colegas que defendem a avaliação de competências no sentido da escolarização precoce (...) para se afirmarem profissionalmente!” (Ed.E).

“Fui a uma formação na APEI muito boa sobre avaliação (...) mas é cara. Oficialmente não há nada de jeito. Devíamos ter essa formação gratuita, pois se é para as crianças!” (Ed.A).

A Educadora E, que se afirma “muito directa”, acrescenta de seguida algumas considerações que merecem uma profunda reflexão acerca dos problemas que afectam a imagem destes profissionais, e faz uma crítica incisiva sobre a formação contínua, não ilibando de responsabilidades os próprios educadores que são generosos no modo como aceitam a falta de qualidade na formação apenas por acomodação:

“Olha...vou ser muito directa: mudava desde logo as acções de formação. Toda a gente devia fazer formação por temas obrigatórios. E deviam ser muito bem escolhidos os formadores que às vezes são uma treta, mas que não sei porquê ficam sempre bem avaliados. Fui a uma formação sobre «Ciências no Pré-Escolar» e aquilo foi muito fraquinho. Mas como a senhora era muito simpática todas gostaram muito. E ainda dizem

que quanto menos chatearem melhor. Querem é os créditos! Portanto as educadoras e os professores em geral têm o que merecem” (Ed.E).

Por último, e numa tentativa final de melhor compreender como se situam as educadoras entrevistadas perante o processo da avaliação no Jardim de Infância, desde o modo espontâneo e autónomo como o praticam quotidianamente com as crianças, até ao modo formal que lhes é imposto com a imposição normativa pelos órgãos de gestão do agrupamento, perguntámos então o que gostariam de mudar no processo da avaliação, para se afirmarem como profissionais e melhorarem a acção educativa. As respostas foram as seguintes:

“ Olha, punha o pré-escolar obrigatório! Assim todas as crianças iam para a escola com as mesmas competências! Não havia uns melhores e outros piores! Bem, haveria sempre diferenças, mas talvez não tão grandes... ” (Ed.A).

A obrigatoriedade do ensino pré-escolar é vista por esta educadora como um meio de garantir igualdade de oportunidades na entrada da escolaridade obrigatória. E de seguida faz sentir mais uma vez a sua indignação pela desvalorização da profissão, atribuindo o facto ao ensino pré-escolar não ser obrigatório.

“...e nós educadoras éramos mais valorizadas...porque só conseguimos se o ensino for obrigatório como na escola do 1º ciclo! A começar pelos pais, professores e pelos nossos chefes”(Ed.A).

No mesmo sentido, manifestaram-se as Educadora B e E perante a indiferença que o processo da avaliação parece suscitar a todos os parceiros educativos, associado à desvalorização profissional dos educadores que acabam por se sentir impotentes ou desmotivados para a criação de espaços próprios para a sua afirmação profissional.

“Sinto que a avaliação do pré-escolar não interessa a ninguém. Só a nós e aos miúdos. Mas se calhar mudava o calendário escolar para ter uma semana de atendimento

aos pais. Convocava-os como faz o 1º ciclo, e aí falava com eles da avaliação dos filhos. Acho que valorizava mais o nosso trabalho perante todos. De resto, olha... faço como todas: deixo andar ou fico a falar sozinha” (Ed.B).

“Outra coisa que mudava era a obrigatoriedade das direcções executivas saberem mais sobre o pré-escolar. Deviam ler as Orientações Curriculares e isso iria tocar na avaliação, e assim talvez as coisas se fizessem melhor e nós fôssemos mais valorizadas pelo nosso trabalho como educadoras. Não era preciso fazermos trabalho de “quase professoras”. Sim, às vezes acho que fazemos coisas mais viradas para a escola para nos valorizarem. Até os pais gostam. É assim, mas não é o que eu acho certo. Se fizermos bem o nosso trabalho como educadoras, de certeza que as crianças se adaptam facilmente á escola” (Ed. E).

A Educadora D refere como um problema, a falta de tempo para registar a avaliação devido ao excesso de crianças por sala a requererem a sua atenção. E reclama um calendário de interrupções lectivas igual ao 1º Ciclo, para se organizar em relação à avaliação.

“ Nós não temos tempo para nos organizarmos. E também temos muitas crianças por sala! Se tivéssemos menos se calhar tínhamos mais tempo para fazer estes registos, para fazer uma avaliação como deve ser. Não nos dão sequer o mesmo tempo de interrupção lectiva como os outros ciclos, como querem que façamos avaliação! Fazemos o nosso melhor...eu pelo menos tento!”(Ed. D).

Na seguinte entrevista, a Educadora F além de também referir que mudaria o número excessivo de crianças por sala e apontar a desvalorização profissional vista pelos pais e a própria hierarquia do agrupamento, sugere que o uso de mais instrumentos formais potenciará um maior prestígio ao trabalho dos educadores. Inclui ainda uma crítica aos educadores em geral, quando considera que “a classe não se quer chatear” pela mudança.

“Punha menos crianças por sala. Vinte e cinco, de três idades, é muito! Também acho que mudava a maneira dos agrupamentos nos verem. Devia haver um modo de os obrigar a ter mais respeito pelo pré-escolar e pelo trabalho das educadoras. Se calhar aí, tínhamos que ter mais instrumentos formais, mas também o nosso trabalho era mais visível. Até perante os pais! Ganhávamos mais prestígio! Mas se calhar a maioria das educadoras também não estava interessada nisso, porque acho que também não se querem chatear. Eu avisei-te que era muito crítica” (Ed.F).

Apenas uma educadora não encontrou motivo para mudar, considerando que o modo de avaliação que pratica está de acordo com as suas expectativas:

“Não me ocorre nada. Acho que está bem assim. Quando sinto que qualquer coisa não está bem penso na melhor maneira de mudar. Mas acho que não mudava nada de especial neste modo de avaliação” (Ed. C).

E finalmente, um desabafo sentido de uma educadora em nítida fase de desmotivação:

“Mudava tanta coisa! Mas sabes... sinto que estou a ficar cansada da profissão! Noto que a idade está já a pesar e às vezes faço a rotina e pronto...já não tenho a mesma paciência! E ainda me faltam 15 anos para a reforma! Nós educadoras vamos todas sair como “avózinhas” por isso é melhor começar a treinar”(Ed. B).

V – Discussão dos Resultados, Implicações e Limitações

Importa agora saber se foram dadas as respostas às questões levantadas no início deste trabalho, e que de novo relembramos:

«De que modo a avaliação no Jardim de Infância é congruente com a singularidade desse espaço educativo, quais as suas finalidades, e quais as suas ambiguidades?»

Podemos concluir, após o desenvolvimento deste trabalho que, ao contrário dos restantes ciclos educativos que se centram nos resultados dos conhecimento académicos, a avaliação na educação pré-escolar é sobretudo um processo em acção, que se desenvolve no quotidiano da acção educativa nos Jardins de Infância.

A avaliação é entendida pelas educadoras participantes deste estudo como um objectivo importante na definição do seu projecto educativo como forma de reflectir a acção pedagógica no desenvolvimento do currículo, e ainda um meio de verificar os progressos das crianças e adequar as estratégias para a concretização dos objectivos das aprendizagens.

É também afirmado que a acção educativa no contexto de Jardim de Infância se desenvolve com base numa relação afectiva com as crianças, e que se reflecte no processo avaliativo com particular incidência nas várias formas da avaliação informal.

A dinâmica da avaliação assenta ainda numa concepção de criança que lhe confere características próprias nesta fase de desenvolvimento e evidencia uma preocupação particularmente dirigida ao seu bem estar, por parte dos profissionais e em colaboração com as famílias.

Nas suas práticas educativas, as educadoras deste estudo afirmam-se coerentes com os princípios de um currículo flexível e uma avaliação contínua e contextualizada de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que

consideram um documento orientador da sua acção pedagógica. Através desse documento, afirmam ainda a especificidade do contexto educativo para esta etapa, por oposição a um currículo prescritivo como o programa da escola formal, que segundo afirmam, valoriza apenas os resultados sem atender ao processo.

Como consequência dessa oposição, consideram que a avaliação é também um processo específico no contexto da educação pré-escolar, que se caracteriza como um processo formativo e contínuo, diferente nos métodos e nos objectivos da avaliação praticada no 1º Ciclo cuja função assume um carácter essencialmente certificativo dos saberes académicos.

Reportando-nos às entrevistas, as educadoras afirmam de forma generalizada que a principal finalidade da educação pré-escolar é a preparação para a escola formal. Embora não defendam um currículo de conteúdos exclusivamente académicos, resumem a função principal da avaliação à aferição do resultado das aprendizagens nos domínios da literacia e da matemática, e aos momentos da avaliação sumativa no final do ano lectivo para informação aos pais e professores de acordo com as normas estabelecidas pelos agrupamentos. Contrariam assim, os pressupostos das OCEPE (1997), que referem que “a avaliação contínua e realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador, que a partir da reflexão da sua acção e dos efeitos que vai observando, estabelece a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é o suporte do planeamento” (p. 27).

A avaliação espontânea das actividades é referida como uma prática sistemática da acção educativa das educadoras que consideram sobretudo a observação e o diálogo como os meios mais utilizados no seu quotidiano. No entanto, parece haver pouca consistência na sua concretização quando se justificam com o número excessivo de crianças, ou a falta

de tempo, como sendo uma dificuldade para fazer registos sistemáticos sobre o desenvolvimento das aprendizagens.

As educadoras estão de acordo quanto à importância de informar os encarregados de educação e professores do 1º Ciclo sobre os progressos das crianças. Contudo, a maioria recorre à utilização de documentos estandardizados com sinalização de cruz, e à generalização de procedimentos que não respeitam as metodologias construtivistas defendidas nas OCEPE. Os pressupostos ali defendidos, assumem as características de um currículo que integra uma avaliação sistémica, ecológica e participada por todos os actores do processo ensino/aprendizagem, e que, deve ser como defende Guerra, (2003, p. 117), “uma avaliação personalizada e sensível às diferenças”, contrariamente ao que as grelhas de cruz protagonizam. Importa ainda referir que, segundo as narrativas, a articulação com o 1º Ciclo se resume à entrega do documento de avaliação final da criança que vai transitar no ano seguinte, e que na maioria se resume à sinalização de metas pré-definidas. Deste modo, os instrumentos de avaliação referenciados revelam sobretudo uma utilidade do processo de avaliação no universo da educação de infância: dar a conhecer os resultados da avaliação, sem referenciar o processo e as estratégias a adoptar.

