

I. INTRODUÇÃO

O presente Projecto de Investigação foi realizado no âmbito da Pós-Graduação em Educação da Criança em Creche, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, durante o ano lectivo 2008/2009, sob orientação da Dr.^a Alice Santos.

O tema abordado é “Avaliação em Creche”, tendo como subtema “As Concepções dos Educadores sobre Avaliação”. Tal como Oliveira, acredita-se que a elaboração “de propostas pedagógicas para orientar o trabalho nas creches coloca a questão da especificidade da acção educativa para promover o desenvolvimento das crianças das diferentes classes sociais” (2007:15), para além de se acreditar na especificidade do trabalho em creche e na sua importância, crê-se, com igual veemência, nas capacidades e potencialidades da criança nos primeiros três anos de vida.

Articulando estes dois aspectos com o facto de se defender que a avaliação, desde que bem efectuada, é o principal mecanismo que os educadores, concretamente os de creche, devido à idiosincrasia do trabalho, dispõem para desempenhar um trabalho de qualidade, pretende-se, com este trabalho, perceber de que forma os profissionais de educação de infância procedem às avaliações das aprendizagens das crianças nesta valência.

Desta forma, este estudo pretende demonstrar como os educadores avaliam na sua prática pedagógica, averiguando objectivos específicos, o que entendem por avaliação em contexto de creche, conhecer o tipo de instrumentos que utilizam e compreender quais as finalidades da avaliação que realizam.

Assim, este projecto está estruturado em três partes, sendo a primeira dedicada à justificação do objecto de estudo, onde se apresentam as motivações sobre a escolha e sua pertinência. Na segunda parte são abordados os pressupostos teóricos que sustentam o tema escolhido. A terceira parte diz respeito às metodologias de investigação utilizadas, incluindo a apresentação, análise e discussão dos resultados. Por fim, são apresentadas as considerações finais acerca do trabalho efectuado.

Em anexo encontra-se o inquérito por questionário que foi elaborado e apresentado aos educadores.

II. Apresentação e Justificação do Objecto de Estudo

A escolha desta temática prendeu-se com vários motivos, um dos quais o facto de se considerar que a avaliação em contexto de creche fica muito aquém do esperado, chegando, por vezes, a ser menosprezada. De facto, ainda hoje se verifica que esta valência é facilmente desvalorizada, tanto por pais como pelos próprios educadores. Ouve-se dizer com frequência que na creche não se faz nada realmente produtivo, inclusive que as crianças só se limitam a comer e a dormir, ou então que foram para a creche porque não tinham com quem ficar. (Ortiz, 2007)

Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (1994:21) afirmam que se pode julgar *“uma sociedade pela sua atitude para com os mais novos, não só... pelo que se diz sobre eles mas também pelo modo como esta atitude é expressa naquilo que se lhes oferece à medida que crescem”*. Esta ideia leva-nos a crer que a visão sobre a creche é, obviamente, o reflexo de uma mentalidade conservadora, assente em valores distorcidos sobre a importância desta valência, assim como do trabalho de uma educadora neste contexto, reduzindo-a a uma “tarefeira”. (Ortiz, 2007; Oliveira Formosinho, 2002) A indefinição de limites da profissão, assim como o alargado campo de actuação alimenta por si só esta ideia. (Katz e Goffin, 1990 *in* Oliveira Formosinho, 2002) ainda neste âmbito Bredekamp clarifica o campo de actuação e acrescenta que *“a enorme diversidade de tarefas vai desde os cuidados da criança e do grupo - bem-estar, higiene, segurança – à educação, entendida como socialização, como desenvolvimento e como aprendizagem, à animação infantil “*. (1996:339, cit. Oliveira Formosinho, 2002)

Por outro lado, conscientes da importância desta valência consideramos que os educadores de creche devem dar resposta à complexidade subjacente ao desenvolvimento da criança, porque é, sem dúvida, nesta faixa etária que se verificam as suas maiores evoluções. É o tempo de descoberta por excelência, tudo é novidade, e como tal, a criança precisa de ser estimulada, motivada e desenvolvida.

Acreditamos que a avaliação, enquanto método regulador da prática pedagógica, ajuda o educador a manter um papel activo e permanente no ambiente educativo. Achamos que esta postura dinâmica e perspicaz provoca uma insatisfação natural a quem quer mais e melhor, ajudando os educadores a criarem um mecanismo pessoal e personalizado de resposta às necessidades individuais de cada criança. Segundo Barbosa,

“Podemos romper, ao menos parcialmente, com essa visão ao ampliarmos a compreensão das concepções do processo pedagógico, do acompanhamento da aprendizagem e também ao repensarmos a ética da responsabilidade social que temos com o avaliar, a ensinar e a aprender”. (2004:16)

Paralelamente a esta problemática também temos consciência que a formação inicial dos educadores de infância tem limitações relativamente à especificidade do trabalho em creche. Porém, consideramos não ser motivo de desresponsabilização para os próprios educadores descurem o desenvolvimento dos bebés e crianças pequenas, assim como o seu próprio trabalho. Partilhamos da opinião de Cisele Ortiz quando refere que *“o professor precisa de comprometer-se com o bem-estar e o desenvolvimento das crianças”* (2007:13), e concordamos com Altino Filho (2007, cit. Tristão, 2006) quando afirma que *“cuidar de crianças pequenas não é uma actividade simples, mas sim complexa e, como tal, exige preparo e competência profissional”*. (2007:30)

Acreditamos ser tão ou mais gratificante o trabalho com bebés, contudo achamos que é necessário o despertar de uma sensibilidade diferente. Uma sensibilidade que permita apreciar todas as pequenas conquistas dos mais pequenos. Olhos vulgares e pouco treinados não verão mais que coisas banais e simplistas, que qualquer criança faz. (Filho, 2007)

A chave para este “despertar” poderá ser, do nosso ponto de vista, a formação contínua, na medida em que acreditamos ser uma das formas mais eficazes na consciencialização da importância da primeira infância e na alteração das práticas dos educadores.

Vários autores (Papália, 2001; Sprinthall, 1993; Post e Hohmann, 2003) permitem-nos compreender que crianças pequenas estão predispostas a aprender, estando motivadas para explorar o mundo ao seu ritmo e através dos seus próprios meios, tornando-se imperativo que o adulto as respeite nas tomadas de decisão, pois mesmo os bebés fazem escolhas simples ao longo do dia.

Assim, o respeito pelo seu crescimento, a espera paciente pelo passo seguinte, aliadas à diversidade de estímulos, poderá fazer a diferença no desenvolvimento da criança pequena.

Desta forma achamos que a avaliação neste âmbito tem importância a três níveis distintos, mas complementares: educadores, crianças e pais. Enquanto educadores, a

avaliação regula e adequa a prática pedagógica, permitindo responder aos interesses e necessidades das crianças, para além de aumentar a confiança e segurança no trabalho que se vai desenvolvendo, sustentando-o.

Os pais, por sua vez, têm oportunidade de acompanhar a evolução do filho, participar no seu processo educativo, assim como perceber o trabalho realizado na creche, para desta forma poder haver uma complementação com o trabalho realizado em casa.

Estamos em crer que sem o reconhecimento da importância da avaliação, metas tangíveis tornam-se longínquas.

Desta forma, por considerarmos que a avaliação sustenta a prática pedagógica, da mesma forma que lhe confere credibilidade e coerência, é nosso intuito perceber quais as concepções dos educadores sobre esta problemática.

Neste sentido, formulamos a seguinte pergunta de partida:

Quais as concepções dos Educadores sobre a avaliação no contexto de creche?

Objectivos da investigação

Pretende-se, como objectivo geral, perceber o que os educadores entendem por avaliação no contexto de creche, e de modo mais específico:

- Perceber quais as concepções teóricas que sustentam a avaliação realizada pelos educadores de creche;
- Conhecer a importância que tem a avaliação na prática pedagógica dos educadores de creche;
- Verificar quais as finalidades da avaliação para os educadores de creche;
- Averiguar quais os instrumentos de avaliação utilizados pelos educadores em creche.

II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Contextualização da avaliação

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Despacho nº5220/97, de 4 de Agosto), a avaliação *“implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo à sua*

evolução”. (1997:27) Ainda neste sentido o mesmo documento defende que “*a avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador.*” (idem) Por fim, mas não menos importante, é referido o papel do educador e a sua acção face ao que observou e avaliou. Assim, a reflexão “*possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento*”. (ibidem)

Ainda neste âmbito Elisandra Godoi afirma que “*a avaliação está intimamente relacionada às funções da educação, às concepções de criança e infância presentes na nossa sociedade*” (2007:34), querendo com isto dizer que a avaliação patente na sociedade actual, tal como é encarada, assim como a educação, se encontram intrinsecamente relacionadas com os valores e princípios da nossa cultura. Interessa portanto, antes de entrar propriamente no trabalho, perceber e entender como a cultura e a educação de uma sociedade influenciam a avaliação.

A cultura é algo construído e inventado pelo homem como resposta a um contexto (histórico) particular e que tende a manter-se ao longo do tempo através de mecanismos de socialização (aprendizagem social). Implica a existência de um conjunto de significações persistentes e partilhadas, adquiridas mediante a pertença a um grupo social concreto.

Assim, a cultura influencia de forma predominante práticas e acções sociais que seguem um padrão relativamente a crenças, comportamentos, valores e regras. A cultura molda a identidade própria dum grupo num território e num determinado período. (Oliveira, 2007; Barbosa, 2004; Filho, 2007)

Tendo isto em conta, a avaliação encontra-se prisioneira de um sistema cultural e educativo fechado e inflexível. Segundo António Teodoro,

“A educação não pode continuar a ser encarada apenas na sua função de aparelho de reprodução das estruturas existentes. Tem de começar a ser encarada na sua função de produção das condições de mudança, no sentido de permitir um aumento de participação nas transformações de uma sociedade cada vez mais complexa”. (2001:18)

Existe ainda, de igual forma, algum misticismo sobre a tradução do conceito de educação em creche. Permanece a ideia de que a educação pertence a um período, geralmente associado à formação académica. Contudo, há que perceber que a educação é um processo de desenvolvimento de aptidões, de atitudes e de outras formas de conduta exigidas pela sociedade. Este processo é contínuo e sistemático, além de globalizado, e visa à formação integral de uma pessoa para o atendimento às necessidades e às aspirações de natureza pessoal e social. Parece assim evidente que se estamos a falar de um conceito que irá ser ajustado e readaptado ao longo da vida. (Oliveira, 2007)

A educação em creche deveria, assim, ser encarada como algo verdadeiramente genuíno e original, algo que realmente merece toda a atenção e empenho das pessoas e profissionais.

Deste ponto de vista, a passagem do senso comum para a consciência é uma condição mais que válida para se contextualizar a educação, para se adequar as práticas pedagógicas às verdadeiras necessidades das crianças e não o contrário. Urge assim a necessidade de trabalhar para promover uma educação coerente, globalizante, activa, articulada, intencional, contínua e sistemática. Existe a necessidade de avaliar e fazer da avaliação um instrumento de reflexão e regulação da prática pedagógica. (Oliveira Formosinho, 2002)

2. Concepções de avaliação e sua evolução

De acordo com o que anteriormente foi referido, importa perceber que *“existem muitas abordagens da avaliação, cada uma com os seus próprios valores, suposições e ferramentas, cada uma com o seu próprio modo de pensar e falar, cada uma com uma linguagem diferente”*. (Peter Moss, 2006:10) Moss defende a existência de uma infinidade de concepções sobre avaliação, na medida em que este conceito varia de pessoa para pessoa, de acordo com diversos factores.

Nesta medida, o conceito de avaliação tem sofrido diversas e constantes mutações ao longo dos anos e tendo vindo a complexificar-se cada vez mais. A exigência da avaliação ao nível dos métodos, das finalidades e dos instrumentos utilizados tem sido debatida regularmente nos nossos dias. Portanto importa perceber as transformações e mutações pelas quais a avaliação passou até ao momento.

