

UNIVERSIDADE DO PORTO  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da  
Universidade do Porto



# **O Papel da Avaliação no Jardim de Infância - Potencialidades e Riscos**

Ana Maria Seixas Martins  
**Orientação**  
Professor Doutor Rui Trindade

**Porto 2007**

UNIVERSIDADE DO PORTO  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da  
Universidade do Porto



# **O Papel da Avaliação no Jardim de Infância – Potencialidades e Riscos**

Ana Maria Seixas Martins

**Orientação**

Professor Doutor Rui Trindade

Dissertação Apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação  
da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da  
Educação, Especialização em Avaliação em Educação

**Porto 2007**

**Às minhas sobrinhas:**

**Ana Rita**

**Mariana Sofia**

**e**

**Ana Marta**

## **Resumo**

O presente estudo incidiu sobre o papel da avaliação no Jardim de Infância, tendo como objectivo principal saber de que modo é que essa avaliação se pode assumir como uma avaliação capaz de respeitar e de ser congruente com a singularidade desse espaço educativo, as suas finalidades e idiossincrasias. Para isso, considerámos pertinente conhecer e analisar o percurso que a avaliação educacional foi trilhando até aos nossos dias, de forma a adquirirmos uma compreensão e concepção holística do acto de avaliar, para, em seguida, nos debruçarmos sobre a especificidade da avaliação no Jardim de Infância.

Norteamos o nosso trabalho de investigação utilizando uma metodologia qualitativa e interpretativa, recorrendo à entrevista semi-estruturada que foi o instrumento seleccionado e aplicado a cinco Educadoras de Infância vinculadas a vários modelos de Educação de Infância com práticas pedagógicas diferenciadas: o Movimento da Escola Moderna e o Método João de Deus, enquanto uma das entrevistadas reivindicava a Metodologia de Trabalho de Projecto como instrumento de acção privilegiada e a duas outras Educadoras de Infância que afirmaram não poder ser enquadradas em nenhum modelo pedagógico propriamente dito.

Relativamente aos dados qualitativamente analisados, estes revelaram que o modo como as Educadoras de Infância realizam a avaliação na Educação Pré-Escolar não pode ser dissociado do modelo pedagógico que orienta a sua acção educativa. Existe uma forte inter-dependência entre o tipo de avaliação implementada nos diferentes Jardins de Infância e as opções/práticas pedagógicas dos Educadores de Infância que as fundamentam.

Em consonância com estes resultados desenvolvemos uma reflexão e apresentamos um conjunto de recomendações sobre as potencialidades e os riscos da avaliação no Jardim de Infância, que consideramos relevantes para que a avaliação neste contexto seja coerente com as finalidades que, de acordo com as orientações em uso, deverão caracterizar esse espaço educativo singular.

## Résumé

Cette étude est basée sur le rôle de l'évaluation à l'École Maternelle et a pour principal objectif savoir comment cette évaluation peut s'assumer comme une évaluation capable de respecter et d'être en accord avec la singularité de cet espace éducatif, ses objectifs et idiosyncrasies. Pour cela, nous avons trouvé pertinent de connaître et d'analyser le chemin que l'évaluation éducationnelle a parcouru jusqu'à nos jours, de manière à acquérir une compréhension et une conception holistique de l'acte d'évaluer, pour ensuite nous pencher sur la spécificité de l'évaluation à l'École Maternelle.

Nous avons orienté notre travail de recherche en utilisant une méthodologie qualitative et interprétative, en ayant recours à un entretien semi-structuré qui a été l'instrument sélectionné et appliqué à cinq professeurs des écoles rattachées à différents Modèles d'Education de l'Enfance ayant des pratiques pédagogiques différenciées : le Mouvement de l'Ecole Moderne et La Méthode João de Deus, alors que l'une des interviewées revendiquait la Méthodologie du Travail de Projet comme instrument d'action privilégié et les deux autres professeurs des écoles ont affirmé ne pouvoir être englobés dans aucun modèle pédagogique proprement dit.

En ce qui concerne les données analysées de forme qualitative, celles-ci ont révélé que la manière selon laquelle les professeurs des écoles ont réalisé l'évaluation dans l'Education Préscolaire ne peut être dissociée du modèle pédagogique qui oriente leur action éducative. Il existe une forte interdépendance entre le type d'évaluation implémentée dans les différentes Écoles Maternelles et les options/pratiques pédagogiques des Professeurs des Écoles qui les fondamentent.

En accord avec ses résultats, nous avons développé une réflexion et présenté un ensemble de recommandations sur les potentialités et les risques de l'évaluation à l'École Maternelle, que nous avons considérés pertinents pour que l'évaluation dans ce contexte soit cohérente avec les objectifs qui, selon les orientations en vigueur, devront caractériser cet espace éducatif singulier.