Fica assim a dúvida sobre os critérios em que assenta uma avaliação sumativa descrita pelas educadoras deste estudo, e cuja função é a de informar os pais e professores sobre os progressos das aprendizagens. Este tipo de avaliação específica, e segundo as concepções ecológicas nesse sentido, deveria deixar evidente a forma como decorreu o processo avaliativo que se pretende contextualizado e assente na informação recolhida durante o ano lectivo. E ainda as estratégias a seguir, no sentido de ajudar ao progresso das aprendizagens, tendo em conta as aquisições das crianças e as suas características individuais.

Podemos então concluir que, embora uma avaliação sumativa seja um resumo mais sintético de todo o processo avaliativo, não se podem deixar de considerar os aspectos que fundamentam a avaliação como singular nesta etapa educativa, e que por isso deve sempre ter um carácter formativo.

Assim, e pelos discursos anteriores, os pressupostos de uma avaliação formativa implícitos nas OCEPE não se enquadram em procedimentos e instrumentos como os que aqui estão representados, porque “a avaliação formativa, assume um carácter contínuo e sistémico, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como principal função a regulação do ensino e da aprendizagem” (Decreto Lei nº6/2001).

O confronto institucional com o 1º Ciclo é evidente no discurso das educadoras, e deste modo, mais uma vez se confirma que, por vários motivos, as OCEPE apesar de serem uma referência para a acção educativa das educadoras, não fazem eco em todas as suas recomendações enquanto não forem resolvidas estas fissuras profissionais, nos espaços de debate pedagógico e da gestão educativa e administrativa dos agrupamentos de escolas.

Subjacentes às questões discutidas anteriormente, consideramos ainda pertinente as seguintes interrogações:

- Qual a influência da avaliação na melhoria do desenvolvimento das crianças que frequentam a educação pré-escolar?

- De que forma a avaliação pode tornar mais visível as dinâmicas educativas que aí se desenvolvem de modo a valorizar os seus profissionais?

Todas as educadoras manifestaram a importância da avaliação como um meio para planificar a acção educativa, verificar o desenvolvimento das crianças face ao currículo definido, e ainda uma forma de pensar novas estratégias para o cumprimento dos objectivos ali propostos. Sobre os domínios a ter em conta para cumprimento desses

objectivos, as OCEPE (1997), advogam que “as diferentes áreas de conteúdo ali propostas deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas, numa perspectiva globalizante, e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (p, 48).

Contudo, os saberes adquiridos nos domínios cognitivos como a literacia e a matemática sobretudo para os cinco anos, foram de modo geral os domínios mais referidos como uma preocupação nas respostas das educadoras sobre os critérios da avaliação, por ajudarem na integração da escolaridade obrigatória, sendo apenas pontualmente referidas outras áreas do contexto sempre com o mesmo objectivo: a entrada para o 1º Ciclo.

De todas as áreas propostas nas OCEPE, é dado maior relevo à formação pessoal e social como um modo privilegiado para a aquisição de competências de vida, e é deste modo que a especificidade deste ciclo educativo se distingue dos outros: “Ao diferenciar esta área, as OCEPE pretendem acentuar a sua importância e sublinhar as finalidades formativas de socialização que marcam a especificidade da educação pré-escolar em Portugal, perspectivando-a como área integradora que enquadra e dá suporte a todas as outras” (Vasconcelos, 1997).

A defesa da especificidade educativa e profissional reclamada pelas educadoras não é portanto coerente com o que em cima foi defendido, quando o principal objectivo é ceder às aprendizagens de teor académico porque a escolaridade obrigatória tende a considerá-los como requisitos ideais.

A criatividade, autonomia e socialização, surgem de forma esporádica e como uma referência importante “sobretudo para as crianças mais pequenas”. Quando se referem à avaliação diagnóstica através de um teste que pretende verificar de forma imediata as competências das crianças, para, a partir daí, delinearem o planeamento da acção educativa, as educadoras parecem aceitar os mesmos preceitos que rejeitam aos professores

quando referem assentar sobretudo na função certificativa da avaliação. Nesse caso, também praticam uma avaliação diagnóstica que assenta apenas na certificação dos resultados imediatos, através de um teste com vista à observação de competências cognitivas e sem ter em conta outros aspectos importantes, que só o tempo necessário para uma observação contextualizada torna possível para uma informação diagnóstica pertinente e consistente.

A auto-avaliação não é uma prática sistemática para a maioria das educadoras deste estudo, e quando a praticam, consideram que, significa apenas uma reflexão pessoal e profissional sobre o currículo e respectivas estratégias, ou seja, segundo as entrevistadas, a auto-avaliação recai na própria educadora e não implica as crianças, o que vai contra o que se defende na avaliação formativa e formadora nas OCEPE.

Constatamos ainda que, o conceito de avaliação com carácter singular neste contexto educativo, parece confundir-se com uma avaliação certificativa das aquisições das crianças, quando as respostas da maioria das entrevistadas vão sempre num único sentido: as educadoras avaliam as crianças de modo espontâneo e formal, mas não referem de que modo as crianças participam no processo, o que confere a estas profissionais simultaneamente o papel de principal actor e autor da avaliação. Esta questão remete-nos para a seguinte pergunta sugerida por Carvalho (2007, p.112):

- “Qual o papel da criança neste âmbito? Até que ponto a avaliação no Jardim de Infância se afirma como um processo de auto-formação ou se fecha num processo de formação controlada e comportamentalista que as entrevistadas veementemente repudiaram como sendo uma prática errática do 1º Ciclo”?

De acordo com as OCEPE(1997), a participação das crianças no processo da avaliação é fundamental para o seu desenvolvimento pessoal, proporcionando momentos de reflexão e de ajuda á autonomia e resolução de problemas. Do mesmo modo, a

participação das famílias como meio privilegiado de informação, pode ajudar na construção conjunta das aprendizagens que se avaliam em contexto.

Não parece, mais uma vez, que aqui se contemplem esses pressupostos o que contraria na prática o que as educadoras defendem para a avaliação como um processo com características específicas para a educação pré-escolar em contraste com o que se pratica no 1º Ciclo. Também, segundo as OCEPE, se distingue dos restantes ciclos pela relação específica com que envolve a família, de uma forma mais directa e com maior intervenção colaborativa, mas pelos discursos e no que toca ao processo da avaliação, parece-nos que o papel dos pais e professores se resume apenas a destinatários da informação sobre os resultados desse processo.

Segundo as narrativas das educadoras, quando se avalia reflecte-se sobre o currículo e as estratégias que lhe dão suporte para o trabalho a desenvolver com as crianças. É através dessa reflexão que se planifica a acção educativa, e esta é a razão pela qual as profissionais deste estudo consideram que a avaliação contribui para o seu desenvolvimento profissional.

Contudo, esta reflexão parece situar-se no plano individual de cada educadora, sem se terem vislumbrado momentos intencionais de debate e partilha de informação sobre esta temática com todos os que nela estão envolvidos. Apenas a discussão sobre a forma do documento de avaliação sumativa teve direito ao seu espaço, em reunião do conselho de docentes do pré-escolar e por imposição de uma norma administrativa dos órgãos de gestão dos respectivos agrupamentos.

De toda a análise produzida neste trabalho, e da observação directa da investigadora nos locais de trabalho das educadoras participantes, podemos constatar que as educadoras afirmam desenvolver um currículo flexível que procura ser formativo e formador, de acordo com os princípios que as OCEPE recomendam. No entanto, quando

analisamos de um modo mais concreto como se desenvolve o processo da avaliação, na sua maioria, as educadoras deste estudo não são congruentes com os pressupostos defendidos para esta etapa educativa e verifica-se alguma contradição entre a prática e o que defendem em teoria, assumindo que existem muitas lacunas sobre esta temática que consideram relevante.

5.1.Limitações do Estudo.

Conscientes das limitações no estudo que propusemos, utilizámos a triangulação dos dados recolhidos usando como fontes de recolha as entrevistas semi-dirigidas a seis educadoras de infância, a observação directa dos documentos de avaliação informal nas salas de actividades, e os documentos de avaliação formal que usam para informar sobre a avaliação. O recurso à consulta do documento oficial das OCEPE emanado pelo Ministério da Educação e que serve de referência para a acção educativa no ensino pré-escolar, teve por objectivo estabelecer os contrastes entre a teoria e as práticas das educadoras envolvidas neste estudo. Pretendemos assim, apesar das limitações, conferir maior rigor e tornar este estudo o mais viável possível, bem como diminuir o enviesamento dos resultados para que a realidade investigada seja o mais exacta possível.

Temos ainda consciência de que os instrumentos de recolha de dados poderão ser vistos como uma restrição na medida em que estão sujeitos à interpretação subjectiva do investigador acerca das representações, conceitos e práticas das educadoras em estudo.

O facto da recolha dos dados, no que se refere aos instrumentos da avaliação informal, se limitar à sua observação e reflexão, num processo tão abrangente como o da avaliação em contexto de Jardim de Infância, pode ser considerada uma limitação deste estudo. No entanto, dado que as concepções sobre avaliação e os respectivos instrumentos

que a suportam são tão variáveis, não seria possível fazer aqui a devida análise comparativa com todos os observados.

Também os documentos de avaliação formal são na sua quantidade e variedade pouco reveladores de uma realidade generalizada da educação pré-escolar, pelo que apenas nos podemos limitar a um estudo situacional das educadoras participantes, acreditando contudo, que serão muitos os casos idênticos e que por isso merecem o devido aprofundamento noutros estudos sobre esta temática.

Outro constrangimento na realização do estudo foi a limitação da amostra do estudo a seis educadoras da rede pública, o que não pode tornar numa generalização os seus resultados, pelo que a leitura dos mesmos se deve confinar à realidade das educadoras participantes. Deve-se o facto à pouca disponibilidade encontrada pela investigadora para que outras educadoras aderissem a esta proposta de trabalho, por implicar tempos de entrevistas em horário pós-laboral, e uma vez que, a investigadora também exerce a função de educadora em Jardim de Infância, não foi possível encontrar outro horário compatível com as colegas para uma participação mais alargada.

