

Fevereiro 2020

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

---

# Um Contributo para a Compreensão de Conceções e Práticas Avaliativas em Educação de Infância

---

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI  
PARA A OBTENÇÃO DE  
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

DE

Joana Figueiredo Coutinho Mendes

ORIENTAÇÃO

Doutora Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro



PAULA  
FRASSINETTI



**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

# Um Contributo para a Compreensão de Conceções e Práticas Avaliativas em Educação de Infância

Joana Figueiredo Coutinho Mendes - 2014115

Orientadora:

Professora Doutora Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro

Porto

2020

*Quando um artesão modela um objeto não deixa de observar o resultado para ajustar seus gestos e, se preciso for, “corrigir o alvo”, expressão comum que designa uma **faculdade humana universal**: a arte de conduzir a **ação** pelo olhar, em função de seus **resultados** provisórios e dos **obstáculos** encontrados.*

**Perrenoud, 2007, pp.14, 15**

## Índice Geral

<b>Agradecimentos .....</b>	<b>5</b>
<b>Resumo .....</b>	<b>6</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>6</b>
<b>Lista de Acrónimos e Siglas .....</b>	<b>7</b>
<b>Índice de Tabelas .....</b>	<b>8</b>
<b>Índice de Gráficos.....</b>	<b>8</b>
<b>Índice de Figuras .....</b>	<b>9</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>10</b>
<b>Parte I – Revisão Bibliográfica.....</b>	<b>15</b>
1.    Conceção de Educação.....	16
2.    A Educação de Infância em Portugal .....	17
2.1. Períodos Históricos da Educação de Infância .....	18
3.    Contextos Específicos da Educação de Infância em Portugal .....	26
3.1. Educação Pré-Escolar em Portugal .....	26
3.2. A Creche em Portugal .....	27
4.    Avaliação - Conceitos e Perspetivas .....	32
4.1. Conceito de Avaliação.....	32
4.2. Perspetivas Teóricas .....	34
5.    Avaliação na Educação de Infância .....	38
5.1. Contextos, Processos e Aprendizagens da Avaliação em Educação de Infância.....	43
5.2. Práticas e Procedimentos Avaliativos em Educação de Infância.....	45
6.    Avaliação para a Aprendizagem ou Avaliação da Aprendizagem.....	53
<b>Parte II – Opções Metodológicas .....</b>	<b>58</b>
1.    Perspetivas Metodológicas.....	58
2.    Contexto da Investigação .....	59
3.    Participantes da Investigação .....	60

4. Procedimentos, instrumentos e técnicas de recolha e tratamento da informação .....	64
<b>Parte III – Apresentação e análise dos dados da investigação. ....</b>	<b>67</b>
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>79</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>82</b>
<b>Anexos</b>	

## **Agradecimentos**

O presente relatório revela um longo caminho de crescimento, enquanto pessoa e profissional. Não foi uma caminhada fácil, no entanto orgulho-me de tudo aquilo que fiz e conquistei. Assim, pretendo aqui expressar um enorme agradecimento, a todos os que fizeram parte desta longa jornada e que contribuíram para o meu sucesso.

Posto isto, agradeço em particular:

À minha família, em especial aos meus pais, que permitiram que tudo isto acontecesse, acreditando sempre em mim. Apesar das diversas dificuldades, estiveram sempre presentes, com palavras de apoio e motivação.

À minha irmã por todo o apoio, ajuda e paciência ao longo destes anos.

Aos meus avós pela simplicidade de todas as palavras de apoio e motivação, nos momentos mais difíceis e ainda pelos bons exemplos transmitidos.

À Doutora Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro um profundo agradecimento, por todos os saberes partilhados, pela disponibilidade, apoio, dedicação e amizade que sempre demonstrou. É de salientar que toda a motivação transmitida, a cada conversa foi essencial para a realização do presente trabalho. Um muito obrigado!

Às instituições cooperantes, em especial às equipas pedagógicas, com quem tive o privilégio de partilhar aprendizagens e de crescer enquanto pessoa e profissional.

À Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, que foi um pilar da minha formação e bem-estar, através dos profissionais que a representam, contribuindo assim para o meu sucesso, ao longo destes anos. Saliento ainda, um particular agradecimento às supervisoras de estágio, por todos os saberes partilhados, apoio e dedicação, que fizeram transparecer ao longo do percurso de crescimento e aprendizagem realizado.

Às minhas colegas e amigos, agradeço por todos os momentos que partilhamos e que representam um contributo para o crescimento e aprendizagem.

À minha colega e amiga Joana Fernandes pelo companheirismo e amizade. Foi sem dúvida uma longa caminhada, sempre lado a lado, repleta de partilhas e crescimento mútuo. Orgulho-me de todo o trabalho que realizamos. Um muito obrigado por todo o apoio, carinho e compreensão.

A todos, muito obrigado!

## **Resumo**

A avaliação na educação de infância é um tema que suscita inúmeras dúvidas relativamente ao seu grau de complexidade, sendo por isso merecedor de uma atenção especial, uma vez que para o profissional de educação de infância é extremamente relevante ser detentor de tais conhecimentos, que se reflectam em boas práticas avaliativas. A presente investigação consiste em definir a conceção de avaliação, as perspectivas dos educadores e o que avaliam (os contextos, os processos e as aprendizagens), técnicas e instrumentos de avaliação (frequência e participantes) como também a avaliação para as aprendizagens e avaliação de aprendizagens. Assim, foi possível constatar que os profissionais identificam a avaliação na educação de infância como um processo de observação, acompanhamento e reflexão.

**Palavras-Chave:** Avaliação em educação de infância, Perspetivas, Contextos, Processos, Avaliação para a aprendizagem, Avaliação das aprendizagens, Instrumentos, Técnicas.

## **Abstract**

An assessment in Childhood Education is a topic that raises worrisome doubts about its level of complexity, so it deserves special attention, since it is extremely relevant for the childhood education professional to have such knowledge, which leads to good evaluative practices. The present investigation consists of defining the concept of evaluation, the expectations of educators and what they evaluate (contexts, processes and learning), the techniques and instruments of evaluation (frequency and participants) as well as the assessments both for and of learning. Thus, it was possible to verify that professionals identify an assessment in childhood education as a process of observation, monitoring and thought.

**Keywords:** Childhood Education Assessment, Expectations, Contexts, Processes, Assessment for learning, Assessment of Learning, Instruments, Techniques.

## **Lista de Acrónimos e Siglas**

- ESEPF – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
- OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- EI – Educação de Infância
- EPE – Educação Pré-Escolar
- IPSS – Instituições Particulares de Solidariedade Social
- EPC – Ensino Particular Cooperativo
- PES – Prática de Ensino Supervisionada
- DEB – Departamento de Educação Básica
- COR – Child Observation Record
- DQP – Desenvolvendo Qualidade em Parcerias
- SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças.



## **Índice de Tabelas**

Tabela nº1 – Etapas Históricas .....	20
Tabela nº2 - Histórico Legislativo da Creche em Portugal .....	28
Tabela nº3 – Histórico das Perspetivas Avaliativas .....	35
Tabela nº4 – Instrumentos de Avaliação .....	47
Tabela nº5 – Processo de Avaliação SAC .....	48
Tabela nº6 – Domínios do instrumento Infant-Toddler PQA .....	49
Tabela nº7 – Tipos de regulação da avaliação formativa .....	54
Tabela nº8 – Etapas da avaliação para a aprendizagem .....	55
Tabela nº9 – Codificação de termos relativos às técnicas e instrumentos de avaliação na EI .....	73

## **Índice de Gráficos**

Gráfico nº1 – Distritos .....	60
Gráfico nº2 - Género .....	61
Gráfico nº3 – Faixas Etárias .....	61
Gráfico nº4 – Formação Académica.....	62
Gráfico nº5 – Tempo de Serviço .....	62
Gráfico nº6 – Local de Trabalho .....	63
Gráfico nº7 – Valência de Contexto.....	63
Gráfico nº8 – Importância da Avaliação .....	68
Gráfico nº9 – Realização da Prática Avaliativa .....	69
Gráfico nº10 – Avaliação dos Contextos de Aprendizagem .....	70
Gráfico nº11 - Processos de Avaliação da Instituição/Estabelecimento .....	70
Gráfico nº12 – Participação na Avaliação da Instituição / Estabelecimento....	71
Gráfico nº13 - Avalia Aspetos da Aprendizagem .....	72
Gráfico nº14 – Técnicas e Instrumentos de avaliação na EI .....	72
Gráfico nº15 – Técnicas / Instrumentos de Avaliação .....	74
Gráfico nº16 – Frequência de Utilização das Técnicas / Instrumentos de Avaliação.....	75

Gráfico nº17 – Formato dos Registos de Avaliação.....	75
Gráfico nº18 – Participantes na Avaliação.....	77

### **Índice de Figuras**

Figura nº1 – Etapas Avaliativas .....	39
Figura nº2 – Lógica de Avaliação do CRECHendo .....	47
Figura nº3 – Processo de Aprendizagem / Avaliação .....	51

## **Introdução**

O presente relatório de investigação foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, parte integrante das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar (PES) I, II e III, lecionada nos três semestres do mestrado.

O tema da Avaliação na educação de infância (EI) abrange assim as valências de Educação Pré-Escolar (EPE) e Creche, como preocupação de investigação neste relatório de estágio. O assunto em causa assume uma grande importância, não só para a estudante, tendo em conta a grande controvérsia, complexidade e polémica que se atribui à matéria da avaliação, uma vez que dá origem a diferentes opiniões, pontos de vista e práticas. Desta forma, é pretendido alargar o conhecimento, esclarecer dúvidas existentes, compreender melhor o percurso a seguir no mundo da avaliação e também perceber a realidade existente, enquanto futura profissional de educação de infância.

Através de algumas pesquisas e leituras efetuadas constatei que para a presente temática não existem muitas investigações a nível nacional, levando a um défice de recursos bibliográficos. Ideia que o autor Formosinho (1994) corrobora, ao afirmar que: “Em Portugal a investigação em educação pré-escolar é escassa.” (1994, p.10). No entanto, apesar de pouca o autor refere que já existe alguma, embora deva ser dada mais importância à “(...) que acompanha o impacto dos programas educacionais pré-escolares na vida da criança e das suas famílias e comunidades.” (Formosinho, 1994, p. 10)

A realização do atual documento implica a definição prévia do percurso a seguir, assim num primeiro momento centro a investigação ao nível da educação pré-escolar, dado que o estágio se realizou nesse contexto (PES I e II). Posteriormente, na valência de Creche (PES III), uma vez que o estágio terminou nesse contexto. Esta constituirá a fase final do documento, no sentido de dar seguimento e completar o processo da investigação.

Ainda que os receios sejam muitos relativamente à temática e à investigação, o autor Quivy (2017) através de uma explicação simples ajuda a compreender todo o processo, ao afirmar que uma: “(...) investigação é, por definição, algo que se procura.

É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica.” (2017, p.31)

O assunto da avaliação na educação de infância é um desafio constante, segundo as autoras Cardona e Guimarães (2012), pois exige que o educador encare esta temática, com exigência e momentos de reflexão sobre a importância da avaliação. É fundamental que o educador tenha em conta a ideia da autora Oliveira-Formosinho (2002, p.146) citada por Castilho e Rodrigues (2012, p.81) ao refletir que, quando se pensa em avaliação emerge a necessidade de se esclarecer o que é, para que serve, quais as suas finalidades e ainda a necessidade de alargar o conhecimento sobre as formas de avaliar, tendo “(...)em conta a complexidade do processo educacional, de ajudar e apreciar o percurso efectuado pela criança (...)” (Kelly, 1992 citado por Castilho e Rodrigues, 2012, p. 82). Assim, para esta investigação a colaboração dos profissionais é crucial, uma vez que foi necessário a recolha de dados do público da educação de infância, com a finalidade de serem analisados para a obtenção de uma análise.

No que respeita à avaliação em educação pré-escolar deve ser encarada como um processo contínuo, “interpelativo e interpretativo” (Castilho e Rodrigues, 2012, p. 82), que valoriza os processos, nos quais a criança é a protagonista de todo o seu processo de aprendizagem. Assim, avaliar neste nível educativo é de extrema importância, tal como já foi referido anteriormente. Contudo, é necessário ter em conta que:

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, é medir as crianças, avaliar é comparar e introduzir diferenças entre pequenos (...)”

(Zabalza, 2000, p.30 citado por Castilho e Rodrigues, 2012, p. 78)

O excerto apresentado comporta sábias palavras e que vem precisamente ao encontro dos ideais da estudante, não só como futura profissional de educação de infância, mas também como elemento ativo de uma sociedade, que necessita de mudar as conceções relativas à avaliação, não só na educação de infância, mas também na educação em geral. Existe porém, já alguma documentação oficial, como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), um documento recente e

muito importante para o educador de infância, referindo que a avaliação na educação pré-escolar não está relacionada com classificações, nem com qualquer juízo de valor. A avaliação centra-se em documentar os contextos, os processos e em descrições dos momentos de aprendizagem, ou seja, em evidências dos progressos. Desta forma, as OCEPE (2016) referem duas situações que remetem para a aprendizagem e como a mesma determina a avaliação, ou seja, a avaliação para a aprendizagem e a avaliação da aprendizagem.

As OCEPE (2016), enquanto documento orientador oficial fazem referência a uma situação muito pertinente e à qual se dará ênfase com um aprofundamento para uma melhor compreensão e distinção, no presente documento, situação que passo a citar: “A Avaliação na educação pré-escolar é reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem.” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 16). Através de tais palavras é perceptível que o educador não avalia as aprendizagens resultantes de determinada atividade, nem as quantifica. Avalia sim, com o propósito de refletir e reajustar a sua prática, promovendo momentos enriquecedores e que fomentam múltiplas formas, atividades e experiências que fomentam as aprendizagens das diferentes crianças.

No que concerne à formalização da presente investigação, apresento de seguida uma questão de partida, com a finalidade de estruturar e orientar a presente investigação:

O que é que os educadores entendem por avaliação na educação de infância?

Desta forma, tendo em atenção o interesse apresentado e enunciado através de uma questão orientadora, são apresentados os seguintes objetivos de investigação:

- Definir o conceito de avaliação e perspetivas existentes na educação de infância;
- Perceber como é que os educadores de infância avaliam os contextos, os processos e as aprendizagens das crianças;
- Verificar se os educadores realizam uma avaliação para a aprendizagem ou uma avaliação das aprendizagens;
- Identificar quais os instrumentos e técnicas de avaliação utilizados, com que frequência e quem participa na avaliação da educação de infância;

Com o presente documento procuro sair da minha área de conforto, ser melhor profissional e acima de tudo contribuir para uma prática mais orientada, no sentido de compreender o que é realmente a avaliação em educação pré-escolar, o que se deve ter em conta no momento de avaliar, como é que se deve fazer, tendo sempre presente a documentação oficial do ministério da educação e da segurança social, no caso do contexto de creche, como elementos orientadores de um trabalho “para a aprendizagem” e ainda observar qual a realidade das práticas da avaliação na educação de infância, em Portugal. Pois, a realização da presente investigação apresentará também, uma perceção dos educadores sobre os instrumentos de avaliação, o contexto e os processos existentes para a aprendizagem da criança, pois estou convicta que se todos os profissionais de educação compreendessem na realidade o que comportam estes três conceitos, seria a base fundamental para colocar a avaliação em prática.

O presente documento encontra-se estruturado em três partes, subdivididos por pontos, com a finalidade de uma melhor organização e coerência.

A primeira parte diz respeito à revisão bibliográfica, ou seja, ao enquadramento teórico, que compreende as diversas perspetivas de autores, documentação oficial e legislação. Desta forma, o enquadramento contém dois momentos, ou seja, um primeiro momento, que procura situar a educação pré-escolar em Portugal, ao desenvolver a definição de educação, o percurso histórico da educação pré-escolar em Portugal, e uma análise relativa à documentação e legislação em vigor. Num segundo momento, é pretendido focar a avaliação na educação pré-escolar e na creche, começando por perceber em que consiste a avaliação e quais as perspetivas teóricas que a fundamentam, para que posteriormente faça sentido um aprofundamento sobre os contextos, aprendizagens e processos, que por sua vez vão implicar as práticas, dimensões, procedimentos e momentos da avaliação.

A segunda parte comporta a apresentação das opções metodológicas, definindo o paradigma da investigação, perspetivas metodológicas, contexto da investigação, participantes da investigação e os instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de informação.

A terceira parte diz respeito à apresentação e análise dos dados da investigação, recolhidos no meio educativo.

Na última parte serão efetuadas algumas considerações finais decorrentes do estudo realizado.

## **Parte I – Revisão Bibliográfica**

A revisão bibliográfica apresentada pretende fundamentar a investigação, relativa às práticas avaliativas em educação de infância, no sentido de analisar e compreender diversas perspetivas de autores.

O campo investigativo é muito complexo, pois existem múltiplos conhecimentos, ou seja, “(...) um corpo de conhecimento que foi estabelecido por outros investigadores, (...)” (Coutinho, 2011, p. 55), exigindo por isso, uma revisão das diversas ideias e perspetivas.

Desta forma, o presente enquadramento centra-se numa primeira fase, na revisão de literatura, de forma a contribuir para um conhecimento mais alargado sobre a temática em causa, ao nível dos conceitos, teorias, legislação existente na actualidade, englobando os contextos da Educação Pré-Escolar e da Creche.



## 1. Conceção de Educação

“Educar” é um termo universal, que vive em cada indivíduo, é livre e gratuito<sup>1</sup>. Com o avançar dos séculos e das mentalidades nas diferentes sociedades, o conceito “Educar” tem vindo a tornar-se mais completo e com diferentes sentidos para as distintas populações. Querendo com isto dizer que o próprio conceito de educação sofreu ao longo dos tempos uma grande evolução, desde a sua forma inicial, uma vez que é perceptível em pequenas conversas com os nossos avós e pais, a forma como eles foram educados, com regras, castigos físicos, obrigações e entre muitas outras situações práticas, que atualmente não são aceitáveis. Sendo desta forma perceptível a grande evolução do conceito e das suas práticas. Atualmente, é notória a existência de “(...) um olhar sério sobre a educação (...) que olha, com particular atenção, para os momentos iniciais, a partir do nascimento.” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 4)

Na sequência da linha de pensamento traçada anteriormente, é importante perceber como é definido o termo “Educar”, ou seja, é um conceito que abrange pessoas, animais ou plantas, uma vez que segundo o dicionário online Infopédia (2018) consiste no adquirir de conhecimentos e competências, ensinamento de boas maneiras e comportamentos tidos como socialmente corretos.

A educação é o alicerce mais importante da vida de qualquer sujeito, sendo assim suscetível de se concluir que a educação é indispensável e universal, pois consiste num “processo que visa o pleno desenvolvimento intelectual, físico e moral de um indivíduo (sobretudo na infância e na juventude) e a sua adequada inserção na sociedade.” (Infopédia – Dicionários Porto Editora, 2018)

Concluo que “(...) a educação cultiva-se desde o início da vida, com uma educação rica e geradora de indivíduos equipados com ferramentas para aprender e querer aprender.” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 4) É assim, desta forma que devemos pensar a educação, no sentido de privilegiar todos aqueles que vão beneficiar de boas práticas educativas, no sentido de crescer no mundo do conhecimento.

---

<sup>1</sup> “Educar” (...) é livre e gratuito. – A frase refere-se à educação base vinda do seio familiar de cada criança, ou seja, o respeito pelo outro, a “boa educação”. A mesma refere-se à educação a que todos podem ter acesso de forma livre e gratuita, o respeito e os valores sociais, inculcados pela família de cada criança.

## 2. A Educação de Infância em Portugal

Portugal é um país de história e de grandes feitos, descobertas e conquistas. Embora, também tenhamos que reconhecer que a história é passado e talvez por isso, por se olhar constantemente para um passado vitorioso, mas estático, que não tenhamos avançado muito mais do que seria esperado para os tempos de hoje. Se recuarmos uns séculos atrás, aos séculos XV e XVI, encontramos referências a serviços de protecção à infância, com princípios de caridade cristã, com o aparecimento das Misericórdias, segundo os autores Gomes (1977), Ramirez, Penha e Loff (1988), Bairrão e Vasconcelos (1997) citados por Vasconcelos (2003, p. 24). Contudo tais referências demonstram que:

A assistência social surge em Portugal desde tempos remotos. A criação das misericórdias pela Rainha D. Leonor (1458-1525) marca o aparecimento de estruturas vocacionadas para a prática de obras de caridade, destinadas aos pobres, enfermos, órfãos, presos, etc. Tais obras estavam intrinsecamente ligadas aos princípios da caridade cristã.

(Ramirez, Penha e Loff, 1988, p.9 citado por Vasconcelos, 2003, p.24)

É perceptível que a preocupação com a infância, surge com a intencionalidade de proteger todos aqueles que eram mais desfavorecidos, no entanto “(...) procuravam proporcionar-lhes uma formação rudimentar (incluindo a leitura e a escrita) que lhes permitiria o ingresso numa profissão.” (Vasconcelos, 2003, p. 24)

Com o avançar dos anos foram aparecendo vários pedagogos interessados em estruturar planos educativos e a educação pré-escolar foi surgindo, embora não para todos, pois não existia obrigatoriedade, como ainda não existe nos dias de hoje. Tal como refere o relator João Formosinho (1994), “(...) a educação pré-escolar é facultativa (...)” (Formosinho, 1994, p. 39).

Contudo, segundo a autora Vasconcelos (2003) o facto de a mulher ter que trabalhar fora de casa, devido à necessidade de mão de obra gerou-se uma preocupação em criar instituições destinadas à educação de infância, formação de profissionais especializados (educadoras de infância) e ainda a formação de profissionais sobre o desenvolvimento infantil, os psicólogos. Assim, em 1882, em Lisboa, é criado o primeiro jardim de infância Froebel e mais tarde surge outro, na cidade do Porto.

No entanto, com a criação de legislação e o estudo aprofundado sobre a educação de infância derivou o termo educação pré-escolar, que se encontra sob tutela do ministério da educação e que se destina, exclusivamente, a crianças dos três aos cinco anos, constituindo “(...) a primeira etapa da educação básica (...)” (Decreto-lei nº147/97).

Posteriormente, já no ano de 1986 o Ministério da Educação e Cultura apresentam na Lei de Bases do Sistema Educativo, homologada em Assembleia da República, a estrutura do sistema educativo português. É então apresentado no artigo primeiro, do capítulo I, a definição do sistema educativo, afirmando que este é um “(...) conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.” (Lei nº46/86 de 14 de outubro)

O estado português apresentava assim, o seu interesse pela formação, desde os primeiros anos de vida, reforçando a presente ideia, no ponto dois do artigo segundo, como sendo “(...) responsabilidade do estado promover a democratização do ensino, garantido o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.” (Lei nº46/86 de 14 de outubro)

A presente lei centra-se sobretudo na organização do sistema educativo, situada no capítulo II, começando aqui por mencionar quais os contextos que fazem parte do sistema educativo, ou seja, a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar. Apesar, da presente legislação se destinar a todo o sistema de ensino no geral, o presente relatório de investigação centra-se apenas nos contextos de educação pré-escolar e de creche.

## 2.1. Períodos Históricos da Educação de Infância

Segundo Cardona (2017, p.147) o progresso da educação de infância está relacionado com a evolução sociopolítica, que ao longo dos tempos foi ocorrendo em Portugal. Assim, a presente autora faz referência a alguns dos períodos marcantes da história de Portugal, aos quais estão associadas as várias “etapas da história da educação de infância”. De acordo com o relatório preparatório do DEB (2000, p.17) a afirmação da classe média contribuiu para o impulsionar da educação pré-escolar em Portugal,

uma vez que a classe em questão ao tornar-se mais influente, com mais valores relativos à educação de todos os cidadãos, sentiu a necessidade de investir na educação dos seus filhos. Toda esta necessidade encontra-se associada ao processo evolutivo da industrialização, levando a uma reestruturação do funcionamento familiar, uma vez que a partir de então a mulher entra no mercado de trabalho. Tais momentos representam a evolução de um país, que muito lentamente se viu a crescer e a evoluir ao nível do conhecimento.

Relativamente à educação pré-escolar, de uma forma simples e clara é apresentado o seu percurso. Para tal, foi organizada uma tabela, tendo em conta dados fornecidos pela autora Cardona (2017):

ANO	ETAPAS HISTÓRICAS
1834 – 1909	Princípio da educação de infância como parte do sistema educativo português.
1910 – 1932	Procura de estabilidade entre o modelo escolar e a procura da sua especificidade.
1933 – 1959	A educação de infância vista como uma tarefa essencialmente destinada às mães de família. As únicas instituições que continuavam a funcionar sob a dependência do Estado têm apenas a função assistencial.
1960 – 1973	O início de um processo de mudança, pois são criadas mais instituições, direccionadas para a importância da educação de infância e ao seu potencial educativo. A educação pré-escolar passa a integrar o sistema de ensino português.
1974 – 1978	É criada uma concepção socioeducativa da política para a infância, uma nova forma de olhar e desenvolver a educação de infância, numa perspectiva de valorizar a diversidade sociocultural.
1979 – 1985	A coexistência de duas diferentes concepções. São criados dois tipos de realidade, uma vez que passam a funcionar duas redes oficiais: uma dependente do Ministério da Educação para crianças dos 3 aos 6 anos e outra dependente da Segurança Social para crianças dos 0 aos 6 anos, com um horário mais alargado, de cariz social.

1986 – Anos 90	Em 1997 é criada a Lei Quadro e as Orientações Curriculares para a educação pré-escolar, que passam a ser consideradas como as primeiras etapas da educação básica. Sendo de competência do Ministério da Educação assumir a tutela pedagógica de todas as instituições. Relativamente às crianças com menos de 3 anos, a sua tutela continua a cargo da Segurança Social.
-------------------	--

Tabela nº1 – Etapas Históricas

(Cardona, 2006, p.135-136 citado por Cardona, 2017, p.148)

Através da leitura da presente tabela, é perceptível uma constante evolução ao nível da importância dada à educação de infância, pois desde meados do século XIX que existe uma evidente preocupação com a educação de crianças, embora a mesma fosse atribuída às famílias, em particular às mães. É também nesta altura, que a educação de infância passa a ser uma área de atividade, devido à chegada da industrialização e urbanização (Formosinho, 1994), o trabalho remunerado e a necessidade da mão de obra, exige “a separação entre o contexto de vida familiar e o contexto do trabalho produtivo (...)” (Formosinho e Oliveira - Formosinho, 2012, p.28). As famílias deixaram de poder dedicar todo o seu tempo à educação dos seus filhos. E é desta forma que surgem as assistências à infância, intituladas como “(...) contextos de atendimento à infância (...)”(Formosinho e Oliveira - Formosinho, 2012, p.28)

Todos os factores acima mencionados e ainda a “(...) evolução do sistema escolar – que cada vez sente mais necessidade da educação de infância como condição para o sucesso na escola básica (...)” (Formosinho, 1994, pp.15,16) vem fomentar um interesse pela educação de infância.

No entanto, é já no final do século XX que surge o “momento chave na educação pré-escolar portuguesa (...)” (Dionísio e Pereira, 2006, p.598), que segundo o autor Formosinho (2017) acontece:

Durante o período revolucionário que se seguiu ao 25 de abril de 1974 (...), mas só em 1977 é definida a criação de uma rede oficial de educação pré-escolar. Em dezembro de 1978 são criados os primeiros jardins de infância estatais e em 1979 é publicado o Estatuto dos Jardins de Infância.”