## **Abstract**

The present work falls up on the evaluation part in a Nursery School, having as the principal objective knowing how that evaluation can be assumed as an evaluation able to respect and be suitable with the uniqueness of this educational space, as their purpose and idiosyncrasies. For that, we consider it relevant to know and analyse the course which the educational evaluation followed up to our days, to acquire a holistic comprehension and conception of the act of evaluating, so that, next, we can think over the evaluation's particularity in the Nursery School.

We oriented our investigation work using qualitative and interpretative methodology, resorting to a semi-structured interview which was the selected device and applied it to five Nursery School Teachers associated to various Nursery Education Models with different educational practices: the Modern School Movement and the "João de Deus" Method, while one of the interviewed claimed the Project's Work Methodology as a device of privileged action and two other Nursery School Teachers stated not being able to fit in within any pedagogical model.

Relating to the qualitative analysed information, these reveal that the way that Nursery School Teachers carry out the evaluation in Pre-School Education cannot be separated from the pedagogical model which directs its educational action. A strong inter-dependence exists between the types of evaluation carried out in the different Nursery Schools and the options/ educational practices of the Nursery School Teachers which justify them.

In agreement with these results we developed a reflection and we present a set of recommendations about the potentials and risks of evaluation in a Nursery School, which we consider relevant so that the evaluation in this context is coherent with the purpose, in accordance with the orientations used, that should characterize that singular educational space.

## **Agradecimentos**

Agradeço a todos aqueles que, em épocas distintas e a níveis diversos, me ajudaram e encorajaram, com o seu constante apoio e estímulo, ao longo desta caminhada da minha vida profissional, deixando marcas indeléveis neste meu percurso, como Educadora de Infância e acima de tudo como Pessoa.

Desejo expressar um bem-haja a todos aqueles que contribuíram para a realização deste pequeno trabalho, nomeadamente a todas as Educadoras de Infância entrevistadas, que tão prontamente partilharam as suas experiências.

Também ao meu orientador, Professor Doutor Rui Trindade, pela sua clarividência intelectual e sentido crítico mas, sobretudo, pela sua qualidade humana e pela amizade com que me acompanhou ao longo deste trabalho. Revelou-se um orientador sempre muito presente, muito atento, muito disponível e dono de um pragmatismo e de uma perspicácia surpreendentes que muito contribuíram para que o acompanhamento deste trabalho fosse muito motivador e impregnado de um forte sentido de querer ir sempre mais além...

A todos os Professores do curso de mestrado, por terem contribuído para aumentar a minha capacidade de ver para além daquilo que parece óbvio.

Um agradecimento especial à Dr.<sup>a</sup> Helena Barbieri por todos os esclarecimentos, apoio e carinho manifestados ao longo das várias etapas deste processo.

Um bem-haja muito especial a todos os meus colegas de mestrado, que foram verdadeiros companheiros e amigos especiais nesta viagem.

Aos meus colegas e amigos Madalena Machado, Fátima Pequito e António Vinhas, com quem trabalhei mais de perto, por todos os seus conselhos, sugestões, apoio e carinho demonstrados.

Finalmente, um muito obrigado aos meus pais, irmãos e cunhados, que muito me incentivaram e compreenderam no decorrer desta viagem tão gratificante.

## **ABREVIATURAS**

AC – Associação Criança (Universidade do Minho)

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

ATL – Actividades de Tempos Livres

AH – Agrupamentos Horizontais

AV – Agrupamentos Verticais

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

CAIC - Centro de Animação Infantil e Comunitário

CNE – Conselho Nacional de Educação

DEB – Departamento de Educação Básica

DEPE – Divisão de Educação Pré-Escolar

DGIDC – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

EPE – Educação Pré-Escolar

ERIC – Education Resources Information

ESE – Escola Superior de Educação

EURYDICE – The Information Network on Education in Europe (Rede de Informação sobre Educação na Europa)

EUROSTAT - Serviço de Estatística da Comunidade Europeia

FENPROF – Federação Nacional de Professores

IAC – Instituto de Apoio à Criança

IGE – Inspecção Geral de Educação

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JJ – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

L.Q. – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

MAS – Ministério dos Assuntos Sociais

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projecto



NAECS/SDE – National Association of Early Childhood Specialists in State  
Departments of Education

NAEYC - National Association for the Education of Young Children

NASP – National Association of School Psychologists

OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OMEP – Organização Mundial de Educação Pré-Escolar