Contudo, o facto desta amostra de conveniência ser pouco expressiva na quantidade dos elementos investigados, pretende compensar na profundidade de análise aos discursos, para que, estabelecendo uma triangulação dos resultados com as teorias defendidas pelas educadoras, os instrumentos utilizados na prática para a avaliação, os pressupostos das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as quais determinam a implicação pedagógica, se possam vislumbrar com as dúvidas inerentes e as certezas possíveis, o “estado da arte” da avaliação na educação pré-escolar.

VI - Considerações Finais

“Deixem estar as crianças no jardim. A escola pode esperar”.

Agostinho Ribeiro *in* A Escola Pode Esperar.

Durante este trabalho colaborativo com as seis educadoras participantes, foi reconhecida por todas a importância e a necessidade da avaliação como um processo emergente que é indispensável à acção pedagógica dos educadores e cujo impacto é transversal a todas as áreas de conteúdo das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

Foi consensual nas narrativas deste trabalho que a avaliação pode não ser um processo perfeito e com diferentes concepções, mas é decerto um meio para reflectir sobre o que “se fez “ o que se “está a fazer” e o que se “vai fazer” e tem como objectivo principal ajudar as crianças a crescer de forma saudável e em todas as áreas de desenvolvimento cognitivo e social.

Este trabalho, foi também uma partilha e um pretexto para uma reflexão profunda por todas as educadoras de infância envolvidas neste estudo, incluindo a investigadora, sobre as formas de praticar a avaliação, levantando novas questões e provocando novas motivações sobre esta temática na procura de respostas com o propósito de melhorar os seus efeitos nas aprendizagens das crianças e na melhoria profissional das educadoras.

Foi a partir desta mesma reflexão que, ficou bem claro neste estudo a carência de uma formação de qualidade sobre o tema da avaliação no Jardim de Infância, como afirma a Educadora E: *”A prática é muito importante mas não chega. Acho que as educadoras precisavam de ter melhores acções de formação e criarem mais espaços de debate sobre*

estes assuntos. Cada qual faz como acha sem saber bem porquê (...). Estamos muito sozinhas e acomodadas ao que os executivos impõem.”

Através do trabalho aqui desenvolvido, confirmamos as nossas convicções de que a avaliação no Jardim de Infância tem que ser muito diferente da avaliação que caracteriza os outros graus de ensino. Está nas mãos dos educadores de infância defenderem a especificidade e autonomia da educação pré-escolar em relação aos outros ciclos de ensino, traduzida em objectivos próprios que se realizam de acordo com conteúdos, métodos e técnicas apropriadas. Como afirma Vasconcellos (2005), “a mudança de mentalidade opera-se através da mudança da prática, e, novas ideias abrem possibilidade de mudança, mas não mudam. O que muda a realidade é a prática” (p.65).

A formação técnica dos profissionais da educação de infância tem vindo a tornar-se cada vez mais especializada, num reconhecimento generalizado pelos agentes educativos dos benefícios para o desenvolvimento das crianças na atribuição das actividades pedagógicas a profissionais especializados em estabelecimentos de ensino superior, os educadores de infância, o que lhes confere o direito à sua autonomia profissional e pedagógica. Mas como refere Parente (2004, cit. Carvalho, 2007) “uma autonomia que não significa isolamento, mas parceria, fruto de sinergias a construir, dando a conhecer aos profissionais dos outros sectores o trabalho desenvolvido e as singularidades da educação pré-escolar” (p.98). Servem para o efeito as reuniões conjuntas nos diversos departamentos educativos que o modelo de gestão dos agrupamentos proporciona, e onde os educadores devem fazer ouvir a sua voz na recusa de regras uniformes de avaliação, pelo respeito ao que está determinado nas OCEPE.

Ainda neste sentido, afirma Carvalho (2007) que “sendo a avaliação na educação pré-escolar uma questão actual e pertinente consideramos que os educadores de infância devem saber afirmar a especificidade do contexto educativo do Jardim de Infância, não se

deixando arrastar por certas exigências logísticas e administrativas que desvirtuam a singularidade que caracteriza a educação de infância, enquanto ciclo educativo autónomo e congruente com os princípios definidos no âmbito das OCEPE (p.99).

O sentimento dos educadores sobre a desvalorização profissional, os constrangimentos que sentem no seu quotidiano perante as novas exigências sociais, e ainda os obstáculos de natureza organizacional e administrativa, colocam hoje os educadores de infância perante novos desafios face a modalidades pedagógicas e de organização curricular dos ciclos adjacentes.

“Se os educadores forem capazes de, através da avaliação, no Jardim de Infância e no seio dos agrupamentos conferir visibilidade ao trabalho que realizam, poderão assim transformar esses obstáculos em recursos ao serviço da sua afirmação educativa e profissional. Para tal, urge abrir o debate sobre o tema da avaliação no seio da classe, na procura e na partilha da formação e da informação com todos os parceiros educativos, sem as quais não poderão ocorrer as mudanças necessárias”.

Nos desabafos sentidos, partilharam-se saberes, dúvidas, e angústias de uma classe que sente não ter o devido reconhecimento dos seus pares profissionais, mas que se regozija com a recompensa que a esta profissão confere: um trabalho único onde todos os dias se recebem flores, sorrisos, abraços...onde te dizem: és linda...gosto de ti...!

Como disse a Educadora B: *“que outras profissões nos dão tudo isso e todos os dias?”*

Em todos os discursos foi consensual, que, o melhor lugar para o desenvolvimento global de uma criança acontecer depois da família, é o Jardim de Infância como um contexto sócio-educativo singular, pleno de afectos, aprendizagens, e vivências com muitas virtudes, apesar das todas as suas idiosincrasias.

Não queremos terminar esta reflexão final, sem deixarmos bem claro que este estudo pode ser apenas uma pequena contribuição para a melhoria da avaliação no Jardim de Infância, mas achamos que é pertinente a realização e muitos outros estudos neste âmbito até porque na nossa realidade nacional, este é um campo onde parece existir muito pouca investigação.

Por último, um poema para os destinatários finais de tanto trabalho reflectido e que o fizeram valer a pena: as crianças, que tanto me ensinaram!

Ah! Que ninguém me dê piedosas intenções!

Ninguém me peça definições!

Ninguém me diga “vem por aqui”!

Um dia, a criança descobrirá que

se veio ao mundo

foi também

para desflorar florestas virgens,

e desenhar seus próprios pés na areia

inexplorada!

José Régio *in* Cântico Negro

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Aires, L. (2000). *Vozes sobre a televisão no âmbito da educação de pessoas adultas: uma abordagem sociocultural*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alves, R. (2001). Mansidão. In *Correio da Educação*, nº91, Nov. Lisboa ASA.
- Ardoino, J. Berger, G. (1986). *L'évaluation comme interprétation*. 120-127.
- Bairrão, J. (1993). A Educação Pré-Escolar em zonas desfavorecidas. In *Encontro sobre Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bairrão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Lisboa: Editorial Presença
- Bairrão, J. & Vasconcelos, T. (1997). *A educação pré-escolar em Portugal: contributos para uma perspectiva histórica*. Revista Inovação vol. 10 Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. (3.^a ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bassedas, E. Huguet, T. Solé, I. (1999). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Beltrão, L. & Nascimento, H. (2000). *O desafio da cidadania na escola*. Porto: Editorial Presença.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Bredenkamp, S. Erosengrantj, T. (1993). Reaching potentials: appropriate curriculum and assessment for young children. (Vol.1). Washington, DC: *Nacional Association for the Education of Young Children*.
- Cardona, M. J. (2003). Educação pré-escolar: primeira etapa da educação básica. Cadernos da Fenprof- Encontro Nacional de educação de Educação Pré-Escolar: *Percursos e Percalços na Educação Pré-Escolar- Intervir para mudar*, 38,12-16
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes também falam. In *Cadernos de Educação de Infância* nº81, 10-14, Lisboa: Edição APEI.
- Carvalho, M.M. (2007). Contributo para o estudo da especificidade educativa no Jardim de Infância. *Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Avaliação em Educação*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2007.
- Cisek, G. J. (1996). *Learning achievement, and assessment: constructs at a crossroads*. San Diego: Academic Press.
- Cohen & Manon (1999). <http://educaeic.blogspot.com/2006/10/como-fazer-analise-documental.html>
- Colas, P. Buenda, & L. Hernandez, F. (1998). *Métodos y técnicas cualitativas de investigacion en psicopedagogia*. Madrid, McGraw-Hill.
- Correia, J. A. (2002). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.
- Cronbach, L. J. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64, 672/683.
- Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, ME (2007): Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da educação pré-escolar. Disponível em - http://www.dgide.min.pt/ficchdown/avaeducpre_escolar.doc.

- Drummond, M. J. (2005). Avaliar a aprendizagem das crianças. Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância: *Infância e Educação - Investigação e Práticas*.
- De Ketele, M. (1988). *Observar as situações educativas*. Edições Livraria e Cultura.
- Estrela, A. (1991). Formação de professores por competências – *Projecto FOCO: Textos de Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fernandes, D. (2005). “*Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*”. Coleção Educação Hoje, Texto Editores.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: um estudo de caso*. Braga: Universidade do Minho (doc. policopiado).
- Formosinho, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Formosinho, J. (2009). À conversa com... In *Cadernos de Educação de Infância*, nº 86, 5-8. Lisboa: Edições APEI
- Freitas, M. C. (2003). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez Editor
- Gepart, R. (1999). Paradigms and research methods. *Research Methods Forum*, Vol. 4, disponível no endereço: [hh://www.aom.pace.edu/rmd/1999-RMD-Forum-Paradigms-and-Methods.htm](http://www.aom.pace.edu/rmd/1999-RMD-Forum-Paradigms-and-Methods.htm)
- Gomez, G. Flores, J. Jimenez, & E. Muigiondo, J. (1995). *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador*: Aquad y Nudist, Barcelona.
- Gonçalves, I. M. (2008). *Avaliação em educação de infância: das concepções às práticas*. Editorial Novembro.

- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Londres: SAGE Publications.
- Guerra, M. A. S. (2003). *Uma seta no alvo – a avaliação como aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- Hadji, C (2001). *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Homem, L. (2003). A Questão da Sequencialidade entre Ciclos. Encontro Nacional de Educação Pré-Escolar: *Percursos e Precalços na Educação Pré-Escolar: Intervir para mudar*, 38,17-21.
- Huberman, A. e Miles, M. B. (1991). *Analyse des donnés qualitative*, Bruxelles: De Boek Université.
- Katz, L. (1998). Development stages of preschool teacher. *In Elementary School Journal*.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C. (2004). *Avaliar a avaliação*. Porto: Edição ASA.
- Lopes, I. (2002). *Evolução histórica da educação de infância em Portugal*. D.E.P.E. Ministério da Educação. Doc. Policopiado
- Ludovico, O. (2007). *Educação pré-escolar: currículo e supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Martins, A. (2007). *O papel da avaliação no jardim de infância. Potencialidades e riscos*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade do Porto, 2007.
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Les Cahiers Pédagogiques*, 280, 48-64.