(Formosinho, 2017, p. 319)

Assim, todas as crianças passam a ter o mesmo direito, ou seja, segundo Dionísio e Pereira (2006) um acesso à educação sem desigualdade, tal como refere o Decreto-lei nº 147/97, mencionando que “(...) a igualdade de oportunidades implica, nomeadamente, que as famílias, independentemente dos seus rendimentos, beneficiem das mesmas condições de acesso, qualquer que seja a entidade titular do estabelecimento de educação pré-escolar.” Desta forma, desde 1960 que se vinha a desenvolver uma rede de estabelecimentos de solidariedade social, que só se consolida a partir do ano de 1974, “ (...) sobretudo através de iniciativas das Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSS), que constituem a rede solidária da educação de infância.” (Formosinho, 2017, p. 320)

Com o decreto-lei nº 147/97 surge a definição de educação pré-escolar, referindo que este contexto é um “(...) lugar de desenvolvimento de atitudes e de aprendizagem da linguagem, de expressão artística e de um conhecimento geral do mundo.” (Dionísio e Pereira, 2006, p.598). Posto isto, encontra-se aqui evidente a importância da educação pré-escolar.

Na continuidade desta linha de pensamento, é no ano de 1997 que a educação de infância vê surgirem dois grandes marcos da sua história, que são a homologação da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97 de Fevereiro) e o lançamento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) de 1997.

A Lei Quadro da Educação Pré-Escolar começa por definir o princípio geral da presente lei referindo que,

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

(Lei nº5/97 de Fevereiro)

Através do excerto supracitado apresenta-se clara a ideia de que, a educação pré-escolar exige uma interação entre o contexto educativo e o contexto familiar da criança, sendo que tal relação é sem dúvida de extrema importância para a criança. No entanto, seria também importante que o estado actualizasse a presente ideia, de que é da inteira responsabilidade da família a decisão de frequentar ou não

frequentar a educação pré-escolar, sendo posteriormente reforçado, o facto de a mesma ser facultativa. Assim, em vez de facultativo passaria a obrigatório, exigindo uma actualização progressiva e clarificada, ou seja, tendo em conta os vários autores da actualidade, que reforçam a importância desta formação inicial, passar a educação de infância a um nível obrigatório, no percurso educativo de todas as crianças.

Tal como acontece na Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei Quadro para a Educação Pré-Escolar também estabelece objetivos para a educação pré-escolar, embora que, formulados de forma diferente, ou seja, mais actualizados, procurando assim definir quais os propósitos da educação pré-escolar, ainda que, sejam poucos os avanços quanto à valorização deste contexto. Na presente lei, são apresentados em nove capítulos, o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, ou seja, os princípios gerais (Participação da família; Papel estratégico do Estado; Participação das autarquias locais; Iniciativa particular, cooperativa e social;) princípios de organização (Tutela pedagógica e técnica; Redes de educação pré-escolar;) os princípios gerais pedagógicos (objetivos da educação pré-escolar; ...), e quais os estabelecimentos de ensino destinados à rede de educação pré-escolar, a administração e gestão dos estabelecimentos e já no final a avaliação e a inspeção, por parte de um organismo do Estado.

Assim, enquanto a lei acima mencionada vem definir e orientar a parte burocrática da educação pré-escolar, as OCEPE de 1997 vêm orientar o trabalho do educador, quanto ao trabalho a desenvolver com as crianças.

As OCEPE surgem como o primeiro documento oficial do Ministério da Educação, com a finalidade de “(...) apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver (...) as crianças.” (Silva, 1997, p. 13).

Posteriormente, em 2001, surge a Lei nº241/2001, de 30 de agosto também denominada Educador de Infância – Perfil e Desenvolvimento do Currículo. É neste documento mencionado que o educador de infância possui um papel muito importante na sociedade, pois é ele o elemento orientador da primeira etapa da vida de uma criança. O educador é responsável por múltiplas tarefas, que vão orientar uma construção integrada de aprendizagens. Assim, possui o dever e a responsabilidade de desenvolver

o currículo, previamente estabelecido pelo ministério da educação, recorrendo à planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, atividades e projetos curriculares, de acordo com o Decreto – Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto. Na sequência do trabalho desenvolvido, o educador deve “(...) desenvolver um sistema de avaliação compreensivo, coerente com as conceções de educação, com a imagem de criança e de ensino e aprendizagem em que acredita.” (Parente, 2015, p.2)

Em 2011, é homologado a Circular nº4 /DGIDC/DSDC/2011, após 14 anos da publicação da Lei Quadro para a Educação Pré-Escolar e com o propósito de clarificar a avaliação na educação pré-escolar.

Pois sabe-se desde então, que a avaliação é geradora de grande controvérsia, pois existem múltiplas opiniões e teorias, que tornam o tema muito dúbio e complexo. No entanto, a presente circular afirma que a avaliação “(...) implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades.” (Circular nº4 /DGIDC/DSDC/2011), uma vez que é necessário ter em conta os diferentes níveis da educação e ensino, sendo que, a avaliação varia de contexto para contexto.

Em 2016 é publicado um documento actualizado das OCEPE, sendo esta uma actualização necessária e de extrema importância. Já os autores Ferreira e Tomás (2018) justificam a alteração do documento referindo que a mesma se deve a: “(...) mudanças sociais (...) ocorridas na organização familiar e na parentalidade, conceções de criança e de infância, no avanço e divulgação das tecnologias, na organização e administração escolares e nos novos conhecimentos oriundos das ciências sociais e da educação.” (2018, p.73)

As OCEPE (2016) destinam-se à educação pré-escolar e contemplam os “(...) objetivos globais pedagógicos (...)” (2016, p.5) mencionados na Lei-Quadro (Lei nº5/97, 10 de fevereiro). O documento orientador encontra-se estruturado em três partes fundamentais, o enquadramento que se destina ao educador, tendo em vista um bom desempenho do mesmo; as áreas de conteúdo, de forma a promover “(...) uma abordagem integrada e globalizante (...)” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.6) da criança; e por último, a parte destinada à continuidade educativa e transições, fase que a criança vivencia, com a transição da educação pré-escolar para o primeiro ciclo.



As OCEPE (2016) esclarecem de uma forma simples e sucinta os fundamentos e princípios que o educador deve ter em conta, para o desenvolvimento do currículo, de forma a adequar a sua intervenção. Assim, o educador deve ter em conta:

- As distintas características de cada criança, evidenciando as potencialidades de cada uma;
- O envolvimento das famílias e das diferentes culturas na ação educativa;
- Recorrer às experiências da criança, valorizando os seus saberes;
- Escutar a opinião de cada criança, de forma a que todas participem das decisões do processo educativo;
- Apoiar as iniciativas da criança, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem;
- Reconhecer, aceitar e valorizar os progressos de cada criança;
- Aproveitar a diversidade existente para proporcionar ou enriquecer experiências impulsionadoras de aprendizagens;
- Recorrer ao uso de práticas pedagógicas diferenciadas;
- Promover o desenvolvimento da auto-estima e segurança, em todas as crianças;
- Procurar materiais diversificados para a estimulação do brincar;
- Trabalhar de uma forma integrada todas as áreas;
- Orientar a criança para aprender a aprender, através do desenvolvimento da curiosidade.

A educação de infância é um bem extremamente precioso, que brota a cada segundo, de cada criança que nasce no mundo. As crianças são a matéria prima, de cada sociedade, pois cada criança “(...) é hoje um desafio à mudança das estruturas políticas e sociais, à transformação das instituições e à renovação cultural (...)” (Sarmiento, 1999, p. 19 citado por Vasconcelos, 2003, p.28).

Tal como foi possível constatar, o ministério da educação apenas faz referência à educação pré-escolar, chegando mesmo a considera-la como a primeira etapa da educação básica, não integrando no sistema educativo a valência da Creche. Atualmente os educadores de infância recém-formados já possuem formação neste contexto, o que significa que já começa a existir alguma preocupação sobre como trabalhar com crianças de tenra idade, contudo é um contexto ainda tutelado pela Segurança Social,

uma vez que até então a creche foi vista como um “serviço” de prestação de cuidados básicos. Desta forma, com o intuito de perceber como é que se encontra a creche em Portugal, será posteriormente desenvolvido um ponto específico.

### **3. Contextos Específicos da Educação de Infância em Portugal**

#### **3.1. Educação Pré-Escolar em Portugal**

A Educação Pré-Escolar em Portugal encontra-se sobre tutela do Ministério da Educação e destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, ou seja, até à entrada no ensino básico, sendo atribuída à família o papel principal no processo de educação pré-escolar, de acordo com a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro).

Este contexto é um complemento da ação educativa da família, devendo existir assim uma cooperação entre os dois contextos escola - família. São também definidos pela presente lei objetivos que se encontram relacionados com conteúdos, métodos e técnicas, que orientam para uma articulação com o contexto familiar.

Relativamente à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86 de 14 de outubro), esta apresenta uma ínfima parte destinada à educação pré-escolar, apesar de todos os progressos conquistados, até à presente data, ainda é notória a desvalorização deste contexto. Uma vez que se considera existir uma profunda contradição, entre aquilo que se menciona na lei, referente à conceção de sistema educativo e aquilo que se lê relativamente à educação pré-escolar. Pois, se o estado apresenta intenções de formar e democratizar, deve começar pelo início e não pelo meio. A educação pré-escolar é considerada o início de uma caminhada de desenvolvimento, descobertas e o conquistar de competências, que por sua vez vão contribuir para a formação de alicerces das futuras aprendizagens, tal como quando se inicia a construção de uma casa. Não obstante a esta ideia, pois sabemos que ainda é o início para muitas crianças, sabe-se que a Creche é um contexto que antecede a educação pré-escolar e que possui um papel primordial no desenvolvimento das crianças, pois a criança que chega ao contexto de creche dispõe de um conjunto de competências “(...) diversificadas que deverão ser aproveitadas como alicerces para o desenvolvimento futuro. Ao sair da creche, espera-se que a criança, para além de estar feliz, possua um repertório de experiências mais amplo, mais rico e eficaz.” (Zabalza, 2007 citado por Carvalho e Portugal, 2017, p. 6)

### 3.2. A Creche em Portugal

Creche é um termo originário da língua francesa “Crèche” e que significa infantário, de acordo com o dicionário online Infopédia (2020).

É em meados dos anos 60, que em Portugal “ (...) são criadas as creches e jardins de infância como consequência das mudanças sociais ocorridas no país. (...)” (Vasconcelos, 2000, p. 18) Assumiam as funções da família, para que as mesmas pudessem trabalhar. Estes serviços encontravam-se a cargo do Ministério da Saúde e Assistência. Tendo ainda sido criado, durante a década de 60, “(...) o serviço de amas e a creche familiar, respostas alternativas às creches tradicionais que permitiram outra forma de acolhimento.” (Vasconcelos, 2000, p. 19) Desta forma, durante muitos anos as creches foram consideradas como um local assistencialista, com a finalidade de prestar apenas os cuidados necessários à criança, segundo o autor Fortuna (2014) citado por Serrano e Pinto (2015, p. 64).

A Creche em Portugal encontra-se sob tutela do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, dispondo por isso de documentos jurídicos, que legislam a educação de crianças dos zero aos três anos de idade. Posto isto, é apresentado de seguida a presente tabela, com dados relativos ao histórico de legislação que regulamenta este período da educação em Portugal:

<b>Histórico Legislativo da Creche em Portugal</b>		
1º Normativo legal REVOGADO	Decreto Regulamentar nº69/83 de 16 de julho	Serve o presente documento para regulamentar o Decreto-lei nº 350/81, de 23 de dezembro.
REVOGADO	Decreto-Lei nº 350/81 de 23 de dezembro	O presente decreto apresenta as condições para o licenciamento e o desenvolvimento das actividades de equipamentos sociais com fins lucrativos.
REVOGADO	Despacho Normativo nº131/84 de 25 de julho	É de salientar no presente despacho dois dos objetivos específicos: “Proporcionar (...) oportunidades que facilitem o seu desenvolvimento físico-

		emocional, intelectual e social(...) adaptados à expressão das suas necessidades;” “Colaborar com a família numa participação efectiva e permanente no processo educativo da criança;”
REVOGADO	Lei nº 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo	Não faz qualquer referência à educação dos zero aos três anos.
REVOGADO	Decreto-Lei nº 30/89 de 24 de janeiro	O presente decreto clarifica de forma sucinta em que consistem os estabelecimentos destinados às “creches”, da seguinte forma: “(...) os estabelecimentos destinados a acolher crianças de idade compreendida entre os 3 meses e os 3 anos, com o objetivo de lhes proporcionar condições adequadas aos seu desenvolvimento.”
REVOGADO	Despacho Normativo nº 99/89 de 27 de outubro.	Normas Reguladoras das Condições de Instalação e funcionamento das Creches com fins lucrativos.
<b>A VIGORAR</b>	<b>Portaria nº 262/2011 de 31 de Agosto</b>	

Tabela nº2 - Histórico Legislativo da Creche em Portugal

O período da educação dos zero aos três anos é crucial e reconhecido ao ser feita referência que “(...)as creches assumem um papel determinante para a efectiva conciliação entre a vida familiar e profissional das famílias, proporcionando à criança um espaço de socialização e de desenvolvimento integral, com base num projecto pedagógico adequado à sua idade e potenciador do seu desenvolvimento, no respeito pela sua singularidade.” (Portaria nº262/2011 de 31 de Agosto) Posto isto, está mais do

que claro que a creche corresponde à primeira etapa da educação de infância, sendo a mesma

(...) um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais.

(Portaria nº262/2011 de 31 de Agosto)

O excerto mencionado e retirado do documento jurídico supracitado dispõe de forma clara que a creche é um serviço de apoio às famílias em prol da criança. No entanto, o “serviço” prestado deverá ser concedido com qualidade, de forma a criar um “(...) impacto duradouro na vida actual e futura da criança, no seu sucesso educativo e na sua integração social.” (Schweinhart e Weikart, 1993; Sylva et al, 2003 citados por Formosinho, 2009, p. 9)

Pode ainda afirmar-se que este corresponde a um período marcado por um grande desenvolvimento e aprendizagem da criança. Assim é de extrema importância, que estas se encontrem acompanhadas “ (...) por adultos conscientes das suas ações, que compreendam a creche (...) como um espaço de aprendizagem e não apenas de cuidado.” (Coelho, 2004; Shonkoff & Phillips. 2000; Vasconcelos, 2011, citados por Carvalho e Portugal, 2017, p. 11) Os adultos responsáveis compõem uma equipa técnica, que de acordo com a legislação em vigor, descrito no artigo 10º da Portaria nº 262/2011 de 31 de agosto e varia de acordo com o desenvolvimento do grupo, ou seja, até à aquisição da marcha a equipa técnica é composta por duas pessoas, que devem ser técnicas de desenvolvimento infantil ou ajudantes de ação educativa. A partir do momento em que é adquirida a aquisição da marcha, a equipa técnica exigida é de uma educadora de infância e um ajudante de ação educativa.

É ainda de salientar que no documento jurídico que vigora atualmente, no que diz respeito ao estabelecimento de normas reguladoras das condições das instalações e funcionamento da creche, são apresentados na presente portaria um conjunto de objetivos, apresentados de seguida:

Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;  
Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança;

Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança;

Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado;

Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afectiva;

Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade.

(Portaria nº262/2011, de 31 de agosto)

Perante tais objetivos importa aqui referir que a Creche, enquanto contexto da educação da primeira infância, ou seja, que acompanha crianças dos três meses de idade aos três anos, comporta uma responsabilidade perante os objetivos elencados anteriormente.

É uma necessidade premente a intervenção do estado português, relativamente à educação dos três meses aos três anos, uma vez que já no ano 2000, um relatório da OCDE, considera a faixa etária dos 0 aos 3 anos como preocupante e reconhece a necessidade de existir

(...) uma aposta governamental semelhante à que foi feita para os 3 - 6 anos. Se a aposta é uma educação/formação ao longo da vida, há que reconhecer a importância da faixa etária dos 0 - 3 anos e a necessidade de, desde os 0 anos, ter em atenção a qualidade educativa das instituições;

(Vasconcelos, 2000, p.120)

A autora Alarcão (2008) apresenta uma justificação para o facto de a educação dos zero aos três anos não ser mencionada e reconhecida como tal, na Lei de Bases do Sistema Educativo, uma vez que “(...) é às famílias que compete a socialização primária e a educação das crianças nesta idade (...)” (Alarcão, 2008, p. 203) Porém, sabe-se que atualmente cada vez é maior o número de famílias que necessitam de trabalhar para sobreviver, o que pode influenciar na diminuição da taxa de natalidade ou então recorrerem a familiares, ou “(...) centros de acolhimentos, públicos e privados (infantários, creches, amas), em número cada vez maior.” (Alarcão, 2008, p. 204) Posto isto é notória uma intervenção urgente, relativamente à educação dos zero aos três anos de idade, pois de acordo com o autor Cordeiro (2008, p. 226)

existem estudos que demonstram existir benefícios nas crianças que frequentam a educação dos zero aos três anos.

A creche representa para as famílias e crianças a primeira experiência em contextos educativos, tornando-se o primeiro local onde vivenciaram momentos que promovem o desenvolvimento de competências e capacidades. De acordo com o Manual de Processos-Chave – Creche “(...) as experiências das crianças nos seus primeiros anos de vida estão muito relacionadas com a qualidade dos cuidados que recebem.” (Manual de Processos-Chave Creche, 2010, p.2) Posto isto, importa aqui referir que a qualidade do contexto é fundamental, uma vez que um ambiente acolhedor e promotor de aprendizagens, possibilita à criança o desenvolver holístico. De acordo com o autor Zabalza (2007) citado por Carvalho e Portugal (2017, p. 6) a educação em contexto de creche deve enriquecer e explorar o potencial do desenvolvimento do bebé e da criança, nesta que é uma fase crucial para o desenvolvimento e o aprimorar de competências.



## 4. Avaliação - Conceitos e Perspetivas

### 4.1. Conceito de Avaliação

Avaliação é um termo proveniente do verbo avaliar e o seu emprego destina-se a múltiplos contextos. Segundo os autores Fernandes (2007), Mark, Greene & Shaw (2006) citados por Carvalho & Portugal (2016): “A avaliação faz parte da vida de todos os seres humanos, sendo uma atividade básica e fundamental, presente em muitos momentos do nosso quotidiano.” (Fernandes, 2007; Mark, Greene, & Shaw, 2006 citados por Carvalho & Portugal, 2016). Tal afirmação comprova de forma clara e muito transparente, a importância que a avaliação tem na vida de todos os indivíduos e que tanto pode ser um processo formal, como um processo informal.

Ao nível da Educação Pré-Escolar existe um documento do Ministério da Educação, designado por OCEPE (2016) e que refere que “(...) “avaliar”, no seu sentido etimológico, remete para a atribuição de um valor, por isso, a avaliação é muitas vezes entendida como a classificação da aprendizagem.” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.15). Segundo o dicionário online infopédia – Dicionários Porto Editora (2019), a avaliação é entendida como um: “ato de avaliar” (Infopédia – Dicionários Porto Editora, 2019), ou seja, um processo que implica a existência de um avaliador e a pessoa que é avaliada, o avaliado. Neste sentido, a autora Parente (2004) afirma que,

Ao avaliador compete o saber e a arte de tomar decisões, de desenhar e implementar colaborativamente uma avaliação capaz de providenciar respostas para as questões colocadas por todas as audiências interessadas tendo em consideração as implicações políticas e sociais da avaliação e a importância dos aspectos éticos.

(Parente, 2004, p.10)

Ao ser realizada uma avaliação surgirá a obtenção de um resultado, que poderá assumir múltiplas formas, como um “valor determinado pelos avaliadores” (Infopédia – Dicionários Porto Editora, 2019), que exige o “estabelecimento do valor de algo(...)”(Infopédia – Dicionários Porto Editora, 2019) através do “(...) cálculo” Infopédia – Dicionários Porto Editora, 2019), no caso de o resultado assumir uma quantidade. No entanto, existem outros contextos que consideram a avaliação uma “apreciação da competência ou o progresso de um aluno ou de um profissional” (Infopédia – Dicionários Porto Editora, 2019).

Relativamente aos conceitos apresentados, são notórios dois processos, ou seja, duas interpretações sobre o que é a avaliação. Ambos os processos são corroborados pelas palavras de Carvalho e Portugal (2016) que referem que a avaliação, por um lado é “um processo de ensino-aprendizagem bidirecional, no qual tanto o avaliador como o avaliado se envolvem intensamente e se desenvolvem.” (Guba e Lincoln, 1989 citados por Carvalho e Portugal (2016), p.97). Por outro lado, a avaliação pode ser vista como “processus par lequel on délimite, obtient et fournit des informations utiles permettant de juger des décisions possibles.” (Stufflebeam et al., 1980. p.44 citados por Carvalho e Portugal, 2016, p. 97).

Tal como é possível comprovar, a avaliação é um processo complexo e que depende das perspetivas que cada profissional decidir e adotar, tal como constatou Carvalho e Portugal (2016).

A avaliação é essencial e inseparável na educação, ou seja, de todo o processo educacional, conforme Parente (2015, p.29). Desta forma, é muito importante ter presente, que a avaliação na educação de infância, não apresenta uma “(...) conceção de avaliação tradicional, centrada mais nos resultados do que nos processos (...)” (Parente, 2015, p.29), implicando que o educador valorize o percurso da criança, ou seja, as várias aprendizagens que vai observando, “(...) através de procedimentos que tenham em conta a atividade do dia-a-dia no jardim de infância.” (Mcafee & Leong, 2006 citados por Parente, 2015, p.29). Assim, o educador constata através das suas observações, como escuta de diálogos, ações e até de produções da criança, tal como desenhos, construções, entre outros.

Desta forma, a avaliação é um campo extremamente dúbio e muito relativo. Com o avançar da educação pré-escolar em Portugal, como fundamental no desenvolvimento infantil, também a visão sobre a avaliação sofreu algumas transformações, de acordo com o autor Gonçalves (2008). No entanto, o facto de ser um assunto muito premente e com necessidade de ser muito bem compreendido, quer por profissionais, quer pelos estudantes que se vêm a terminar o primeiro ciclo da formação, para a obtenção do grau de mestre em educação de infância. E é neste sentido, de confirmar o grande desafio que é a avaliação em educação de infância, que a autora Parente (2015) refere que:

(...) desafios consideráveis continuam a existir no âmbito da avaliação na educação de infância, nomeadamente a necessidade de clarificação do conceito e da perspetiva de avaliação formativa assumida como prioridade e prática efetiva, a explicitação da coerência com os princípios de uma abordagem curricular de cariz

construtivista centrada na criança competente que se envolve ativamente na construção de conhecimento e, ainda, a identificação de estratégias e procedimentos consistentes com as opções tomadas pelos educadores.

(Parente, 2015, p.3)

Tal como refere a autora Parente (2015) é necessário compreender a avaliação formativa, como uma prioridade.

Concluo que ainda existe muito caminho a percorrer no âmbito da avaliação em educação pré-escolar, uma vez que é uma temática extremamente desafiante, devido a todo o impacto que causa, suscitando muitas dúvidas e questões (Parente, 2004, p.9).

#### 4.2. Perspetivas Teóricas

O desenvolvimento temático sobre a avaliação apresenta grande relevância para o presente relatório, pois dá a compreender quais as perspetivas teóricas que a fundamentam e quais as abordagens existentes. Ideia corroborada por Fernandes (2010) ao afirmar que as, “ (...) múltiplas abordagens (...) diferentes definições e concepções de avaliação constitui um meio indispensável para se compreender o desenvolvimento e a construção teórica no domínio da avaliação em educação.” (Fernandes, 2010, p.19) Posto isto, o autor supracitado considera a existência de dois tipos de abordagens, ou seja, as que se baseiam em pressupostos próprios e de cariz mais técnico e as que assumem perspetivas que tendem a ser mais lógicas, interpretativas e críticas. (Fernandes, 2010, p.20)

No que concerne às abordagens de cariz mais técnico, a avaliação assume-se como objetiva, pois os avaliadores posicionam-se numa perspetiva neutra e distante dos focos da avaliação (Fernandes, 2010, p. 20). Este tipo de avaliação, segundo o autor Fernandes (2010, p.20) enquadra-se numa metodologia quantitativa, uma vez que são utilizados os seguintes métodos avaliativos, teste, questionários e grelhas de observação quantificáveis. Este último método é um dos utilizados em educação de infância, como técnica / instrumento de recolha de informações.

Segundo o mesmo autor (Fernandes, 2010) as abordagens mais lógicas, interpretativas e críticas, assumem uma posição definitivamente subjetiva, uma vez que a metodologia é sobretudo qualitativa, pois recorrem a práticas de estudos de caso, observações participantes, entre outras formas de constatar as aprendizagens. É ainda de salientar o facto

de estas abordagens de avaliação envolverem ativamente as pessoas, no processo avaliativo. (Fernandes, 2010, p.20).

Tal como afirma o autor Fernandes (2010), a construção teórica está directamente relacionada com as práticas das avaliações efetuadas, ou seja, interações com a realidade, reflexões e interpretações. A complexidade da avaliação está no que se avalia, ou seja, nas aprendizagens, programas, projetos, entre outros objetos avaliativos e ainda, no tempo despendido e nos recursos disponíveis.

Ao longo da história surgiram diferentes perspetivas / metodologias da avaliação:

Épocas	Visão Geral
<b>Início do século XX</b>	“(…) medição de resultados (...) dando especial importância à construção, aferição e aplicação de teste de conhecimentos.”
<b>Entre os anos 30 e os anos 50</b>	Existia uma grande preocupação relativamente ao cumprimento dos objetivos estabelecidos, de forma a perceber se estes eram alcançados.
<b>Década de 60</b>	Surge a grande incidência nos “(...) juízos de mérito ou valor.”, ou seja, avaliar consistia em julgar, quer pela positiva, quer pela negativa.
<b>Década de 70</b>	Um período marcado por“(…) uma abordagem construtivista, que considera a avaliação como uma construção da realidade, uma atribuição de sentido, que tem em conta o contexto e as perspetivas dos diferentes intervenientes.”

Tabela nº3 – Histórico das Perspetivas Avaliativas

(Guba e Lincoln, 1998 citado por Silva, 2012, pp.156, 157)

Tal como é possível constatar na tabela acima apresentada, desde o início do século XX que a avaliação sofreu uma grande evolução. No entanto, é na década de 70 que se

observa a maior evolução, com o surgimento de “(...) diferentes perspectivas de avaliação, que não têm como referência objetivos pré-determinados, nem a produção de juízos de valor (...)” (Silva, 2012, pp. 156, 157) pois são vários os autores que comprovam este tipo de abordagens ao considerar que a avaliação consiste:

- na “(...) recolha das informações úteis para tomar decisões” (Stufflebeam et al, 1971, citado por Silva, 2012, p. 157)

- em dar “resposta às expectativas e realizações dos atores” – avaliação responsiva” (Stake, 1978, citado por Silva, 2012, p. 157)

- em ser “centrada no utilizador” (Scriven, 1973, citado por Silva, 2012, p. 157)

- na “(...) avaliação como “iluminação” das situações, através da recolha das interpretações dos intervenientes” (Parlett e Hamilton, 1978, citado por Silva, 2012, p. 157)

Paralelamente é necessário ter também em atenção os paradigmas que se encontram subjacentes à avaliação na educação de infância, pois existem “(...) três paradigmas essenciais no percurso histórico (...)” (Valadares e Graça, 1998, p.41) da avaliação e que se deve ter em atenção: o paradigma behaviorista, o paradigma psicométrico e o ainda o paradigma cognitivista.