Nos primórdios a avaliação era encarada como normativa, sendo efectuada através da comparação de crianças e tendo como finalidade principal o desempenho das mesmas. Esta perspectiva centrava-se num modelo transmissivo, no qual o professor era o detentor do saber, transmitindo só e unicamente os seus conhecimentos (Pinto e Santos, 2006 *in* Gonçalves, 2008). Também Manuel Rodas (2000:1) entende este modelo como *“uma concepção mais conservadora, ou tradicional, que encara o ensino como uma actividade de transmissão de conhecimentos e, portanto, como uma actividade inerente à condição de se ser professor.”* Este último é associado ao saber e as crianças têm um papel passivo neste processo de ensino/aprendizagem. Desta forma, o aluno era o único e exclusivo responsável pelo seu sucesso/insucesso.

Mais tarde, surge a necessidade de outro tipo de avaliação devido às limitações desta, pois é reconhecida a sua fraca fiabilidade. É então que surge a avaliação como descrição, como uma coerência entre os objectivos e o desempenho do aluno. A preocupação passa pela enumeração de pontos fracos e fortes dos alunos face aos objectivos educacionais definidos. (Fernandes, 2005 *in* Gonçalves, 2008)

Gradualmente vai surgindo a necessidade de organizar o programa educacional em volta dos objectivos. Começa-se a tentar relacionar os objectivos com o desempenho dos alunos, desencadeando-se alguns mecanismos de regulação, como por exemplo, observação dos alunos, de forma a promover a gestão do programa em desenvolvimento.

Nesta altura começa então a haver uma incidência maior na relação professor/aluno. Ao professor cabe a responsabilidade de promover uma relação de confiança com o aluno, baseada na comunicação e na motivação. Ultrapassa-se assim o modelo do ensinar para se passar para o modelo do formar. É neste contexto que surge a avaliação formativa, que consiste em fazer um balanço entre o estado real do aluno em relação ao estado esperado. Tal ajuda o professor a ajustar o seu programa para criar melhores condições de aprendizagem. (Pinto e Santos, 2006 *in* Gonçalves, 2008)
O conceito de avaliação continua a ser estudado e investigado. Chega-se à conclusão que é importante avaliar as decisões tomadas, o papel da avaliação ao longo do desenvolvimento do programa e a sua estrutura em detrimento da comparação. (Cronbach, 1980 *in* Gonçalves, 2008)

Começa-se a falar duma função reguladora da avaliação, embora ainda sem a complexidade da actualidade. Scriven (1967 *in* Gonçalves, 2008) diferencia a avaliação formativa da sumativa. Esta última é realizada no final dum período de ensino para decidir a continuidade dum determinado programa educacional, enquanto a avaliação formativa é realizada durante o decurso do programa para introduzir ajustamentos no sentido do seu aperfeiçoamento.

O conceito de avaliação sofreu uma grande evolução, uma vez que se apresenta como um processo para *“determinar até que ponto os objectivos educacionais são efectivamente alcançados para programa do currículo e instrução”*. (Tyler, 1949 cit. Gonçalves, 2008:60)

Mais tarde, surge a avaliação associada aos juízos de valor. Aqui a preocupação central recai sobre a sistematização da avaliação. É dada atenção aos objectivos, aos instrumentos, à decisão da acção, ao contexto e ao próprio avaliador.

Assim, como aconteceu anteriormente, as atenções voltam-se para os pontos fortes e fracos detectados. Tenta-se clarificar os objectivos e incumbe-se os especialistas de desenvolver instrumentos de avaliação credíveis.

O conceito de avaliação continua a evoluir e a originar novas definições.

Considera-se que a avaliação implica escolhas e a escolha é um acto de tomada de decisões. Stufflebeam (1971 *in* Gonçalves, 2008) refere que a função principal da avaliação é a tomada de decisões.

Segundo Ketele (1991 cit. Gonçalves, 2008:61) *“toda a avaliação deveria ser pensada em função de um tipo de decisão a tomar, já que a avaliação permite fundamentar e validar uma tomada de decisão.”*

A avaliação apresenta-se agora como um elemento facilitador da tomada de decisão no sentido de regular o ensino/aprendizagem. Passa a estar mais preocupada com questões relacionadas com a regulação e o aperfeiçoamento do processo de ensino/aprendizagem.

Nesta altura cabe ao professor o papel passivo e a aprendizagem focaliza-se na relação entre o aluno e o saber. O aluno é capaz de poder alcançar o conhecimento e o saber por si próprio, sem depender do professor. O papel do professor muda, tornando-

se mais passivo, e este passa a dedicar mais tempo e atenção à organização dos contextos e ao apoio dos alunos no processo de aprendizagem. À medida que aprendem, os alunos atribuem significado às aprendizagens e vão construindo o seu próprio conhecimento. Segundo Manuel Rodas este modelo construtivista é visto como “*uma concepção mais moderna, que encara o ensino como uma actividade interactiva promotora de estilos pessoais e individualizados de aprendizagens e em que o professor é o responsável pela criação de condições optimizadas para essas aprendizagens*”. (2000:1)

A avaliação no pré-escolar é caracterizada por um conjunto de práticas formais e informais presentes em todos os instantes da vida escolar das crianças.

Embora a função formativa assuma um papel importante na avaliação, a função informativa da avaliação também deverá estar presente.

A avaliação formal é aquela que mede o conhecimento das crianças através de instrumentos de avaliação como grelhas, fichas, listas de verificação, relatórios, registos, entre outros, cuja finalidade é operacionalizar a avaliação informal. Por sua vez, a avaliação informal é uma avaliação não declarada, mais subjectiva e menos explícita, na qual se destaca a opinião do educador relativamente aos afectos e aos comportamentos das crianças, o que remete para uma perspectiva formativa da avaliação. A avaliação informal decorre no contexto, num clima de continuidade e tem por base a intencionalidade educativa do educador. Está implícita nas atitudes e nas rotinas do quotidiano e é uma fonte de informação. No entanto, a avaliação formal tem um peso social que lhe confere uma maior importância que a avaliação informal. (Fernandes, 1992 in Gonçalves 2008)

Perrenoud (2001) refere que a informação está presente ao longo do processo e é um dos componentes da avaliação formal. A avaliação é de grande utilidade ao nível da recolha de informações úteis acerca do desenvolvimento do grupo e de cada um dos seus elementos, e ao nível da descrição de atitudes e conhecimentos da criança referente ao seu percurso e às suas dificuldades. A informação recolhida pode ter ainda uma função de comunicação, sendo usada para comunicar a evolução da criança aos pais. Desta forma, a participação destes em todo o processo de avaliação pode levar a uma maior consciencialização das famílias em relação ao papel da valência de creche e do educador, promovendo um clima de confiança entre todos.

A avaliação na valência de creche distancia-se assim da concepção de avaliação tradicional, centrada mais nos resultados do que nos processos, subentendendo um novo olhar sobre o modo de conceber a avaliação e a prática pedagógica. (Formosinho, 2002)

3. A avaliação em Creche

Esta primeira valência é opcional, na medida em que depende da vontade dos encarregados de educação a criança frequentar a creche ou não. Contudo, torna-se crucial defendê-la como forma de iniciar uma educação ao longo da vida, lado a lado com os principais parceiros educativos: os pais e as famílias, e nesse sentido incentivar a sua participação e envolvimento no processo educativo das crianças, para, em colaboração, se promover o seu desenvolvimento global e harmonioso. Os pais podem e

devem participar, interagir e dar opiniões acerca do trabalho educativo realizado na creche.

Na Educação de Infância os educadores guiam a sua prática educativa segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Estas acabam por ser uma referência comum para todos os educadores, no entanto,

“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”. (Ministério da Educação, 1997:13)

Neste sentido, os educadores de creche vêm a especificidade da sua prática pedagógica negligenciada, tendo que se adaptar ao documento proposto pelo Ministério da Educação. Contudo, esta falha tem vindo a ser colmatada devido ao crescente reconhecimento da importância desta valência. O aparecimento de referenciais teóricos na área tem aumentado, exemplo disso mesmo são as “Experiências-Chave” (Post e Hohmann, 2003) e o “Manual dos Processos Chave”. (Segurança Social, 2007)

Apoiando-se nestes pressupostos o educador tem total liberdade de acção, sendo a sua consciência o único e exclusivo guia da sua prática pedagógica. Mas, para Oliveira Formosinho *“o facto de não existir um plano curricular com unidades e subunidades não significa que os educadores trabalhem com base na improvisação e na sorte”.* (1996:120) Autores como Zabalza defendem que a *“avaliação, desde que bem-feita, é o principal mecanismo de que os professores dispõem para levar a bom termo o seu trabalho”.* (2006:6)

Deste modo, na creche é fundamental que o educador encare a avaliação como uma rotina associada ao processo educativo, pois a forma como encara a *“globalidade da educação (da criança pequena) reflecte a forma holística pela qual a criança aprende e se desenvolve”.* (Oliveira Formosinho, 2002:44)

Avaliar pressupõe, assim, uma atitude sistemática, pois não basta ter uma “impressão geral” de como ocorre o desenvolvimento de uma criança, do processo de aprendizagem, da relação com as famílias. É necessário também observar, recolher informação, reflectir sobre, e rever o processo para ajustar a intervenção.

Segundo Oliveira Formosinho a *“criança é um ser frágil que necessita de cuidados físicos e psicológicos, o que dá ao adulto o direito de regular o seu ambiente físico”.* (2002:45) Neste contexto ainda afirma que a criança *“é um ser dependente de*

outros para a satisfação das suas necessidades durante um largo período de tempo, mas que, simultaneamente, fala desde cedo “cem linguagens”. (idem) Nesta medida, cabe ao educador observar e avaliar o bem-estar das crianças e avaliar o seu desenvolvimento, através do brincar (Pascal e Bertram, cit. Moyles, 2006), certificando-se que se encontram num ambiente organizado, estimulante e impulsionador de novas aprendizagens, adequado ao grupo em questão. (Formosinho, 2002)

Zabalza acrescenta ainda que *“a avaliação é uma componente particularmente sensível do edifício curricular e exige uma competência especial dos profissionais de educação”.* (2006:6)

Ainda neste âmbito Perrenoud afirma que *“as competências não se ensinam. Só podem ser criadas com as condições que estimulem a sua construção”.* (2001:23) Assim, ser um educador competente é saber agilizar um conjunto de recursos cognitivos para decifrar com pertinência e eficácia as situações emergentes. Desta forma o educador deverá ser capaz de estimular e promover situações que facilitem a mobilização dos conhecimentos da criança, e lhe permita desenvolver competências. (Perrenoud, 2001)

O educador competente é, ainda, aquele que acredita nas competências das crianças pequenas. Caso não acredite não agirá de acordo com as necessidades daquelas, irá sim camuflar cenários, perdendo possibilidades únicas de intervenção. Só acreditando se consegue responder adequadamente aos seus interesses, necessidades e expectativas. Um criança pouco estimulada, pouco motivada e sem expectativas é uma criança sem infância. (Oliveira Formosinho, 2002)

Ainda segundo Bredekamp e Rosengrant *“a avaliação é um processo de observação, de registo e de outras formas de documentação da acção e dos processos desenvolvidos pela criança, a partir de um conjunto de decisões educacionais diversificadas que a afectam”.* (1993:127) Desta forma, cabe ao educador ser um observador atento e registar as suas observações ao longo do tempo, no sentido de ir conhecendo e apoiando a criança, planificando, assim, novas estratégias de intervenção. Barbosa vai mais longe e afirma *“que aprender a observar é saber que ao olharmos temos hipóteses, objectivos, antes mesmo de fazer a observação”.* (2004:18)

Deste modo a observação, a planificação e a avaliação não podem dissociar-se, tornando-se num ciclo contínuo e simultaneamente auto regulador.