- Oliveira-Formosinho, J. (2005). A reconstrução da pedagogia: os contributos dos modelos pedagógicos construtivistas. V Simpósio Internacional Educação de Infância: *Os caminhos da aprendizagem*. Beja: 15 de Janeiro.
- Oliveira, L. (1998). *Supervisão e formação contínua de professores*. Aveiro: PIDACS/U.A.
- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997). Departamento da Educação Básica. Lisboa, Ministério da Educação.
- Ortega, J. G. (1998). *Educación infantil*. (2ª ed.). Ediciones Aljibe
- Pais, J. M. (1993). *Culturas juvenis*. Lisboa, Imprensa Nacional: Casa da Moeda.
- Parente, C. (2002). *Avaliação na educação pré-escolar. Um percurso de transformações*.
[htt://www.sprc.pt/paginas/RCI/cadernos/2002/avaliacao_preescolar3.html](http://www.sprc.pt/paginas/RCI/cadernos/2002/avaliacao_preescolar3.html)
- Parente, C. (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho - Braga.
- Parente, C. (2006). *Portefólios: um procedimento de avaliação alternativa*. Encontro de Educação de Infância, Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pires, E., L. (1997). *A arquitectura do sistema escolar português: coerências e incoerências de ontem e de hoje – evolução dos modos de escolarização*. Porto: Edições ASA.

- Portugal, G. (2004). *Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar*.
[htt://www.eb23-dr-ruy-andrade.rctcs.pt/m/Aval_e_desenvolvimento_do_Curriculum.pdf](http://www.eb23-dr-ruy-andrade.rctcs.pt/m/Aval_e_desenvolvimento_do_Curriculum.pdf)
- Régio, J. (2001). *Poesia I*. Edição/Reimpressão: Porto Editora.
- Ribeiro, A. (2002). *A escola pode esperar*. Porto: Ásia Editores S.A.
- Ribeiro, A. (2004). Perspectivas em torno do conceito de criança e as suas implicações pedagógicas. In *Revista Infância e Educação*, nº 6.
- Rodrigues, P. (1996). *As três “lógicas” da avaliação de dispositivos educativos*. Lisboa: Edições Colibri
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: editorial Presença.
- Rosales, C. (1992) *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Salinas, D. (2004). *Prova amanhã! Avaliação entre a teoria e a prática*. Editora Artmed.
- Santos, L. (2002). *Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como*. D.E.B. Doc. Policopiado
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto editora.
- Schwandt, T. (1994). *Construtivist, interpretivist approaches to human inquiry*. London: Sage Publications
- Shores, E. Grace, C. (2001). *Manual de portefólio*. Artmed Editora S.A. São Paulo, Brasil
- Silva, T. (2000). *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Spodek, B. (1993). *Early childhood education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Stufflebeam, D. J. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Ottawa: NHP. Universidade do Minho

- Terrasêca, M. (1993). *Objectividade na avaliação – uma miragem* In Leite, C. - *avaliar a avaliação*. Porto: Edições ASA
- Teyler, R. W. (1932). *Educational evaluation. Kluwer the language of science*. Edição Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1986). *A análise de conteúdo*. Biblioteca das Ciências Humanas. Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2005). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Weikart, D. P. (1997). *O currículo pré-escolar high /scope. Early Childhood Research Quartely*: Edições Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea, S. A. Ediciones.
- Zabalza, M. (2000). *Evaluación en educación infantil. Perspectivar Educação*. n.º 6, (p. 30-55).
- Zabalza, M. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Porto: Asa Editores.

ANEXOS

ANEXO I

Guião de Entrevistas

Guião da Entrevista

Tema: Avaliação na Educação Pré-Escolar: Congruências, Finalidades e Idiossincrasias

Objectivos Gerais: Compreender o papel da especificidade da avaliação no processo ensino /aprendizagem da educação pré-escolar da rede pública. Analisar os instrumentos usados para o efeito, e o respectivo impacto da avaliação na acção educativa dos educadores de infância.

Data de realização: Novembro/ Dezembro 2009

Temas	Objectivos Específicos	Formulário de Questões
Tema I Legitimação da Entrevista	Legitimar a entrevista e motivar a participação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none">- Informar em linhas gerais, o que se pretende estudar.- Referir a importância da colaboração da entrevistada para o êxito do trabalho.- Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas.- Pedir autorização para utilizar o gravador.
Tema II Identificação da entrevistada, e caracterização do J.I. e do agrupamento.	Identificação profissional da entrevistada, do J.I. e do agrupamento.	<ul style="list-style-type: none">- Qual a sua escola de formação inicial?- Quais as suas habilitações académicas?- Quanto tempo tem de docência?- Quantos J.I. tem o seu agrupamento?- Quantos educadores de infância no total?- Quantas salas de actividades tem o seu J.I.?

<p>Tema III</p> <p>Especificidade da Educação de Infância</p>	<p>Recolher informação sobre a concepção da especificidade pedagógica desta etapa educativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quantas salas do 1º ciclo tem perto do J.I. ? - Qual a finalidade da Educação Pré-Escolar? (Na sua perspectiva) - Quais as diferenças que considera mais relevantes entre o currículo do ensino pré-escolar e do ensino formal? - Considera as Orientações Curriculares um documento essencial na elaboração do seu currículo? Porquê?
<p>Tema IV</p> <p>Concepção de avaliação no ensino pré-escolar</p>	<p>Recolher dados sobre a concepção das educadoras sobre o processo da avaliação no J.I.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O que entende por avaliação na educação pré-escolar? - Considera importante avaliar no J.I.? Porquê? - Na sua prática educativa faz avaliação? De que modo e com que objectivos? - Tem um molde de avaliação definido pelo seu agrupamento? E o que acha? - O que distingue a avaliação no J.I. da escola formal ? - Considera que a avaliação pode contribuir para o desenvolvimento das crianças? Porquê?

<p>Tema V</p> <p>A operacionalização da avaliação em contexto de J.I.</p>	<p>Recolher informação sobre: o que avalia, como se concretiza a avaliação, e qual o impacto da avaliação no desenvolvimento das crianças e no próprio desenvolvimento profissional das educadoras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O que avalia na sua acção educativa? - Em que momentos avalia por sua iniciativa? - Com que periodicidade avalia de modo formal e quem decidiu? - Quem participa no processo de avaliação das aprendizagens das crianças? - Quais os critérios que usa para avaliar as aprendizagens das crianças? - Quais os domínios que considera mais relevantes avaliar no processo ensino- aprendizagem das crianças? Porquê? - Que instrumentos usa para avaliar as aprendizagens das crianças? Quem os concebeu? - Que orientações suportam essa avaliação? - Como é feita a comunicação sobre a avaliação das aprendizagens das crianças? A quem se destina? - Como utiliza a avaliação para melhorar a sua prática educativa? - O que mudaria para melhorar este processo?
--	---	--

ANEXO II

Documentos de Avaliação Formal

Jardim de Infância _____

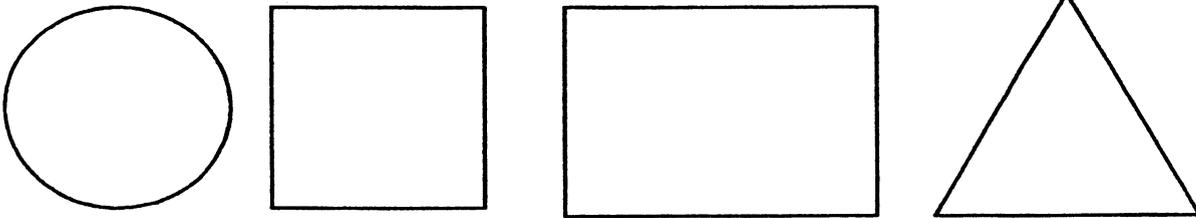
Nome _____ Data ___/___/___

(assinalar com x as respostas certas)

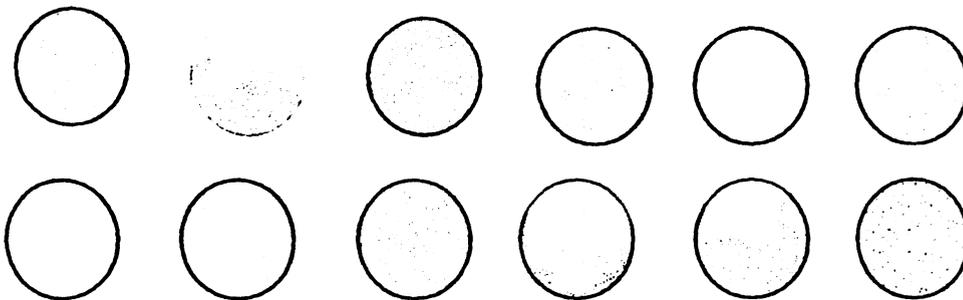
- Pedir à criança para identificar os números:

1 3 5 2 4 3 2 1 5 4

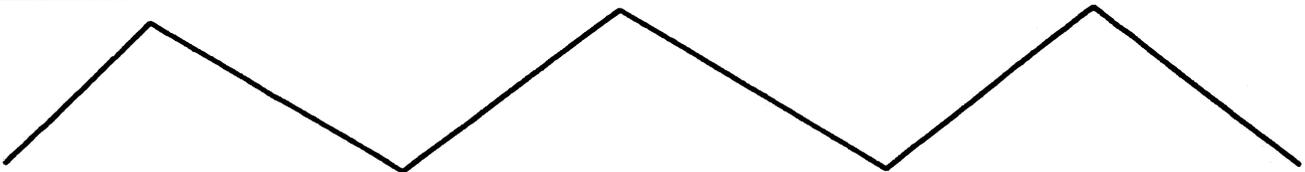
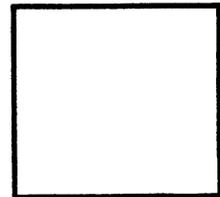
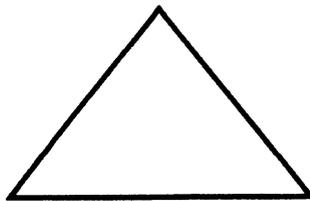
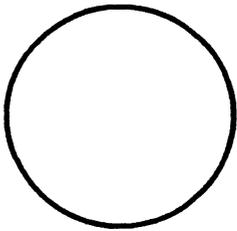
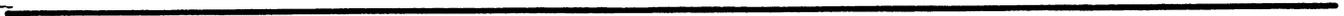
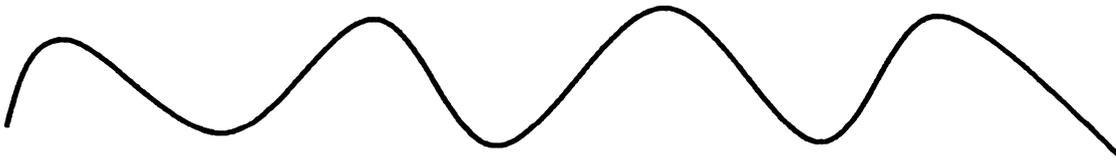
- Pedir à criança para nomear ou identificar as figuras geométricas