Quanto ao paradigma behaviorista, os autores Valadares e Graça (1998, p. 42) referem que neste campo a avaliação se dirige para a aprendizagem, com objetivos previamente definidos e existe uma grande preocupação com a objetividade. O termo “objetivos” anteriormente mencionado é relativo a critérios de avaliação, levando a uma verificação do que foi alcançado e do caminho que ainda é necessário percorrer para alcançar dos restantes objetivos. (Silva, 2012, p.164) Relativamente ao paradigma psicométrico, existe uma grande preocupação com a mediação entre a aprendizagem e o desenvolvimento psicológico. O terceiro paradigma diz respeito ao cognitivista, que centra a avaliação no processo de aprendizagem. (Valadares e Graça, 1998)

Com o desenvolver deste ponto é possível constatar a complexidade da avaliação, uma vez que se tivermos em conta todas as vantagens e desvantagens de cada abordagem e metodologias, torna-se assim, a avaliação num processo complexo, que exige a aquisição de um vasto conhecimento, que permita uma correta fundamentação do mesmo. No entanto, existe atualmente “(...) a necessidade de desenvolver uma avaliação positiva e inclusiva (...)” (Valadares e Graça, 1998, p. 43) Sendo por isso, importante diversificar os processos de avaliação, não só pela complexidade, mas também pela necessidade de evidenciar as

aprendizagens das crianças, ou seja, a sua evolução. Querendo com isto transmitir que as crianças devem ter oportunidade de demonstrar o que sabem fazer, evidenciado as suas capacidades e aprendizagens.

## 5. Avaliação na Educação de Infância

A avaliação na EI encontra-se direcionada para as aprendizagens, os processos que envolvem as aprendizagens e também os contextos que possibilitam ao grupo de crianças múltiplas aprendizagens. Porém, o educador de infância deve ter sempre presente as finalidades apresentadas no seguinte documento, Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, que consistem no seguinte:

- Contribuir para a adequação das práticas, tendo por base uma **recolha sistemática de informação** que permita ao educador **regular** a actividade educativa, tomar decisões, planear a acção;

- **Reflectir** sobre os efeitos da acção educativa, a partir da **observação** de cada criança e do grupo de modo a estabelecer a progressão das aprendizagens;

- **Recolher** dados para monitorizar a eficácia das medidas educativas definidas no Programa Educativo Individual (PEI) I;

- **Promover e acompanhar** processos de aprendizagem, tendo em conta a realidade do grupo e de cada criança, favorecendo o desenvolvimento das suas competências e desempenhos, de modo a contribuir para o desenvolvimento de todas e de cada uma;

- **Envolver a criança** num processo de análise e de construção conjunta, que lhe permita, **enquanto protagonista da sua aprendizagem**, tomar consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando;

- Conhecer a criança e o seu contexto, numa **perspectiva holística**, o que implica desenvolver processos de **reflexão, partilha** de informação e aferição entre os vários intervenientes – **pais, equipa e outros profissionais** – tendo em vista a adequação do processo educativo.

(Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011, 2011, p.3)

Tendo em conta as finalidades apresentadas atente-se sobre o esquema das etapas avaliativas presentes na figura nº1, tendo por base a autora Silva (2012):

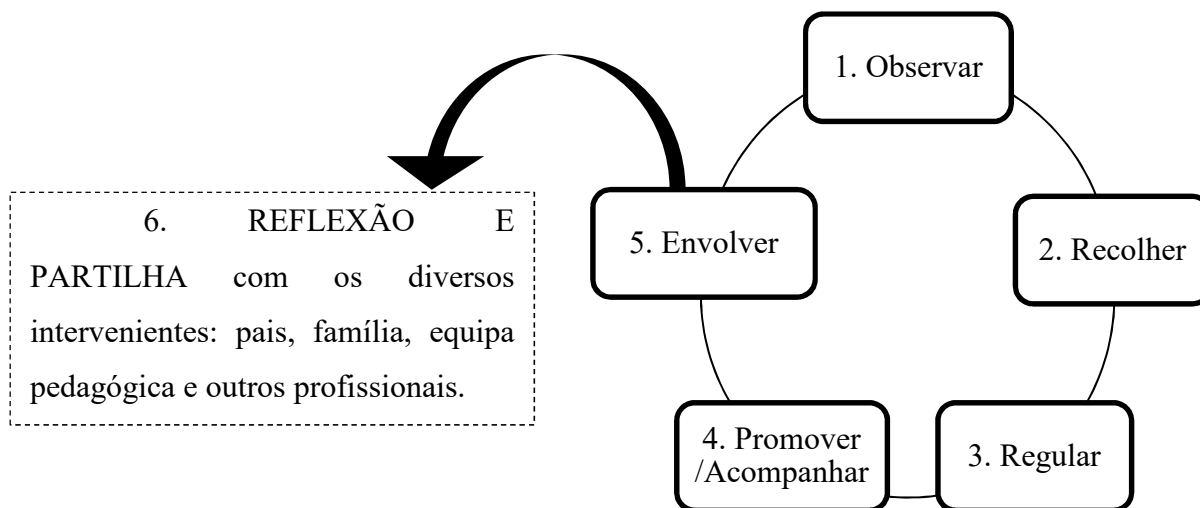


Figura nº1 – Etapas Avaliativas

(Silva, 2012)

Tendo em conta as finalidades educativas e seguindo estas etapas, para o educador a **observação** é o primeiro passo, pois só assim é possível identificar características das crianças, do ambiente, das interações e do funcionamento do dia a dia, tais como as rotinas. (Silva, 2012, p. 164) Segue-se a **recolha** de informação, através de registos provenientes de uma observação atenta, tais como anotações, produções das crianças, fotografias, vídeos, entrevistas / questionários às famílias (Silva, 2012, p. 165), que vão permitir ao educador regular o seu trabalho. **Regular** implica aqui, que o educador se situe quanto às aprendizagens das crianças, permitindo a tomada de decisões, que por sua vez vão dar origem a planificações futuras, de acordo com o ponto de situação do grupo. Desta forma, o educador irá conseguir **promover** aprendizagens contextualizadas, isto é, de acordo com as necessidades do grupo e **acompanhar** de forma ativa os seus progressos. **Envolver** – significa que a criança assume um papel ativo, ou seja, é protagonista do seu próprio conhecimento, uma vez que o educador tem sempre em conta o que a criança já aprendeu e o que esta tenciona aprender, através do que vai observando e escutando quer nas assembleias, quer em pequenos diálogos adulto - criança e/ou criança – criança. Por fim, **refletir e partilhar** as aprendizagens com diferentes intervenientes (ver Fig.1) é fundamental para o processo avaliativo, pois isto só é possível se existir um conhecimento sobre a criança e o seu contexto, demonstrando assim uma complementaridade de todo este processo.

A informação anteriormente apresentada, pressupõe que o educador estará orientado diariamente para a construção de múltiplas aprendizagens. Deste modo, a avaliação é algo complexo, ainda que se o educador compreender cada uma destas etapas e organizar o seu tempo, avaliar torna-se um processo com sentido e indispensável, ideia corroborada pelos



autores Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) ao afirmarem que “ (...) o educador questiona-se (...) sobre o que pretende saber ao longo do tempo, ou num determinado momento (...)” (2016, p.15) implicando um processo de reflexão sobre a utilidade, pertinência e qual o momento, da recolha, organização e análise dos dados recolhidos, ou seja, dos registos e documentos. Desta forma, o Educador está a planear o seu momento de avaliação, querendo com isto reforçar a ideia que a avaliação é um processo contínuo e simples de se realizar, quando pensado e organizado. Os autores Portugal e Laevers (2018, p.40) referem que a avaliação resulta numa reflexão que promove o desenvolvimento da criança de forma holística, ao construir uma planificação com atividades promotoras de aprendizagens significativas, que por sua vez são observadas em momentos livres. No entanto, é importante que os educadores tomem consciência que ao nível da educação de infância a avaliação não assuma nenhum carácter classificativo de aprendizagens, nem juízos de valor, pois tudo deve ser evidenciado com documentação pedagógica, com a descrição de processos, que constatem as aprendizagens das crianças.

Avaliar é uma prática obrigatória, no entanto parece não ser entendida pelos profissionais da mesma forma, tendo como consequência que cada profissional use de autonomia, quanto às práticas a que recorrem para a realização da avaliação na educação de infância. Segundo a autora Silva (2012), os profissionais devem procurar defender a importância da avaliação, recorrendo a práticas de avaliação sustentadas em evidências, uma vez que esta prática não deve ser desvalorizada, sendo que “(...) não é menos importante (...) do que noutros níveis educativos(...)” (Silva, 2012, p.151)

Nas novas OCEPE (2016) existem referências à avaliação. Assim, para os autores Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.15) a avaliação consiste na recolha de informações relativas ao desenvolvimento do currículo, concepções, opções metodológicas, observações das crianças, que resultam do processo pedagógico, a interação com a família / pais das crianças, que compõe um conjunto de informações passíveis de serem revistos, analisados e refletidos.

Para os Educadores de Infância avaliar é um desafio, uma vez que cada profissional tem que procurar e definir a forma mais adequada, implicando uma dedicação e tomada de consciência sobre a responsabilidade da avaliação, segundo o autor Silva (2012). Avaliar consiste em refletir sobre a criança, o seu desenvolvimento e o acompanhamento prestado, de acordo com o autor Hoffmann (1996 e 2000) feita referência pelos autores Garms e Santos (2012, p.139) Neste contexto, quando se refere o termo acompanhamento, subentende-se que

o educador está a entrar numa avaliação mediadora, desta forma o profissional está presente nos vários momentos diários, em constante observação e interação, seguindo a linha de pensamento da criança. (Hofmann, 2012, p. 259).

É certo que ainda nos dias de hoje, “(...) muitos educadores tendem a substituir ou a designar como avaliação, a observação informal que fazem das crianças no quotidiano.” (Silva, 2012, p. 152) Contudo, um registo de observação, para poder evidenciar uma competência da criança, exige que seja analisado, interpretado e refletido, por parte da equipa pedagógica, de acordo com a autora Silva (2012, p. 152) Desta forma, avaliar implica por parte do educador uma fundamentação bem estruturada, pois tal como diz a autora Silva (2012, p. 151) o educador não deve fundamentar uma avaliação profissional em informações de natureza comum e com suporte no senso comum, mas sim em factos representativos e significativos, que comprovem o desenvolvimento da criança.

Enquanto profissional o educador de infância é promotor de múltiplas áreas do saber, por isso deve encarar a avaliação como flexível e de forma continua, isto é, um processo constante que permite uma evolução todos os níveis, uma vez que o educador trabalha diariamente para a aprendizagem do seu grupo, ideia corroborada pela autora Hoffmann (2012, p.255). Assim, avaliação possui alguns princípios, que devem estar sempre presentes na mente do educador: promoção de oportunidades de aprendizagem, interesses e necessidades das crianças e ainda uma prática reflexiva constante. (Hoffmann, 2012, p.255)

O Educador assume uma enorme responsabilidade, pois posteriormente a todos os cuidados básicos e indispensáveis, como a alimentação, o descanso, a higiene, também tem a seu cargo a planificação, ou seja, planear um percurso de aprendizagens baseado em avaliações anteriores, que justifiquem as aprendizagens futuras e ainda toda a documentação composta por registos, que incorporam reacções, atitudes e produções das crianças, que por sua vez irão originar uma reflexão que sustenta a prática pedagógica. O Educador possui um vasto conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e sobre as várias áreas do saber. Mas, não está sozinho, tem ao seu lado uma técnica de ação educativa que deverá ajudar e colaborar em todos os momentos, incluindo na avaliação, pois o seu papel é tão importante como o papel do educador, devendo por isso estar atenta e registar de igual forma as diversas observações que realiza. (Hoffmann, 2012, p.259)

No contexto de educação de infância a criança é a protagonista da sua própria aprendizagem, o que torna, a avaliação formativa, que consiste em:

“(…) contribuir para regulação das aprendizagens em curso no sentido dos domínios visados. Essa linguagem abstrata permite definir a regulação por meio das suas intenções, sem se fechar de saída em uma conceção particular dos objetivos, da aprendizagem ou da intervenção didática.”

(Cardinet, 1977, referenciado pelo autor Perrenoud, 2007, p.78)

Também a Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011 se refere à avaliação formativa como: “(…)um processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo, incide preferencialmente sobre os processos, entendidos numa perspectiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da acção.” (Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011, p.1)

De acordo com a presente circular, a avaliação em educação de infância assume uma postura formativa, implicando um “(…) processo contínuo e interpretativo (…)” (Circular nº4 /DGIDC/DSDC/2011).

Importa aqui salientar que estão dispostas na presente circular, as finalidades e os princípios que dizem respeito ao enquadramento normativo. Quanto aos processos de avaliação, são tidos em conta os intervenientes, as dimensões a avaliar, os procedimentos e os momentos da avaliação. Desta forma, torna-se perceptível para o profissional de educação de infância, em que consiste e o que deve fazer para proceder à avaliação. Este tipo de avaliação permite “ (… ) uma construção participada de sentido, que é, simultaneamente, uma estratégia de formação das crianças, do/a educador/a e, ainda, de outros intervenientes no processo educativo.” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.16)

No que concerne à avaliação formativa, ainda é passível de se acrescentar que a mesma se caracteriza por uma avaliação para a aprendizagem em vez de uma avaliação das aprendizagens, que nos remete para o quantificar das mesmas, como é comum observar-se em alguns contextos educativos, com a utilização de grelhas de avaliação pré-definidas e intransigentes. Em Educação de Infância pretende-se que o educador procure um processo dinâmico, recorrendo a meios que facilitem a aprendizagem da criança, e não uma verificação pré determinada das capacidades da criança, num determinado momento do ano, tal como defende o autor Dunphy (s/d) citado por Silva (2012, p. 161)

### 5.1. Contextos, Processos e Aprendizagens da Avaliação em Educação de Infância

O Educador de Infância propõe diariamente uma ação pedagógica, que implica um conjunto de factores, como o contexto, direcionado para o que envolve a ação pedagógica, os processos, relacionados com a prática realizada e por fim o desenvolvimento das aprendizagens, ou seja, o que resultou da atividade/ação pedagógica.

A avaliação segundo os autores Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), tem por base a análise da documentação pedagógica. Esta análise e reflexão da documentação pedagógica define a prática com o grupo de crianças, ou seja, na ação pedagógica. Isto é, a realização de uma avaliação do contexto do processo e das aprendizagens numa perspetiva formativa, torna a avaliação na ação futura do educador e da criança. Ao realizar a avaliação dos três factores, acima mencionados, contexto, processos e aprendizagens está a realizar-se um processo de reflexão, que terá influência na prática futura do educador.

De acordo com o manual “Desenvolvendo a qualidade em parcerias” (DQP, 2009) as aprendizagens das crianças poderão ser avaliadas através de factores como, o bem estar emocional e o envolvimento nas atividades realizadas, que por sua vez originam resultados, que se verificam através do respeito que demonstram por si e pelos outros, da disposição que demonstra para aprender e do sucesso que se obterá posteriormente.

Assim, o Educador deve ter em conta a sua intervenção, ao avaliar o contexto, ou seja, o ambiente educativo onde decorre a ação pedagógica, pois o mesmo constitui um veículo para a aprendizagem das crianças, podendo ainda representar uma “(...) continuidade entre o contexto onde a criança aprende (...) e aquele para onde transita (...)” (Bertram e Pascal, 2009, p. 51) Um ambiente educativo adequado contribui para o desenvolvimento da independência do grupo de crianças, permitindo autonomia para a exploração do contexto sala. O espaço educativo dispõe de múltiplas potencialidades, uma vez que é composto por diversos materiais, que fomentam interações entre criança-criança e criança-adulto. Contudo, o ambiente educativo deve também ter em consideração os processos e o desenvolvimento de cada criança, tal como as aprendizagens resultantes da sua ação. A autora Silva (2012) afirma que:

Na educação de Infância há grandes diferenças entre as várias dimensões do desenvolvimento curricular, inclusive elaboração de objetivos e processos de avaliação adotados, entre “modelos transmissivos” de origem behaviorista, que

valorizam a orientação do educador e “modelos integracionistas e construtivistas”, que atribuem um papel ativo da criança na construção da sua aprendizagem.

(Silva, 2012, pp.157,158)

Neste sentido, a ação do profissional de educação de infância, tendo em conta que a criança deve ter um papel ativo, no decorrer da sua aprendizagem, deve considerar a criança “(...) como sujeito e agente do processo educativo (...)” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 9). No entanto o educador tem o dever de possibilitar a aprendizagem da criança, ao apresentar intencionalidade, “ (...) que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação.” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 5)

Cabe ao educador de infância gerir o currículo, através de dois factores determinantes no processo de aprendizagem da criança, ou seja, a planificação e o ambiente educativo. Ambos são organizados e avaliados pelo educador, pois existe um suporte teórico, que corresponde às intencionalidades do educador e que influenciam o grupo, o espaço, o tempo, a relação com os pais e o restante contexto educativo, ao nível da instituição / estabelecimento educativo.

As finalidades da avaliação reforçam os vários processos existentes, isto é, o educador deve proceder a uma observação e recolha sistemática, orientada pelos processos de regulação que por sua vez vão influenciar os processos de aprendizagem, levando o educador a reformular as suas ações, através de momentos de reflexão, que segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 18) devem focar o sentido e a pertinência da ação educativa, permitindo compreender o que contribui para a aprendizagem, quer em grande grupo, quer em pequeno grupo.

Relativamente ao contexto e processo das aprendizagens, que levam ao progresso das crianças, o educador deve recorrer a registos descritivos ou até narrativos, de forma a evidenciar o progresso da criança, com a sua participação, permitindo que reveja e tome consciência dos seus progressos. (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.18)

## 5.2. Práticas e Procedimentos Avaliativos em Educação de Infância

Perante um processo avaliativo, independentemente do contexto em que o educador se encontra inserido, creche ou educação pré-escolar, este necessita de evidências que comprovem os factos apresentados, tais como uma “(...) observação contínua dos progressos da criança (...) para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da acção educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens.” (Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011, pp.1 e 2)

A avaliação deve ser sustentada e evidenciada, através da informação recolhida diariamente, pois só assim é possível ao educador justificar as suas afirmações e conclusões. Relembro que o educador é um avaliador, a quem compete a tomada de decisões, segundo a autora Parente (2004). Por isso, o profissional de educação de infância deve ter em atenção as OCEPE (2016) e respeitar as etapas apresentadas no ponto 5, na figura nº 1, como já foi referido.

É certo, que cada educador deve procurar técnicas e instrumentos de observação, de acordo com as suas conceções e opções metodológicas. No entanto encontra-se legitimado na Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011 alguns instrumentos e técnicas, tais como: “observação, entrevistas, abordagens narrativas, fotografias, gravações áudio e vídeo, registos de auto-avaliação, portefólios construídos com as crianças e questionários a crianças, pais ou outros parceiros educativos.” (Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011, p.5) Tais instrumentos possibilitam ao educador compreender o desenvolvimento da criança e acompanhar a sua evolução, através da análise e reflexão sobre os mesmos, que deverá realizar com a finalidade não só de documentar o desenvolvimento da criança, mas também como forma de planear as suas intervenções futuras. (Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011).

Também o documento orientador da educação pré-escolar OCEPE (2016) faz menção ao trabalho de documentar através da observação “(...) regista e documenta (...) o desenvolvimento do processo e das aprendizagens das crianças, recolhe elementos para avaliar e refletir (...)” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 18) São vários os instrumentos e as técnicas que apoiam o educador em ambos os contextos da infância para a realização de uma documentação pedagógica pertinente e reveladora das aprendizagens das crianças, perante todos os intervenientes do processo educativo.

A tabela nº 4 dispõe de informação relativa aos instrumentos de avaliação, de acordo com os respectivos modelos pedagógicos, ou então de forma independente.

	Autor	Instrumentos de Avaliação	Contextos Específicos	
			Creche	Educação Pré-Escolar
Educação Experiencial	Laevers et al.	Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC);		x
		CRECHEndo;	x	
Manual de DQP	Tony Bertram e Christine Pascal	Escala de Envolvimento da Criança;	x	x
		Escala de Empenhamento do Adulto;	x	x
A Abordagem HighScope	David. P. Weikart	Registo diário de notas ilustrativas;		x
		Child Observation Record (COR)		x
		Infant-Toddler PQA (Avaliação de Contextos)	x	
		Infant-Toddler COR (Observação das Crianças)	x	
Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia	Loris Malaguzzi	Registos de Observação Diários (Escritos, Fotografias, Vídeos, Áudios e Produções das Crianças;)	x	x
		Narrativa Final	x	x
Outros Instrumentos	-	Portefólio da Criança	x	x
	-	Questionários / Entrevistas a Crianças /	x	x

		Pais		
		Observação	x	x

Tabela nº4 – Alguns Instrumentos de Avaliação

Os modelos pedagógicos apresentados são válidos para ambos os contextos específicos, ou seja, quer para a creche, quer para a educação pré-escolar, ainda que alguns tenham sido adaptados, pelos respectivos autores. No entanto, importa aqui referir que estes são apenas alguns exemplos. Posto isto, serão a partir de agora explicados, de forma a aprofundar um pouco mais, o conhecimento sobre os mesmos.

### Educação Experiencial

Apresenta dois sistemas, um para cada contexto, o CRECHendo e o SAC. Quanto ao CRECHendo é destinado à creche e pretende auxiliar os educadores perante a avaliação, uma vez que a “(...) avaliação proposta é processual, contínua, e serve de ponto de partida para a observação, a reflexão e a planificação.” (Carvalho e Portugal, 2017, p. 37)

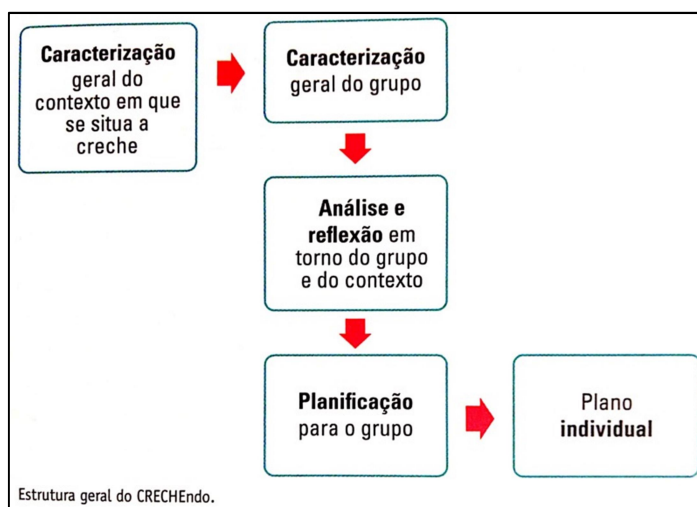


Figura nº2 – Lógica de Avaliação do CRECHendo

O SAC é um sistema avaliativo que se destina à educação pré-escolar. Este é um instrumento que pretende apoiar a “(...) prática pedagógica que procura agilizar a relação entre práticas de avaliação e edificação curricular (...)” (Portugal e Leavers, 2018, p. 92) de forma a dar resposta a todas as crianças. Caracteriza-se por ser um processo contínuo e organiza-se de acordo com os períodos escolares, tal como é possível verificar na tabela nº5.



<b>Fases</b>	<b>Grupo e Contexto</b>	<b>Individuais</b>
<b>Fase 1</b>	Caracterização do Contexto + Avaliação Geral do Grupo	
<b>Fase 2</b>	Análise Geral Grupo / Contexto	Caracterização e Análise (Em casos de preocupação)
<b>Fase 3</b>	Objetivos / Iniciativas Gerais	Objetivos / Iniciativas

Tabela nº5 – Processo de Avaliação SAC

### Manual de DQP

O manual de DQP (2009) apresenta dois instrumentos que pretendem focar o envolvimento quer da criança, quer do adulto, com a criação de duas escalas que possibilitam a avaliação destes processos. A Escala de Envolvimento da Criança dispõe de um conjunto de indicadores de envolvimento (concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reacção, linguagem e satisfação) e ainda níveis, com uma escala de cinco pontos, permitindo uma avaliação classificativa, ainda que relativa ao processo de envolvimento (nível 1: sem atividade, nível 2: atividade frequentemente interrompida, nível 3: atividade quase contínua, nível 4: atividade contínua com momentos de grande intensidade e por fim o nível 5: atividade intensa prolongada.). Desta forma, com a implementação deste instrumento o educador consegue obter uma melhor compreensão acerca da criança, relativamente ao seu envolvimento, sendo que para estes autores há uma relação entre o nível de envolvimento e a profundidade da aprendizagem realizada pela criança.

No que concerne à Escala de Empenhamento do Adulto surge com a finalidade de “(...)permitir a avaliação da eficácia do processo de ensino-aprendizagem em jardim de infância através da observação dos estilos de interação adulto-criança.” (Bertram e Pascal, 2009, p. 135) A escala é composta por três categorias de ação, tais como: sensibilidade, estimulação e autonomia. Cada uma das categorias é avaliada entre um e cinco pontos, tendo em conta as observações realizadas.

### A Abordagem HighScope

Este modelo pedagógico desenvolveu dois instrumentos de avaliação, que pretendem proporcionar uma “(...) avaliação autêntica, realizada em contexto natural e baseada em observações rigorosas e sistemáticas de bebés e crianças no seu quotidiano de interações com pessoas e materiais.” (Post, Hohmann & Epstein, 2011 citado por Araújo et al., 2018, p. 86)

Ambos os instrumentos observacionais de avaliação, do modelo HighScope possibilitam um acompanhamento contínuo e com qualidade, de acordo com os autores Araújo et al. (2018, p. 87).

O Infant-Toddlers PQA destina-se à “(...) avaliação de contextos (...) para a avaliação da implementação multidimensional do programa educativo (...)” (Araújo et al., 2018, p. 87). O presente instrumento encontra-se organizado em sete domínios:

Infant-Toddler PQA From A (Observation Items)	Ambiente Educativo;
	Planos e Rotinas;
	Interação adulto-criança;
	Planificação do Currículo e observação da criança;
Infant-Toddler PQA From B (Agency Items)	Envolvimento parental e serviços à família;
	Qualificações profissionais e desenvolvimento profissional;
	Gestão do programa.

Tabela nº6 – Domínios do instrumento Infant-Toddler PQA

Relativamente ao Infant-Toddler COR consiste num instrumento de observação sistemática. Segundo os autores Post, Hohmann & Epstein (2011) a “(...) utilização do Infant Toddlers COR toma como base a observação diária e contínua da criança, proporcionando uma visão abrangente do seu desenvolvimento numa perspetiva longitudinal. Nestes processos observacionais, os registos assumem grande relevância, devendo primar pela sua natureza descritiva, objectividade e factualidade.” (Post, Hohmann & Epstein, 2011 citado por Araújo et al., 2018, p. 86)

O presente instrumento é composto por seis categorias: sentido de si próprio, relações sociais, representação criativa, movimento, comunicação e linguagem e por fim exploração e lógica.

### Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia

Reggio Emilia é uma pedagogia marcante no mundo da educação de infância, considera a documentação pedagógica um processo que demonstra a “(...) investigação e construção de conhecimentos individuais e do grupo, quer das crianças quer dos adultos.” (Lino et al., 2018, p.108)

A documentação realizada é diversificada, uma vez que os documentos são produzidos por vários intervenientes (educadores, crianças e pais/famílias). Estes documentos são posteriormente “(...) analisados e interpretados pelos educadores em colaboração com os pedagogos, os pais, os ateliaristas dos jardins de infância, o pessoal auxiliar.” (Lino et al., 2018, p.109)

Por fim, é realizada uma compilação de todos os registos recolhidos e analisados, evidenciando as experiências e os processos de aprendizagens, os conhecimentos construídos e a forma de dar continuidade. A narrativa final consiste assim, no construir de uma história que evidência a “(...) experiência e dá voz aos diferentes pontos de vista, refletindo as teorias individuais e as crenças de quem escuta, documenta e é escutado.” (Lino et al., 2018, p.109)

### Outros Instrumentos

**Portefólio da Criança** define-se “ (...) como uma coleção sistemática, organizada e intencional de amostras de trabalhos e evidências das aprendizagens das crianças, recolhidos ao longo do tempo e que demonstram e documentam os progressos realizados, as aprendizagens e as competências das crianças.” (McAfee e Leong, 2006 citado por Parente, 2012, p.307) Desta forma, pretende-se que a criança se envolva em todo o processo, tal como está representado na figura nº 3.