A avaliação no contexto de creche deve realizar-se com carácter formativo, na medida em que o educador se baseia em todo o processo de aprendizagem das crianças, importando estar atento ao feedback da criança. Na avaliação formativa pretende-se que a criança seja participante activo da sua aprendizagem. Neste âmbito, o Ministério da Educação assume esta dimensão formativa na educação pré-escolar como *“um processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados”*, procurando *“tornar a criança protagonista da sua aprendizagem”*. (Ministério da Educação, 1997:13)

Por último, outro aspecto a salientar é o facto de nesta valência as expectativas do educador acerca da criança, e vice-versa, estarem fortemente relacionadas com questões de confiança e segurança. Sem expectativas descuradas, os bebés aprendem a confiar e a sentirem-se seguros, aprendem

“que o mundo em que vivem é um lugar seguro e simpático, e que podem confiar nas pessoas que cuidam delas e contar com a sua ajuda imediata para satisfazer as suas necessidades de forma consistente. Se os bebés souberem que são valorizados, tratados e respeitados como membros significativos de um grupo, passarão a ter alicerces fortes que lhes permitem explorar e aprender confiantemente sobre o mundo”. (Jillian Rodd, 1996 cit. Post e Hohmann, 2000)

Hohmann acrescenta que *“sem a chama das relações de confiança, a criança fica oprimida pelo medo, tristeza ou mágoa e torna-se cada vez mais passiva e incapaz de pedir ajuda”*. (2000:33)

4. Documentação Pedagógica

“Todas as crianças têm o potencial, embora de maneiras diferentes, de aprender e desenvolver suas próprias ideias, teorias e estratégias. Todas as crianças também têm o direito de serem estimuladas pelos adultos na realização dos seus esforços. Portanto, professores e pais deveriam observá-las e escutá-las; no meu ponto de vista, a ferramenta mais eficaz para lhes dar apoio, de um modo que leve em consideração suas características individuais, é a documentação.” (Dahlberg, Moss e Pence, 1999 in Gandini e Edwards 2001:151)

A documentação em educação de infância é uma ferramenta indispensável para que os educadores possam construir experiências significativas para as crianças,

promovendo o crescimento profissional e a comunicação entre todos os adultos. (Gandini e Goldhaber, 2001 *in* Gandini e Edwards)

Tendo como pioneiros em documentação o modelo Reggio Emilia, muitos educadores começaram a usá-la como instrumento para a reflexão e avaliação da sua prática pedagógica e do próprio desenvolvimento das crianças. Salienta-se que esta metodologia requer que os profissionais de educação dediquem tempo a esta análise e reflexão conjunta.

Assim, de uma maneira geral, documentar é observar e registar os acontecimentos no nosso ambiente educativo com a finalidade de comunicar as espantosas descobertas e acontecimentos do dia-a-dia da criança que ocorrem no jardim-de-infância ou na creche.

Salienta-se que esta metodologia não é apenas uma simples compilação de informação, muitas vezes objectiva e distante, trata-se duma observação e escuta cuidada e registada através de variadas formas pelos educadores. Segundo Gandini e Edwards

“através da observação e da escuta atenta e cuidadosa às crianças, podemos encontrar uma forma de realmente enxergá-las e conhecê-las. Ao fazê-lo tornamo-nos capazes de respeitá-las pelo que elas são e pelo que elas querem dizer. Sabemos que, para um observador atento, as crianças dizem muito, antes mesmo de desenvolverem a fala” (2001:152).

A documentação é, assim, um potencial para a avaliação autêntica, pois não só avalia o que as crianças entendem e sabem, mas também inclui o percurso que as levou ao saber, promovendo a capacidade de ver e entender o que está a acontecer no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer sem qualquer estrutura padronizada. (Dahlberg, Moss e Pence, 2003)

Ao documentar as aprendizagens das crianças constrói-se uma relação entre o educador e elas, cujo pensamento, palavras e acções estamos a registar, absorvendo a essência do motor da aprendizagem. Neste sentido, a documentação permite descobrir de que forma a criança e o educador são vistos.

Este processo da documentação permite que o educador, sozinho ou com a equipa pedagógica, pais e/ou criança, reflecta sobre o trabalho pedagógico de uma forma muito rigorosa e metódica. O educador deve reflectir junto dos colegas de profissão com o intuito de comparar diversos pontos de vista e desta forma construir uma interpretação multifacetada do que se vê e ouve quando se está a observar as crianças. Deste ponto de vista construtivo, a documentação serve também para educadores experimentarem um permanente crescimento profissional. (Gandini e Goldhaber, 2001 *in* Gandini e Edwards)

Como a documentação pode ser guardada – nos portfólios por exemplo - e mais tarde reexaminada, este processo também pode funcionar como uma forma de revisitar e rever experiências e acontecimentos anteriores e deste modo criar memórias, novas interpretações e reconstruções do que aconteceu no passado. Desta forma, ajudando

crianças e educadores a constatar o progresso das aprendizagens da criança. (Parente, 2004; Gandini e Edwards, 2001)

Em suma, a documentação vai para além da simples observação e registo, implicando análise e interpretação dos dados recolhidos, tornando-se pedagógica no momento em que é analisada sistematicamente, promovendo uma reflexão e avaliação cuidada sobre a criança e sobre o empenhamento do educador. (Dahlberg, Moss e Pence, 2003)

Segundo Dahlberg, Moss e Pence,

“a observação da criança diz respeito principalmente à avaliação do fato de ela estar adaptada a um conjunto de padrões. A documentação pedagógica, em contraste a isso, diz respeito principalmente à tentativa de enxergar e entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer sem qualquer estrutura predeterminada de expectativas e normas” (2003:200)

A documentação deve, então, ser vista como um processo de aprendizagem e comunicação, que dá voz às crianças, aos educadores, aos pais e a toda a comunidade educativa e que permite a participação de todos na construção de significados partilhados. Clark e Moss (2001, in Oliveira Formosinho, 2008) defendem que a criança deve ter voz própria e que deve ser escutada de modo a que as suas ideias sejam levadas a sério, o que implica envolvê-las no diálogo e nas tomadas de decisões. No caso dos bebés, o educador deverá ter especial atenção às suas reacções face aos acontecimentos, potenciando e promovendo-os consoante as respostas das crianças. É que a criança pequena comunica os seus pensamentos e ideias *“através da combinação única de gestos, expressões faciais, barulhos e (casualmente) palavras”*. (Post e Hohmann, 2000:11)

A criança tem o direito de participar na sua educação, de ser escutada e ter voz em relação às questões que lhe dizem respeito. *“A escuta é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento, isto é, sobre a colaboração na co-definição da sua jornada de aprendizagem”*. (Oliveira Formosinho, 2007:28)

5. Instrumentos de avaliação

Ribeiro e Felizardo (2005, in Gonçalves, 2008) enquadram o entendimento que o educador faz dos processos de avaliação e dos instrumentos a utilizar em dois modelos distintos: o modelo linear e o modelo ecológico. No primeiro, existe a necessidade de recorrer a instrumentos pré-estabelecidos ou a estabelecer, quase sempre encarados de forma classificatória cujos resultados obtidos serão objectivos, tais como grelhas de avaliação, fichas com dimensão pré - escolarizante, entre outros. Neste modelo, o educador concebe a aprendizagem como descontínua e passível de ser medida e tem uma concepção tradicional do trabalho pedagógico. No modelo ecológico os instrumentos podem ser construídos pelo próprio educador, com a participação da

criança, sempre que possível, tendo em conta os trabalhos realizados, os diários ou registos incluídos no portfólio. Neste modelo, o educador encara os processos de avaliação como dinâmicos, participados e multifacetados.

Tendo como base os modelos anteriormente referidos, eis algumas formas de registos e instrumentos de avaliação: instrumentos pré-definidos (grelhas de observação, grelhas de verificação de comportamentos, fichas específicas orientadas para dadas competências); folhas em branco (registos descritivos incluídos ou não em diário reflexivo, incidentes críticos, registos de duração e frequência); e instrumentos a construir no âmbito da prática pedagógica (instrumentos de auto-regulação – diários de grupo e portfólios). De acordo com Barbosa “*é preciso utilizar novos instrumentos de coleta de dados ou ressignificar aqueles com os quais já trabalhamos*”. (2004:17)

A avaliação passa por um processo de observação, de registo e outras formas de documentação, que permitem reflectir e tomar decisões sobre as práticas, melhorar a qualidade dos contextos educativos e, acima de tudo, compreender o processo de desenvolvimento das crianças. Avaliar as aprendizagens das crianças, através da utilização da documentação pedagógica permite, ainda, estabelecer uma comunicação com os pais, envolvendo-os no processo educativo dos filhos.

6. A importância do Portfólio na avaliação

A Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (Ministério da Educação) citado por Figueiredo (2007:3) afirma “*que a avaliação por portfólio é assim uma avaliação diferente, ajustada aos imperativos da qualidade na Educação Pré-escolar*. Cristina Parente corrobora com a ideia defendendo que o portfólio de avaliação é “*uma alternativa no âmbito da avaliação autêntica*”. (2000:274) A mesma autora tem noção das consequências da mudança das práticas pedagógicas, assim como dos medos que estas mudanças e inovações acarretam aos profissionais. Contudo, é da opinião que a inovação da avaliação no caminho de uma avaliação autêntica implica obviamente um caminho de recuos e progressos, de tentativas e ajustes, salientando que para apoiar este processo é necessário os educadores terem “*abertura para questionar e analisar as suas próprias práticas pedagógicas*” (Parente, 1996:141), tal como “*acreditarem que a avaliação é um processo capaz de contribuir positivamente para informar as práticas educacionais*”. (idem)

Entende-se por portfólio uma colecção de trabalhos que apresenta as evidências do desenvolvimento da criança. A sua organização é feita de acordo com as opções de cada educador, podendo ser estruturado através das áreas de conteúdo, explicitadas nas Orientações Curriculares (Ministério da Educação, 1997), ou nas Experiências - chave (Post e Hohmann, 2000), ou mesmo através de uma conjugação de ambas. Sendo que o importante é adaptar a forma de avaliar às especificidades de cada criança.

De acordo com Shores e Grace (2001) existem 3 tipos de portfólio: o individual (que contém documentos confidenciais), o de aprendizagem (usado com maior frequência pelo educador e pela criança, que contém anotações, rascunhos, esboços preliminares de projectos em andamento e amostras de trabalhos recentes; informa sobre as oportunidades educacionais que se estão a proporcionar, otimizando a comunicação com os pais) e o demonstrativo (contém amostras representativas de trabalhos que demonstram avanços importantes ou problemas persistentes).

Tendo estas definições como base, e não menosprezando as vantagens dos outros dois tipos de portfólio, individual e o demonstrativo, é de realçar essencialmente o portfólio de aprendizagem, pois é este que nos permite conhecer e perceber as implicações da criança no seu processo de aprendizagem. As páginas deste portfólio reflectem as conquistas e os esforços de forma pormenorizada, contínua e sistemática, permitindo compreender não só a evolução da criança como também perceber \ interpretar \ contextualizar e valorizar o seu processo de crescimento. (Parente, 2002)

O portfólio apresenta-se assim, como um instrumento de trabalho inovador, que permite acompanhar detalhadamente o desenvolvimento da criança, dando a possibilidade ao adulto de compreender e estar a par da sua evolução, ajudando-o a construir diferentes olhares sobre o desenvolvimento da criança. (Shores e Grace, 2001)

Não existem portfólios iguais e, por isso, cada criança deverá escolher os trabalhos a incluir no seu portfólio. Ao falarmos de crianças muito pequenas, esta escolha poderá ser feita pelos adultos (equipa pedagógica e família) e, sempre que possível, em conjunto com as crianças. Estes momentos afiguram-se da maior importância pela interacção que permitem estabelecer entre os intervenientes. No caso de crianças que ainda não falam, o educador deverá prestar especial atenção aos sinais de envolvimento da criança, tais como: a concentração; a energia; a criatividade, a expressão facial e postura; a persistência; a precisão, o tempo de reacção; a linguagem verbal e não verbal e a satisfação com que a criança corresponde ao adulto. (Leavers, 1994) A criança pequena comunica à sua maneira e o educador deverá ser capaz de ler os sinais que expressam o seu bem-estar e aprendizagem.