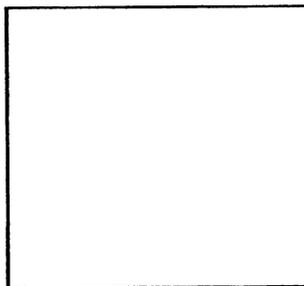
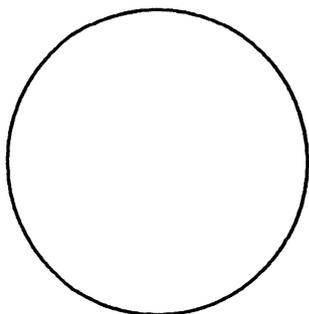
- Pedir para nomear as cores:



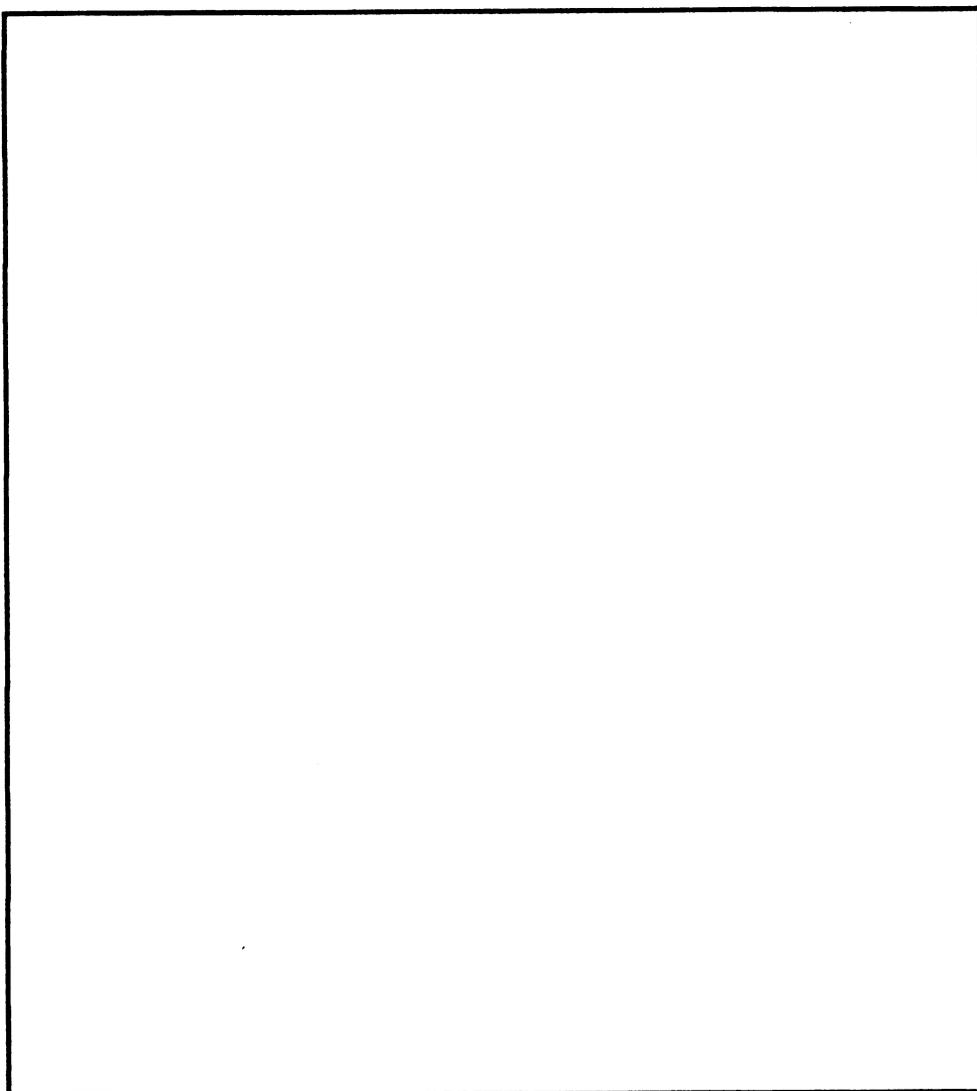
- Pedir para reproduzir os seguintes exemplos:



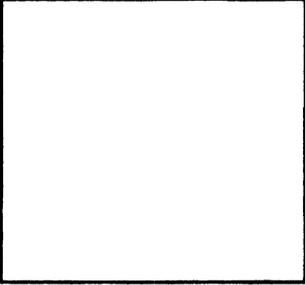
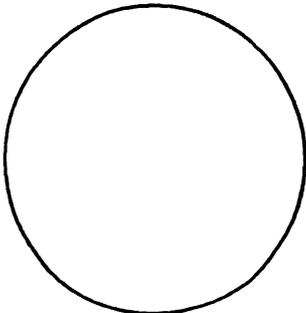
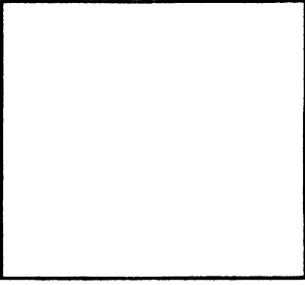
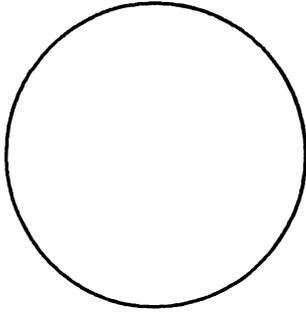
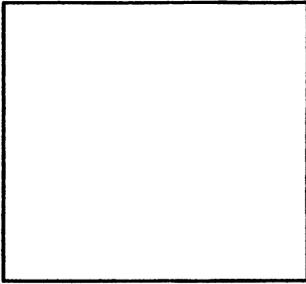
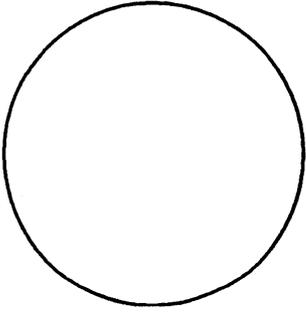
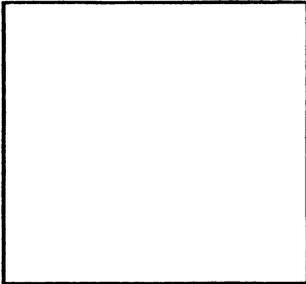
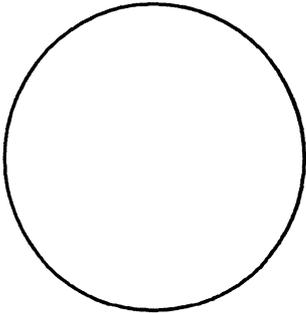
- Pedir à criança que cole as figuras recortadas dentro do espaço correspondente:



- Pedir à criança para fazer o seu retrato



Notas _____



Folha para imprimir em papel colorido! (dá para 4 crianças)

Agrupamento de Escolas	FICHA DE AVALIAÇÃO EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
------------------------	--

Jardim de Infância EB1/JI d Nome:	Ano Lectivo
	º Período

ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL:

Identidade:

Auto-Estima:

Autonomia:

Responsabilidade:

ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO (1)

Expressão motora e Dramática:

Expressão Plástica:

Expressão Musical:

:

ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO (2):

Linguagem Oral:

Linguagem Escrita:

Linguagem Informática:

Observações: _____

DOMÍNIO DA MATEMÁTICA:

Classificação e Seriação:

Noção de Número:

Noções Espaço-Temporais:

Resolução de Problemas:

Observações: _____

ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO:

Observações: _____

Pistas de Intervenção: _____

Data:

O Educador de Infância: _____

O Encarregado de Educação: _____

 Agrupamento de Escolas de ... Departamento da Educação Pré-Escolar Grelha de Observação/Avaliação Ano Lectivo ____ / ____				
Nome: _____				
Idade: _____		D.N.: _____	Educatora: _____	
Código de avaliação S-Objectivo conseguido E-Objectivo emergente N-Objectivo não conseguido		Momentos de Avaliação		
		1º	2º	3º
Área da Formação Pessoal e Social				
Colabora em tarefas conjuntas				
Participa por iniciativa própria				
Demonstra responsabilidade				
Diz o nome completo				
Sabe dizer o sexo e a idade				
Sabe dizer o bairro e o local onde vive				
É autónomo nas suas actuações				
Relaciona-se com crianças e adultos				
Aceita normas e regras				
Área de Expressão e Comunicação				
a) Domínio das expressões: motora, dramática, plástica e musical				
Salta a pés juntos				
Salta ao pé coxinho				
Imita movimentos (em jogos)				
Anda em bicos dos pés				
Anda sobre os calcanhares				
Equilibra-se sobre uma linha				
Controla bolas e arcos em jogos				
Controla voluntariamente movimentos (iniciar/parar)				
Recebe e projecta objectos				
Participa em jogos com regras				
Faz enfiamentos				
Encaixa correctamente peças de um puzzle				
Faz lotos, dominós e jogos de atenção				
Faz construções com Legos ou outros materiais				
Interessa-se em fazer trabalhos de exp. Plástica				
Utiliza vários materiais/instrumentos				
Expressa-se livremente (desenho, pintura, modelagem)				