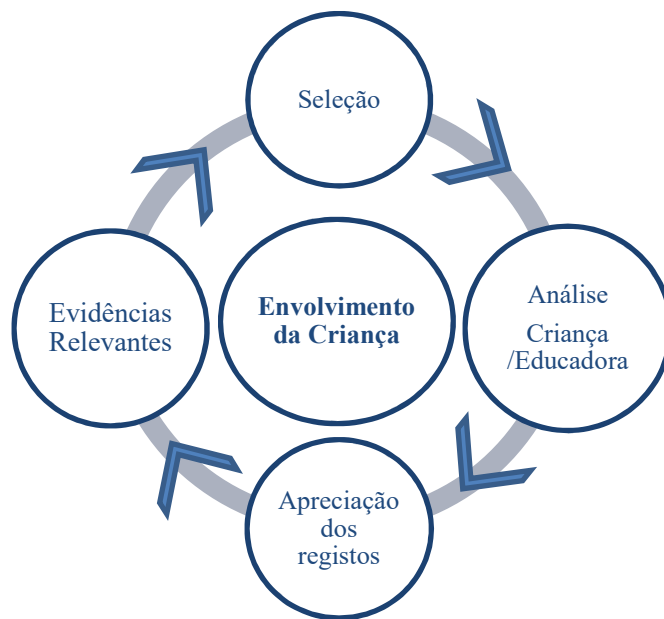


Figura nº3 – Processo de Aprendizagem / Avaliação

A figura nº 3 apresenta um processo lógico de portefólio de acordo com a autora Parente (2012, p. 307), que é válido para ambos os contextos específicos da infância. Os portefólios tornam-se documentos muito ricos, uma vez que comportam diversa documentação pedagógica, como: registos de observação, amostras de trabalhos, evidências e reflexões.

O portefólio consiste numa forma de avaliação que:

(...) supõe a documentação da trajetória de aprendizagem da criança através da observação da criança a trabalhar e a jogar, através da escuta da criança quando fala sobre as suas realizações, o que leva o seu pensamento e a forma como resolve problemas e, ainda, através da recolha e organização de diversas realizações da criança procurando (...) celebrar as aprendizagens em vez de pretender conhecer e identificar os *deficits* da criança.

(Puckett e Black, 2000 citado por Parente, 2012, p. 305)

As **entrevistas** e os **questionários** são promotores de interações entre pares, criança-adulto e escola-família. Este tipo de interação permite a partilha e recolha de dados pertinentes sobre a criança e o contexto onde vive.

Os pais / as famílias podem em qualquer circunstância, através de entrevistas, questionários transmitir informações relevantes sobre a criança, tais como: “(...) interesses, capacidades e personalidade (...)” (Parente, 2002, p.169). Desta forma, é possível que o

educador adeque a sua prática, como também “(...) confrontar os resultados da avaliação (...) com as próprias avaliações dos pais.” (Parente, 2002, p.169)

A **observação** encontra-se na base de todos os instrumentos de avaliação mencionados no presente documento. A observação direta acontece diariamente em contexto educativo, desde o primeiro momento do dia e acontece de forma natural e autêntica. É “ (...) um dos procedimentos mais utilizados para recolher dados e informações capazes de contribuir para a tomada de decisões educativas.” (Parente, 2002, p.180) A autora afirma ainda que a informação recolhida deve ser “(...) exata, precisa e significativa.” (Parente, 2002, p.180) São vários os formatos que as observações realizadas assumem, posteriormente à sua recolha, ou seja, descrições diárias, registos de incidentes críticos, registo contínuo, amostragem por intervalos de tempo, amostragem de acontecimentos, listas de verificação ou controlo e escalas de estimação, conforme refere a autora Parente (2002, p. 180).

Em suma, é notório que para um educador de infância a escolha dos instrumentos de avaliação não é fácil e objetiva, pois “(...) implica uma opção consciente e fundamentada (...) que tenha em conta o seu projeto profissional (valores e conceções educativas)” (Silva, 2012, p.167)

A escolha dos instrumentos de avaliação deverá estar presente no projeto pedagógico do ano vigente, onde constará um “(...) plano de avaliação coerente que explicita o que se pretende recolher e para quê, como recolher essa informação, quando recolher e analisar essa informação, que critérios de avaliação adoptar.” (Silva, 2012, p.167) Desta forma, o educador poderá analisar, interpretar e refletir, fundamentando assim as suas decisões e o caminho a seguir.

## **6. Avaliação para a Aprendizagem ou Avaliação da Aprendizagem**

A avaliação é sem dúvida um tema muito complexo e levanta inúmeras dúvidas. Afinal os educadores devem realizar uma avaliação para a aprendizagem ou uma avaliação das aprendizagens? Aqui está uma boa questão e que facilmente passa despercebida, pois o que está aqui em causa é a preposição “para” e a contracção “da”. Não obstante a todas as outras questões da avaliação esta é sem dúvida uma questão complexa e que será abordada de seguida.

De acordo com as OCEPE (2016):

A avaliação na educação pré-escolar é reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem. É, assim, uma avaliação formativa por vezes também designada como “formadora”, pois refere-se a uma construção participada de sentido, que é, simultaneamente, uma estratégia de formação das crianças, do/a educador/a e, ainda, de outros intervenientes no processo educativo.

(Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.16)

No seguimento do excerto supracitado, avaliar em educação de infância consiste em refletir sobre os progressos das crianças, observando uma evolução em determinado período de tempo, permitindo assim, que o educador tome consciência das suas intervenções pedagógicas, repensando as suas ações futuras. Desta forma, não só está a avaliar para o fomentar de aprendizagens, como também se encontra a fundamentar a prática perante os restantes intervenientes do processo educativo, tais como outros profissionais, pais / famílias e comunidade. (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.15)

O educador ao estar a avaliar para a aprendizagem está a recorrer ao modelo da avaliação formativa, isto é, centra-se na aprendizagem da criança, de forma a perceber em que ponto da situação é que se encontra. Assim, é possível refletir sobre o que foi feito e perspetivar que caminho a seguir, acompanhando a aprendizagem da criança. (Pinto e Santos, 2012, p. 335)

A avaliação formativa enquanto modelo avaliativo centra-se no desenvolver do processo da avaliação, procurando situar e descrever a evolução da aprendizagem das crianças. De acordo com a Circular nº4 /DGIDC/DSDC/2011 o carácter formativo da avaliação “(...) é um processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo (...) numa perspetiva de

construção progressiva das aprendizagens e de regulação da ação.” (Circular nº4 /DGIDC/DSDC/2011), devendo ser um processo sistemático e contínuo.

Segundo o autor Perrenoud (2007) a avaliação formativa consiste na “(...) prática de avaliação continua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso (...)” (2007, p. 78) Assim, a regulação pode assumir três tipologias, de acordo com o autor Allal (1986) citado por Gonçalves (2008, p.69), ao indicar e explicitar que a regulação da avaliação pode ser proactiva, interativa e retroactiva, informação disposta na tabela nº3, com base nas informações do autor Gonçalves (2008, p. 69):

<b>REGULAÇÃO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Regulação Proactiva	“(...) ocorre no <b>início</b> de uma tarefa ou de uma situação didática;”
Regulação Interactiva	“(...)a regulação que acontece <b>ao longo de todo o processo</b> de aprendizagem;”)
Regulação Retroactiva	“(...) <b>após</b> uma sequência de aprendizagens mais ou menos longa.”

Tabela nº7 – Tipos de Regulação da avaliação formativa

Desta forma, o processo de regulação enquadra-se numa perspectiva teórica construtivista, ou seja, a criança possui um papel ativo no processo de aprendizagem. Cabe por isso ao educador optar pelo tipo de regulação, o mais adequado ao momento da observação e ação pedagógica.

Tendo por base o autor William (2009) citado por Pinto e Santos (2012, p.336) considera-se que para se poder desenvolver uma avaliação para a aprendizagem é necessário ter em conta alguns aspetos apresentados na tabela nº8. Posto isto, tendo por base as ideias do autor anteriormente referenciado, pretende-se organizar a avaliação para a aprendizagem em etapas, considerando que fica mais perceptível à compreensão. Desta forma torna-se claro, que é a criança que detém o papel principal na construção das aprendizagens. Assim, a presente tabela encontra-se organizada em cinco etapas, compostas por vários objetivos, no sentido de permitir ao educador compreender o que deverá ter em conta, ao avaliar para a aprendizagem:

<b>tapas</b>	<b>Palavra - Chave</b>	<b>O que deve ter em conta</b>
<b>1.</b>	Clarificar	– Intenções de aprendizagem.
	Compreender	
	Partilhar	
<b>2.</b>	Promover	– Discussões / Debates
	Desenvolver	– Evidências de aprendizagens.
	Evidenciar	– Qual o ponto da situação?
<b>3.</b>	Implementar	– Troca / Partilha que fomente a entreajuda. – Comunidade de aprendizagem.
	Perceber	
	Contribuir	
<b>4.</b>	Dar	– Sinais de novas aprendizagens, fomentando a criatividade.
<b>5.</b>	Levar	– Construção de um caminho de aprendizagens, de forma a provar que são capazes de aprender de forma autónoma;
	Orientar	

Tabela nº8 – Etapas da avaliação para a aprendizagem  
(Adaptação do autor William, 2009 citado por Pinto e Santos, 2012, p.336)

Relativamente à informação disposta na tabela nº8 é importante clarificar que na primeira etapa o educador deve perceber quais são as intenções das crianças, ou seja, os interesses que estão em jogo, e aqui podem ser vários. Por isso, importa clarificar com as crianças, depois compreender o que é realmente importante e por fim partilhar quais as intenções do grupo.

Posteriormente na etapa dois importa que o educador fomente e desenvolva a discussão de ideias e debates, a recolha de evidências, tais como registos de observações ou até produções das crianças. Desta forma será perceptível para o educador em que ponto da aprendizagem é que a criança se encontra, ou seja, aquilo que demonstra saber e aquilo que poderá ainda aprofundar. Posto isto, estará no ponto de passar à etapa seguinte.



A etapa terceira é a que se segue e é relativa ao implementar de momentos de partilha de conhecimentos, que possibilitam a construção de aprendizagens. Contribuindo assim para a formação de uma comunidade de aprendizagem.

A etapa quatro caracteriza-se pelo verbo “Dar”, uma vez que a criança manifesta sinais de novos conhecimentos, que podem surgir em momentos livres, como também em momentos orientados para a partilha, e de formas variadas.

Por fim, o educador reconhece que existe ao longo do tempo um caminho que foi sendo traçado e que levou à construção de aprendizagens, por parte da criança de uma forma autónoma. E é aqui que este profissional tem que reconhecer na criança esse feito, fomentando a construção de outros caminhos de aprendizagem. Contudo, importa aqui realçar a importância do ambiente educativo, pois desempenha um papel tão importante quanto o do educador, da família e da comunidade. Sendo por isso, muito importante não esquecer os seguintes aspetos, tal como refere a autora Portugal (2012, p. 234): organizar o espaço, os materiais, os recursos educativos, o tempo, as interações entre adulto – criança e criança – criança, o envolvimento parental, as condições de segurança, de acompanhamento e por fim o bem-estar do grupo.

A aprendizagem surge através da ação, tal como afirma o autor Hoffmann (2012):

As crianças aprendem em permanente atividade e sempre com grande potencialidade para descobertas e invenções em todas as áreas de desenvolvimento. Com a mesma rapidez com que se desenvolvem, novas capacidades emergem. Essa evolução é visível, no dia a dia, por pais e profissionais que convivem com elas.

(Hoffmann, 2012, p. 254)

No seguimento da ideia defendida, ou seja, de que a avaliação deve ser realizada para a aprendizagem e de que esta assenta no modelo formativo, segundo o autor Fernandes (2016, p. 358) “(...) a avaliação formativa tem como finalidade principal melhorar as aprendizagens dos alunos através de uma criteriosa utilização da informação recolhida, para que se possam perspectivar e planear os passos seguintes.”

A aprendizagem consiste em adquirir conhecimentos e é um processo constante na vida de qualquer indivíduo. Contudo, a infância é um período crucial para o desenvolver holístico da criança, devendo existir um contexto rico e propício à aprendizagem, ou seja, capaz de estimular e causar impacto, a quem se destina. Posto isto, importa aqui referir que a pedagogia utilizada assume um papel primordial. Assim, ao apostar numa avaliação para a

aprendizagem, o educador situar-se-á em pedagogias participativas, uma vez que se encontram “(...) voltadas para os atores que constroem o conhecimento ao participar dos processos de aprendizagem.” (Formosinho e Pascal, 2019, p.28)

Relativamente à questão inicial colocada o autor Fernandes (2008) considera que quando se designa “avaliação para a aprendizagem”, é o mesmo que referir avaliação formativa, tal como quando se designa “avaliação das aprendizagens” estamos perante uma avaliação sumativa.

No que concerne à avaliação da aprendizagem, em contexto de educação de infância remete para uma avaliação sumativa, que indica a obtenção de um resultado e sabe-se que essa não é a perspetiva principal da avaliação em educação de infância. Desta forma, considera-se que a avaliação da aprendizagem conduz a um paradigma tradicional, definido pelo autor Oliveira – Formosinho (2001), onde o centro da avaliação está nos “(...) produtos (realizações) previamente determinados, a partir de conhecimentos estáveis, essenciais e, de algum modo, universais;” (Oliveira – Formosinho, 2001 citado por Bertram e Pascal, 2009, p. 10)

Quanto à avaliação a desempenhar na educação de infância, esta deve perspetivar o caminho a seguir, devendo ser uma constante no trabalho do educador, ao assumir uma postura formativa, ou seja, promotora de aprendizagem. Desta forma, a autora Cristina Parente (2004) menciona o seguinte:

O conceito de avaliação formativa reenvia para a ideia de conjunto de práticas diversificadas, integradas no processo de ensino-aprendizagem, e que procuram contribuir para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens curriculares através de uma atitude de valorização da participação do aluno em todas as fases do processo educativo. Com este objectivo, os professores tentam construir muitas oportunidades, ao longo do ano, para alunos e professores apreciarem o trabalho realizado e utilizarem a informação que vai sendo obtida para introduzir mudanças no processo de ensino e aprendizagem.

(Parente, 2004, p. 25)

## Parte II – Opções Metodológicas

### 1. Perspetivas Metodológicas

Investigar é um termo que remete para a procura de resposta, partindo do pressuposto que existe uma questão estruturada e passível de procura investigativa. Assim, com o delinear de uma questão de partida e o elencar de alguns objetivos, coloco a presente intenção de investigação no paradigma qualitativo. Procurando desta forma, centrar a investigação numa perspetiva qualitativa, uma vez que é pretendido descrever “(...) situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos actores intervenientes no processo.” (Coutinho, 2011, p.26)

O paradigma qualitativo assume uma abordagem interpretativa, através da compreensão do mundo que se pretende investigar, ou seja, os sujeitos da investigação. De acordo com Psathas (1973) citado por Bogdan e Biklen (1994, p.51), o investigador qualitativo, na área da educação, procura questionar os sujeitos com a finalidade de compreender experiências e interpretações do mundo.

No que concerne ao “objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos.” (Bogdan e Biklen, 1994, p.70), ideia corroborada pela autora Craveiro (2007, p. 203), uma vez que afirma, “investigações qualitativas privilegiam, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.” Assim, com o avançar da investigação relativa à avaliação na EI, é pretendido compreender como avaliam os educadores de infância.

Apesar da utilização de questionários e da obtenção de valores representativos de um universo, ou seja, “(...) conjunto total dos casos sobre os quais se pretende retirar conclusões (...)” (Hill e Hill, 2012, p. 41) e dados percentuais, pretende-se apenas analisar e interpretar os resultados obtidos, com a finalidade de compreender melhor a realidade e o enriquecer da prática futura na EI.

A escolha do questionário prende-se com o facto de ser um instrumento de pesquisa, que permite ao investigador obter um maior número de respostas, no caso de a investigação compreender como objetivo o alcançar de um número considerável de profissionais, como é o caso do presente estudo, ou seja, dos profissionais

especializados em educação de infância, em Portugal. Assim, quando se pretende realizar um questionário é necessário ter em conta as questões a formular, de forma a cativar o inquirido.

A construção do presente questionário divulgado aos educadores de infância, é composto por algumas questões abertas e outras questões fechadas. As questões abertas exigem “(...) uma resposta construída e escrita pelo respondente, ou seja, a pessoa responde com as suas próprias palavras.” (Hill e Hill, 2012, p.93), enquanto que nas perguntas fechadas “(...) o respondente tem de escolher entre respostas alternativas fornecidas pelo autor.” (Hill e Hill, 2012, p.93)

No entanto, existiu ainda uma preocupação acrescida, por parte da estudante investigadora, que consistiu em organizar o questionário de acordo com os objetivos da investigação, apresentados na introdução do presente relatório de investigação.

Os questionários foram distribuídos pelo universo já anteriormente apresentado, em dois tipos de formato, pois primeiramente foram impressos em papel e distribuídos por alguns centros de estágio da ESEPF, e ainda foi criado através da plataforma “Formulários do Google”, o mesmo questionário e lançado através de uma rede social. Os dados obtidos representam um número significativo, tal como foi possível observar a quando da caracterização dos participantes da investigação.

Importa ainda referir que a investigação apresentada é de natureza empírica aplicada, que segundo as ideias apresentadas pelos autores Hill e Hill (2012, p. 20) consiste numa investigação delineada, passando primeiramente por uma fundamentação teórica, para a construção de um conhecimento prévio, o delinear de um caminho que permitirá escolher um método de investigação, que posteriormente permitirá a recolha e análise de dados.

## **2. Contexto da Investigação**

A presente investigação encontra-se direcionada para os educadores de infância, em Portugal Continental e Regiões autónomas. A classe docente mencionada será inquirida através de um modelo de questionário, disposto em dois formatos distintos, ou seja, em formato de papel (Anexo 1) e em formato digital, através de um link, que possibilita o acesso a uma plataforma online, publicado através de uma rede social, abrangendo o maior número de profissionais possível. Também possibilitará uma

recolha variada, ao nível do contexto das instituições cooperantes de estágio, uma vez que poderão responder ao questionário profissionais de centros educativos públicos e privados. Quanto às instituições privadas, podem ser IPSS ou Ensino Particular Cooperativo.

### 3. Participantes da Investigação

Os sujeitos da investigação, segundo o autor Coutinho (2011, p. 85) correspondem aos indivíduos participantes da investigação qualitativa, de quem serão recolhidos os dados da investigação. Os sujeitos inquiridos representam uma parte dos profissionais qualificados em educação de infância, ou seja, Educadores de Infância, de 15 dos 18 distritos que compõem Portugal Continental. De um total de 61 inquiridos, 19 responderam em formato de papel e 42 responderam em formato digital. Sendo notória uma maior afluência de respostas nos distritos do Porto, Portalegre e Lisboa, tal como é possível observar no gráfico nº1. Os distritos encontram-se sinalizados por cores e ordenados, de acordo com as coordenadas geográficas, de Norte para Sul. Existem dados relativos às regiões autónomas, porém não se encontram aqui representados.

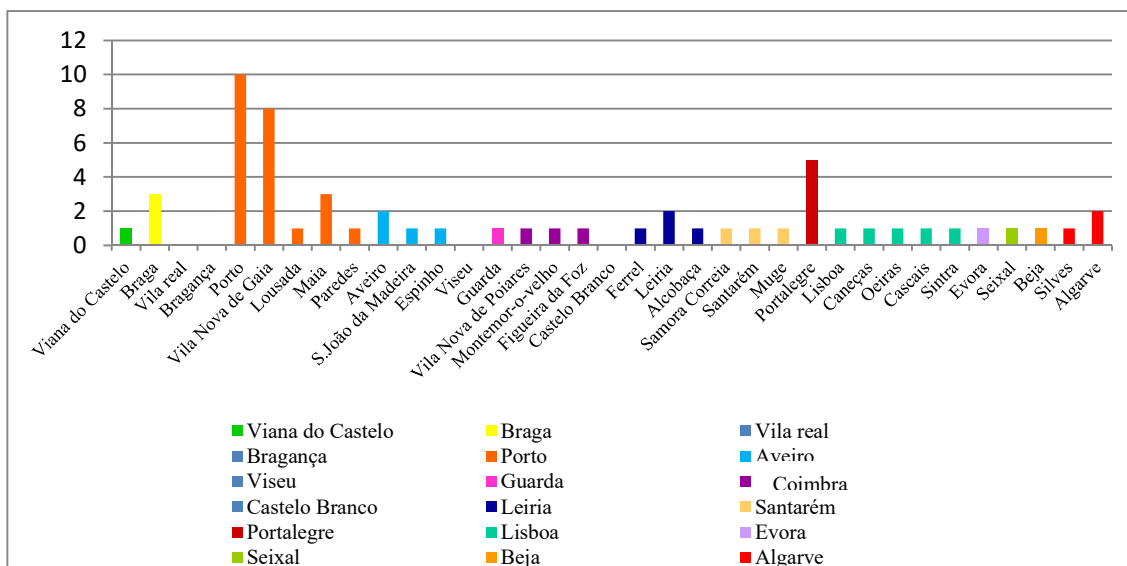


Gráfico nº1 – Distritos

O público inquirido representa um total de 61 educadores de infância, a nível nacional. Os profissionais são maioritariamente do género feminino, embora exista informação recolhida relativamente ao género masculino, tal como é possível constatar no gráfico nº2.

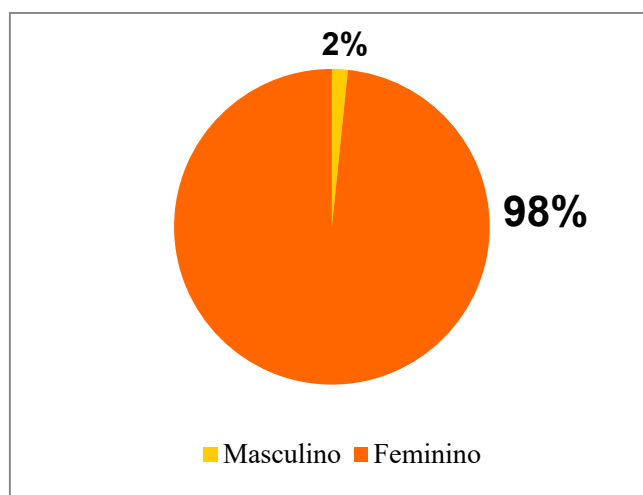


Gráfico n°2 - Género

Quanto à faixa etária do público inquirido – gráfico n°3, situa-se entre os 24 anos e os 61 anos. No entanto, é perceptível que 53% dos sujeitos inquiridos se encontra abaixo dos 40 anos de idade e que ainda 47% se encontra acima dos 40 anos de idade. Conclui-se que as percentagens apresentadas são muito similares, não existindo nenhuma discrepância acentuada, revelando que 81% dos inquiridos está entre os 30 e os 61 anos, comparativamente com os profissionais recentemente colocados.

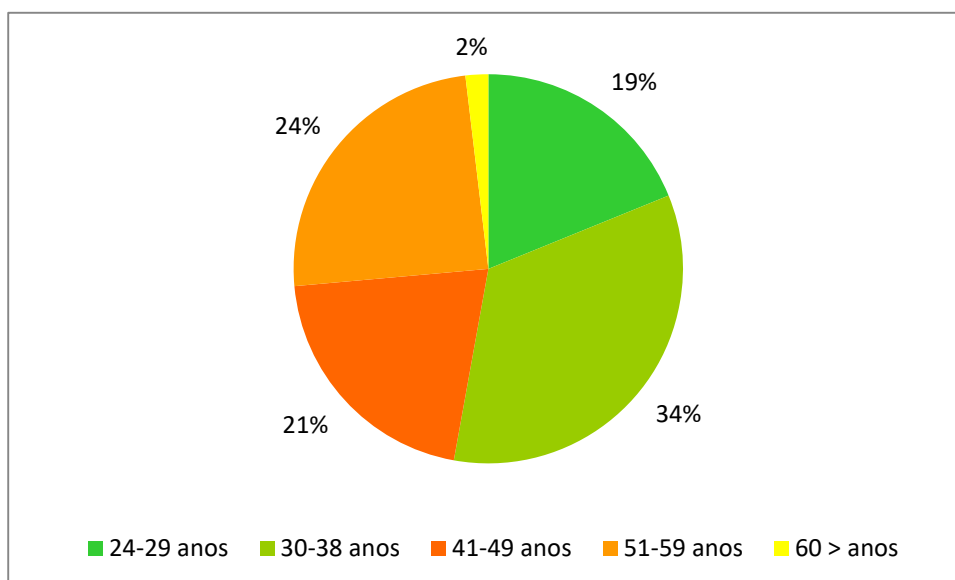


Gráfico n°3 – Faixas Etárias

No que diz respeito à formação dos sujeitos da investigação – gráfico n°4, ou seja, habilitação académica, é notória a percentagem elevada de profissionais apenas com o grau de licenciatura, ainda que mais de metade dos Educadores de Infância esteja

abaixo dos 40 anos de idade. Os dados apresentados podem fazer supor que a seguir à formação inicial estes educadores não realizaram uma actualização de grau ou de especializações, podendo vir a interferir com os dados específicos sobre a avaliação e as práticas avaliativas.

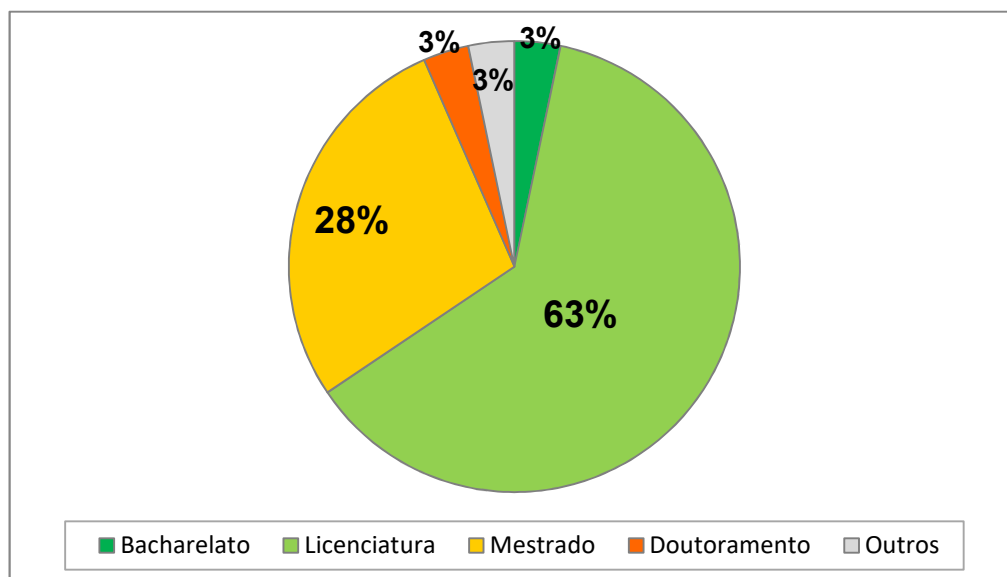


Gráfico n°4 – Formação Académica

Relativamente ao tempo de serviço dos profissionais – gráfico n°5, apenas um apresenta um tempo inferior a um ano. Com tempo de serviço, entre um e nove anos existem 21 inquiridos, entre 10 e 19 anos perfazem um total de 19 inquiridos, entre 20 e 28 correspondem a um total de 12 inquiridos e por fim na faixa entre os 30 e os 38 perfazem um total de 11 inquiridos. Ainda assim, os profissionais situados entre os 10 e os 38 anos de serviço compõe um grupo de 42 profissionais, o dobro dos educadores com o tempo de serviço de 10 anos.