A participação das famílias neste processo pode e deve ser activa, na medida em que a continuidade do trabalho com a criança significa, para a mesma, uma maior harmonia nas rotinas e um melhor acompanhamento, o que a torna mais segura e confiante. É óbvio, que a equipa pedagógica terá o papel de orientar e direccionar este trabalho, contudo sempre de acordo com as necessidades e interesses da criança.

Este instrumento de avaliação permite que o educador reflecta em conjunto com outros elementos da equipa e desta forma haver uma possibilidade de leituras múltiplas e diferentes olhares que só vão enriquecer o trabalho a realizar com a criança.

O conteúdo do portfólio deve ser diversificado, incluindo observações do educador e da criança (das mais velhas), fotografias e vídeos que ajudem à leitura da própria criança e a envolvam activamente na sua própria aprendizagem.

Esta metodologia de trabalho proporciona, ainda, informação de suporte à comunicação, à planificação e avaliação. De igual forma, poderá servir para identificar crianças que necessitem de ajuda especializada. As informações obtidas através da observação adequadamente recolhida, resumida e interpretada dão a oportunidade de perceber evidências sobre os progressos das crianças, o que como consequência permite que estas evidências sirvam para sustentar a planificação das actividades, podendo desta forma ser um ciclo regulador do trabalho com as crianças. (Parente, 2002)

Torna-se evidente que a observação efectuada pelos educadores no contexto natural dos acontecimentos é um dos procedimentos mais utilizados para recolher dados capazes de contribuir para a tomada de decisões educativas. No entanto, é de ressaltar que existem vários tipos de observação que podem ser incluídos no portfólio, entre eles: as descrições diárias; registos de incidente crítico; registo contínuo; amostragem por intervalos de tempo; listas de verificação e escalas de estimação.

Os registos incluídos devem ser sempre comentados pela criança, se esta já for capaz de o fazer. Caso contrário, pode-se então dialogar com a família acerca das evidências do desenvolvimento da criança, promovendo assim a complementaridade de informações sobre a mesma.

Estes registos deverão ser analisados tendo por base um referente teórico. As experiências-chave do modelo High Scope apresentam indicadores de desenvolvimento tais como: sentido de si próprio; relações sociais; representação criativa; movimento; música; comunicação e linguagem; explorar objectos; noção precoce de quantidade e número; espaço e tempo. A reflexão sobre estes indicadores, ao longo da construção progressiva do portfólio permitem ao educador perceber quais as características e as competências da criança em questão.

O portfólio permite uma visão única, pessoal e personalizada de cada criança porque, tal como afirma Parente, “Um portfólio conta a história das experiências, dos esforços, progressos e realizações de uma criança e revela as suas características únicas” (2004:60), apresentando-se, assim, como um instrumento de avaliação útil para registar o desenvolvimento das crianças.

IV. Aspectos metodológicos

Num trabalho de investigação, o processo de recolha de dados é um dos procedimentos mais importantes e “consiste em colher de forma sistemática, informação desejada juntos dos participantes, com ajuda dos instrumentos de medida escolhidos para este fim”. (FORTIN, 1999:261)

Na escolha do método deve-se ter sempre em conta os resultados que advirão da sua selecção e utilização, na medida em que estes aproximam ou afastam da realidade a estudar. Convém então escolher o método mais útil e adequado para a investigação. A recolha de dados junto de uma amostra representativa pode ser feita a partir de questionários, entrevistas ou observações. Considerando o objecto de estudo, os objectivos definidos e a problemática construída, a técnica que melhor se adequa a esta investigação é o inquérito por questionário.

Ainda segundo Fortin (1999:373), a população é o “conjunto de todos os sujeitos ou outros elementos de um grupo bem definido tendo em comum uma ou várias características semelhantes e sobre a qual assenta a investigação”. Como tal, a população em estudo do presente trabalho são educadores de infância que trabalhem ou já tenham trabalhado em creche.

Neste sentido, o método que melhor se adequa a esta investigação é o quantitativo, pois este é caracterizado pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de recolha de informação, quanto no seu tratamento por meio de técnicas estatísticas: percentagem, média, desvio padrão, coeficientes de correlação, entre outras. Este tipo de método é geralmente apropriado quando existe a possibilidade de recolha de medidas quantificáveis de variáveis e inferências a partir de amostras duma população (amostras representativas). Os dados serão sujeitos a análise estatística e serão identificados através de gráficos, tabelas ou quadros.

Uma das principais características dos métodos quantitativos, razão principal da sua escolha para este estudo, é o de serem fortes em termos de validade, uma vez que os resultados obtidos são generalizáveis para o conjunto da comunidade. E graças à sua natureza rigorosa e meticulosa, este método implica o aprofundamento da teoria e a elaboração pormenorizada de um plano de investigação bem organizado em termos de objectivos e devidamente estruturado.

Numa fase embrionária procedeu-se à elaboração de um inquérito por questionário a título experimental, onde se pode aferir algumas limitações e lacunas do documento elaborado. Um exemplo disso foi a falta de rigor em algumas perguntas formuladas, o que poderia levar a uma leitura enviesada dos dados. Posteriormente colocou-se o inquérito por questionário em prática ao público-alvo, seleccionado previamente.

A entrega dos inquéritos começou a ser realizada em Setembro 2009 e a sua posterior análise foi elaborada em Novembro 2009.

De seguida serão tratadas as 48 respostas obtidas, de carácter maioritariamente fechado, através da análise dos dados, representando em referências absolutas os resultados obtidos e apresentando-os, na sua maioria, graficamente. As duas questões de

carácter aberto possibilitaram uma interpretação geral através do modo e da quantidade de vezes que os educadores inquiridos enumeraram determinado assunto.

Por fim serão discutidos os dados obtidos, confrontando-os com as leituras efectuadas previamente.

V. Apresentação, análise e discussão dos resultados

Esta investigação incidirá em perceber *Quais as concepções dos educadores sobre a avaliação no contexto de creche?*

A amostra é composta por 48 inquiridos, sendo o público-alvo, educadores que trabalhem ou já tenham trabalhado em contexto de creche.

Desta forma, em seguida serão analisados os dados obtidos referentes à caracterização pessoal e profissional dos inquiridos.

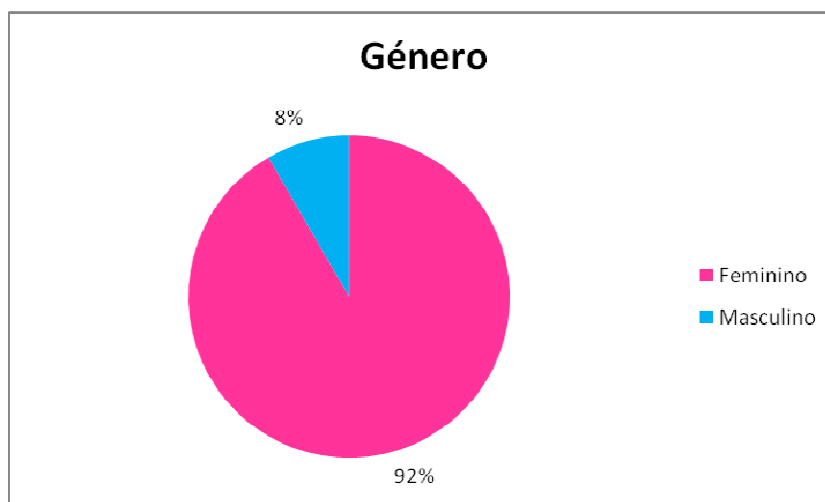


Gráfico 1 – Género dos inquiridos

O grupo de inquiridos é maioritariamente feminino, existindo 8% de representatividade do sexo oposto.

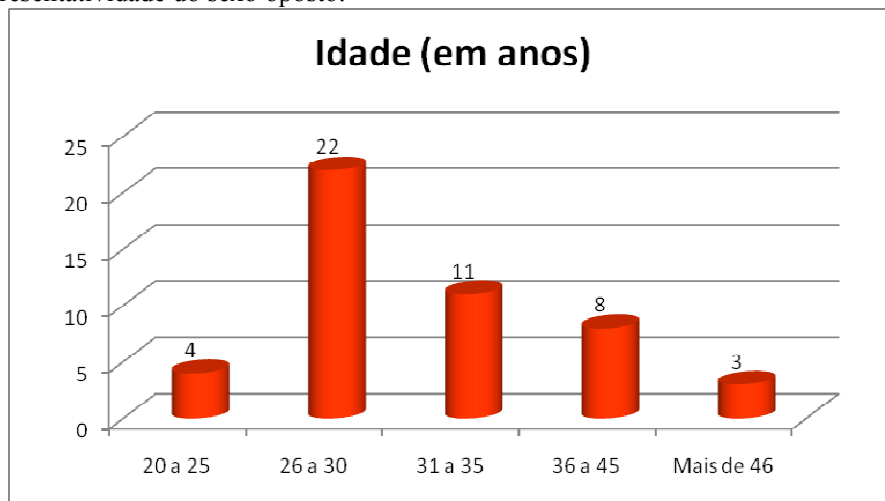


Gráfico 2 – Idade dos inquiridos

Analisando o gráfico conclui-se que a maior parte dos inquiridos situa-se na faixa etária dos 26 aos 30 anos, sendo secundado pela faixa etária dos 31 aos 35. O gráfico mostra ainda que 8 pessoas situam-se entre os 36 e os 45 anos, sendo também possível verificar que 4 das 48 pessoas inquiridas têm entre 20 e 25 anos. Por último, na faixa etária com mais de 46 anos estão incluídas 3 pessoas.

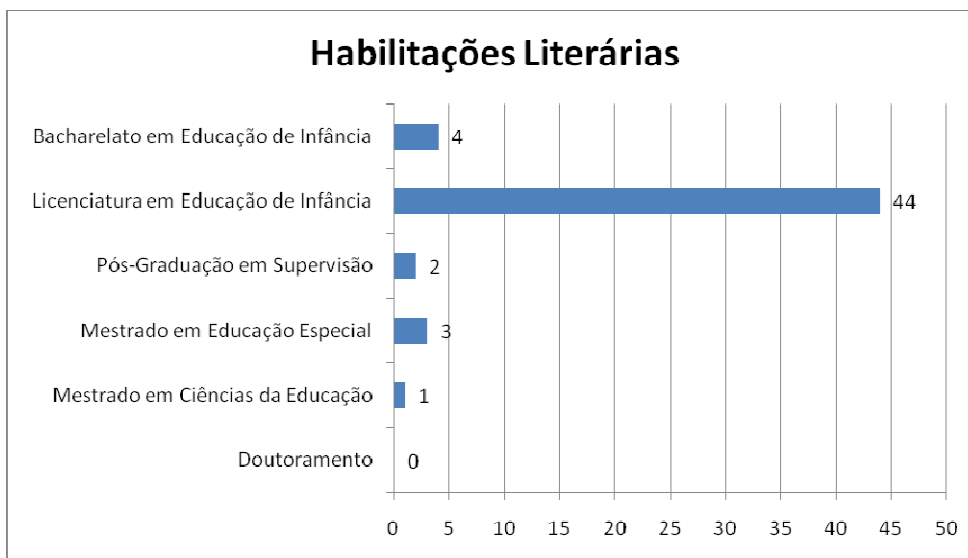


Gráfico 3 – Habilitações literárias dos inquiridos

Verifica-se que a maioria dos educadores tem como habilitações literárias a licenciatura em Educação de Infância, existindo uma minoria que para além da licenciatura possui o Mestrado em Educação Especial e Pós Graduação em Supervisão. Com o grau de Mestre em Ciências da Educação existe uma pessoa. Nenhum dos inquiridos tem Doutoramento.