Representa a figura humana			
Pega correctamente no lápis e no pincel			
Pega correctamente na tesoura			
Corta com tesoura			
Rasga pequenos pedaços de papel			
Não tem repúdio em mexer nos materiais			
Cola dentro dos contornos			
Organiza o espaço na folha			
É limpo e ordenado nos seus trabalhos			
Arruma os seus trabalhos			
Identifica alguns instrumentos musicais			
Distingue sons graves/agudos			
Distingue andamentos rápidos/lentos			
Imita batimentos simples			
Identifica e reproduz sons			
Mima e canta canções, lengalengas, poesias...			
Participa em jogos e danças com movimentos			
Gosta de se disfarçar para representar			
Imagina situações e imita-as			
Exterioriza sentimentos no faz de conta			
Dramatiza pequenos papéis			
b) Domínio da Língua Oral e Abordagem à Escrita			
Expressa os seus desejos, ideias e preferências			
Escuta e compreende o que ouve			
Articula correctamente as palavras			
Utiliza vocabulário apropriado			
Mantém uma conversação			
Respeita e espera a sua vez de falar			
Relata situações vivenciadas			
Gosta de escutar histórias, poesias...			
Reconta uma história, poesia... já ouvida			
Reconta uma história através de imagens			
Imita a escrita			
Transmite recados simples			
Identifica e escreve o seu nome			
Identifica e escreve outros nomes			
Conhece algumas letras			
Distingue letras de números			

c) Domínio da Matemática			
Distingue noções espaciais: atrás/à frente/ao lado...			
Utiliza noções temporais: primeiro, mais cedo, tarde...			
Agrupar objectos por: tamanho, cor e forma...			
Associa o número à quantidade			
Reconhece semelhanças e diferenças			
Conhece as cores principais			
Conhece e copia as figuras geométricas			
Conhece e escreve os números até 5			
Área do Conhecimento do Mundo			
Identifica as diferentes partes do seu corpo			
Demonstra hábitos de higiene			
Utiliza correctamente espaços, dependências e materiais comuns			
Sabe onde se deve pôr o lixo e separá-lo			
Interessa-se por experimentar coisas à sua volta			
Utilizar objectos ao seu alcance e transforma-os			
Relata o que viu numa visita ao exterior			
Conhece e fala de animais e plantas			
É capaz de cuidar de animais e plantas			
Sabe as características das estações do ano			
Tem curiosidade em aprender			
Assiduidade:			
Observações:			

1º Momento – Diagnóstico ___ / ___ / ___ A Educadora _____

2º Momento - 2º Período ___ / ___ / ___ A Educadora _____

3º Momento - 3º Período ___ / ___ / ___ A Educadora _____

Enc. de educação _____

Expressão e Comunicação	
Conhecimento do Mundo	

O Educador

Data ___ / ___ / ___

.....

O Encarregado de Educação

Data ___ / ___ / ___

Jardim de Infância nº _____ Sala _____

Nº de Crianças _____

Período de Avaliação de: ____/____/____ a ____/____/____

Avaliação Diagnóstica

Áreas		Não Observável	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Formação Pessoal e Social	Relação com os colegas					
	Relação com os adultos					
	Sociabilidade					
	Cooperação					
	Vontade					
	Autonomia					
Expressões / Comunicação	Expressão Motora					
	Expressão Dramática					
	Expressão Plástica					
	Expressão Musical					
	Linguagem					
	Abordagem à escrita					
	Matemática					
Conhecimento do Mundo	Curiosidade e desejo de Saber					
	Saberes do Mundo					

Nome da Criança: _____ Data de Nascimento _____

Avaliação Periódica

Áreas	Avaliação Diagnóstica				1º Período				2º Período				3º Período					
	Período de Avaliação				Período de Avaliação				Período de Avaliação				Período de Avaliação					
	De ___/___/___ a ___/___/___				De ___/___/___ a ___/___/___				De ___/___/___ a ___/___/___				De ___/___/___ a ___/___/___					
	Não Observável	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Evolução
Relação com os colegas																		
Relação com os adultos																		
Sociabilidade																		
Cooperação																		
Vontade																		
Autonomia																		
Expressão Motora																		
Expressão Dramática																		
Expressão Plástica																		
Expressão Musical																		

Formação Pessoal e social

Expressões/Comunicação



REGISTO DE AVALIAÇÃO

Jardim-de-Infância: _____	Educação Pré-Escolar	
Nome: _____		
Ano de Frequência ____º Data de Nascimento ____/____/____		
		Ano Lectivo ____/____
		____º Período

ÁREAS DE CONTEÚDO	SÍNTESE	Revela Pouco	Revela	Revela Claramente	
FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	Participa e coopera nas actividades de grupo e tarefas				
	Convive com respeito e tolerância				
	É autónomo				
	Participa democraticamente na vida de grupo				
	Cumpr e altera regras sociais na sala				
	Argumenta e toma decisões				
	Resolve conflitos dando a sua opinião				
	Inicia e conclui actividades				
EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO	Domínios				
	Expressão Motora	Realiza jogos com regras			
		Realiza exercícios diversos e percursos na natureza			
		Utiliza e domina o seu corpo			
		Manipula objectos (tesoura, lápis, pincel)			
		Recebe e projecta objectos			
	Expressão Dramática	Mima e dramatiza com o corpo e com a voz			
		Dramatiza histórias			
		Brinca ao faz de conta			
		Utiliza fantoches			
	Expressão Plástica	Sabe formas, cor e técnicas			
		Domina as técnicas de expressão plástica: desenho, rasgagem, recorte, colagem e digitinta			
		Arruma e limpa os materiais			
		Explora as três dimensões: areia molhada, barro e plasticina, pasta de papel, massa de cores, etc.			
		Realiza construções com material de desperdício			



Expressão Musical	Identifica e produz sons e ritmos			
	Conhece músicas: canções, lenga-lengas, rimas			
	Utiliza instrumentos musicais			

EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO	LINGUAGEM E ABORDAGEM À ESCRITA	Utiliza um vocabulário correcto			
		Exprime as suas ideias e pensamentos			
		Constrói frases correctamente			
		Narra acontecimentos e histórias			
		Pronuncia correctamente as palavras			
		Debata em comum as ideias do grupo			
		Planeia oralmente o que pretende fazer			
		Conta o que realizou			
		Transmite mensagens ou recados			
		Faz perguntas para obter informações			
		Descodifica diferentes códigos			
		Imita a escrita			
		Compreende que o que se diz se pode escrever			
		Identifica palavras			
		Identifica pequenas frases			
	Escreve o seu nome				
	Utiliza a biblioteca				
	Utiliza o código informático				
	MATEMÁTICA	Agrupa e classifica objectos			
		Associa conjuntos iguais			
		Tem noção de quantidade, grandeza e peso			
		Faz correspondência numérica			
		Compara tamanhos e formas			
		Nomeia as diferentes formas geométricas			
	Identifica a esquerda e a direita				
	CONHECIMENTO DO MUNDO	Conhece a sua identidade			
		Conhece a realidade envolvente natural e social			
Conhece o seu património histórico, local e regional					
Conhece os elementos básicos do meio físico					
Observa, experimenta e resolve problemas					



OBSERVAÇÕES:

O Educador de Infância

Data ____/____/____

O Encarregado de Educação

Data ____/____/____

Comportamentos

Crianças Observadas

Idade																																
Nome																																T
3.2. Aquisições para as primeiras aprendizagens																																
3.2.1. Pede para aprender os nomes/a escrita das letras																																
3.2.2. Gosta de ver livros e pede que lhe leiam histórias																																
3.2.3. Dita histórias/novidades para o educador escrever																																
3.2.4. Conhece o sentido da leitura/escrita da esquerda para a direita																																
3.2.5. Diferencia números de letras																																
3.2.6. É capaz de copiar o seu primeiro nome																																
4. MATEMÁTICA																																
4.1. Raciocínio lógico-matemático																																
4.1.1. É capaz de agrupar pela igualdade/semelhança, (objectos, etc.)																																
4.1.2. Tem noção de "mais/menos"																																
4.1.3. Tem noção de "muito/pouco"																																
4.1.4. Tem noção de "curto/comprido"																																
4.1.5. Tem noção de "fino/grosso"																																
4.1.6. Tem noção de "leve/pesado"																																
4.1.7. Tem noção de "vazia/cheio"																																
4.1.8. Tem noção de "lento/rápido"																																
4.1.9. Tem noção de "áspero/liso"																																
4.1.10. Tem noção de "amargo/doce"																																
4.2. Aquisições para as primeiras aprendizagens																																
4.2.1. É capaz de copiar um círculo																																
4.2.2. É capaz de copiar um triângulo																																
4.2.3. Conhece o nome do: círculo/quadrado/triângulo/rectângulo																																
4.2.4. Consegue medir/pesar - com o corpo, com instrumentos da sala																																
5. CIÊNCIAS																																
5.1. Faz perguntas sobre o que o rodeia																																
5.2. Experimenta diferentes formas de utilização dos materiais																																

Comportamentos

Crianças Observadas

	Idade																								
Nome																							T		
6. MÚSICA E ARTES																									
6.1. Expressão musical																									
6.1.1. Consegue saltar/correr/bater palmas segundo um ritmo																									
6.1.2. Num jogo consegue estar atento a mudanças de ritmo ou de som																									
6.1.3. Pede para cantar/dançar/ouvir música																									
6.2. Expressão Plástica																									
6.2.1. Pega correctamente no lápis/pincel																									
6.2.2. Pega correctamente na tesoura																									
6.2.3. É capaz de recortar figuras simples																									
6.2.4. Desenha a figura humana com cabeça/tronco e membros																									
(reconhecível)																									
6.2.5. O céu e a terra aparecem diferenciados nos seus desenhos																									
6.2.6. Representa graficamente história/acometimento com formas																									
próprias																									
6.2.7. Desenhos/pinturas com formas reconhecíveis																									
6.2.8. Conhece as cores básicas																									
6.2.9. Modela figuras reconhecíveis (barro/plasticina)																									
6.2.10. Preocupa-se com a apresentação dos seus trabalhos																									
6.2.11. Escolhe frequentemente actividades de expressão plástica																									
6.3. Expressão Dramática																									
6.3.1. Consegue utilizar a mímica quando conta uma história																									
6.3.2. É capaz de representar uma personagem numa peça																									
6.3.3. Consegue criar os seus próprios "jogos/brincadeiras" na área do																									
faz de conta																									

13	Faz saltitar uma bola no chão e controla-a com a mão	
14	Anda sobre uma trave baixa, sem cair	
15	Anda na ponta dos pés	
16	Sobe a árvores	
Observações:		
1.2 Motricidade Fina		
1	Desenrosca tampas e roda puxadores das portas	
2	Faz bolinhas com plasticina	
3	Encaixa figuras geométricas num tabuleiro	
4	Enfia pérolas num fio	
5	Rasga papel	
6	Corta com a tesoura	
7	Recorta uma figura geométrica pelo contorno	
8	Faz rabiscos e garatuja	
9	Pega num lápis fazendo a triade	
10	Pinta uma figura sem sair do contorno	
11	Contorna uma figura com o marcador	
12	Desenha figuras simples que se podem reconhecer (anima, casa, homem, árvore)	
13	Copia formas (o círculo, a cruz, o quadrado, o triângulo)	
Observações:		
1.3 Esquema Corporal, Lateralidade e Organização Espaço- Temporal		
1	Identifica algumas partes do corpo	
2	Nomeia algumas partes do corpo	
3	Representa graficamente partes da figura humana	
4	Representa a figura humana completa	
5	Imita posições com o corpo (braços levantados, pés afastados)	
6	Identifica posições (sentado, em pé, deitado)	
7	Posiciona-se em relação a um objecto a partir de ordem verbal (atrás da	

CHECKLIST DE COMPETÊNCIAS

1. Identificação do aluno

Nome: _____

Data de Nascimento: __ / __ / __ Idade: _____

Ano Lectivo: _____

Jardim de Infância: _____

Marque com "X" o(s) item/itens que melhor caracterizam a criança.

CARACTERIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

1 – DESENVOLVIMENTO MOTOR

1.1 Motricidade Global

1	Anda sem ajuda	
2	Corre sem dificuldade	
3	Muda de direcção ao correr, contornando obstáculos	
4	Salta a pés juntos	
5	Salta de um degrau sem cair	
6	Sobe a um escorrega e desliza	
7	Sobe e desce as escadas sem ajuda, fazendo alternância	
8	Dá pontapés numa bola sem cair	
9	Aguenta-se, breves instantes num só pé	
10	Salta ao pé-coxinho	
11	Lança uma bola com as mãos	
12	Agarra uma bola quando lhe é lançada (___ metros)	

	cadeira, à frente, ao lado)	
8	Identifica direita e esquerda em si	
9	Identifica direita e esquerda no outro	
10	Bate o ritmo de uma canção	
11	Reproduz um batimento rítmico simples	
Observações:		
2 – DESENVOLVIMENTO COGNITIVO		
2.1 – ATENÇÃO/CONCENTRAÇÃO		
1	Só fixa a atenção por instantes	
2	Cansa-se facilmente, tempo de atenção limitado	
3	Dispersão da atenção ligado à instabilidade motora	
4	Atenção lábil, mas executa tarefas	
5	Atento e concentrado, desliga-se dos estímulos alheios à tarefa	
Observações:		
2.2 – MEMÓRIA VISUAL		
1	Identifica e nomeia objectos (figuras) tiradas ou acrescentadas a um conjunto até 7 elementos	
2	Identifica objectos previamente mostrados	
3	Recorda facilmente situações, acções ou imagens vistas com intervalos de tempo variáveis	
4	Recorda-se de gestos de canções	
Observações:		
2.3 – MEMÓRIA AUDITIVA		
1	Reproduz batimentos ouvidos	
2	Repete dígitos (até 4/5) ouvidos	
3	Repete pequenas frases	
4	Retém facilmente as palavras adquiridas	

5	Conta uma história com intervalos de tempo variáveis	
Observações:		
2.4 – NOÇÕES E CONCEITOS BÁSICOS		
1	Diz o seu nome	
2	Diz o nome do pai e da mãe	
3	Diz a morada (rua e/ou localidade)	
4	Identifica e nomeia as cores Quais:	
5	Identifica e nomeia tamanhos (grande, pequeno, médio)	
6	Identifica e nomeia formas (círculo, triângulo, quadrado)	
7	Identifica acontecimentos no tempo (antes, agora, depois)	
8	Usa e compreende acções de tempo (ontem, hoje, amanhã)	
9	Diz os dias da semana	
10	Identifica posições e orientação (atrás, à frente, em cima)	
Observações:		
2.5 – RACIOCÍNIO LÓGICO		
1	Agrupar objectos pela forma	
2	Agrupar objectos pela cor	
3	Agrupar objectos por 2 atributos (cor e forma)	
4	Agrupar objectos por 3 atributos (cor e forma e tamanho)	
5	Compara 2 objectos entre si (a maior, a mais pequena, maior do que)	
6	Ordena 3 a 4 objectos por tamanhos (do maior para o menor)	
7	Ordena 3 a 4 imagens com sequência lógica	
8	Imita uma sequência de 4 a 5 objectos	
9	Identifica quantidades (iguais, onde há mais, menos)	
10	Conta objectos com sequência até _____	
Observações:		

3 – DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM**3.1 – ARTICULAÇÃO, FLUÊNCIA E VOZ**

1	Articula bem as palavras	
2	É difícil entender a fala da criança	
3	Omite ou troca sons nas palavras (ex: gata-ata; carro-calo; prato-pato; sapato-tapato; barriga.rabiga...)	
4	Tem dificuldade em alguns sons "S, CH, Z, R, L "	
5	O seu tom de voz é normal	
6	O seu tom de voz é excessivamente agudo, rouco, nasalado, fraco ou forte	
7	Repete palavras soltas correctamente, mas tem dificuldade em as repetir inseridas em frases	
8	Parece esforçar-se para falar (faz caretas, pisca os olhos...)	
9	Parece embaraçado com a sua fala	
10	A sua fala é monótona (entoação sempre igual)	
11	Fala demasiado rápido ou demasiado devagar	

Observações:

3.2 – LINGUAGEM EXPRESSIVA

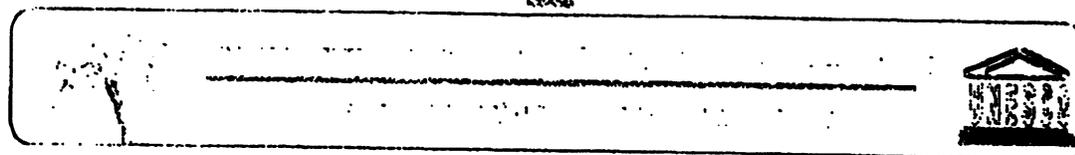
1	Refere-se a si mesma pelo seu próprio nome	
2	Indica a idade com os dedos	
3	Diz o sexo quando se lhe pergunta	
4	Emprega formas regulares do plural (livro, livros)	
5	Emprega formas verbais irregulares no passado (foi, viu)	
6	Emprega "este", "esse", ou "aquele"	
7	Constrói frases gramaticalmente correctas, curtas e simples de duas ou mais palavras	
8	Faz perguntas simples mas correctas	
9	Inclui nas perguntas negativas nos enunciados	
10	Usa o "EU" em vez do seu próprio nome	
11	Faz perguntas elaboradas	
12	Usa plurais irregulares (excções, balões,...)	
13	Emprega o tempo passado em verbos regulares (excandou)	
14	Emprega o tempo passado em verbos irregulares (exc:correu)	
15	Relata experiências imediatas	

16	Descreve dois acontecimentos pela ordem em que ocorre	
17	Expressa acções futuras	
18	Produz frases compostas, com partícula de ligação (ex. e)	
19	Relata experiências diárias	
20	Responde a perguntas de forma clara e correcta	
21	Responde a perguntas de antecipação (ex: que acontece se ...)	
22	Sabe dizer os nomes dos familiares próximos	
23	Sabe dizer os nomes completos dos pais e irmãos	
24	Sabe dizer a morada	
25	Sabe dizer o número de telefone	
26	Sabe descrever locais da sua rotina utilizando correctamente: perto de...)	
27	Emprega correctamente "hoje" e "amanhã"	
28	Define palavras	
29	Responde a "opostos"	
30	Pergunta o significado de palavras que desconhece	
Observações:		
3.2 – LINGUAGEM RECEPTIVA		
1	Responde ao seu nome	
2	Responde à fala só quando vê a face da pessoa	
3	Pergunta frequentemente Ah? O quê? Quando lhe falam	
4	Parece não compreender q que lhe dizem mantendo uma expressão de expectativa	
5	Apointa correctamente objectos e imagens quando solicitado	
6	Executa ordens simples (dá cá a bola)	
7	Executa ordens complexas (põe o livro em cima da mesa e trás a bolsa para arrumar o lápis)	
8	Segue indicações verbais dificuldade para realizar uma tarefa ou um recado	
9	Tem dificuldade em prestar atenção a informação auditiva durante um certo tempo (fica ausente, dispersa-se)	
10	Compreende frases com conceitos abstractos (velha, nova, bonita)	
11	Compreende perguntas com pronomes interrogativos	
12	Identifica frases absurdas ("as árvores voam?")	
13	Detecta e corrige erros em frases ("a livra são meus")	

14	Ordena uma história de 3 cartões sequenciados	
15	Ordena uma história de 5/6 cartões sequenciados	
16	Identifica em três objectos os que têm os mesmos sons iniciais/ Programa para o Desenvolvimento da Leitura e da Escrita	
17	Identifica em três objectos os que têm os mesmos sons finais (rimas) / Programa para o Desenvolvimento da Leitura e da Escrita	
Observações:		
4 – DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL		
4.1 – AUTONOMIA PESSOAL		
1	Pede para ir à casa de banho	
2	Precisa de apoio no uso da casa de banho	
3	Usa correctamente a casa de banho sem qualquer tipo de apoio	
4	Faz xixi de pé, se é rapaz	
5	Lava as mãos e a cara com ajuda	
6	Lava as mãos e a cara com o gel sem ajuda	
7	Lava os dentes com ajuda	
8	Lava os dentes sozinha	
9	Come se lhe derem à boca	
10	Come sozinha parte da refeição, cansa-se facilmente	
11	Come sem ajuda toda a refeição, usando os talheres adequados	
12	Chupa líquidos por uma palhinha	
13	Despe roupa simples já desabotoada	
14	Desaperta molas na roupa	
15	Pendura o casaco ou bibe no seu cabide	
16	Sabe qual é a frente da roupa	
17	Veste com apoio um casaco ou camisa	
18	Veste sozinha um casaco	
19	Veste-se com ajuda nas camisolas, fechos e botões	
20	Aperta molas na roupa	
21	Desabotoa botões grandes	
22	Abotoa botões grandes	
23	Abotoa toda a sua roupa	
24	Desabotoa toda a sua roupa	

24	Procura a protecção em situação de conflito	
25	Resolve sozinha situações conflituosas	
26	Tem iniciativa e criatividade em jogos e actividades	
Observações:		

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO


Objectivos do Projecto Curricular do Agrupamento de Escolas
Dimensão 1 - Agrupamento

Objectivos e Metas fixadas no Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de ...