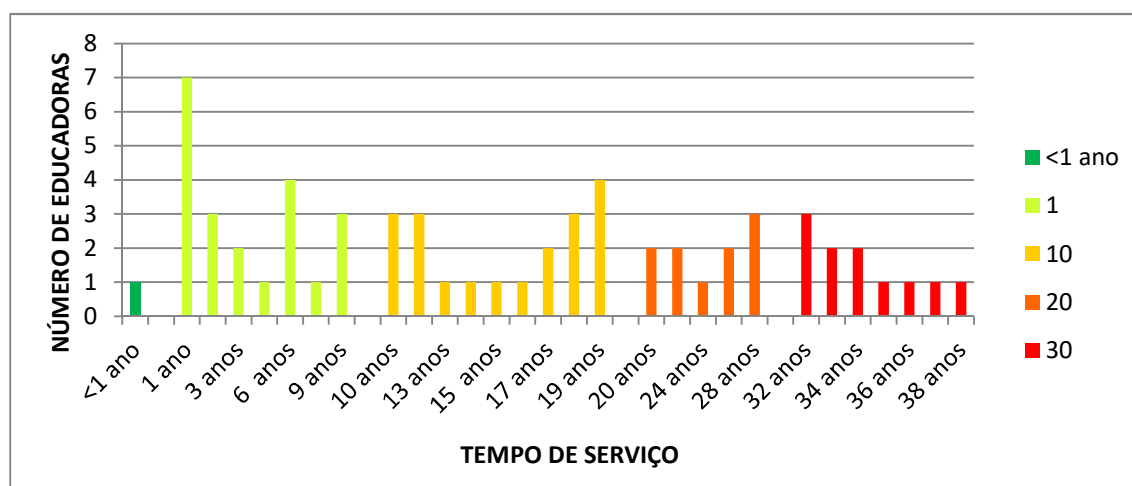


Gráfico n°5 – Tempo de Serviço

No que concerne ao local de trabalho dos educadores de infância – gráfico nº6, os dados obtidos dividem-se entre estabelecimentos públicos e privados. Assim, constatou-se que a maioria dos inquiridos trabalha em estabelecimentos privados, com um total de 39 inquiridos, para um total de 15 profissionais a trabalhar em estabelecimentos públicos.

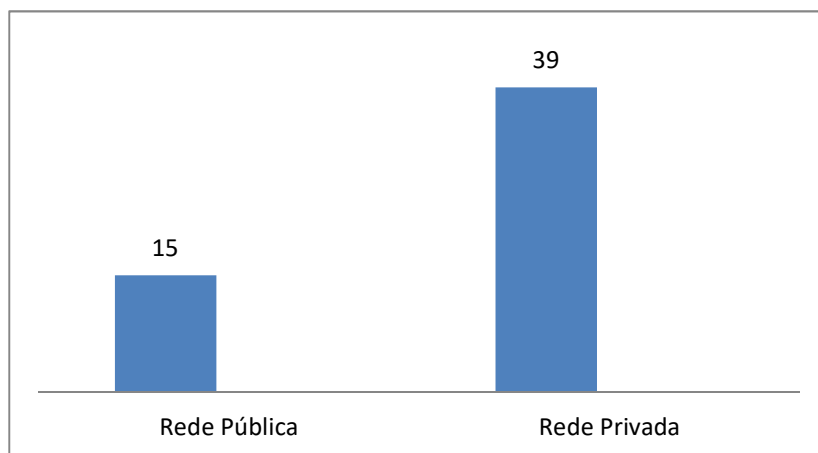


Gráfico nº6 – Local de Trabalho

Porém, dos profissionais que indicaram o estabelecimento privado, 29 trabalham em estabelecimentos designados por IPSS (Instituições Particulares de Solidariedade Social) e apenas 10 educadores em EPC (Ensino Particular Cooperativo). Ainda foi possível constatar que relativamente aos que trabalham em IPSS, 15 educadores trabalham em contexto de Creche e 14 educadores em contexto de Educação Pré-Escolar. Já no EPC, sete educadores trabalham em contexto de Creche e apenas três em contexto de Educação Pré-Escolar – gráfico nº7.

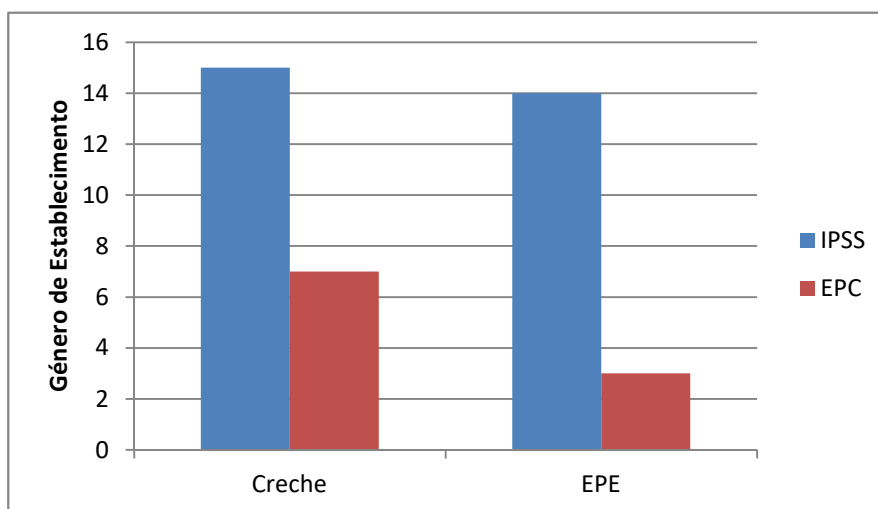


Gráfico nº7 – Valência de Contexto



#### **4. Procedimentos, instrumentos e técnicas de recolha e tratamento da informação**

A realização de uma investigação implica a utilização de técnicas e instrumentos que permitam a sua concretização, no entanto a opção a tomar é condicionada “(...)pela definição da amostra.” (Pardal, Lopes, 2011, p.71) Independentemente da investigação, quer seja, quantitativa, qualitativa ou mista, envolve uma recolha de dados obrigatória e originais, tendo em conta a ideia do autor Coutinho (2011).

Com a finalidade de desenvolver a minha prática investigativa, apresento duas técnicas de recolha de dados muito distintas, tais como, questionário (Anexo1) e análise documental mas que posicionam o presente trabalho no campo das investigações qualitativas. Contudo, com o decorrer da construção do enquadramento teórico procurarei documentar e sustentar, as técnicas de recolhas de dados selecionadas.

O facto de situar a presente investigação na metodologia qualitativa, segundo os autores Bogdan e Biklen (1994, p.134) será dado o protagonismo à análise de documentos. Ainda que, na presente investigação os questionários realizados assumam uma técnica relevante de recolha de dados, pois é pretendido que se complemente com os dados obtidos através da análise documental.

Este método de investigação pretende abranger o maior número possível da população de educadores de infância, em Portugal. Os dados obtidos centram-se na situação profissional e em dados específicos da investigação, ou seja, relativamente à avaliação na EI.

Com a aplicação dos questionários é pretendido a análise de como se processa a avaliação, ou seja, se é tido em conta o processo, o contexto e as aprendizagens envolvidas e possivelmente adquiridas, tendo sido útil a construção de um questionário com perguntas abertas e fechadas com a finalidade de “(...) obter informação qualitativa para completar e contextualizar a informação quantitativa obtida pelas outras variáveis.” (Hill e Hill, 2012, p.95)

No que concerne à investigação através da aplicação do inquérito por questionário, foi alargado a todas as educadoras de infância, de forma a obter um considerável número de respostas e perceber a panorâmica da avaliação, tornando assim, a presente investigação o mais abrangente possível. Foram aplicados

questionários aos educadores cooperantes, dos vários centros de estágio que cooperam com a ESEPF e ainda serão lançados questionários online, a nível nacional através de uma plataforma, “Formulários do Google”.

Por fim, a análise documental, que de acordo com os autores Pardal e Lopes (2011), consiste numa técnica de recolha de informação com recurso a documentos pessoais, no caso da presente investigação, analisando os recursos avaliativos de instituições, como por exemplo, grelhas de avaliação, observação, registos, entre outros produzidos em contexto das práticas de ensino supervisionada em educação pré-escolar e creche.

Os dados obtidos foram analisados de duas formas, ou seja, as questões abertas do questionário, com respostas escritas foram transcritas para grelhas e organizadas em categorias (Anexo2). Enquanto que as questões fechadas, foram recolhidos os dados e organizados em gráficos, que se encontram dispostos ao longo do texto, para que fosse possível realizar uma análise dos mesmos.

Assim, pretende-se perceber como é que os profissionais entendem a avaliação, que instrumentos e técnicas é que utilizam e em que momentos realização a avaliação dos processos, contextos e aprendizagens.

O presente documento dispõe de uma estrutura, que apresenta como fio condutor uma questão de partida: “O que é que os profissionais entendem por avaliação na Educação de Infância?” Após a formulação da questão apresentada, foram delineados alguns objetivos, com a finalidade de orientar um caminho. Apresento os seguintes objetivos:

- Definir o conceito de avaliação e perspetivas existentes na educação de infância;
- Perceber como é que os Educadores de Infância avaliam os contextos, os processos e as aprendizagens das crianças;
- Verificar se os educadores realizam uma avaliação para a aprendizagem ou uma avaliação das aprendizagens;
- Identificar quais os instrumentos e técnicas de avaliação utilizados, com que frequência e quem participa na avaliação da educação de infância;

No que concerne à realização da presente investigação, também se pretende colaborar com a instituição cooperante, ao nível da prática de ensino supervisionada em

educação pré-escolar e creche I, II e III. Desta forma, implementaram-se instrumentos de avaliação, tais como os registos de observação de forma a melhorar o processo de avaliação.

### **Parte III – Apresentação e análise dos dados da investigação.**

Nesta parte serão apresentados os dados recolhidos, de acordo com os objetivos estabelecidos, de forma a dar resposta aos mesmos, devidamente sustentados na análise e interpretação realizada.

A avaliação em educação de infância é extremamente importante, quando realizada de forma contínua e bem sustentada, sendo reveladora de um percurso de aprendizagens, não só da criança, mas também de todos os intervenientes educativos (educador, técnico de ação educativa, família, outros profissionais e comunidade), pois sabemos que o ser humano está em constante crescimento. Posto isto, através dos dados recolhidos é possível constatar que os sujeitos da investigação consideram na sua maioria que consiste em observar e refletir sobre a aprendizagem, sobretudo para acompanhar e adequar as suas práticas, fazendo novas propostas, sequenciais e contínuas às crianças tal como refere a E61, ao definir a avaliação da seguinte forma:

“Observar cada criança inicialmente e a partir daí ir propondo atividades, que desafiem a criança a agir, interagir com os outros, com o espaço e através da sua ação vá demonstrando novas aprendizagens promovidas e revelando a apropriação de comportamentos e posturas que revelem melhoria contínua a partir do que sabe. Um processo dinâmico entre o que sabe e que se vai propor a seguir, implica observar, registar, analisar e haver novas propostas de forma sequencial e contínua” (E61)

Os dados obtidos também são reveladores de que os profissionais entendem a avaliação como um processo indispensável para o desenvolvimento da criança ao referir que a avaliação “(...) é um processo que ajuda o educador (...) a perceber quais as reais necessidades de cada um.”, segundo o inquirido E3. Mas também como momentos de reflexão que possibilitam uma “(...) perceção das necessidades de aprendizagem de cada criança.”, tal como refere o inquirido E4.

Na sua generalidade o total de inquiridos apresenta conhecimentos pertinentes, sobre o conceito de avaliação na educação de infância, ao mencionarem que a avaliação “(...) permite (...) adequar as suas práticas (...)”. (E2)

Relativamente às diferentes perspetivas existentes sobre a avaliação na educação de infância importa salientar que, tal como foi mencionado no enquadramento teórico, ao longo dos anos, a avaliação na educação de infância tem vindo a sofrer

algumas alterações. Contudo, estas últimas alterações centram-se sobretudo no surgir de diferentes perspetivas voltadas para o repensar da intervenção do educador através da prática da avaliação, ou seja, no repensar do “caminho a seguir”.

Relativamente à perspetiva sobre se é importante avaliar, pelos dados recolhidos a grande maioria considera importante avaliar, tal como comprova o gráfico nº 8, ao apresentar um universo de 61 inquiridos, em que 56 educadores de infância consideram importante avaliar, ainda que cinco dos educadores inquiridos considere o contrário, ou seja, nada importante.

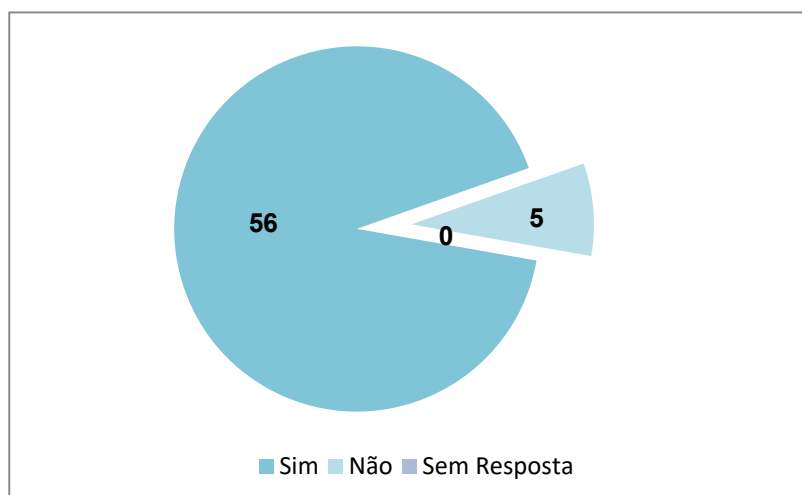


Gráfico nº8 – Importância da avaliação

Ainda assim, é de salientar que a maioria dos profissionais inquiridos refere que a importância da avaliação se encontra, no facto de esta permitir a adequação da prática a realizar. Assim, consideram importante para, “(...) podermos seguir as evoluções de cada criança, e para tal é necessário avaliarmos o nosso próprio trabalho. É fundamental para podermos seguir e criar diferentes estratégias dentro da sala.” (E9)

Desta forma, a análise realizada sobre a importância da avaliação, remete para uma perspetiva construtivista, em que a avaliação parte da realidade existente, para o construir de uma outra realidade, tendo em conta o momento vivenciado. Assim, segundo os inquiridos e completando o que já foi feito antes torna-se muito importante avaliar para “(...) observar a evolução e progressos das crianças. Para atuar e intervir ou modificar determinadas situações. Melhorar a qualidade das aprendizagens de cada criança.” (E19) A presente citação demonstra a clara importância da avaliação, uma vez

que esta surge sempre com a finalidade de melhorar o que já é bom, no sentido de crescermos e acompanharmos quem cresce ao nosso lado.

Posto isto, começa a torna-se perceptível o porquê de os profissionais realizarem a avaliação, ou seja, com o sentido de perceber o desenvolvimento da criança e ainda o adequar das sua prática futura. Assim, concluiu-se sem qualquer dúvida que 100% dos inquiridos realiza avaliação na educação de infância, independentemente das várias opiniões e perspectivas, informação presente no gráfico nº 9. Para além de todos os aspetos já enunciados, tais como conceções, perspectivas e importância, importa agora perceber o porquê, uma vez que 100% dos inquiridos realiza a avaliação na educação de infância. O inquirido E1 afirma que “(...) é a partir dela que justifico as minhas intenções educativas.” Também se considera importante para “(...) partilhar com os pais.” (E2) Uma vez que as famílias conferem à escola um papel muito importante, o desenvolvimento dos seus filhos, sendo por isso muito importante sustentar: “(...) toda a minha atividade profissional com cada criança e com o grupo no geral.” (E61)

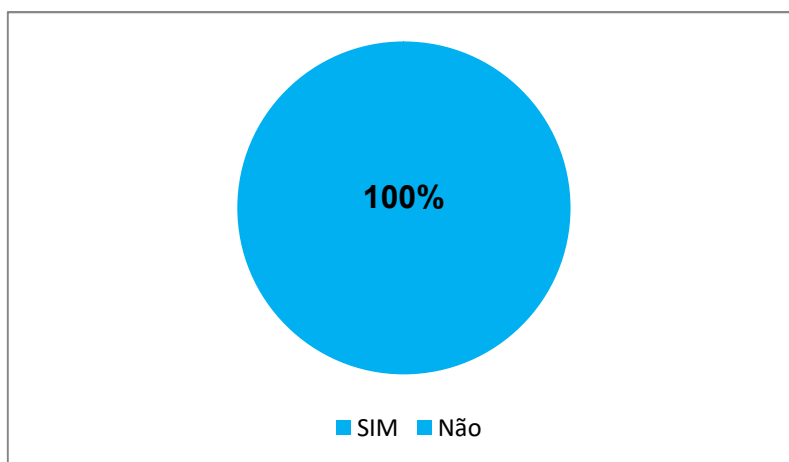


Gráfico nº9 – Realização da Prática avaliativa

No que concerne à categoria Avaliação sobre contextos, é de realçar, que apesar de os profissionais mencionarem que avaliam os contextos, quando questionados sobre a avaliação, a importância e o porquê, estes não se referem aos contextos, apenas se focam na aprendizagem. Porém, dizem avalia-los tal como é possível constatar no gráfico nº 10. O público inquirido quando questionado sobre se avalia os contextos, constata-se que 57 dos inquiridos responde que sim, embora 4 dos profissionais responda que não avalia esta dimensão. A análise destes resultados faz-nos

interrogarmo-nos se os inquiridos (re)conhecem esta dimensão da avaliação do contexto como algo a integrar nos processos de avaliação.

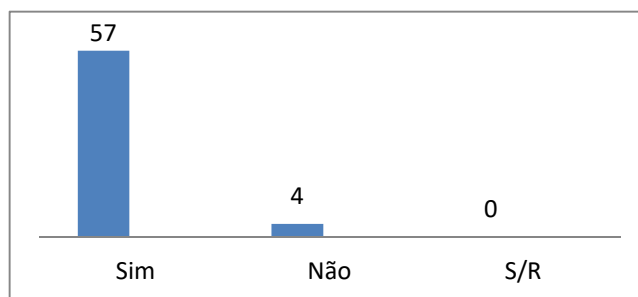


Gráfico n°10 – Avaliação dos Contextos de Aprendizagem

Assim, quando avaliados, os contextos mencionados os inquiridos referem-se ao espaço sala e à instituição, existindo aqui uma clara distinção entre estes locais. Posto isto, importa aqui salientar que a maioria dos inquiridos que refere que avalia os contextos, relaciona essa avaliação com a estimulação e o ambiente educativo, tal como comprova a afirmação do inquirido E1, “(...) se é estimulante para o grupo de crianças e se é um bom suporte para o desenvolvimento da sua autonomia.”

Relativamente ao contexto da instituição / estabelecimento, ainda inserido na categoria acima referida, importa esclarecer que 44 dos profissionais, que integram o total de 61 inquiridos, diz existirem processos de avaliação na instituição / estabelecimento e 15 referem que não, tal como está representado no gráfico n° 11.

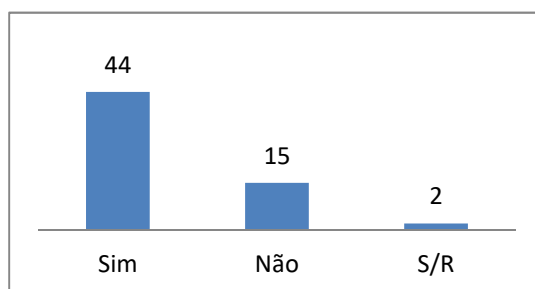


Gráfico n°11 - Processos de Avaliação da instituição/estabelecimento

No que concerne à análise do gráfico n° 12 relativo à avaliação da instituição / estabelecimento onde pertencem os inquiridos a discrepância dos valores obtidos é notória, quando comparada com a questão da avaliação dos contextos. Conforme o gráfico apresentado, apenas 34 profissionais integram a prática avaliativa da instituição / estabelecimento.

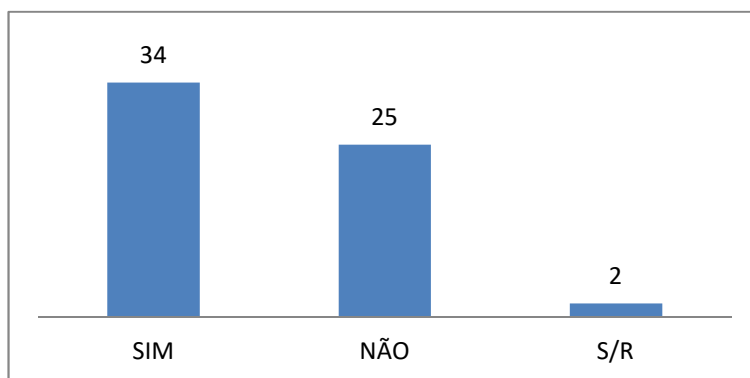


Gráfico n°12 – Participação na Avaliação da Instituição / Estabelecimento.

Através dos inquiridos que participam neste processo, foi possível constatar, que os aspetos avaliados se prendem com os recursos humanos e materiais da instituição e ainda a documentação regulamentar, tal como projeto educativo, plano anual de atividades da comunidade educativa, entre outros, tal como comprovam as seguintes afirmações:

- “Avaliamos as atividades do plano anual de atividades, os projetos curriculares de turma e os trabalhos que vão sendo realizados nas salas.” (E10)
- “(...) os espaços exteriores.” (E11)
- “Vários (Contexto / equipas / parcerias / logística e materiais.)” (E20)
- “Todos os tipos de relação. A relação com os espaços e recursos (Ambiente), entre crianças e adultos e destes com a comunidade envolvente (comunidade educativa e circundante) entre as equipas de sala, entre outras equipas ( colegas de outras valências, terapeutas, entre outros)” (E49) Analisando estas respostas, pode-se dizer que individualmente os inquiridos diversificam pouco os aspetos referidos sobre ...

Posteriormente, segue-se a categoria Avaliação para a aprendizagem ou a Avaliação de aprendizagens, que está directamente relacionada com os aspetos que os educadores tem em conta na prática avaliativa. O gráfico n° 13 apresenta diferentes contrastes, ao concluir que de um universo de 61 educadores de infância, 22 profissionais avaliam tendo em conta processos e resultados, 12 profissionais apenas avaliam os processos e seis profissionais tendo apenas em consideração os resultados. É ainda possível constatar que 21 dos inquiridos ignorou a questão e não se manifestou.



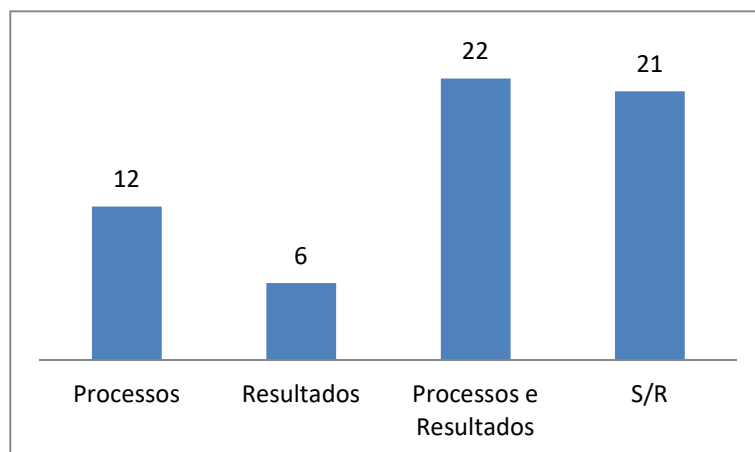


Gráfico nº13 - Avalia aspetos da Aprendizagem

A avaliação na educação de infância deve consistir num processo reflexivo por parte do educador, sendo indispensável a avaliação dos processos, não com a finalidade de se obter um resultado, mas sim uma conclusão que permita perspetivar o futuro, enriquecendo assim as aprendizagens das crianças. Apesar de os resultados não serem os desejados, nem os esperados, ainda existe um pequeno grupo de 12 educadores que apenas avalia os processos. Contudo neste pequeno grupo nem todos os inquiridos especificam quais os processos. Quando questionados sobre quais os processos avaliados, o inquirido E10, responde que avalia a “(...) forma como a atividade decorreu e como as crianças reagiram à mesma.”, desta forma documenta o processo, obtendo uma perceção sobre o mesmo. Também há quem se refira aos “(...) meios utilizados no interesse das crianças.”, como o inquirido E11. Salienta-se na análise destes dados o elevado número das sem respostas. E uma frágil consistência sobre o que são os processos, nas respostas dadas.

No que concerne ao uso de técnicas e instrumentos de avaliação é visível através dos dados apresentados no gráfico nº 14, que 100% dos profissionais utiliza técnicas e instrumentos de avaliação na EI.

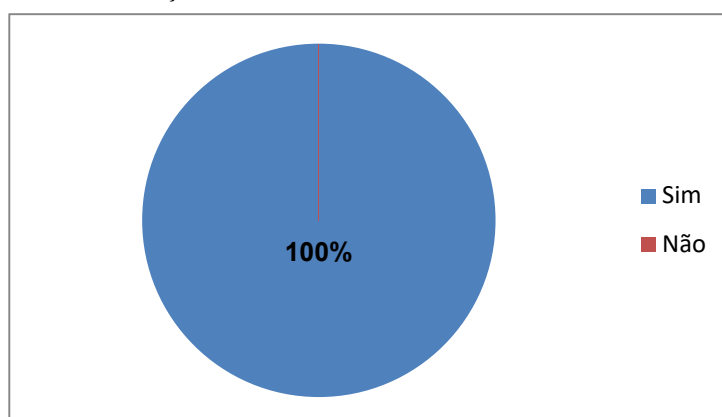


Gráfico nº14 – Técnicas e Instrumentos de avaliação na EI

Assim, é importante referir mais do que dado a abrangência desta investigação, não só na recolha de dados mas também na abordagem às duas valências que compõe a educação de infância, Creche e a EPE, os dados apresentados de seguida comportam resultados de ambas as valências.

<b>Técnica / Instrumento</b>	<b>SIGLA</b>
Registo de Observação	RO
Lista de Verificação	LV
Grelha de Comportamento	GC
Grelha Especifica de Competências	GEC
Registo Diário	RD
Registo Incidente Crítico	RIC
Registo Continuo	RC
Amostragem de Acontecimentos	AA
Diário de Grupo	DG
Avaliação da Planificação Semanal	APS
Portefólios de Criança	PC
Documentação pedagógica	DP
Instrumentos Específicos de algum Modelo Pedagógico	IEMP
Outros	OT

Tabela nº9 – Codificação de termos relativos às técnicas e instrumentos de avaliação na EI

Nestes termos, os profissionais que atualmente trabalham no contexto de EPE recorrem a uma grande variedade de instrumentos, no entanto é de salientar que os instrumentos mais utilizados dizem respeito aos registos de observação, às grelhas específicas de competências, registos diários, avaliações da planificação semanal, portefólios de crianças e documentação pedagógica. No que concerne, à valência da creche os profissionais inquiridos, recorrem a uma variedade de recursos, sendo de salientar que os mais utilizados são: registos de observação, grelhas específicas de competências, registos diários, registos contínuos, avaliação da planificação semanal e documentação pedagógica. Relativamente aos dois contextos apenas difere o portefólio de crianças, que apresenta uma discrepância acentuada, quando comparado entre valências, pois é mais utilizado na EPE. Porém no geral, constata-se que as técnicas e instrumentos referidos como sendo utilizados são os mesmos.