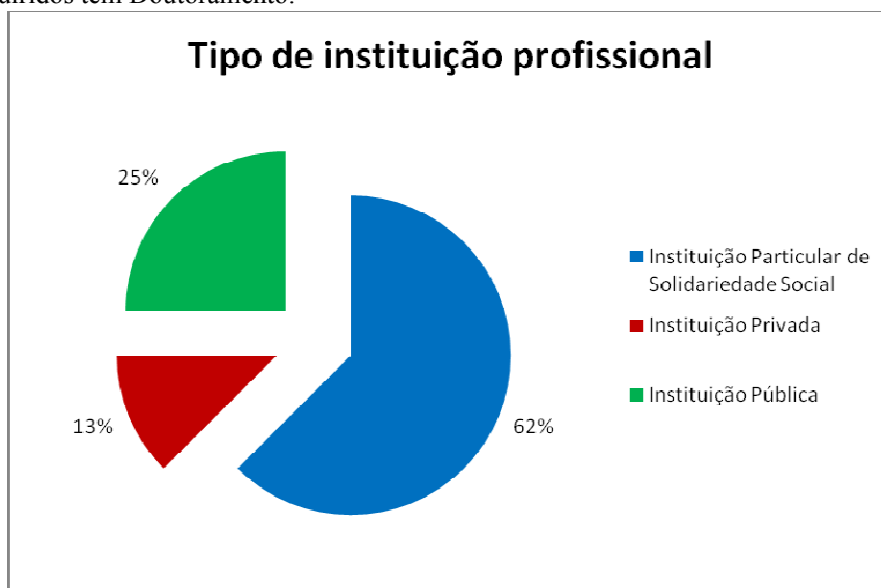


Gráfico 4 – Tipo de instituição profissional dos inquiridos

Relativamente à instituição profissional onde os inquiridos trabalham obteve-se representatividade em todas as opções de ensino, verificando-se que a maioria trabalha em Instituições Particulares de Solidariedade Social. Um quarto do total exerce funções em Instituições Públicas e a percentagem menor corresponde aos inquiridos que trabalham em Instituições Privadas.

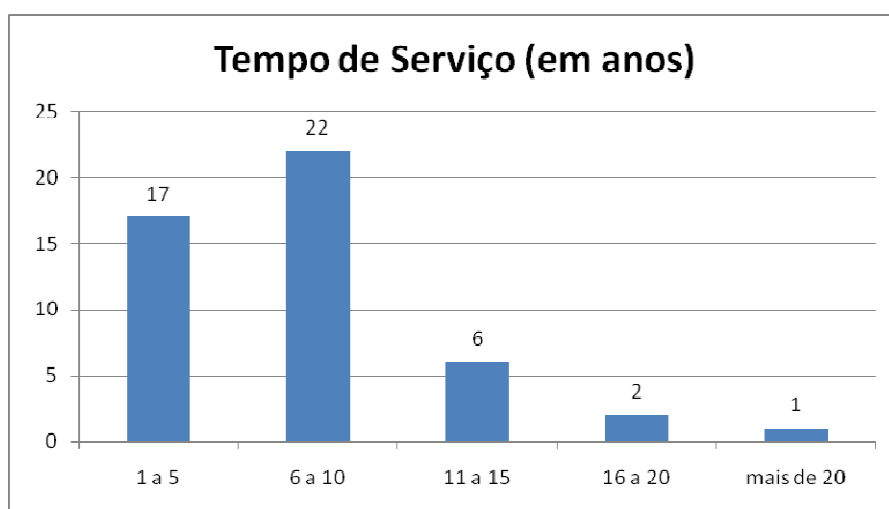


Gráfico 5 – Tempo de serviço dos inquiridos

No tocante ao tempo de serviço, a porção mais significativa dos educadores, com 22 pessoas, encontra-se entre o sexto e o décimo ano de serviço, sendo também passível de ser verificado que, entre 1 e 5 anos de serviço surgem 17 pessoas. As 9 pessoas restantes distribuem-se da seguinte forma: 6 dos 11 aos 15 anos de serviço; 2 dos 16 aos 20 anos de serviço e 1 inquirido com mais de 20 anos de serviço.

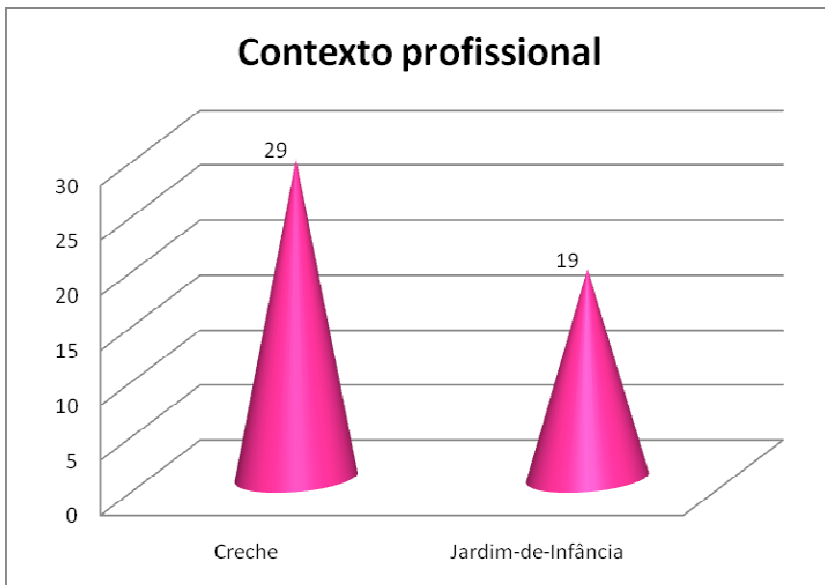


Gráfico 6 – Contexto profissional actual dos inquiridos

De todos os inquiridos, 48 no total, 29 educadores estão, no presente, a exercer funções no contexto de creche.

Em suma:

Após a análise dos gráficos até aqui apresentados pode-se concluir que a maioria dos inquiridos são jovens educadores do sexo feminino entre os 20 e os 30 anos, com Licenciatura em Educação de Infância. Pode-se verificar ainda que a maior parte trabalha em contexto creche em instituições particulares de solidariedade social. De seguida irao ser analisados os restantes dados recolhidos referente às *concepções que os educadores apresentam sobre a avaliação:*

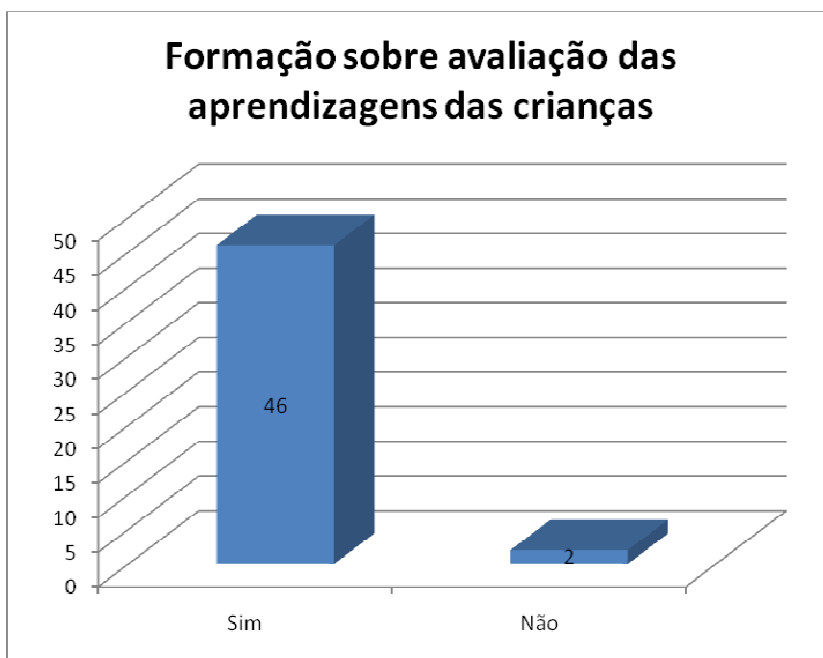


Gráfico 7 – Formação dos inquiridos relativamente à avaliação das aprendizagens das crianças

Devido à amplitude do gráfico, é possível verificar que a quase totalidade dos educadores, 46, obteve formação sobre avaliação das aprendizagens das crianças, em contexto do Pré-Escolar. Apenas dois reconheceram não ter tido qualquer formação neste campo.

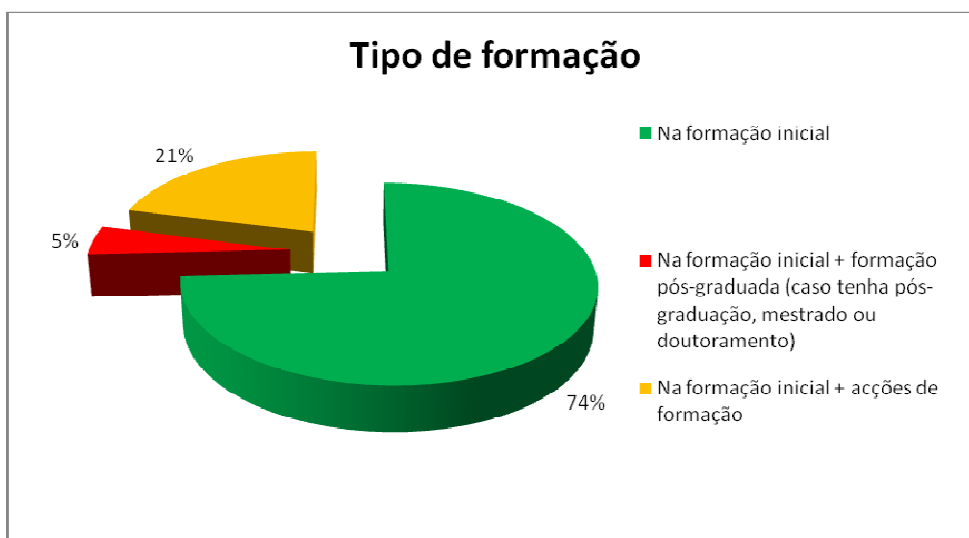


Gráfico 8 – Contexto em que os inquiridos tiveram formação sobre avaliação das aprendizagens das crianças

Dos inquiridos que responderam afirmativamente à questão anterior, quase $\frac{3}{4}$ do total, 74%, adquiriu formação sobre avaliação das aprendizagens exclusivamente no contexto da formação inicial. Segue-se um grupo de 21%, que além da formação inicial obteve esta formação recorrendo a acções de formação e, por fim, um grupo minoritário, correspondente a 5%, que acumulou à formação inicial a formação pós-graduada.

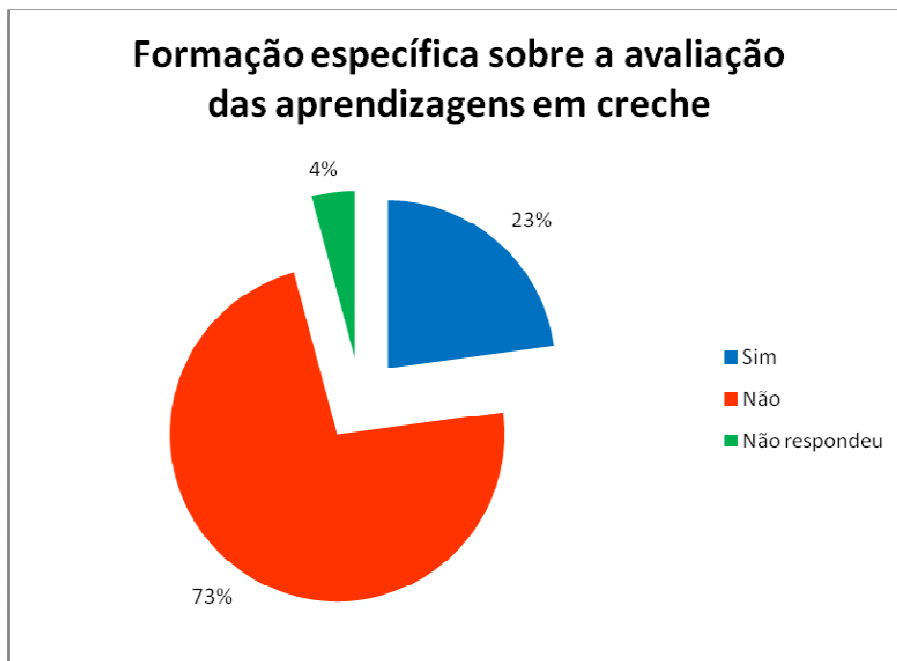


Gráfico 9 - Formação dos inquiridos relativamente à avaliação específica das aprendizagens das crianças em creche

Naquilo que concerne à formação específica sobre a avaliação das aprendizagens em creche, 73% dos inquiridos afirmou não ter tido, 23% respondeu de forma afirmativa, enquanto que 4% não respondeu. Com este gráfico pode-se perceber que a avaliação das aprendizagens em creche é uma lacuna na formação base de muitos dos inquiridos.