Igual para todo o Agrupamento

Dimensão 2 - Jardim de Infância

Objectivos e Metas fixadas no Plano Anual de Actividades do Jardim de Infância

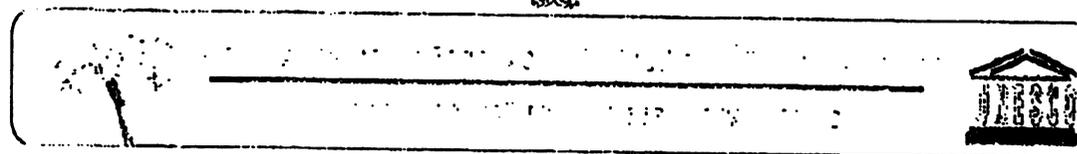
Igual para todo o Jardim de Infância

Dimensão 3 - Docente Avaliado

Objectivos Individuais fixados de acordo entre o Avaliador e o Avaliado, através da apresentação de proposta do avaliado no início do período de avaliação

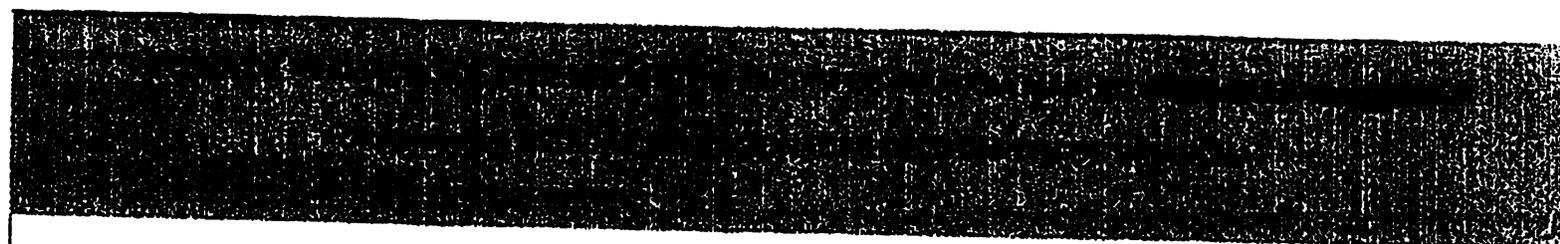
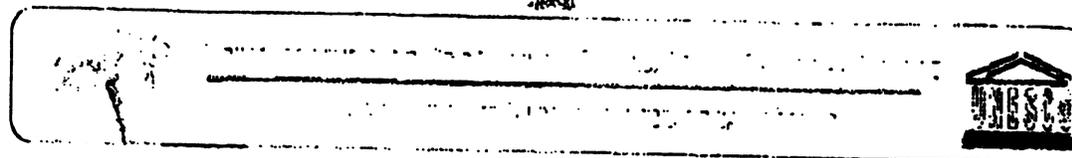
Variável em função do avaliado

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO



Medida 1 – Melhorar as relações interpessoais no âmbito do espírito cívico	27%
Medida 2 – Melhorar as formas de expressão e comunicação na criança no domínio da linguagem e abordagem à escrita	23%
Medida 3 – Melhorar as formas de expressão e comunicação na criança no domínio da matemática	23%
Medida 4 – Melhorar as competências na área do conhecimento do mundo	20%
Medida 5 – Melhorar a articulação com a Comunidade e o meio onde se insere o Jardim de Infância	7%
Total	100%

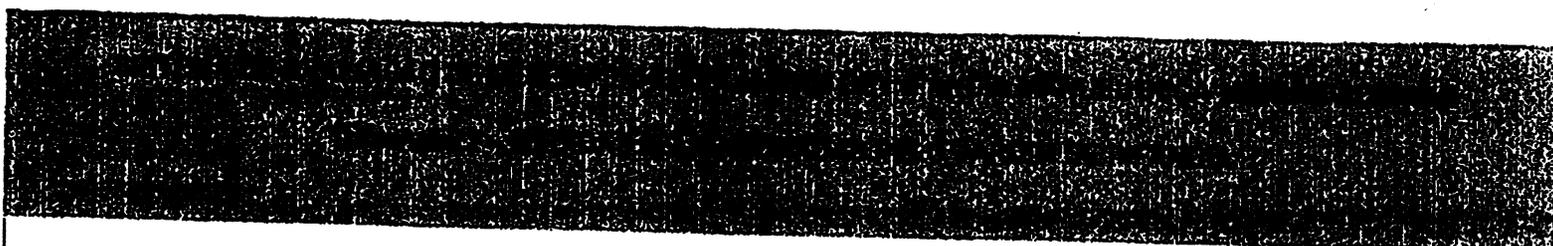
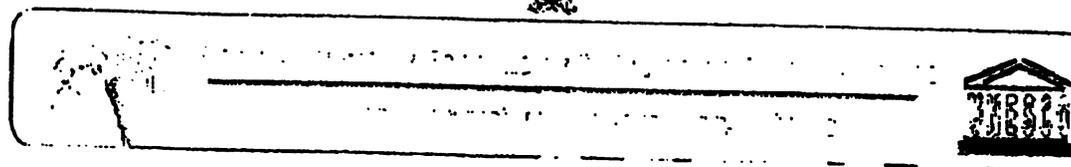
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO



Medida 1 – Melhorar as relações interpessoais no âmbito do espírito cívico

Objectivo	Tipo (1)	Unidade de Medida (2)	Ponto de Partida no Início Ano (3)	Meta a atingir (2)	Tolerância	Peso no objectivo (%)
1. Cumprir as regras estabelecidas no JI	R	% Crianças	5%	80%	70%	9
2. Participar em actividades de grupo	R	% Crianças	5%	70%	80%	9
3. Cumprir regras de convivência social (cumprimentar, agradecer, pedir licença, ...)	R	% Crianças	5%	80%	70%	9

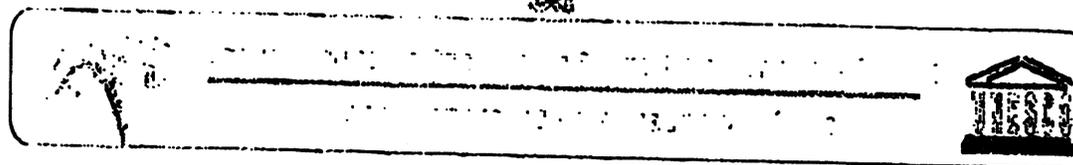
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO



Medida 2 – Melhorar as formas de expressão e comunicação na criança no domínio da linguagem e abordagem à escrita

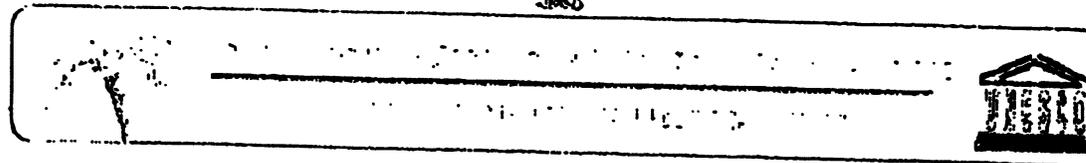
Objectivo	Tipo (1)	Unidade de Medida (2)	Ponto de Partida no Início Ano (3)	Meta a atingir (2)	Tolerância	Peso no objectivo (%)
4. Ordenar sequências e acontecimentos	R	% Crianças	5%	50%	40%	8
5. Fazer leitura e interpretação de imagens	R	% Crianças	15%	65%	55%	8
6. Reconhecer e reproduzir o seu nome	R	% Crianças	25%	70%	60%	7

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO



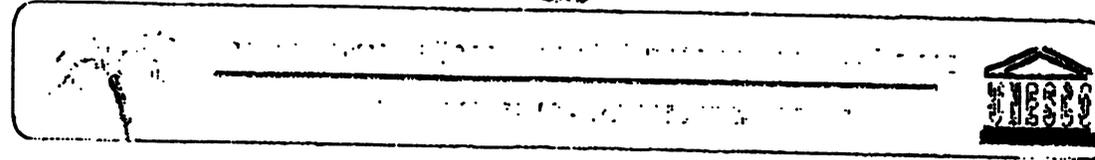
Medida 3 – Melhorar as formas de expressão e comunicação na criança no domínio da matemática						
Objectivo	Tipo (1)	Unidade de Medida (2)	Ponto de Partida no Início Ano (2)	Meta a atingir (2)	Tolerância	Peso no objectivo (%)
7. Classificar e seriar	R	% Crianças	15%	75%	65%	8
8. Reconhecer formas geométricas	R	% Crianças	5%	75%	70%	8
9. Saber associar nomes ou símbolos aos números que eles representam	R	% Crianças	0%	50%	40%	7

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO



Medida 4 – Melhorar as competências na área do conhecimento do mundo						
Objectivo	Tipo (1)	Unidade de Medida (2)	Ponto de Partida no Início Ano (2)	Meta a atingir (2)	Tolerância	Peso no objectivo (%)
10. Saber observar e descrever os atributos físicos e proceder à sua organização	R	% Crianças	10%	60%	50%	8
11. Interessar-se por situações novas	R	% Crianças	15%	60%	50%	7
12. Ser capaz de observar as condições climatéricas e as suas transformações	R	% Crianças	25%	75%	70%	5

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO



Medida 5 – Melhorar a articulação com a Comunidade e o meio onde se insere o Jardim de Infância						
Objectivo	Tipo (1)	Unidade de Medida (2)	Ponto de Partida no Início Ano	Meta a atingir	Tolerância	Peso no objectivo (%)
13. Visitas de estudo realizadas	A	Nº Visitas	-	8	6	7

(1) Indicadores de realização (R) ; indicadores de acção (A)

Nota: Considera-se que, neste nível de ensino os indicadores de realização, ou seja, progressão, são predominantes e os mais importantes em termos de avaliação.

(2) Unidade de medida: esta avaliação inclui somente as crianças com 5 anos e mais.