Destas forma, encontrasse evidenciado através do gráfico nº15, que os educadores de infância inquiridos sustentam a sua prática pedagógica em informação

recolhida através da observação, e que comporta evidências relativas às aprendizagens das crianças. Numa reflexão mais profunda podemos nos interrogar sobre se “dizem usar” ou se “usam efetivamente”.

Ao referenciar-se o contexto de creche, em particular nesta dimensão, poderá afirmar-se que pelos profissionais, não existe nem mais nem menos complexidade, entre as valências. Os instrumentos e técnicas para uma avaliação enriquecedora são os mesmos, não existindo aqui qualquer distinção entre EPE e Creche, o que nos faz interrogar sobre a especificidade da creche e a não referência a alguns instrumentos próprios desta valência.

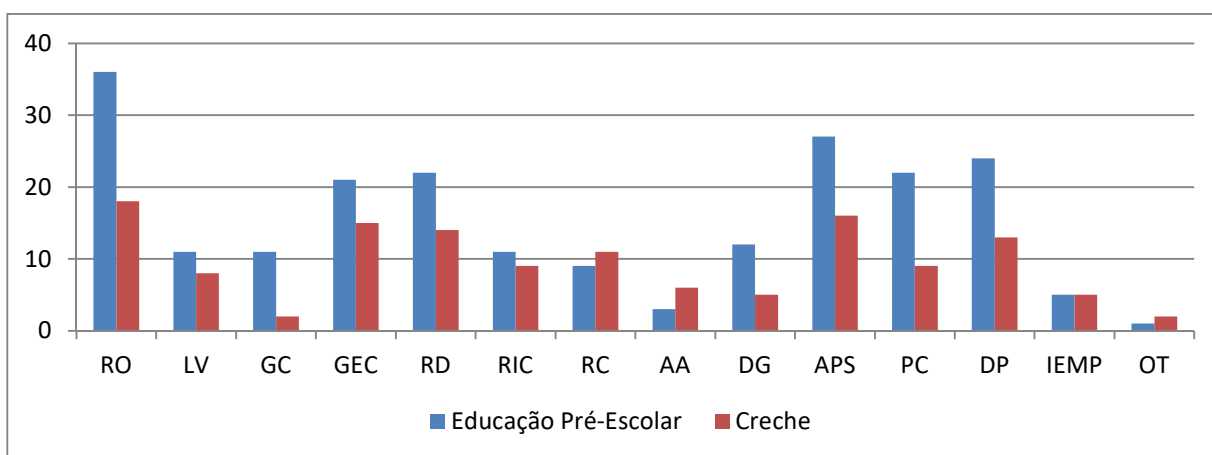


Gráfico n.º15 – Técnicas / Instrumentos de Avaliação

A frequência com que os profissionais inquiridos realizam a sua documentação é deveras importante para o processo avaliativo. Posto isto, foi analisada a frequência com que os profissionais em EI utilizam as técnicas e instrumentos de avaliação que indicaram como elementos correntes da sua prática avaliativa, no gráfico n.º 15. Assim conclui-se que quanto aos registos de observação, registos diários, registos de incidentes críticos, registos contínuos, grelhas de comportamento e diários de grupo são preenchidos diariamente, embora alguns profissionais optem por realizar estes instrumentos semanalmente, quinzenalmente ou mensalmente, tal como é possível constatar no gráfico n.º 16.

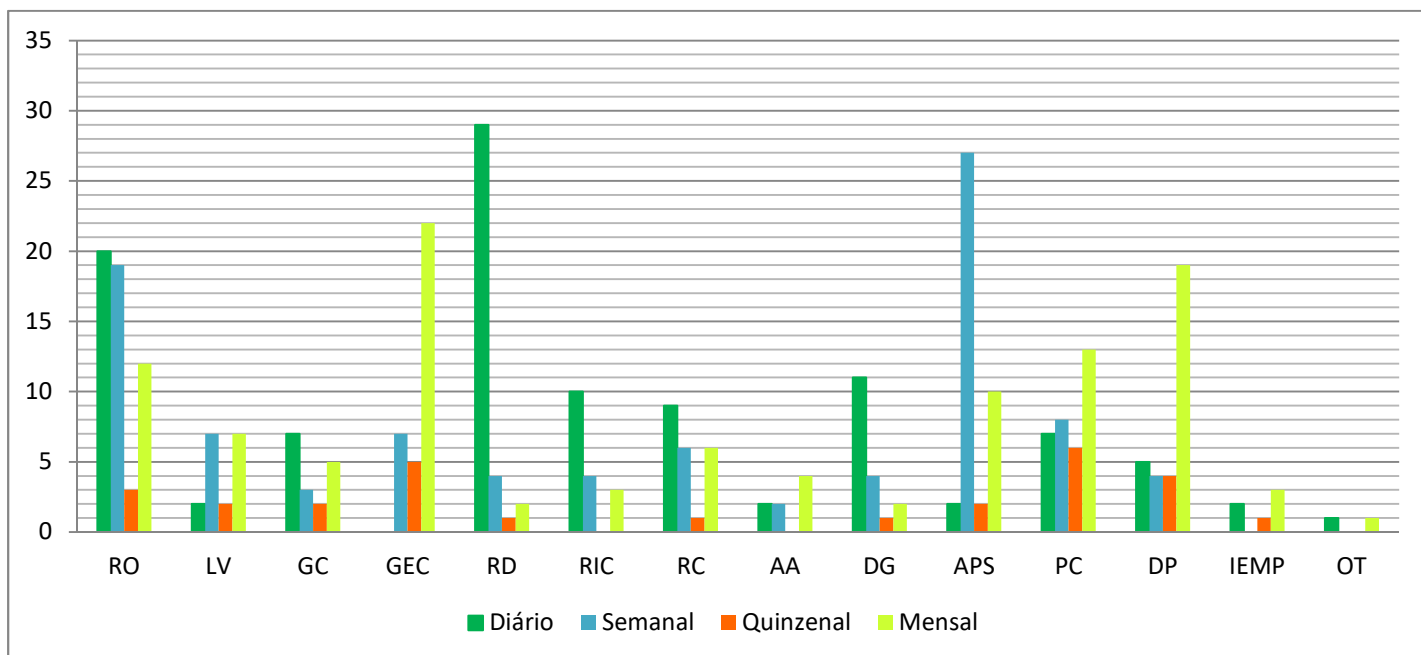


Gráfico nº16 – Frequência de utilização das Técnicas / Instrumentos de Avaliação.

O formato utilizado por cada educador de infância está relacionado com a forma como cada profissional pretende organizar a sua documentação. Um dos factos importantes para a realização e organização da documentação prende-se com o formato, isto é, papel, digital ou um programa informático que hoje em dia, com o avanço da tecnologia e da propagação das redes sociais, as aplicações acessíveis em qualquer dispositivo informático podem possibilitar o processo. Contudo, os inquiridos ao serem questionados sobre o formato que utilizam para efetuar os seus registos demonstram que de um universo de 61 inquiridos, 51 dos profissionais utiliza o papel como recurso, 40 inquiridos utiliza um formato digital e por fim apenas 9 dos inquiridos utiliza um programa informático ou APP. Desta forma, é possível constatar que as aplicações, não dominam o formato mais utilizado, tal como comprova o gráfico nº17. Sendo que a análise destes dados não permitem dizer que o formato em papel permanece em grande número.

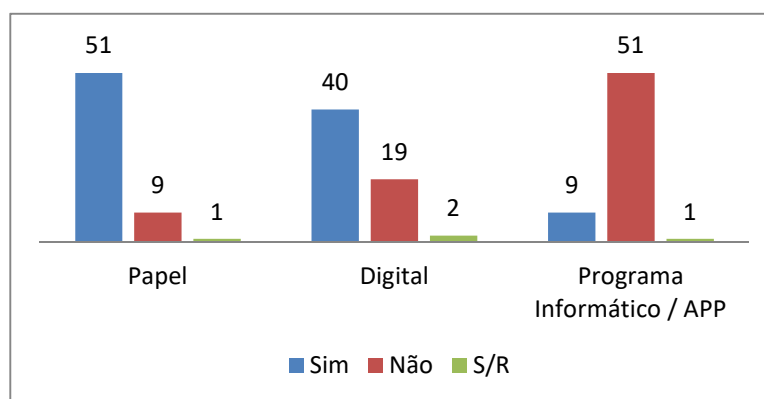


Gráfico nº17 – Formato dos Registos de Avaliação

Por fim, relativamente à última categoria é notório que os inquiridos realizam o momento da avaliação, pois é a este profissional que cabe a responsabilidade de avaliar. Porém, os sujeitos da investigação revelam precisamente que a prática avaliativa ainda se encontra sob o domínio da educadora, embora os dados comprovem uma expansão da prática avaliativa, no sentido da partilha, ou seja, um momento que começa a ser partilhado também entre a educadora e a técnica de ação educativa, tal como comprova o inquirido E34, ao afirmar que a avaliação “tem de ser feita com todos os adultos dentro da sala, pois existem momentos em que a educadora não está em sala. Nada como reunir com esses adultos e discutirmos as nossas observações.”

É possível constatar que a maioria dos profissionais inquiridos diz dar voz às crianças, permitindo que participem na avaliação, expressando a sua opinião, através das assembleias e diálogos de grupo, tal como comprovam os seguintes inquiridos:

- “Na assembleia semanal.” E13
- “Escolha de trabalhos para o portefólio.” E20
- “Fazendo a sua própria reflexão sobre o que aprenderam.” E57

As famílias são a ponte entre o lar e o jardim de infância, para além de responsáveis pelos seus filhos / educandos são também quem melhor os conhece. Contudo, são muito importantes para o trabalho do educador, devendo este pedir a colaboração das famílias, através das mais diversas estratégias, dependendo aqui de cada profissional. Assim, envolver a família / pais na participação da avaliação dos seus filhos/educandos é deveras importante. Através da análise realizada foi possível constatar que esta comunicação acontece, através do diálogo, tal como evidenciam os seguintes inquiridos:

- “Expondo dificuldades sentidas em casa (...)” E4
- “Através dos diálogos diários; informações; reuniões trimestrais.” E14
- “Nos contactos informais (...)” E25

Mas também, através de “(...) reuniões marcadas regularmente.” Segundo o inquirido E61. Contudo, ainda existe alguma partilha de informação através de questionários que vão para casa.

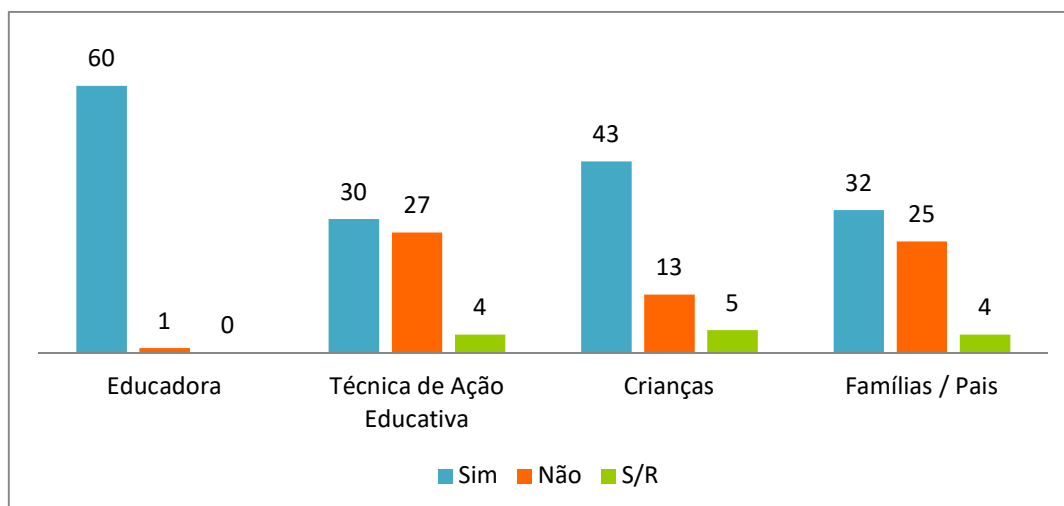


Gráfico n°18 – Participantes na Avaliação.

É ainda possível constatar que 43 profissionais consideram a participação das crianças e 32 profissionais, também as famílias, no que concerne à avaliação, através dos dados apresentados no gráfico n°18, o que na análise dos dados permitirá dizer que há alguma fragilidade e por isso muito a fazer na inclusão destes diversos intervenientes na avaliação.

Em síntese, a análise realizada permitiu constatar que a avaliação continua a ser um assunto complexo e que levanta inúmeras dúvidas, pois é possível constatar através dos dados recolhidos, que cada profissional avalia à sua maneira, de acordo com o que considera ser o mais correto, ou talvez possível, dado o seu nível de conhecimentos e de condições institucionais.

Em contexto de Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi possível constatar a dificuldade da avaliação, para os profissionais. Esta é vista como um peso muito difícil de carregar, que apenas lhes dá muito trabalho. No anexo 3, do presente relatório, encontra-se uma grelha de avaliação, destinada à educação pré-escolar organizada por áreas de conteúdo, com os objetivos para cada área e que o educador deverá ir preenchendo, de acordo com a classificação, que considera mais adequada, ou seja, estamos a aqui a referir-nos à avaliação através da classificação de Não Adquiridos, Emergentes e Adquiridos. Esta é uma forma de avaliação quantitativa, que se não for devidamente fundamentada não demonstra qualquer tipo de valor. Posto isto, o documento em causa não corresponde de todo, à finalidade da avaliação formativa, ou seja, à avaliação para a aprendizagem. Com isto o educador não consegue perceber

verdadeiramente, quais são as aprendizagens das crianças e o caminho que deverá seguir.

Ainda assim, no decorrer da minha prática consegui implementar boas práticas de avaliação, permitindo ajudar os centros educativos, com o realizar de documentação pedagógica pertinente e promotora de uma avaliação para a aprendizagem. Estando aqui a referir-me à realização de registos de observação (Anexo 4), portefólios de criança e questionários às famílias (Anexo5). Todos estes instrumentos evidenciam o desenvolvimento da criança e a construção de aprendizagens. Acrescento ainda que os questionários às famílias permitem ainda recolher informação relativa a novas aprendizagens, ou até mesmo explicações sobre posturas adotadas pelas crianças, que por vezes a equipa pedagógica não consegue decifrar (Anexo 5 – consultar as observações do questionário).

Os dados aqui apresentados e a respetiva análise permitem à estudante considerar que de facto os profissionais apresentam teoricamente conceitos aceitáveis sobre a avaliação, focando sobretudo a relação entre observação e a reflexão. Os profissionais tendem a repetir-se, quando confrontados com as questões relativas às conceções, perspetivas, importância e o porquê, pois referem frequentemente que avaliam para acompanhar o desenvolvimento, perspetivar, o caminho a seguir e o que é mais correto, ou seja, para o adequar das suas práticas. Porém os conceitos analisados não são coerentes com as respostas consequentes, existindo falhas ao nível da avaliação para a aprendizagem. São notórias as diferentes formas de avaliar, que os profissionais adotam para a sua prática.

Considero que a presente investigação possibilitou uma recolha de dados, que não se generalizam a todos os profissionais especializados em educação de infância, que esta é uma pequena amostra desta profissão.

## Considerações Finais

A presente investigação levou ao surgimento de múltiplas informações sobre a avaliação na educação de infância, provenientes da realização de questionários preenchidos por educadores de infância, retratando assim uma amostra da realidade existente em Portugal. Porém existe a plena consciência que muito ficou por saber e investigar sendo possível num futuro próximo dar continuidade à presente investigação. Contudo, sendo esta uma investigação, que tem por base a recolha de dados através de questionários, é suposto refletir sobre os mesmos e ainda questionar novas possibilidades de pesquisa. Ao longo de todo este processo, com hesitações, dúvidas, certezas e incertezas, existe porém a convicção, de que a avaliação na educação de infância é o assunto principal deste estudo.

O documento aqui apresentado dispõe de uma estrutura, que apresenta como fio condutor uma questão de partida: “O que é que os educadores entendem por avaliação na Educação de Infância?” Após a formulação da questão apresentada, foram delineados alguns objetivos, com a finalidade de orientar um caminho. Apresento os seguintes objetivos:

- Definir o conceito de avaliação e perspetivas existentes na educação de infância;
- Perceber como é que os Educadores de Infância avaliam os contextos, os processos e as aprendizagens das crianças;
- Verificar se os educadores realizam uma avaliação para a aprendizagem ou uma avaliação das aprendizagens;
- Identificar quais os instrumentos e técnicas de avaliação utilizados, com que frequência e quem participa na avaliação da educação de infância;

Os resultados obtidos após a análise dos questionários preenchidos pelos Educadores de Infância e tendo em conta o primeiro objetivo traçado para a investigação, é de salientar que a maioria dos profissionais demonstra conhecimento relativo ao conceito de avaliação na Educação de Infância, considerando ser deveras importante a realização deste processo. Assim, a maioria das respostas apresentadas centram-se perante uma avaliação formativa.



No que concerne, ao segundo objetivo enunciado, relacionado com os contextos, os processos e as aprendizagens é de salientar que uma grande maioria dos profissionais diz realizar a avaliação neste sentido, porém os dados não demonstram existir dados suficientes que comprovem que estes profissionais realizam uma avaliação para a aprendizagem. Assim, uma vez que esta questão faz a ponte com o terceiro objetivo, relativamente à avaliação para a aprendizagem ou a avaliação das aprendizagens, torna-se claro que apenas uma parte dos inquiridos se centra no processo das aprendizagens, porém também não especificam como é que o fazem.

O último objetivo relativo às técnicas / instrumentos, frequência e participantes são também reveladores de que os profissionais dizem recorrer a instrumentos com alguma frequência, porém é notório a pouca intervenção das famílias, das crianças e das técnicas de ação educativa. Considerando, que todos os participantes são extremamente importantes para este processo.

Desta forma, é passível constatar-se que os profissionais entendem o conceito de avaliação, porém, nem sempre o realizam da melhor forma, uma vez que nem sempre cumprem o processo para a realização de uma avaliação para a aprendizagem.

Assim, enquanto estudante finalista do mestrado, considero que existe uma lacuna relativamente à formação inicial dos futuros educadores de infância, visto que no decorrer da nossa formação de mestrado não existe nenhuma unidade curricular apenas destinada ao estudo aprofundado da avaliação, o que a meu ver tem repercussões graves na prática do profissional de educação de infância. Posto isto, ao sentir esta lacuna surgiu uma grande necessidade de se saber mais e que caminho seguir, no sentido de realizar uma boa avaliação, ou seja, uma avaliação para a aprendizagem e não das aprendizagens. Com isto afirmo, que se existe uma falha durante a formação inicial, os profissionais que se encontram a exercer também apresentam algumas dificuldades, tal como podemos constatar nos resultados obtidos, assim será premente existir uma formação contínua, por parte dos profissionais.

Após a concretização do presente relatório e enquanto futura educadora considero ser muito importante a prática avaliativa na educação de infância. Ainda que considero ser pertinente uma reflexão sobre a avaliação, em que consiste, o porquê de se realizar, o que se deve avaliar e como fazer. Pois, os dados recolhidos apresentam uma grande diversidade de respostas, sendo visível a divergência das práticas existentes. É

necessário apostar na formação e na partilha de boas práticas, relativas a esta temática. Seria premente que o CNE se debruçasse sobre a temática da avaliação, dando o seu parecer sobre o assunto e aconselhando os profissionais e as instituições de formação sobre o presente assunto.

Assim, tenho presente que não existe uma fórmula única, existem muitas perspetivas sobre a avaliação, porém considero que o educador deve ter um único objetivo, planear a sua prática, tendo em conta as aprendizagens da crianças e isso só é possível se ele acompanhar, observar e refletir diariamente, no seu contexto, ou seja, se “avaliar.” Pois, cabe ao educador apostar em boas práticas, refletir de forma sustentada e investir numa constante formação, sendo capaz de dar resposta ao que lhe vai surgindo e de se afirmar como uma peça importante e indispensável, capaz de impulsionar as novas gerações para descobertas que levam a novos voos. Ao educador cabe-lhe o papel de estar em terra e permitir que todas as suas crianças voem, o mais alto possível, ainda que sempre amparadas por si. Sabe-se que as quedas acontecem, para nos fazerem refletir sobre o que fizemos e como fizemos, para que possamos melhorar a cada novo recomeço.

Concluo, que este trabalho chegou a fim, e mais uma vez realço, que muito ficou por saber, mas também se deu muito a saber, a quem dele se apropriou. Considero que este consistiu no realçar de uma amostra sobre os conhecimentos acerca da avaliação na educação de infância e sobretudo sobre o aprofundar de conhecimentos, de forma a enriquecer a minha prática de estágio, de instituições cooperantes (sobretudo de PES I e II) e a minha prática futura.

Hoje considero saber mais sobre a avaliação na educação de infância, com a finalidade de num futuro próximo colocar em prática a minha forma de avaliar, numa perspetiva holística, englobando tudo e todos.

## Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (2008). Considerações Finais e Recomendações do Estudo. In Conselho Nacional de Educação, A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos. (Parte II) Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Araújo, S. (2018). A Abordagem HighScope para a Educação e Cuidados em Creche. In Formosinho, J. & Araújo, S. Modelos Pedagógicos para a educação em Creche. (Parte II) Porto Editora.

Bertram, T. & Pascal, C. (2009). Desenvolvendo a Qualidade em parcerias – DQP. Ministério da Educação.

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

Cardona, M. & Guimarães, C. (2012). A Avaliação na Educação de Infância. Viseu:Psicosoma.

Cardona, M. (2017). Planear e avaliar na educação pré-escolar: a realidade portuguesa das últimas décadas. Revista Linhas, v.18, (38), 143-159. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017143/pdf>

Carvalho, C. & Portugal, G. (2017). Avaliação em Creche – CRECHendo com qualidade. Porto: Porto Editora.

Carvalho, C. & Portugal, M. (2016). O PAPEL DA AVALIAÇÃO NA MELHORIA DAS PRÁTICAS – Contributos para um projeto de investigação na área da educação de infância. Educação, Sociedade & Culturas.

Castilho, A. & Rodrigues, P. (2012). Práticas de Avaliação em Educação de Infância: Evidências de uma investigação naturalista em três jardins de infância diferentes. In Cardona, M. & Guimarães, C., Avaliação na Educação de Infância. (Parte 2) Viseu: Psicosoma.

Circular n.º: 4 /DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.

Cordeiro, M. (2008). Anexo: Relato-Síntese da Workshop realizada em 29 de janeiro de 2008. In Conselho Nacional de Educação, A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Coutinho, C. (2011). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. Coimbra: Almedina.

Craveiro, C. (2007). Formação em Contexto . Um Estudo de Caso no Âmbito da Pedagogia da Infância (Tese de Doutoramento publicada). Universidade do Minho, Braga.

Decreto –Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Diário da Republica nº 237, Série I, Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto Lei nº5/97, de 10 de fevereiro. Diário da Republica nº 34, I-Série A, Ministério da Educação.

Decreto Regulamentar nº69/83, de 16 de julho. Diário da Republica nº 162, Série I, Lisboa: Ministério dos Assuntos Sociais.

Decreto-lei nº 30/89, de 24 de janeiro. Diário da Republica nº 20, Série I, Lisboa: Ministério do Trabalho e Segurança Social.

Decreto-Lei nº147, de 11 de junho de 1997. Diário da República nº133, Série I-A, Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/147/1997/06/11/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto. Diário da Republica nº 201, Série I-A, Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº350/81, de 23 de dezembro. Diário da Republica nº 294, Série I, Lisboa: Ministério dos Assuntos Sociais.

Despacho Normativo nº 131/84, de 25 de julho. Diário da Republica nº 171, Série I, Lisboa: Ministério do Trabalho e Segurança Social.

Despacho Normativo nº 99/89, de 27 de outubro. Diário da Republica nº 248, Série I, Lisboa: Ministério do Trabalho e Segurança Social.

Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa da Porto Editora. Creche. Consultado em 2020-01-28. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/creche>

Dionísio, M. & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal Concepções oficiais, investigação e práticas. Perspectiva, v.24, (2), 597-622. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1664/1412>

Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação do domínio das aprendizagens. *Estudos em avaliação educacional*, 19,41, 347-372. DOI: <http://dx.doi.org/10.18222/eae194120082065>

Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In M. T. Esteban e A. J. Afonso (Orgs.), *Olhares e interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação*, pp. 15-44. São Paulo: Cortez. Ferreira.

Fernandes, D. (2016). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*.

Ferreira, M. & Tomás, C. (2018). “O pré-escolar faz a diferença?” Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, v.31, (2), 68-84. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/14142/12989>

Formosinho, J. (1994). *Pareceres e Recomendações 1994 – I Volume. A Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2012). A Educação de Infância em Portugal: Visão Panorâmica e Evolução da Política Educativa. In Cardona, M. & Guimarães, C. *Avaliação na Educação de Infância. (Parte 1)* Viseu: Psicosoma.

Formosinho, J. (2017). A Organização da Educação de Infância e da Educação Primária no Quadro da Educação Básica. In Conselho Nacional de Educação, *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva – Volume I* (pp. 319-334). Lisboa: CNE – Conselho Nacional de Educação.

Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em Educação de Infância das conceções às práticas*. Algarve: Editorial Novembro.

Grams, G. & Santos, M. (2012). *Concepções e Práticas de Avaliação na Educação Infantil Brasileira*. In Cardona, M. & Guimarães, C. *Avaliação na Educação de Infância. (Parte 3)* Viseu: Psicosoma.

Hill, M. & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Hoffmann, J. (2012). *Avaliação Mediadora na Educação Infantil*. In Cardona, M. & Guimarães, C. *Avaliação na Educação de Infância. (Parte 6)* Viseu: Psicosoma.

Infopédia Dicionários Porto Editora. *Avaliação*. Consultado em: 2019-01-19. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/avaliacao>

Infopédia Dicionários Porto Editora. Educação. Consultado em: 2018-12-27.  
Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/educacao>

Infopédia Dicionários Porto Editora. Educar. Consultado em: 2018-12-29.  
Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/educar>

Lino, D. (2018) A Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia para a Creche. In Formosinho, J. & Araújo, S. Modelos Pedagógicos para a educação em Creche. (Parte III) Porto Editora.

Modelos de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais. 2ª edição – 2010.

Oliveira-Formosinho, J. (2009). A Avaliação da Qualidade como Garantia do Impacto da Provisão na Educação de Infância. In Bertram, T. & Pascal, C. Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. (Manual DQP) Ministério da Educação.

Oliveira-Formosinho, J. & Pascal, C. (2019). Documentação Pedagógica e Avaliação na educação Infantil – Um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso.

Pardal, L. & Lopes, E. (2011). Métodos e Técnicas de Investigação Social. Porto: areal editores.

Parente, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. In A Supervisão na Formação de Professores I. Do Sob à escala Formosinho. Júlio (Grupo). Porto: Porto Editora.

Parente, C. (2004). A Construção de Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia da Infância: Sete Jornadas de Aprendizagem. (Tese de Doutoramento Publicada). Universidade do Minho, Braga.

Parente, C. (2012). Portefólio: uma estratégia de avaliação para a educação de infância. In Cardona, M. & Guimarães, C., Avaliação na Educação de Infância. (Parte 8) Viseu: Psicosoma.