Gráfico 10 – Contexto em que os inquiridos tiveram formação sobre avaliação das aprendizagens das crianças em creche

Do total dos inquiridos que responderam afirmativamente à pergunta anterior (23%), 70% obteve formação específica sobre a avaliação das crianças em creche através de acções de formação, sendo que 26% dos educadores teve acesso à mesma formação no âmbito da formação inicial. Na formação pós-graduada, 4% afirma ter adquirido esta formação específica.

Após analisar estes dados com os gráficos anteriores (gráficos 7, 8, e 9) constatou-se que a avaliação das aprendizagens em contexto de creche não fez parte do plano de estudos da maioria dos inquiridos, sendo que dos 23% que afirmam possuir formação, 70% obteve-a através de acções de formação.

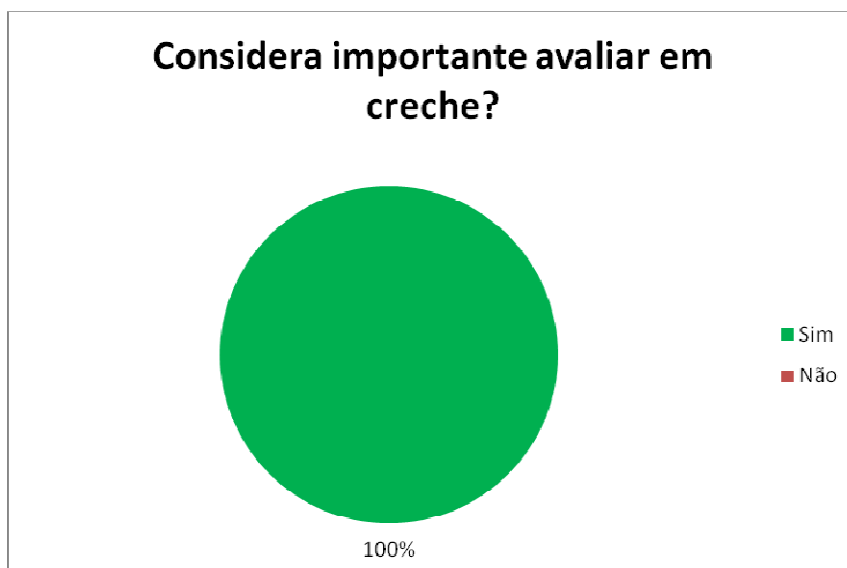


Gráfico 11 – Importância da avaliação em creche para os inquiridos

No que diz respeito a este gráfico, todos os educadores assumem ser importante avaliar em contexto de creche.

Embora todos os educadores partam da assunção que é importante avaliar, sustentam com argumentação diversa.

Assim sendo, procede-se à análise das respostas com o recurso à análise de conteúdo onde se obteve os seguintes resultados:

Análise de conteúdo das respostas	Nº de pessoas
A partir dessa avaliação consigo verificar a evolução e desenvolvimento da criança desde bebé;	9
Adequar a prática pedagógica;	5
O contexto de creche deve ser igualmente valorizado;	4
Detectar dificuldades das crianças;	4
Responder às necessidades individuais da criança;	4
Valorizar os educadores de creche;	3
Adequar as práticas aos objectivos estabelecidos;	2
Detectar sinais de risco;	2
Permite acompanhar o desenvolvimento da criança para que possamos trabalhar os seus pontos menos bons;	1
Suporte para a planificação;	1

Partilhar com os pais a avaliação favorecendo a ligação creche/pais;	1
Não respondeu	12

Quadro 1 – Justificação da importância da avaliação em creche para os inquiridos

O critério que foi mais referenciado entre os educadores foi o facto da avaliação demonstrar a evolução da criança desde bebé, este aspecto é seguido pela adequação da prática pedagógica. É de salientar o facto de 12 em 48 pessoas não terem respondido a esta questão, estruturada de forma aberta.



Gráfico 12 – Avaliação do desenvolvimento das crianças em creche realizada pelos inquiridos

Pese embora todos os inquiridos reconheçam a importância de avaliar, nem todos o fazem. Quando confrontados, 6 % afirma não o fazer, não existindo coerência entre o que defendem com o que de facto é realizado na prática.

Registos de observação	46
Registos de observação, grelhas efectuadas pelo próprio	33
Registos de observação, grelhas/escalas de avaliação padronizadas	21
Registos de observação e portfólio	6

Registos de observação, grelhas efectuadas pelo próprio e portfólio	2
Não responde	2



Quadro 2 – Instrumentos que os inquiridos utilizam para avaliar em creche

A maior parte dos inquiridos afirma utilizar os registos de observação como instrumento de avaliação, podendo, através da tabela observar-se que dos restantes instrumentos, os registos de observação e as grelhas efectuadas pelo próprio são as mais referidas. Os registos de observação, grelhas/escalas de avaliação padronizadas surgem de seguida, sendo mencionados 21 vezes. Os registos de observação e portfólio e os registos de observação, grelhas efectuadas pelo próprio e portfólio surgem por 6 e 2 vezes, respectivamente. Duas pessoas não responderam.

Constata-se que a observação é a base de sustentação da avaliação dos inquiridos.

Objectivos	1	2	3	4	5
Verificar se a prática pedagógica utilizada é a adequada	42	2	1	0	0
Verificar como se estão a realizar as aprendizagens	39	6	0	0	0
Dar informação aos Pais	27	10	2	3	3
Politica Institucional	1	9	23	5	7
Responder às necessidades individuais da criança	26	19	0	0	0
Necessidade de certificar a aprendizagem	7	16	21	1	0
Comparar o desenvolvimento das crianças	2	3	5	8	27
Estabelecer coerência entre os objectivos e o desenvolvimento da criança	28	17	0	0	0
Enumerar de pontos fracos e fortes	2	0	6	13	24
Proceder a regulações adequadas e permanentes ao longo do ensino/aprendizagem	18	16	6	3	2
Reflexão por parte do educador	24	13	7	1	0
Observação contínua e sistemática	17	22	4	2	0
Promover a aprendizagem	42	3	0	0	0
Continuidade da prática pedagógica	36	6	3	0	0
Outro. Qual? _____	0	0	0	0	0

Quadro 3 – Objectivos da avaliação (ordenados de 1 a 5, sendo que 1 é o mais importante e 5 o menos importante)

Legenda :
 Maioria da resposta dos Inquiridos
 Minoria da resposta dos Inquiridos

Eliminado: 1
 Eliminado: 1

Com este quadro, verifica-se que, dos objectivos propostos, a maioria reconhece um papel preponderante a quase todos eles, atribuindo-lhes, ora o valor máximo, ora o valor que o sucede, não se verificando esta tendência apenas nos objectivos: política institucional; necessidade de certificar a aprendizagem; comparar o desenvolvimento das crianças e enumerar os pontos fracos e fortes.

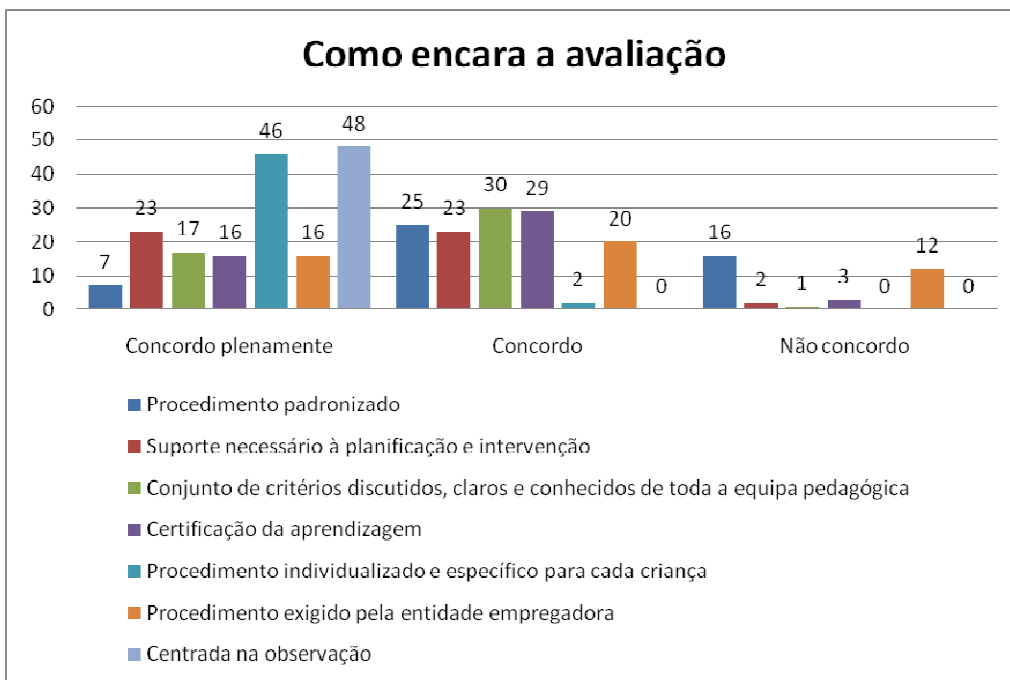


Gráfico 13 – Atitudes dos inquiridos perante a avaliação

Como é verificável, a postura perante a avaliação não é homogénea. Apenas o procedimento individualizado e específico para cada criança e a avaliação centrada na observação reúnem, ora a quase total unanimidade, ora a unanimidade total no que toca à concordância máxima. O suporte necessário à planificação e intervenção, está distribuído entre a concordância plena e a concordância. No tocante ao procedimento padronizado, verifica-se a resistência de uma parte significativa dos inquiridos em atribuir-lhe destaque. No que diz respeito ao procedimento exigido pela entidade empregadora, embora 3 quartos reconheçam a sua importância, 1 quarto ignora-a. Quanto à certificação da aprendizagem, apesar do grau de concordância diferir, é quase unânime o reconhecimento da sua utilidade.

Este gráfico apresenta-se em concordância com a sustentação teórica do anterior, não existindo incoerências entre ambos.

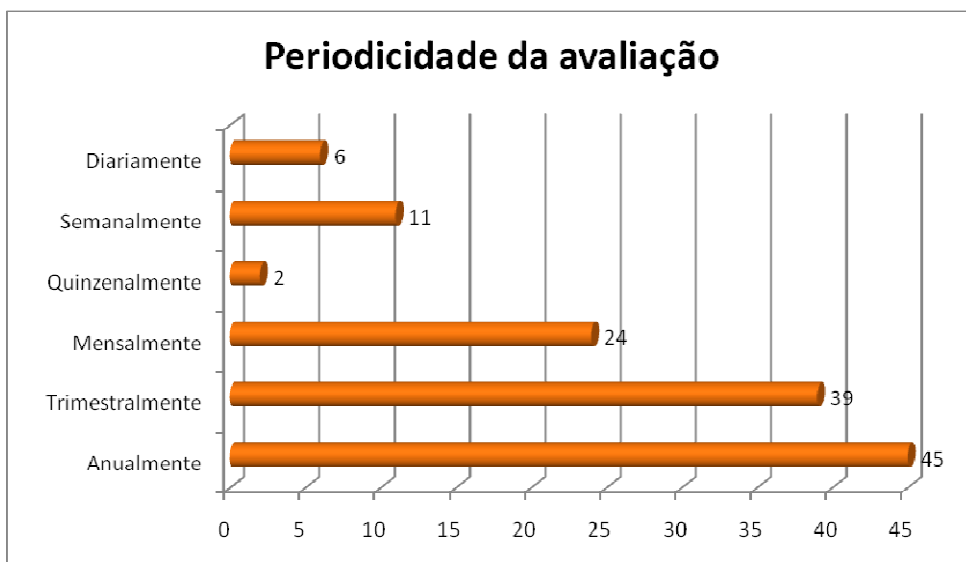


Gráfico 14 – Periodicidade com que os inquiridos avaliam

Neste gráfico verifica-se que há uma maior incidência na opção da avaliação anual, secundado pela avaliação trimestral. Segue-se a opção mensal, podendo também verificar-se que os educadores não descumem de igual modo a periodicidade semanal na avaliação. Por fim segue-se a opção diária e quinzenal respectivamente.

É de salientar que este gráfico embora demonstre que os educadores avaliam periodicamente, não permite perceber a conjugação de opções que cada educador toma na sua prática pedagógica.

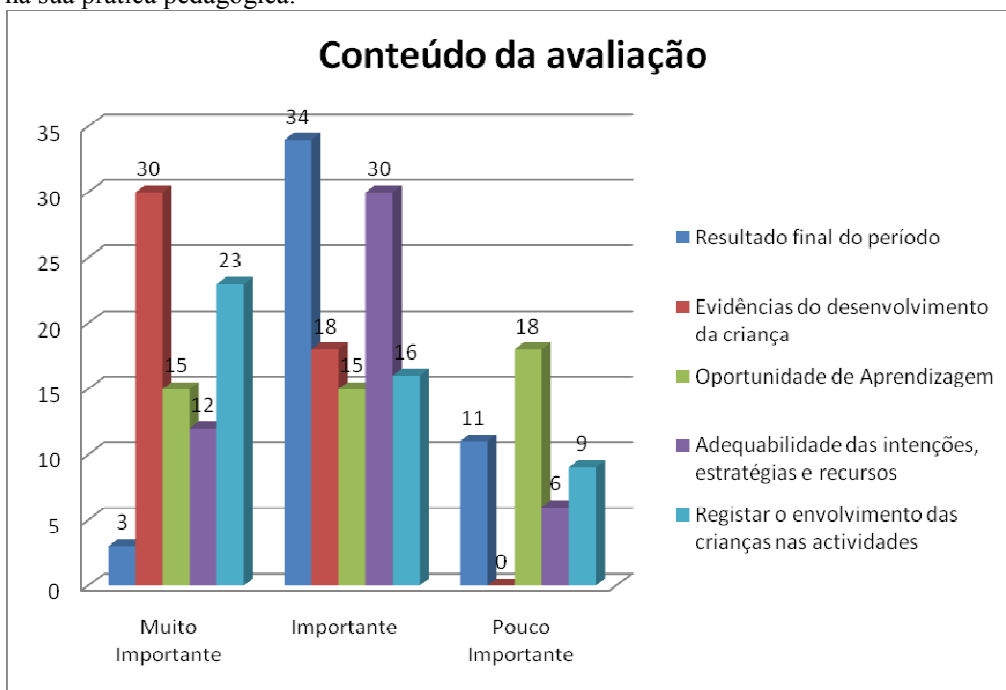


Gráfico 15 – Classificação da importância dos conteúdos da avaliação realizada pelos inquiridos

A leitura deste gráfico permite destacar como muito importante, as evidências do desenvolvimento da criança e o envolvimento das mesmas nas actividades. A quantificação do resultado no final do período é considerada importante para grande parte dos educadores. No que concerne às oportunidades de aprendizagem, os educadores dividem-se, quase de igual forma, pelas três sugestões de classificação. Quanto à adequabilidade das intenções pedagógicas, 42 das 48 pessoas inquiridas consideram-na ora importante, ora muito importante.
Em suma:

Verifica-se que a maioria dos inquiridos embora não possua formação específica em creche reconhece a importância da avaliação segundo os moldes propostos pelo Ministério da Educação.

Procede-se de seguida apenas à análise das questões relacionadas com o portefólio, reduzindo substancialmente os inquiridos para 6, sendo estes os que utilizam esta metodologia de avaliação em creche.

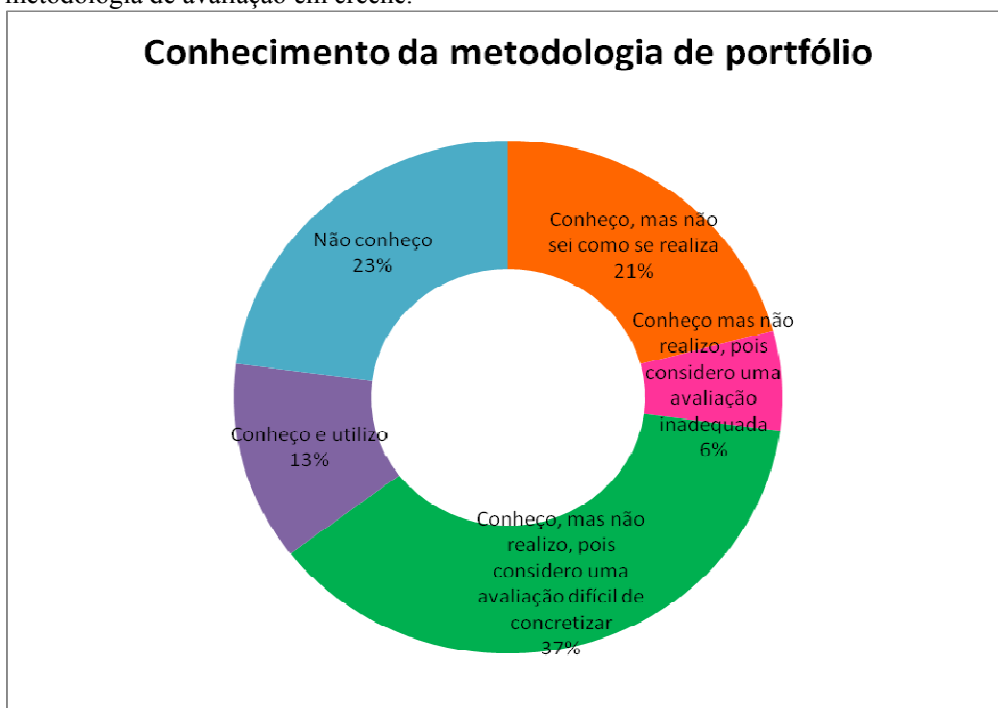


Gráfico 16 – Conhecimento da metodologia de portefólio por parte dos inquiridos

Quanto ao conhecimento da metodologia de portefólio, 37% dos inquiridos afirma conhecer, contudo não realiza por considerar que este tipo de avaliação é difícil de concretizar. Quase um quarto dos educadores, 23%, admite não conhecer a metodologia de portefólio, enquanto que 21%, apesar de conhecer, admite não saber como se realiza. 13% dos educadores inquiridos afirma não só conhecer, como também utilizar. A menor parte, 6%, considera a metodologia inadequada, afirmando não a realizar.

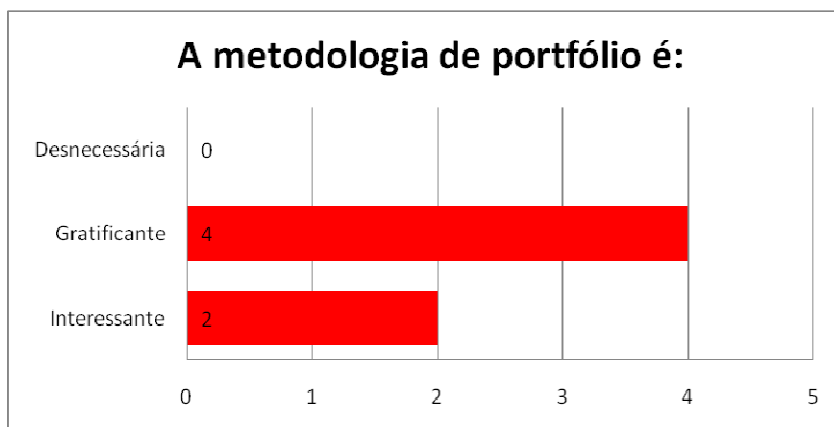


Gráfico 17 – Opinião dos inquiridos acerca da metodologia de portfólio

Dos inquiridos que utilizam esta metodologia, 6 no total, 4 afirmam que esta se apresenta como sendo gratificante, enquanto 2 consideram-na interessante.

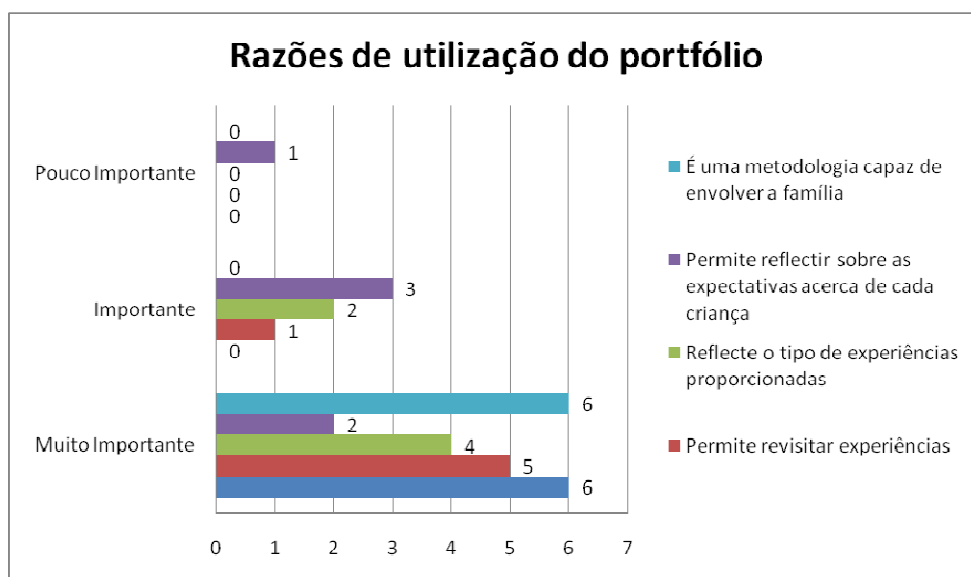


Gráfico 18 – Classificação da importância da utilização do portfólio por parte dos inquiridos

Após a análise do gráfico pode-se constatar que as opções sugeridas são quase na sua totalidade como sendo muito importantes. Apenas a sugestão “reflectir sobre as expectativas acerca de cada criança” surge mencionada como pouco importante.

Observações da criança que evidenciem os progressos ou experiências significativas	3
Registos fotográficos que evidenciem os progressos ou experiências significativas	3
Entrevistas com os pais	1
Conversas pontuais com os pais	1
Escolha de trabalhos mais significativos pelo educador e criança	1
Trabalhos realizados com a família	1
Sistematizar o trabalho do educador de forma a utilizar o portfólio no seu dia-a-dia	1
Não respondeu	2

Quadro 4 – Estratégias referidas pelos inquiridos na utilização do portfólio

Dos testemunhos recolhidos, a análise de conteúdo foi a seguinte:

Observações da criança que evidenciem progressos ou experiências significativas, foi mencionada por 3 vezes; Registos fotográficos que evidenciem os progressos ou experiências significativas foi, igualmente, 3 vezes mencionada; Entrevistas com os pais, conversas pontuais com os pais, escolha de trabalhos mais significativos pelo educador e criança, trabalhos realizados pela família e sistematizar o trabalho do educador de forma a utilizar o portfólio no seu dia-a-dia, foram destacadas uma vez. Duas pessoas não responderam.