Parente, C. (2015). Avaliação na Educação de Infância: Construindo Portefólios de Aprendizagem. In Ferreira e Anjos, Educação de Infância – Formação, Identidades e Desenvolvimento Profissional. Santo Tirso: De Facto Editores.

Perrenoud, P. (2007). Avaliação – Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Porto Alegre: Artmed.

Pinto, J. & Santos, L. (2012). Avaliar para aprender nos primeiros anos. In Cardona, M. & Guimarães, C., Avaliação na Educação de Infância. (Parte 8) Viseu: Psicosoma.

Portaria nº 262/2011, de 31 de agosto. Diário da Republica nº 167, Série I, Lisboa: Ministério do Trabalho e Segurança Social.

Portugal, G. (2012). Avaliar o Desenvolvimento e as Aprendizagens das Crianças – Desafios e Possibilidades. In Cardona, M. & Guimarães, C., Avaliação na Educação de Infância. (Parte 6) Viseu: Psicosoma.

Portugal, G. & Leavers, F. (2018). Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças. Porto: Porto Editora.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2017). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.

Serrano, L. & Pinto, J. (2015). A Creche em Portugal: entre uma perspetiva assistencialista e educacional. *Medi@ções*, 3,2, 63-70. Consultar em: <http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/112>

Silva, I. (2012). Problemas e Dilemas da Avaliação em Educação de Infância. In Cardona, M. & Guimarães, C., Avaliação na Educação de Infância. (Parte 4) Viseu: Psicosoma.

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).

Silva, M.. (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da educação.

Valadares, J. & Graça, M. (1998). Avaliando para melhorar a aprendizagem. Venda Nova: Plátano.

Vasconcelos, T. (2003). Educação de Infância em Portugal: situação e contextos numa perspetiva da promoção de equidade e combate à exclusão. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Vasconcelos, T. (cord.). (2000). A Educação Pré-Escolar e os cuidados para a primeira infância em Portugal. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.

## **Anexos**



**Anexo 1**

**Questionário: Conceções e Práticas Avaliativas na Educação de Infância**

# QUESTIONÁRIO

## Conceções e Práticas Avaliativas na Educação de Infância

Com o presente questionário pretende-se compreender como é que os educadores de infância, avaliam na educação de infância (Educação Pré-escolar e Creche).

Este instrumento de recolha de dados enquadra-se na investigação que se pretende desenvolver no âmbito do relatório de investigação do Mestrado em Educação Pré-escolar, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

O questionário é anónimo, sendo todos os dados recolhidos com a finalidade de análise, para dar resposta à investigação.

A sua partilha é muito importante. Obrigada pela colaboração.

### 1. Localização:

Cidade: \_\_\_\_\_

2. Idade: \_\_\_\_\_

### 3. Género:

Feminino

Masculino

### 4. Habilitação Académica (assinalar com um X):

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outro

Qual? \_\_\_\_\_

5. Tempo de serviço: \_\_\_\_\_

### 6. Estabelecimento onde trabalha :

6.1 - Rede Pública

6.2 - Rede Privada

- Solidária – IPSS

Qual a valência? \_\_\_\_\_

- Ensino Particular e Cooperativo

Qual a valência? \_\_\_\_\_

**7. O que entende por avaliação na Educação de Infância?**

---

---

---

---

8. Considera importante avaliar? Sim  Não

8.1. Por que razões? \_\_\_\_\_

---

---

---

**9. Faz avaliação?**

Sim  Não

Porquê? \_\_\_\_\_

---

---

---

**Se respondeu sim, responda às seguintes questões:**

9.1- Avalia contextos de aprendizagem: Sim  Não

**Se respondeu sim, responda às seguintes perguntas:**

- Avalia a sua sala? Em que aspetos? \_\_\_\_\_

---

---

- Onde trabalha, existem processos de avaliação da instituição/estabelecimento?

Sim  Não

- Participa na avaliação da instituição/estabelecimento onde trabalha?

Sim  Não

Quais os aspetos que são avaliados?

---

---

---

9.2 – Avalia aspetos da aprendizagem relacionados com:

- os processos  Quais? \_\_\_\_\_

- os resultados  Quais? \_\_\_\_\_

**10. Recorre a técnicas e instrumentos de avaliação na Educação de Infância?**

10.1. Sim  Não

**Se respondeu sim, assinale com uma X as respostas, correspondentes à valência onde trabalha no momento:**

Trabalho em Educação Pré-Escolar		Trabalho em Creche	
Registos de Observação		Registos de Observação	
Listas de Verificação		Listas de Verificação	
Grelhas de comportamentos		Grelhas de comportamentos	
Grelhas Específicas de Competências		Grelhas Específicas de Competências	
Registos Diários		Registos Diários	
Registos de Incidentes Críticos		Registos de Incidentes Críticos	
Registos Contínuos		Registos Contínuos	
Amostragem de Acontecimentos		Amostragem de Acontecimentos	
Diário de Grupo		Diário de Grupo	
Avaliação da Planificação Semanal		Avaliação da Planificação Semanal	
Portefólios de Crianças		Portefólios de Crianças	
Documentação pedagógica		Documentação pedagógica	
Instrumentos específicos de algum modelo pedagógico		Instrumentos específicos de algum modelo pedagógico	
Quais? _____		Quais? _____	
_____		_____	
Outros		Outros	
Quais? _____		Quais? _____	
_____		_____	

**11. Com que frequência utiliza as técnicas/instrumentos de avaliação que assinalou? Por favor, use os seguintes sinais: D – Diário; S – Semanal; Q – Quinzenal; M – Mensal**

<b>Técnicas/instrumentos de avaliação</b>	<b>Frequência</b> (assinale com D; S; Q; M)
Registos de Observação	
Listas de Verificação	
Grelhas de comportamentos	
Grelhas Específicas de Competências	
Registos Diários	
Registos de Incidentes Críticos	
Registos Contínuos	
Amostragem de Acontecimentos	
Diário de Grupo	
Avaliação da Planificação Semanal	
Portefólios de Crianças	
Documentação pedagógica	
Instrumentos específicos de algum modelo pedagógico	
Quais? _____	
Outros	
Quais? _____	

**12. Qual o formato que utiliza para efetuar os registos de avaliação na Educação de Infância que assinalou na pergunta anterior?**

- Formato de papel? Sim  Não   
Quais? \_\_\_\_\_

- Formato digital? Sim  Não   
Quais? \_\_\_\_\_

12.1 Utiliza algum Programa informático / Aplicação (App)? Sim  Não

**Se respondeu sim, responda à seguinte questão:**

Qual? \_\_\_\_\_

**13. Quem participa na avaliação dos resultados educativos/aprendizagens?**

- A Educadora? Sim  Não

- Técnica de Ação Educativa? Sim  Não

Como? \_\_\_\_\_

- Crianças? Sim  Não

Como? \_\_\_\_\_

- Famílias? Sim  Não

Como? \_\_\_\_\_

- Outros \_\_\_\_\_

Como? \_\_\_\_\_

Muito obrigada pela colaboração!

(Questionário elaborado por Joana Mendes)

## **Anexo 2**

**Análise ao Questionário (Questões nº 7, 8, 9 e 13) – Perguntas Abertas**

<b>Categorias</b>	<b>Questões</b>
1. Entendimento sobre avaliação na educação de infância	7. O que entende por avaliação na Educação de Infância?
2. Importância da avaliação.	8. Considera importante avaliar? Por que razões?
3. O porquê de fazer avaliação	9. Faz avaliação? Porquê?
4. Avaliação sobre Contextos.	9.1.O que é avaliado?
5. Avaliação para a aprendizagem ou avaliação de aprendizagens.	9.2.Avalia aspetos da aprendizagem relacionados com: processos, resultados.
6. Participantes da avaliação	13. Quem participa na avaliação dos resultados educativos/aprendizagens?

Legenda:

<b>CORES REPRESENTATIVAS DAS CATEGORIAS</b>	
	Contexto de Sala
	Contexto de Instituição
	Avaliação dos processos
	Avaliação dos resultados
	Técnica de Ação Educativa
	Crianças
	Famílias



Categoria	Respostas
<p>1. Entendimento sobre avaliação na educação de infância</p>	<p>“Avaliar na educação pré-escolar, consiste em analisar processos evolutivos de aprendizagens, ao longo do tempo. É um instrumento útil para o educador, porque lhe permite refletir sobre experiências de aprendizagens proporcionadas.” (E1)</p> <p>“A avaliação revela-se um instrumento fundamental para a educadora, na medida em que lhe permite registar o desenvolvimento da criança e assim, adequar as suas práticas ao mesmo.” (E2)</p> <p>“A avaliação é um processo que ajuda o educador a fazer um trabalho mais individualizado e a perceber quais as reais necessidades de cada um.” (E3)</p> <p>“A avaliação é uma forma de reflexão para o educador e de perceção das necessidades de aprendizagem de cada criança.” (E4)</p> <p>“Processo evolutivo da criança, isto é, um documento de observação para avaliar as competências de desenvolvimento da criança, de acordo com as diferentes faixas etárias.” (E5)</p> <p>“Um processo de observação para proveito do educador.” (E6)</p> <p>“Uma forma de observação das capacidades adquiridas pelas crianças, de forma a adequar a nossa ação.” (E7)</p> <p>“Avaliar com finalidade construtiva para ambas as partes, de forma a apoiar e a construir um currículo pertinente para cada indivíduo.” (E8)</p> <p>“Na minha perspectiva tem haver com seguir os objetivos inseridos nas orientações curriculares, e com isso é necessário observar e poder mesmo avaliar, para podermos seguir a evolução individual da cada criança.” (E9)</p> <p>“É uma reflexão sobre a prática educativa, para perceber qual o impacto que está a ter na evolução das crianças com que trabalha.” (E10)</p> <p>“São os procedimentos que nós educadores usamos para acompanhar as áreas de desenvolvimento das crianças.” (E11)</p> <p>“Avaliação do desenvolvimento de competências de uma forma globalizante.” (E12)</p> <p>“A avaliação na educação de infância tem como objetivo a consciencialização do desenvolvimento de cada criança para que se possa estimular a sua continuidade e programar atividades a desenvolver.” (E14)</p> <p>“A avaliação na educação de infância tem como objetivo a consciencialização do desenvolvimento de cada criança para que se possa estimular a sua continuidade e programar atividades a desenvolver.” (E15)</p> <p>“A avaliação na educação de infância tem como objetivo a consciencialização do desenvolvimento de cada criança para que se possa estimular a sua continuidade e programar atividades a desenvolver.” (E16)</p> <p>“É uma componente essencial no processo educacional contudo deve-se ter em conta a idade e as características de cada criança. O importante são os processos e não só os resultados, o percurso, o dia a dia, os procedimentos, entre outros.” (E17)</p> <p>“É uma análise das aquisições ou não, que as crianças adquirem enquanto frequentam o jardim de infância, as necessidades e obstáculos.” (E18)</p> <p>“Processo de obtenção de informação para tomadas de decisão.” (E19)</p> <p>“É um instrumento que pretende compreender o desenvolvimento e as competências de cada criança” (E20)</p> <p>“É uma forma qualitativa de saber se as crianças atingiram os objetivos propostos para a sua faixa etária.” (E22)</p> <p>“Em vez de avaliação devemos fazer um registo das aprendizagens, pois as crianças não são máquinas” (E23)</p> <p>“É algo característico do educador de infância enquanto ser pensante e capaz de reflectir sobre a sua prática perante o processo educativo, sobretudo, no objeto (grupo de Crianças), desempenho, metodologia e aplicação em prática dos mesmos.” (E24)</p> <p>“É o conhecimento qualitativo que o educador tem de cada criança.” (E25)</p> <p>“Avaliar é tomar consciência de todas as capacidades, competências e necessidades quer da criança, quer do grupo e também da nossa prática educativa.” (E26)</p> <p>“Forma de identificar dificuldades e aprendizagens adquiridas.” (E27)</p> <p>“Verificar o estado de desenvolvimento da criança.” (E28)</p> <p>“Acção de recolha de evidências no sentido de perceber como a criança vai fazendo ou não as suas aprendizagens.” (E29)</p> <p>“Um processo gradual do desenvolvimento da criança.”(E30)</p> <p>“Avaliação são as competências que a criança atinge.” (E33)</p>

	<p>“Avaliar é quantificar e qualificar um aluno consoante a sua aprendizagem, serve também para o educador fazer uma reflexão sobre o desenvolvimento da criança.” (E34)</p> <p>“Despistar eventuais dificuldades.” (E36)</p> <p>“Só avalio o meu trabalho e o que devo mudar ou reformular no mesmo. Sobre as crianças reflito e faço um texto sobre a sua evolução ao longo dos diferentes períodos.” (E37)</p> <p>“Uma reflexão sobre a prática pedagógica.” (E38)</p> <p>“Uma palavra não adequada para a educação pré-escolar.”(E39)</p> <p>“Registo das aprendizagens da criança.” (E40)</p> <p>“Observar e registar habilidades e capacidades adquiridas e em aquisição” (E41)</p> <p>“Meio de percepção sobre as capacidades adquiridas (sejam elas do domínio cognitivo, social e linguístico) de forma a ajustar a prática educativa às necessidades de cada criança.” (E42)</p> <p>“Acompanhar. Monitorizar o desenvolvimento das crianças.” (E43)</p> <p>“avaliar o progresso do desenvolvimento da criança.” (E44)</p> <p>“Entendo como uma forma de registar a evolução da criança e os objetivos atingidos.” (E46)</p> <p>“Uma forma de registar e refletir práticas.” (E47)</p> <p>“Perceber onde a criança apresenta mais dificuldades/ preocupações.” (E48)</p> <p>“Um olhar atento que escuta e amplifica as aprendizagens da criança. Uma oportunidade para andaimar a criança no derrubar de barreiras e dificuldades.” (E49)</p> <p>“dizer a evolução das crianças seguindo os critérios estabelecidos” (E50)</p> <p>“Observar e registar as competências adquiridas pelas as crianças” (E51)</p> <p>“Análise global do desenvolvimento individual da criança, dos seus interesses, necessidades, forças e fraquezas.” (E53)</p> <p>“registo de evidências de ações e/ou produtos que demonstrem o que as crianças aprenderam ou evoluíram num dado período de tempo” (E54)</p> <p>“Registar factos, descrever o processo evolutivo/educativo individual da criança baseado na sua ação.” (E55)</p> <p>“Observação/registo do desenvolvimentos das crianças nas diversas áreas de conteúdo” (E56)</p> <p>“Observar e refletir sobre e evolução das crianças ao longo do ano” (E57)</p> <p>“Ter consciência das capacidades físicas e intelectuais de cada criança como um ser único” (E58)</p> <p>“Desenvolvimento de competências” (E59)</p> <p>“Verificar os progressos” (E60)</p> <p>“Observar cada criança inicialmente e a partir dai ir propondo atividades, que desafiem a criança a agir, interagir com os outros, com o espaço e através da sua ação vá demonstrando novas aprendizagens promovidas e revelando a apropriação de comportamentos e posturas que revelem melhoria continua a partir do que sabe. Um processo dinâmico entre o que sabe e que se vai propor a seguir, implica observar, registar, analisar e haver novas propostas de forma sequencial e continua” (E61)</p>
<p>2. Importância da avaliação.</p>	<p>“É importante avaliar e refletir sobre a avaliação, para agirmos na prática de modo fundamentado.” (E1)</p> <p>“(…) a avaliação qualitativa é de extrema importância para o desenvolvimento da criança e para o desenvolvimento das práticas educativas da educadora.” (E2)</p> <p>“Ao avaliar estamos a tomar consciência se as crianças estão a adquirir os objetivos que são esperados ou se temos de arranjar outra estratégia de ensino.” (E4)</p> <p>“Para perceber se está de acordo com os parâmetros da faixa etária pretendida.” (E5)</p> <p>“(…) é importante para melhor gerir a intervenção do educador.” (E6)</p> <p>“É importante avaliar para perceber se a criança tem um desenvolvimento adequado e para adaptarmos a nossa ação a cada criança.” (E7)</p> <p>“É uma oportunidade de verificar os objetivos traçados inicialmente, tendo em vista se foram os mais corretos ou não, se serviu ou não os interesses do individuo.” (E8)</p> <p>“Avaliar é uma ferramenta importante, para podermos seguir as evoluções de cada criança, e para tal é necessário avaliarmos o nosso próprio trabalho. É fundamental para podermos seguir</p>

	<p>e criar diferentes estratégias dentro da sala.” (E9)</p> <p>“Para perceber qual o impacto que o trabalho que está a ser desenvolvido tem no grupo de crianças, e desta forma poder alterar e adequar as estratégias que utiliza de forma a estimular o desenvolvimento de todas as crianças.” (E10)</p> <p>“É importante pela necessidade que temos diariamente em estar atentos às necessidades e interesses das crianças.” (E11)</p> <p>“Para perceber a evolução da criança nas diferentes performances.” (E12)</p> <p>“Ao avaliarmos uma criança partimos sempre de “como ela era antes” para se poder verificar a sua evolução.” (E14)</p> <p>“Ao avaliarmos uma criança partimos sempre de “como ela era antes” para se poder verificar a sua evolução.” (E15)</p> <p>“Ao avaliarmos uma criança partimos sempre de “como ela era antes” para se poder verificar a sua evolução.” (E16)</p> <p>“É essencial avaliar/refletir sobre tudo, pois através da avaliação/r. consegue-se saber o que já foi feito, o que falta fazer e como, que processo utilizar, quais os meios e por ai em diante.” (E17)</p> <p>“Porque pode ser detetada alguma necessidade e assim direccionar a aprendizagem para outras áreas.” (E18)</p> <p>“Para observar a evolução e progressos das crianças. Para atuar e intervir ou modificar determinadas situações. Melhorar a qualidade das aprendizagens de cada criança.” (E19)</p> <p>“Regular e adequar as práticas e as atividades a desenvolver.” (E20)</p> <p>“As crianças evoluem diariamente.” (E21)</p> <p>“Para podermos encontrar possíveis fragilidades e ajudar as crianças a ultrapassá-las de acordo com a sua idade e ritmo.” (E22)</p> <p>“Avaliar não, mas devemos fazer um registo da evolução da criança e das aquisições que estas vão fazendo.” (E23)</p> <p>“É uma forma de conhecimento de práticas e técnicas presentes bem como reflexão do que há a melhorar e a trabalhar no e para o grupo. (E24)</p> <p>“Para que a planificação do trabalho vá de encontro às necessidades do grupo, no geral e de cada criança.” (E25)</p> <p>“A importância do avaliar para mim está no facto de atrás dela conseguirmos perceber o que precisamos de alterar para melhorar a nossa prática.” (E26)</p> <p>“Para melhor adequar as estratégias.” (E27)</p> <p>“Avaliação constante, tanto para os pais como educadores de infância, pois assim não se avança mais do que é característico de acordo com a idade.” (E28)</p> <p>“É importante se ajudar a conhecer cada criança e a forma como aprende.” (E29)</p> <p>“Para termos noções reais das competências adquiridas até à data.” (E30)</p> <p>“Para se ver evolução.” (E 31)</p> <p>“Porque no pré-escolar o importante é brincar e a brincar aprende se muito na casinha a cor da loiça, a quantidades nas histórias o desenvolvimento da linguagem etc.” (E33)</p> <p>“Será que avaliar um aluno em idades tao pequenas lhe trará algo de benéfico??as crianças precisam de brincar, socializar e nao de serem rotuladas com o q aprendem ou nao, seria mais benéfico fazer uma reflexao sobre a criança durante o momento q permanece na escola do que se avaliar o que aprendeu ou nao!” (E34)</p> <p>“Conhecimento do desenvolvimento motor e cognitivo.” (E35)</p> <p>“Intervir mais precocemente” (E36)</p> <p>“Respondi sim mas considero a tal reflexão, pois sem a mesma é impossível adequarmos a nossa pratica com base nas necessidades de cada sala” (E37)</p> <p>“Permite reajustar novas praticas pedagogicas” (E38)</p> <p>“Avaliar,nao observar e registar” (E39)</p> <p>“Perceber de que forma a criança tem crescido, quais os seus maiores interesses e maiores dificuldades.” (E40)</p> <p>“Para adequar a prática profissional a cada criança.” (E41)</p> <p>“Permite compreender de que forma as crianças estão no seu desenvolvimento e,assim, poder</p>
--	---

	<p>ajustar as práticas às necessidades do grupo e de cada criança individualmente.” (E42)</p> <p>“Para separar e ajustar as atividades” (E43)</p> <p>“Para saber a evolução de cada criança e se as competências trabalhadas foram adquiridas.” (E44)</p> <p>“Aferir as práticas implementadas se estão ajustadas.” (E45)</p> <p>“Simplesmente por uma questão de organização e para ficar registado para poder explicar aos pais a evolução dos seus educandos.” (E46)</p> <p>“Porque permite refletir para melhorar.” (E47)</p> <p>“Ajuda-nos a perceber onde a criança apresenta mais dificuldades.” (E48)</p> <p>“Só na avaliação é possível olhar o trajeto, a jornada da criança e partindo da avaliação traçamos no rumo.” (E49)</p> <p>“Para saber se houve evoluções e saber o que mudar e melhorar posteriormente.” (E50)</p> <p>“Para perceber, compreender e ajudar a criança passar para outro nível de desenvolvimento.” (E51)</p> <p>“Compreender em pleno a criança e atender à sua individualidade.” (E53)</p> <p>“Para poder adequar as propostas individuais de promoção do desenvolvimento da criança e para situar as suas conquistas e partilha-las com a equipa educativa e família.” (E55)</p> <p>“Poder intervir de forma ajustada às necessidades das crianças.” (E56)</p> <p>“Para ver a evolução das crianças de acordo com a faixa etária.” (E57)</p> <p>“Verificar onde posso atuar e desenvolver determinadas áreas para que as competências possam ser adquiridas” (E58)</p> <p>“Para melhor qualidade de serviço.” (E59)</p> <p>“Para adequar a prática às necessidades da criança.” (E60)</p> <p>“É a base para saber como propor novas atividades, desafios, organização do espaço ...” (E61)</p>
<p>3. O porquê de fazer avaliação.</p>	<p>“Porque é a partir dela que justifico as minhas intenções educativas.” (E1)</p> <p>“(…) na instituição onde trabalho não se realizam avaliações. Porém, recorro muito à observação e ao registo fotográfico, sendo as ilações retiradas partilhas com os pais.” (E2)</p> <p>“Para perceber se os conteúdos estipulados estão a ser alcançados pelas crianças ou não. Desta forma também conseguimos perceber se as atividades de sala serão as mais indicadas para potencializar a aprendizagem das crianças.” (E4)</p> <p>“Método de trabalho para que a minha prática pedagógica seja mais correta e assertiva. Para procurar desenvolver nas crianças mais competências.” (E5)</p> <p>“Para melhor perceber em que ponto de desenvolvimento está a criança e poder adequar melhor a minha prática à mesma.” (E6)</p> <p>“Para perceber se há um desenvolvimentos correto da criança, para depois poder intervir da melhor forma.” (E7)</p> <p>“No sentido de ter uma finalidade construtiva ao longo do ano, o percurso realizado pela criança bem como os objetivos adquiridos. (E8)</p> <p>“(…) penso ser um instrumento bastante importante para poder-mos seguir a evolução de cada criança e mesmo para “como educador” poder planejar de diferentes formas, tendo cada criança como ser único com diferentes necessidades.” (E9)</p> <p>“Permite refletir e perceber qual o efeito, que processo educativo tem tido no desenvolvimento das crianças. Desta forma, podemos corrigir e melhorar as propostas educativas para ir de encontro às necessidades e interesses do grupo de crianças.” (E10)</p> <p>“Porque é através da avaliação que conseguimos encontrar o caminho no desenvolvimento de cada criança.” (E11)</p> <p>“Para poder verificar a evolução das crianças. Esta evolução é gradual e cada criança tem o seu ritmo.” (E14)</p> <p>“Para poder verificar a evolução das crianças. Esta evolução é gradual e cada criança tem o seu ritmo.” (E15)</p> <p>“Para poder verificar se as crianças têm ou não evolução. Esta evolução é gradual e muitas vezes não existe ao nosso ritmo pois cada criança tem o seu.” (E16)</p> <p>“Porque acho que através da avaliação todo o nosso trabalho com as crianças e não só também pode ser melhorado, pois para mim a avaliação é uma forma de regular a prática evolutiva.” (E17)</p>

	<p>“Porque me é exigido para progressão e por aquisição de novos conhecimentos.” (E18)</p> <p>“Para compreender melhor as características das crianças e para adequar o processo educativo às suas necessidades e à sua evolução.” (E19)</p> <p>“É necessário a utilização desta de ferramenta de forma a que adequarmos a nossa prática consoante o grupo e as crianças que temos à nossa frente.” (E20)</p> <p>“Porque sou obrigada.” (E21)</p> <p>“Faço um registo trimestral das aprendizagens que elas fazem.” (E23)</p> <p>“É algo imposto na instituição de trabalho, mas não me faria sentido de outra forma.” (E24)</p> <p>“Para responder aos interesses e necessidades das crianças.” (E25)</p> <p>“Para repensar estratégias.” (E26)</p> <p>“Para registo das necessidades de desenvolver competências com o grupo e com cada criança.” (E27)</p> <p>“Para além do que adisse nas respostas anteriores, também para fazer entender que em creche não é só dar de comer, fazer higiene e dormir... muitos objetivos são trabalhados ao longo do ano.” (E28)</p> <p>“Porque é obrigatório. Embora considere e reconheça a sua importância. A forma é que não me agrada.” (E29)</p> <p>“Porque é importante e necessário.” (E30)</p> <p>“Porque nos é pedido.” (E31)</p> <p>“Porque a instituição assim o quer e tenho que a fazer.” (E33)</p> <p>“Porque as escolas assim acham que é necessário. A minha avaliação é curta e simples, baseando-se nas características que a criança desenvolveu e não nas suas competências.” (E34)</p> <p>“Conhecimento do desenvolvimento motor e cognitivo.” (E35)</p> <p>“Método de trabalho.” (E36)</p> <p>“Permite fazer o ponto da situação e reajustar novas práticas.” (E38)</p> <p>“Para perceber de que forma a criança tem desenvolvido nas diferentes áreas.” (E40)</p> <p>“Para adequar a minha prática profissional.” (E41)</p> <p>“Para adaptar e ajustar as atividades às crianças.” (E43)</p> <p>“Para constatar se as atividades propostas estão de acordo com a evolução e desenvolvimento de cada criança.” (E44)</p> <p>“Numa perspetiva de medir o planeamento de acordo com as necessidades do grupo e de cada criança.” (E45)</p> <p>“Porque sou aconselhada pela instituição a fazer.” (E46)</p> <p>“Para refletir e melhorar.” (E47)</p> <p>“É obrigatório.” (E50)</p> <p>“É um pressuposto das normas impostas pelos serviços centrais e importante pelo já referido anteriormente.” (E53)”</p> <p>“Faz parte do processo, planejar, fazer e rever.” (E55)</p> <p>“Porque está assim decidido em equipa pedagógica e para melhor adequar a minha prática pedagógica.” (E56)</p> <p>“Porque só assim consigo adequar a minha prática pedagógica às necessidades de cada criança.” (E57)</p> <p>“Para que possa verificar a evolução do grupo e de cada criança em particular.” (E58)</p> <p>“Para perceber o que se pode melhorar.” (E59)</p> <p>“Por imposição legal e para adequar à prática pedagógica ao desenvolvimento da criança.” (E60)</p> <p>“Suporta toda a minha atividade profissional com cada criança e com o grupo no geral.” (E61)</p>
	<p>“(…) Avalio se é estimulante para o grupo de crianças e se é um bom suporte para o desenvolvimento da sua autonomia.” (E1)</p>