Em suma:

Confrontando os dados recolhidos referentes ao portfólio conclui-se que os 6 educadores que utilizam esta metodologia percebem o valor real neste contexto.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve a intenção de salientar a importância da avaliação na prática pedagógica dos profissionais de educação, começando desde logo na creche. Pelo estudo efectuado percebemos como tem vindo a aumentar o número de autores que abordam esta temática, tal como o reconhecimento desta prática por parte dos educadores.

Procedemos à análise e interpretação dos dados recolhidos e tentámos articulá-los com a fundamentação teórica. É de salientar que esta interpretação teve em vista articular as respostas efectuadas com os objectivos traçados no início do trabalho.

Desta forma analisámos os objectivos, partindo dos específicos para o geral. Por consequência os gráficos vão sendo referidos mediante a sua importância para o objectivo referido. Esta estratégia de apresentação foi escolhida devido à transversalidade da interpretação dos dados referentes às concepções teóricas que sustentam a avaliação dos educadores de infância.

Como já foi concluído anteriormente, o público-alvo era na sua maioria jovens educadores do sexo feminino entre os 20 e os 30 anos, com formação base em Licenciatura em Educação de Infância, a trabalhar em creches de instituições particulares de solidariedade social.

No que respeita à formação dos inquiridos sobre a avaliação das aprendizagens das crianças concluiu-se que a maioria obteve-a na formação inicial, porém quando confrontados sobre a formação específica da avaliação das aprendizagens das crianças em creche, somente um quarto desses inquiridos a obteve. Constatou-se assim que, como foi referido anteriormente, a formação inicial de educadores de infância possui limitações relativamente à especificidade do trabalho em creche.

Contudo, inferimos que estes inquiridos reconhecem a importância da avaliação em creche pois, tendo em conta o cruzamento de respostas efectuadas perante o gráfico 13 e o quadro 3, verificou-se que a maioria foca aspectos como a avaliação ser um procedimento individualizado e específico para cada criança, sendo centrado na observação. De igual forma constatou-se que os inquiridos seguem as Orientações Curriculares (1997:27) concordando que a *“avaliação é suporte do planeamento”*.

No tocante às finalidades que os inquiridos dão à avaliação, o quadro 3 permitiu concluir que, dos objectivos propostos, a maioria reconhece um papel preponderante a quase todos eles, destacando-se nomeadamente: a adequação da prática pedagógica; verificação das aprendizagens realizadas e promoção da aprendizagem. Por outro lado, aspectos tais como a comparação do desenvolvimento das crianças e a enumeração de pontos fracos e fortes foram os aspectos com os quais os educadores menos se identificaram.

No referente aos instrumentos de avaliação utilizados pelos educadores inquiridos verificou-se que a maioria recorre aos registos de observação, existindo ainda uma grande parte que realiza as suas grelhas, demonstrando capacidade de resposta às necessidades da avaliação. Padrões normativos limitam e fecham a criança no seu próprio desenvolvimento. (Oliveira-Formosinho, 2002)

É de salientar que nenhum dos inquiridos mencionou outro tipo de instrumento utilizado para avaliar o desenvolvimento da criança, acabando por denunciar aqui a falta de formação no campo específico. Contudo, muitos cruzaram os instrumentos de avaliação para obterem mais informação e maior fiabilidade do desenvolvimento da criança.

Os portfólios ainda estão longe de assumir um lugar de destaque como instrumento principal de avaliação, talvez por ser um instrumento em descoberta e ser complexo implicar bebés e crianças pequenas na perspectiva construtivista desta metodologia. Chega-se à conclusão que quem o utiliza, acha-o gratificante e interessante, utilizando estratégias pertinentes neste contexto (ver quadro 4).

Estabelecendo a ponte entre a interpretação dos dados e a fundamentação teórica do trabalho acreditamos que este instrumento apresenta inúmeras vantagens, quer para as crianças quer para os adultos, não esquecendo que é, sem dúvida, e por excelência um óptimo meio de comunicação com a família. Neste sentido, pode mesmo fazer a diferença na forma como os pais encaram o trabalho dos educadores e no modo como se envolvem no processo educativo. Sendo de salientar que é possível e de igual forma gratificante e interessante utilizar esta metodologia com bebés e crianças pequenas, contudo é obviamente necessário o educador reforçar a sua atenção, empenho, auto disciplina e capacidade de auto organização para conseguir interpretar os sinais e reacções daqueles.

A documentação efectuada, através do portfólio e não só, torna-se pedagógica e utilitária, não se tratando apenas de uma recolha de incidentes, mas sim uma recolha de evidências dos progressos, que terão como objectivo avaliar todo o desenvolvimento da criança e o trabalho realizado pelo educador. Quanto maior for a consciência dos educadores sobre as práticas pedagógicas, maior a possibilidade de mudar e implementar uma nova e melhor prática.

- Quanto às concepções que sustentam a prática dos inquiridos, e após a análise transversal dos gráficos e quadros referentes aos objectivos, instrumentos, conteúdos, periodicidade e importância da avaliação, pudemos concluir que a avaliação na valência de creche distancia-se da concepção da avaliação tradicional, sendo que a concepção construtivista esteve inerente e implícita nas respostas da maioria dos inquiridos. Assim sendo a maioria dos inquiridos, embora sem formação específica na área de creche, orienta a sua prática por princípios maioritariamente construtivistas.

Acreditamos não existir uma forma correcta, mais digna ou mais fiável de avaliar, contudo acreditamos existir um caminho, um caminho que permita construir um significado sobre a avaliação.

Reforçamos a importância e sensibilidade de avaliar neste contexto tão particular, sublinhando-se que a avaliação como suporte da prática pedagógica auxilia, encaminha e orienta o desenvolvimento da criança, de forma flexível e coerente em direcção ao desenvolvimento de cidadãos responsáveis, reflexivos e conscienciosos. Desta forma educadores formados e informados promovem atitudes de reconhecimento da criança como pessoa que tem necessidades e opiniões, valorizando-a e ajudando-a a adquirir auto-estima, o que por consequência promove o seu bem-estar.

Pensando metaforicamente que se a criança for um prédio e os seus dois primeiros anos de vida os alicerces da construção, estes, ao não ficarem bem estruturados, não aguentarão os seguintes, promovendo, assim, compensações desnecessárias ao longo da vida. Enquanto educadores temos o dever moral de actuar precocemente e activamente no processo de desenvolvimento da criança.

Futuramente, seria interessante ampliar este estudo a um maior número de educadores para obter um resultado mais sustentado e poder chegar a conclusões mais

sólidas sobre a forma como os profissionais de educação encaram a avaliação no contexto de creche.

Terminamos com este pensamento que nos parece de todo importante partilhar: se não julgarmos extremamente importante que os bebés se desenvolvam como pessoas, não teremos isso em conta no nosso trabalho diário.

VII. BIBLIOGRAFIA

- AZEVEDO, A. e OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., “A Documentação da Aprendizagem: A Voz das Crianças” in OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org) (2008), *A Escola Vista pelas Crianças*, Porto, Porto Editora.
- BARBOSA, Maria C. S. (2004), “O Acompanhamento das Aprendizagens e a Avaliação”, *Pátio Educação Infantil*, Nº4, pp 16-19.
- BREDEKAMP, S. e ROSENGRANT, T. (1993), *Reaching Potentials: Appropriate Curriculum and Assessment for Young Children*, Washington DC, National Association for the Education of Young Children.
- DAHLBERG, G., MOSS, P., PENCE, A. et al. (2003), *Qualidade na Educação da Primeira Infância: Perspectiva Pós-Modernas*, S. Paulo, Artmed Editora.
- EDWARDS C., GANDINI L., FORMAN, G. (1999), *As Cem Linguagens da Criança: a Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*, Porto Alegre, Artmed Editora.
- FIGUEIREDO, Manuel A. R. (2007), *Avaliação por Portfólio*, Lisboa, Bola de Neve.
- FILHO, Altino (2007), “A Creche como Espaço de Meditação e Interação”, *Pátio Educação Infantil*, Nº13, pp 29-3.
- FORTIN, M. F. (1999), *O Processo de Investigação: Da Concepção à Realização*, Lisboa, Lusociência.
- GANDINI, L. e GOLDBERGER, J., “Duas Reflexões sobre a Documentação”, in GANDINI, L., EDWARDS, C. (org.) (2001), *Bambini: A Abordagem Italiana à Educação Infantil*, Porto Alegre, Artmed Editora.
- GODOI, Elisandra G. (2007), “A Avaliação e a Educação das Crianças Pequenas”, *Pátio Educação Infantil*, Nº12, pp34-36.
- GOLDSHMIED, E. e JACKSON, S. (2006), *Educação de 0 aos 3: o Atendimento em Creche*, Porto Alegre, Artmed Editores.
- GONÇALVES, I. M. (2008), *Avaliação em Educação de Infância: das Concepções às Práticas*, Penafiel, Editorial Novembro.
- LEAVERS, F. (1994), *The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC*, Manual and Video Tape, Experiential Educational Series, Nº 1. Leuven, Centre for Experiential Education.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2002), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Departamento da Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar *Despacho n.º 5 220/97 de 10 de Julho*, D.R. n.º 178, II Série, de 4 de Agosto.
- MOSS, Peter (2006), “As Diversas Linguagens da Avaliação”, *Pátio Educação Infantil*, Nº10, pp 9-11.

OLIVEIRA, Zilma M. R. (2007), “Como Definir uma Pedagogia que oriente o trabalho em Creche”, *Pátio Educação Infantil*, Nº 13, pp 14-16.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) (1996), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, Porto, Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e KISHIMOTO, T., “Formação em Contexto: Uma Estratégia de Integração”, in OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org) (2002), *O Desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo*, São Paulo, Thompson Editores.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., “Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação”, in OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., KISHIMOTO, T., PINAZZA, M. A., (orgs.) (2007), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*, Porto Alegre, Artmed Editora.

ORTIZ, Cisele (2007), “O Papel do Professor de Crianças Pequenas,” *Pátio Educação Infanti*,. Nº 13, pp 10-13.

PAPÁLIA, Diane E., OLDS, Sally W., FELDMAN, Ruth D. et al. (2001), *O Mundo da Criança*, Lisboa, McGraw-Hill.

PARENTE, C. (1996), *O Portfólio de Avaliação na Educação Pré-escolar: no trilho de um caminho mais autêntico*, Comunicação no Congresso Internacional “Os Mundos Sociais e Culturais da Infância”, 19 a 22/01/2000 na Universidade do Minho, *In Actas*, III Volume.

PARENTE, C. (2004), “*A Construção de Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia da Infância: Sete Jornadas de Aprendizagem*”, [<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/888>], disponível em 21/09/09.

PARENTE, C., “Observação: Um Percurso de Formação, Prática e Reflexão” in OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org) (2002), *A Supervisão na Formação de professores I – Da Sala à Escola*, Porto, Porto Editora.

PASCAL, C. e BERTRAM, T. (2006), “Avaliando e Melhorando a Qualidade do Brincar”, in MOYLES, J. (2006), *A Excelência do Brincar*, Porto Alegre, Artmed Editora.

PERRENOUD, P. (2001), *Porquê Construir Competências a Partir da Escola? Desenvolvimento da Autonomia e Luta Contra as Desigualdades*, Porto, ASA Editores.

POST, J. e HOHMANN, M. (2003), *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian Editores.

RODAS, Manuel (2000), “*Qual é o seu modelo curricular?*”, [http://ecaamadora.no.sapo.pt/docs/escola_constructiva.pdf], disponível em 25/09/09.

SHORES, Elizabeth e GRACE, Cathy (2001), *Manual de Portfólio: um Guia Passo a Passo para Professores*, Porto Alegre, Artmed Editora.

SPRINTHALL, N. e R. (1993), *Psicologia Educacional*, Lisboa, McGraw-Hill.

TEODORO, António (2001), “Educação, Sociedade e Culturas”, *Associação de Sociologia e Antropologia da Educação*, Nº 16, pp 18-21.

ZABALZA, Miguel A. (2006), “Os Diferentes Âmbitos da Avaliação”, *Pátio Educação Infantil*. N°10, pp 6-8.