#### 4. Avaliação sobre Contextos

“Se os espaços e os brinquedos que a sala contém estão a responder às necessidades e interesses das crianças. Avalio também as atitudes de interação com os objetos e com os colegas.” (E2)

“Espaço, tempo e ambiente educativo.” (E3)

“Sim. Disposição das áreas, objetos na sala, trabalhos individuais, trabalhos de grupo.” “Projeto anual de atividades, projetos de sala.” (E4)

“Se tem as condições normais para as crianças poderem evoluir positivamente.” “As competências das crianças e o que pretendemos que estas adquiram para evoluir.” (E5)

“Se está bem estruturada; se é dinâmica o suficiente para o grupo; se tem áreas de interesse para todos...” “Se os objetivos e estratégias foram benéficos; se existem mais problemáticas a serem ultrapassadas;” (E6)

“Sim. Observando se está bem estruturada, se se adapta a todas as crianças e se preenche os interesses de todos.” (E7)

“Observação.” (E8)

“Sim, tendo sempre em conta as áreas (se despertam interesse), se os diferentes objetos lá existentes são pertinentes para a idade em questão, se despertam curiosidade.” “O trabalho elaborado, quer pela instituição de forma geral, quer o trabalho individualizado pelas diferentes educadoras.” (E9)

“Avalio a organização de espaço, a disposição das áreas e equipamentos e os materiais disponibilizados às crianças.” “Avaliamos as atividades do plano anual de atividades, os projetos curriculares de turma e os trabalhos que vão sendo realizados nas salas.” (E10)

“Sim. Os materiais utilizados; tipos de linguagem utilizada; a forma como despistamos o interesse da crianças.” “As áreas de desenvolvimento; a sala de aula; os materiais; os espaços exteriores;” (E11)

“Na organização dos espaços.” “Todos os inerentes ao bem estar da criança.” (E12)

“Acessibilidade dos materiais.” (E13)

“Na organização da sala (ambiente educativo) e nas atividades diárias.” “São avaliadas as áreas de conteúdo: formação social e pessoal, expressão e comunicação e conhecimento do mundo.” (E14)

“Na organização da sala (ambiente educativo) e nas atividades diárias.” “São avaliadas as áreas de conteúdo: formação social e pessoal, expressão e comunicação e conhecimento do mundo.” (E15)

“Na organização da sala (ambiente educativo) e nas atividades diárias.” “São avaliadas as áreas de conteúdo: formação social e pessoal, expressão e comunicação e conhecimento do mundo.” (E16)

“Todos os aspetos são importantes. Utilizo muito as OCEPE para orientar-me.” “Todos. Tanto o processo, como os resultados. Através da avaliação podemos tomar consciência da ação para melhorar o processo educativo, tendo sempre em conta as necessidades das crianças.” (E17)

“Sim, pontos positivos e negativos e melhorias para que as crianças adquiram novas aprendizagens.” (E18)

“Organização, adequação dos materiais etc” “Vários contexto/equipas/parcerias/logística e matérias.” (E20)

“Plano pedagógico da sala” (E21)

“Espaço, materiais, ...” (E23)

“Sobretudo para melhorar a aquisição de competências do grupo.” (E24)

“Nas dimensões curriculares” “O projeto educativo, o plano de atividades, as atividades da comunidade educativa, o plano de grupo.” (E25)

“Sim, o trabalho de grupo, organização de projetos, organização de espaços, ...” “Existe um inquérito aos pais sobre estruturas, serviços e projetos.” (E26)

	<p>“Sim. Na organização dos espaços e nos materiais em utilização.”(E27)</p> <p>“Desenvolvimento globalidade da criança e dos objetivos do projeto pedagógico.” (E28)</p> <p>“Avalio se está adequada ao grupo ao trabalho é à metodologia.” “Avaliamos a direção, as funcionárias.” (E29)</p> <p>“A exposição dos materiais que existem na mesma sendo estes adequados ou não.” “Qualidade de espaço e ensino.” (E30)</p> <p>“Regras, a criança e os outros, relações, conhecimentos gerais...” “Relação com as pessoas que trabalham connosco, com os pais, o projeto de sala, materiais, apoio ...” (E31)</p> <p>“Nas competências que as crianças conseguiram atingir.” “Pontualidade competências profissionais.” (E33)</p> <p>“Avalio na maneira como socializam, como se respeitam entre eles e o adultos, como se entreadjudam, como brincam...” (E34)</p> <p>“Material, Espaço.” (E35)</p> <p>“Holística.” “Todas as áreas de aprendizagem.” (E36)</p> <p>“Organização, material à mão das crianças.” (E37)</p> <p>“A organização e ambiente educativo.” “As condições físicas e as atividades de âmbito geral.” (E38)</p> <p>“Ambiente.” (E39)</p> <p>“Áreas e materiais apresentados e o interesse e impacto no grupo e individualmente.” “Projetos, atividades e crianças.” (E40)</p> <p>“Escolha das áreas feita pelas crianças, facilidade das crianças se deslocarem e acederem aos materiais que desejam.” (E41)</p> <p>“Na sua organização e nas oportunidades que tem para que as crianças se desenvolvam plenamente.” (E42)</p> <p>“Áreas mais procuradas, qualidade dos materiais, espaços ricos que promovam a procura e descoberta da forma autónoma.” (E43)</p> <p>“Materiais e áreas da sala.” “Práticas pedagógicas.” (E45)</p> <p>“Em aspetos qualitativos.” “Avaliamos somente o plano anual de atividades.” (E46)</p> <p>“Materiais, distribuição de espaços.” “As metas e objetivos da PEE.” (E47)</p> <p>“Sim. Ao nível do material existente no espaço.” (E48)</p> <p>“Avaliar não se esgota na reflexão sobre a criança. Ela só acontece quando se reflete sobre o ambiente, a equipa, a comunidade. Juntos estes elementos ditam o caminho a seguir.” “Todos os tipos de relação. A relação com os espaços e recursos (Ambiente), entre crianças e adultos e destes com a comunidade envolvente (comunidade educativa e circundante) entre as equipas de sala, entre outras equipas( colegas de outras valências, terapeutas, entre outros)” (E49)</p> <p>“Na forma como a sala esta estruturada e se facilita a interação entre criança/criança e criança, /adulto.” (E51)</p> <p>“De que forma se adequa às necessidades das crianças e do grupo.” (E53)</p> <p>“Ambiente educativo, práticas, crianças...” “materiais, equipas, PCG, PE.” (E54)</p> <p>“Adequação, acessibilidade, grau de provocação”. (E55)</p> <p>“Formação pessoal e social conhecimento do mundo, cognição, motor, linguagem, expressões.” (E56)</p> <p>“Sim, na organização do espaço é um método de ensino.” “Adequação da prática e dos materiais a cada faixa etária das crianças.” (E57)</p> <p>“Nos vários domínios, adaptação do espaço físico e materiais, cada criança individualmente e o grupo.” “Projetos Educativos e pedagógicos e atividades desenvolvidas.” (E 58)</p> <p>“Aspeto físico, a maneira como está organizada.” “Competências, espaço, atividades e projectos.” (E59)</p> <p>“Funcionalidade, equipamentos, material didático.” (E60)</p> <p>“Organização do espaço de tempo, de atividades em grande grupo, pequeno grupo e individualmente.” “Trabalho com as crianças, com famílias, com comunidade educativa.” (E61)</p>
--	--

<p>5. Avaliação para a aprendizagem ou avaliação de aprendizagens.</p>	<p>“Processo de aprendizagem de cada criança.” (E1)</p> <p>“A sua adequação ao grupo.” “Se sentiu aprendizagem e interesse nas crianças.” (E2)</p> <p>“Evolução nas diferentes áreas de conteúdo.” (E3)</p> <p>“Atividades diárias, áreas da sala.” “atividades diárias realizadas” (E4)</p> <p>“Individuais de cada criança / suas necessidades.” “Sim, se o que se faz ao longo do ano, foi bem sucedido, se existem aspetos a alterar.” (E9)</p> <p>“A forma como a atividade decorreu e como as crianças reagiram à mesma.” “Qual o impacto que teve no desenvolvimento da criança.” (E10)</p> <p>“Meios utilizados no interesse das crianças.” (E11)</p> <p>“Como se desenvolveu.” “Como promoveram a evolução e o desenvolvimento da criança.” (E12)</p> <p>“Processo de aprendizagem.” (E13)</p> <p>“Evolução das crianças.” “Se compreendem as tarefas a realizar.” (E14)</p> <p>“Evolução das crianças.” “Se compreendem as tarefas a realizar.” (E15)</p> <p>“Evolução das crianças.” “Se compreendem as tarefas a realizar.” (E16)</p> <p>“Adquirido / Não adquirido.” (E18)</p> <p>“Competências e conhecimentos adquiridos.” (E27)</p> <p>“Descritivos.” “Grelhas.” (E30)</p> <p>“Implementação e concretização.” “ Concretização.” (E45)</p> <p>“Do decorrer das atividades; do desenvolvimento da criança.” (E47)</p> <p>“Todos os que promovem aprendizagem e descoberta.” (E49)</p> <p>“Planificação semanal das atividades.” “Avaliação de competências.” (E51)</p> <p>“Forma como a criança desenvolve as suas competências.” “As aquisições de competências ao nível do desenvolvimento.” (E53)</p> <p>“Atividades e projetos.” “Desenvolvimento de competências.” (E59)</p> <p>“As estratégias adequadas.” “Envolvimento, empenho.” (E60)</p> <p>“Propostas, observação ,concretização, registos , reflexão e análise e novas propostas.” “A criança demonstrar evolução entre as aprendizagens demonstradas inicialmente e as que depois vai, demonstrando, ao longo do desenvolvimento das atividades propostas.” (E61)</p>
<p>6. Participantes da avaliação</p>	<p>“Partilha de opiniões e saberes.” “Na rotina diária e nas conversas com o grupo e/ou individuais.” “Diálogos realizados com a família.” (E1)</p> <p>“Partilha de opiniões.” “Partilhamos informações acerca do desenvolvimento da criança, quer na escola, quer na creche.” (E2)</p> <p>“Dando o seu feedback em situações que a educadora não tenha observado.” “Mostrando as aprendizagens adquiridas e sendo um sujeito ativo na sua avaliação de forma a desenvolver as suas potencialidades.” “Expondo dificuldades sentidas em casa, desta forma conseguimos trabalhar certos aspetos.” (E4)</p> <p>“Através das suas próprias reflexões de aprendizagens.” “trazem o feedback se a criança atingiu um “feito” que não conseguia alcançar.” (E5)</p> <p>“Com reuniões, com trabalhos elaborados em casa e na observação do dia a dia.” (E9)</p> <p>“Registos diários e avaliação semanal.” “Avaliação da semana.” “Através de questionários realizados para os portefólios.” (E11)</p> <p>“Dando a sua opinião.” “Em assembleia.” “Nos encontros periódicos.” (E12)</p>



	<p>“Na assembleia semanal.” (E13)</p> <p>“Quando demonstram interesse têm sucesso nas atividades/projetos/tarefas que não conseguiam fazer.” “Através dos diálogos diários; informações; reuniões trimestrais.” (E14)</p> <p>“Quando demonstram interesse têm sucesso nas atividades/projetos/tarefas que não conseguiam fazer.” “Através dos diálogos diários; informações; reuniões trimestrais.” (E15)</p> <p>“Quando demonstram interesse têm sucesso nas atividades/projetos/tarefas que não conseguiam fazer.” “Através dos diálogos diários; informações; reuniões trimestrais.” (E16)</p> <p>“Com as assembleias.” “Nas reuniões e atendimentos individualizados.” (E17)</p> <p>“Em diálogo em grupo semanal.” (E18)</p> <p>“Auto-avaliação em grupo e individual.” (E19)</p> <p>“Escolha de trabalhos para o portefólio.” “Envio do portefólio para casa.” (E20)</p> <p>“Através da auto-avaliação e da discussão dos registos diários.” (E22)</p> <p>“Na partilha das descobertas.” “Nos contactos informais e nos momentos de avaliação.” (E25)</p> <p>“Avaliação da semana em grupo e construção do portefólio.” (E26)</p> <p>“Na sua participação do registo.” (E27)</p> <p>“Falando entre nós.” (E28)</p> <p>“Através das observações dos dois adultos cuidadores.” “quando avaliam a sua própria prestação.” “Quando partilham situações no desenvolvimentos da criança.” (E30)</p> <p>“Opinião” “Da forma como reagiram” “Reuniões.” (E31)</p> <p>“A avaliação tem de ser feita com todos os adultos dentro da sala, pois existem momentos em que a educadora não está em sala. Nada como reunir com esses adultos e discutirmos as nossas observações.” “É através de conversas (quando crianças mais velhas) eles ganham noção do certo e do errado e das atitudes que devem e não devem ter.” (E34)</p> <p>“Conversa informal.” “Dialogando com o grupo.” (E36)</p> <p>“Analisar de evidências.” “Reuniões.” (E38)</p> <p>“Conversas e partilha de registos.” “Registos e conversas.” “Conversas e partilhas de observações.” (E40)</p> <p>“Ambos conhecem bem a rotina e o grupo, logo o trabalho de grupo é indispensável.” “Através da avaliação do bem estar e motivação.” (E43)</p> <p>“Através de diálogos realizados no final das atividades.” (E46)</p> <p>“Ajuda na observação e na atividade.” (E48)</p> <p>“Em reuniões de equipa.” “Na sua prática diária.” “Na sua participação diária do grupo de sala.” (E49)</p> <p>“Através da interação entre criança / educadora durante os registos.” “Conversa informal e colaboração destes na construção do portefólio.” (E51)</p> <p>“trabalho colaborativo.” “produções, ações.” “inquéritos.” (E54)</p> <p>“Em conversas formais” “Fazendo a sua própria reflexão sobre o que aprenderam.” “Em conversas de reunião.” (E57)</p> <p>“Com reuniões para definir o Pi de cada criança.” (E58)</p> <p>“Conversas e registos.” “Conversas informais.” “Plano individual, reuniões e conversas com os EE.” (E59)</p> <p>“Na arrumação das produções.” “Em reuniões e atendimentos aos pais.” (E60)</p>
--	---

	<p>“Conversas em grande grupo, pequeno grupo e individualmente.” “Em encontros informais e ou reuniões marcadas regularmente.” (E61)</p>
--	--

### **Anexo 3**

#### **Grelhas de Avaliação Quantitativa - Exemplo**

ÁREAS DE CONTÉÚDO	DOMÍNIOS	INDICADORES	ADQUIRIU	MERCENTE	DQUIRIU	OBSERVAÇÕES
<b>FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL</b>						
<b>Observações:</b>						
<b>EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO</b>						



<b>CONHECIMENTO DO MUNDO</b>						
<b>Observações:</b>						

**Anexo 4**

**Registos de observação realizados em contexto de PES I, II e III**

## LISTA DE VERIFICAÇÃO - DESABOTOAR A BATA

	Consegue	Consegue com ajuda	Observações
BA	x		
BE	x		
B		x	Pede para desabotoar.
C	x		
DA	x		
D	x		É necessário desabotoar o primeiro botão.
F	x		
GP	x		Necessita de ajuda para desbotar o primeiro botão
GT		x	Pede para desabotoar.
G	x		
H	x		
I	x		
L	x		
MA	x		
MF	x		
MT	x		
M		x	Pede para desabotoar.
R		x	Pede para desabotoar.
S	x		
T		x	Pede para desabotoar.

É notório que a maioria das crianças já desabotoa a bata, sem necessitar do apoio do adulto. Sendo que duas crianças, apesar de já adquirido, necessitam da ajuda do adulto para o primeiro botão, que fica junto ao pescoço dificultando os movimentos.

No entanto, verifica-se que cinco crianças ainda não demonstram muito interesse pela atividade de desabotoar a bata autonomamente, pedindo assim ajuda ao adulto. Desta forma, cabe ao adulto realizar este exercício com a criança, embora sempre numa perspetiva “para a aprendizagem”, ou seja, o adulto explica como faz e reserva um botão para que a criança realize o movimento de desabotoar.



## REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO

**Nome da Criança:** GT.

**Idade:** 3 anos

**Observador:** Joana Mendes (Estagiária)

**Data:** 13 de fevereiro de 2019

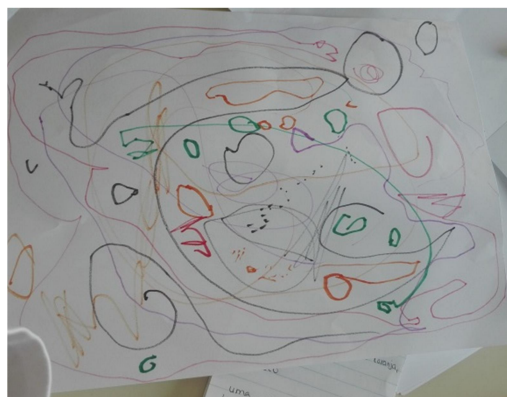
### Descrição:

Estagiária: Que desenho bonito! Gosto muito do teu trabalho, está colorido.

GT.: “É um labirinto.”

Estagiária: Queres dizer à Joana que cores é que utilizaste?

GT.: “Sim. Verde, rosa, roxo, laranja, preto.”



### Comentário:

O GT. realizou um desenho numa folha de papel com marcadores, sendo evidente as formas circulares e o uso de uma grande variedade de cores. É de salientar que o GT. já produz círculos fechados.

**Data:** 24 de abril de 2019

**Objetivo de observação:** Afluência nas áreas: Área das Construções, Área da Garagem e a Área da Casinha

**Grupo:** BR, D, GP, R

**Observadora:** Estagiária

**Tempo de observação:** 1º momento 10h30min – 11h00min / 2º momento 15h00

### AMOSTRAGEM DE ACONTECIMENTOS

1º

	10h20min	10h30min
Casinha		
Garagem e das Construções	BR, D, GP, R	BR, D, GP, R

**Introdução dos disfarces no baú dos**

2º

	15h00min	15h30min
Casinha		BR, GP, R, M, S
Garagem e das Construções	BR, D, GP, R	D

A presente amostragem pretende demonstrar o interesse de três crianças que, habitualmente procuram a área da garagem e das construções nos momentos de brincadeira livre. Acontece que no dia 24 de abril de 2019, no momento de transição entre o final da manhã e a hora do almoço, em grande grupo foi introduzido na área da casinha, um conjunto de disfarces relacionados com as histórias lidas até ao momento.

Foi notório o entusiasmo das crianças observadas e referenciadas nesta amostragem.

Assim, o primeiro momento mostra a brincadeira do grupo na área da garagem e das construções, uma brincadeira em equipa. Enquanto no segundo momento, demonstra uma mudança de três crianças, da área da garagem e das construções para a área da casinha. Tal como é possível observar nas imagens, que se seguem, o grupo ficou muito entusiasmado e feliz por poderem brincar disfarçados, na qualidade de personagens.

## Registo Contínuo

**Nome da Criança:** L.

**Idade:** 2 anos

**Observadora:** Joana Mendes (Estagiária)

**Data:** 11 de outubro de 2019

**Contexto da observação:** Momento de chegada (09h30) até à atividade de brincadeira livre, no parque (10h15)

**Descrição:** A L. chegou à sala depois do momento do acolhimento, por volta das 09h30 da manhã, já o grupo estava a brincar livremente pela sala. A L. entrou com o seu objeto de transição, o pato amarelo que a acompanha nos vários momentos do seu dia. Assim que entrou, parou e olhou em redor do espaço sala, de forma séria e atenta. Reagiu ao barulho e agitação da sala, tapando os ouvidos. De seguida, deu alguns paços e dirigiu-se para junto da casinha, lentamente. É de realçar que na altura não havia crianças por perto. A L. começou a realizar movimentos circulares, embora os braços estivessem sempre junto do tronco a segurar o objeto transitivo, enquanto sorria com um olhar disperso para cima, ou seja, para o teto onde estão penduradas algumas flores coloridas. Por volta das 09h50 da manhã a educadora anunciou ao grupo que íamos dar passeio, abriu a porta da sala e todos se dirigiram até ao carrinho, à exceção dos bebés que ainda não andam e da L. que permaneceu parada, sem reação. A estagiária ajudou a sentar os bebés dentro do carrinho e voltou para chamar a L.: “Vamos dar um passeio L. Vens com a Joana?”, a L. olhou de imediato, sorriu e correu até à estagiária. Colocou a sua mão no carrinho e iniciamos o passeio. Terminamos o percurso no parque exterior da creche. A L. olhou novamente em redor do espaço e deixou que as outras crianças se ocupassem das suas brincadeiras, assim dirigiu-se para o canto do parque, onde não estava nenhuma criança. Brincou livremente com o seu objeto transitivo. Passado alguns minutos chegou o grupo dos dois anos, a L. escondeu-se de imediato debaixo do escorrega, cerca de 4 minutos. Esperou novamente que as crianças se ocupassem das brincadeiras e voltou a sair, no entanto procurou estar mais perto dos adultos responsáveis da sala.

## Registo de Incidentes Críticos

**Nome da Criança:** S.

**Idade:** 11 meses

**Observadora:** Joana Mendes (Estagiária)

**Data:** 15 de novembro de 2019

**Descrição:**

A Estagiária colocou duas telas de pintura transparentes nas janelas da sala. A S. dirigiu-se até à janela e esticou o braço, apontando para a tela e sorriu. A estagiária questionou: “S. queres pintar?” e a S. sorriu. A estagiária assumiu como um sim e por isso vestiu a bata e disse: “S. podes pintar.” A S. pegou de imediato no pincel, que se encontrava dentro do pote da tinta e começou a pintar.



**Comentário:**

A S. demonstrou muito interesse pela pintura e verificasse que apreende o pincel com os dedos em forma de pinça. Expressou felicidade ao observar o efeito do pincel na tela.

Data: 14 de novembro de 2019  
Observadora: Joana Mendes (Estagiária)

### Banho do Bebê

A presente atividade realizou-se aos pares, embora existissem duas exceções, ou seja, um grupo de três e uma criança que realizou a atividade individualmente.

	Toca na água	Identifica o bebê	Agarra na esponja	Aperta a esponja	Realiza movimentos suaves	Expressa emoções	OBS
<b>S.</b>	S	S	S	S	N	S	Bate com a esponja e a mão na água. Sorri e emite alguns sons.
<b>T.</b>	S	N	S	N	N	S	Sorri assim que toca na água. Porém, segura na esponja com cuidado.
<b>BR</b>	S	S	S	S	N	S	Realiza movimentos bruscos.
<b>MY</b>	S	N	S	S	N	S	Expressa felicidade ao tocar na água. Não demonstra interesse pelo bebê. Apenas interage com a água.
<b>I.</b>	S	S	S	S	S	S	A Inês identifica o bebê e movimentando-o com muita delicadeza. Também identifica as partes do corpo.
<b>F.</b>	S	S	S	N	S	S	Demonstra alguma repulsa em relação à esponja. Realiza poucos movimentos.
<b>G.</b>	S	N	N	N	S	S	Sorri perante a água. No entanto, quando chega o momento de dar banho ao bebê, não reage com muita alegria. Apenas realiza os movimentos com ajuda.
<b>R.</b>	S	N	S	S	N/O	S	Não reage ao bebê. Realizou a atividade de forma individual.
<b>B.</b>	S	S	S	S	S	S	Identifica as partes do corpo.

**S – Sim; N- Não; OBS – Observações;**

Esta é uma atividade a repetir, o grupo de crianças sentiu-se muito à vontade com a atividade, tendo manifestado algumas competências ao nível da higiene. É ainda de salientar que as crianças I., BR. e F. já identificam algumas partes do corpo, demonstrando assim algumas competências relativas ao esquema corporal, apesar desta informação não ser mencionada na tabela, não deixa de ser importante a sua referência.

### Registro de Amostragem de Acontecimento

Objetivo da observação: Observar o comportamento do R.

Observadora: Estagiária

Data: 14 de novembro de 2019

Tempo de Observação: 5 minutos.

Antecedentes:

O R. chegou à creche e dirigiu-se de imediato para a sala. Deu uma volta pelo espaço e parou em frente à estagiária que se encontrava com uma criança ao colo. Ficou parado a olhar.

Comportamento:

Assim que a Estagiária largou a criança que tinha ao seu colo, o R. dirigiu-se junto da Estagiária e deu um abraço.

Consequente:

Após ter dado o abraço, que para o R. funciona como um bom dia foi brincar.

Observações:

O R. não comunica verbalmente, no entanto cria estratégias de comunicação. O abraço quando chega à sala representa um cumprimento. Manifesta respeito pelo outro.

**Anexo 5**

**Questionário proposto às famílias realizados em contexto de PES III -  
Exemplo**



Caros pais,

Na sequência do trabalho que tenho vindo a desenvolver, enquanto estagiária finalista do Mestrado em Educação Pré-Escolar, com o vosso filho Bruno, venho por este meio pedir, mais uma vez, a vossa colaboração para o preenchimento do presente questionário. Juntamente com este documento segue o Portefólio da Criança, para que desfrutem do mesmo com o vosso filho e, posteriormente, possam responder às respetivas questões. Assim, agradecia que através de uma conversa informal explorassem o portefólio, incentivando o Bruno a dizer o que é o portefólio, o que contém no seu interior, o(s) registo(s) mais importante(s), o que mais gostou de fazer e o que aprendeu.

O presente documento e o portefólio do Bruno são uma parte integrante da minha avaliação enquanto estagiária. Assim, devido ao cumprimento dos prazos previstos para avaliação, estes documentos deverão ser devolvidos até ao dia 15 de janeiro de 2020.

1. O Bruno demonstrou entusiasmo no decorrer da apresentação do portefólio?

Sim. O Bruno queria ver tudo muito rápido. Assim que peguei no sacinho ele disse logo: "foi o Bruno. O Bruno Pintou com o pincel!" A minha pergunta: "Com quem" e ele responde: "Com a Joana!"

2. O Bruno foi capaz de explicar os diversos registos do portefólio?

Sim e de identificar alguns dos registos com a cana escondida. É possível que se lembre ao ver as imagens.

3. Há algum trabalho ou situação que consideram mais significativo?

O Banho do Bate' uma vez que ele tem um irmão com meses. (Embora não seja recomendado a um de espelho).

Creche

Sala das Nuvens

Ano letivo 2019/2020



4. Há algum trabalho ou situação em que o Bruno tenha demonstrado mais interesse?

Sim, a atividade do caso da feia, em que diz que a chuveirada foi muito boa e que foi a parte do dia que também é engraçada, ele em casa abre facilmente os olhos por isso tem muito cuidado.

5. Descobriram alguma aprendizagem nova que desconheciam?

O bicho do bicho foi surpresa! As formigas também não sabem se dominam bem ou não.

6. Qual a vossa opinião sobre o portefólio da criança?

O portefólio está muito bom, criativo e de fácil compreensão. Superou expectativas.

7. Enquanto intervenientes ativos na educação do vosso filho, consideram o portefólio da criança uma mais valia no processo de desenvolvimento?

Sim, sem dúvida. Enquanto pais nem sempre temos papel nas atividades que as nossas crianças desempenham na escola, sendo, nestes casos, tão presentes.



Observações:



Externamente feliz por não ter recebido o "trabalho" de coisas de casa. O Bruno tem Gabriel em casa e, com efeito, as coisas de casa ensinamos que não as pode fazer (o que fazia em idade mais tenra). Demonstrou o ensinamento que a família lhe deu.

Experiência de cozinhar também é um fator forte na aprendizagem dele, pois celebra na elaboração de alguns pratos e também nas Docinhas. Bom conhecimento de utensílios e dos alimentos.

Muito obrigada pela vossa colaboração.

Atentamente,  
Joana Mendes  
(Estagiária)