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>PARTE I - FUNDAMENTACÃO TEÓRICA</b> .....	16
<b>Capítulo I – Abordagem no Campo da Avaliação</b> .....	17
1 - A Avaliação como Problemática Teórica.....	17
2 - A Avaliação Educacional como Objecto de Reflexão.....	27
3 - Conclusão.....	30
<b>Capítulo II – A Avaliação no Jardim de Infância</b> .....	33
1 - Enquadramento Legal da Avaliação na Educação Pré-Escolar.....	33
2 - As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: Finalidades, Pressupostos e Implicações Pedagógicas.....	40
3 - O Jardim de Infância: Contributo para uma Reflexão sobre os Tipos de Avaliação e Acção Educativa na Educação Pré-Escolar.....	46
3.1 – Avaliação Diagnóstica.....	46
3.2 – Avaliação Certificativa.....	49
3.3 – Avaliação Formativa.....	50
3.4 – Avaliação Formadora.....	54
4 - Conclusão.....	57
<b>PARTE II - INVESTIGACÃO EMPÍRICA</b> .....	60
<b>Capítulo III – Percurso da Investigação</b> .....	61
1 - Introdução.....	61
2 - Problemática e Objectivo de Estudo.....	62
2.1 - Questões Estruturantes.....	63

3 - Opções Metodológicas.....	63
3.1 - As Entrevistas como Dispositivo de Investigação.....	65
4 - Caracterização da População e da Amostra.....	68
4.1 - O Movimento da Escola Moderna Portuguesa.....	68
4.2 - O Método João de Deus.....	74
4.3 - A Metodologia de Trabalho de Projecto.....	77
5 - Conclusão.....	81
6 - Apresentação, Análise e Discussão de Dados.....	83
6.1 - Introdução.....	83
6.2 - Identificação dos Entrevistados.....	84
6.3 - Análise dos Dados.....	86
6.3.1 – A Especificidade da Avaliação no Jardim de Infância.....	87
6.3.2 – A Centralidade da Avaliação Formativa.....	92
6.3.3 – A Avaliação Sumativa: Que Funções?.....	100
6.3.4 – A Avaliação Formadora.....	104
6.3.5 – Riscos da Avaliação no Jardim de Infância.....	110
6.3.6 – Implicações da Recusa da Avaliação no Jardim de Infância.....	114
7 – Conclusão.....	118
<b>CONCLUSÃO GERAL.....</b>	<b>120</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>124</b>
Documentos Retirados da Internet.....	147
Diplomas Legais.....	149
<b>ANEXOS.....</b>	<b>151</b>

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

**Anexo 1** - Guião da Entrevista

**Anexo 2** - Identificação das Educadoras Entrevistadas

**Anexo 3** - Transcrição das Entrevistas

**Anexo 4** - Tabela de Análise dos Conteúdos Temáticos e Sub-temáticos

**Anexo 5** - Categorias de Análise dos Discursos produzidos pelas Educadoras

**Anexo 6** - Fichas de Avaliação/Instrumentos de Avaliação utilizados no Jardim de Infância pelas Educadoras Entrevistadas

## INTRODUÇÃO

*"O sábio não é o homem que fornece as verdadeiras respostas, é aquele que faz as verdadeiras perguntas."*

Claude Levi-Strauss

Neste trabalho pretendemos reflectir sobre a avaliação no Jardim de Infância, tentando abordar as principais questões e preocupações sentidas a nível das práticas educativas, a partir de diferentes perspectivas teóricas e práticas que reflectem diversas formas de conceber a avaliação.

A avaliação constitui por si própria um universo em função do qual se desenvolve uma das actividades mais pertinentes e influentes nas sociedades contemporâneas.

Daí que a actividade avaliativa e a problemática da avaliação, nos últimos anos, tenha vindo a ser objecto de reflexão e de uma maior visibilidade social que contribuem para a configurar como actividade e como problemática específicas.

Ao nível da Educação Pré-Escolar também se tem dado uma maior atenção ao papel desempenhado pela avaliação. Nos últimos tempos têm ocorrido mudanças diversas e uma nova concepção de entender o processo avaliativo, como um elemento fundamental para a tomada de decisões e para a monitorização e aperfeiçoamento das práticas educativas.

Os Educadores de Infância, ultimamente, têm sido confrontados com uma nova realidade que decorre, em larga medida do "novo" regime de autonomia, administração e gestão das escolas e a integração dos Jardins de Infância em Agrupamentos Horizontais ou Verticais de Escolas.

Uma realidade que os obriga a confrontar-se com outras exigências e um conjunto de constrangimentos que nem sempre têm em conta a especificidade educativa dos Jardins de Infância.

Como é que se pode realizar a avaliação na Educação Pré-Escolar? É desejável? Para que serve? Que finalidades deverá respeitar? Pode falar-se de avaliação nesta primeira etapa da educação básica ou teremos que compreender que na Educação Pré-Escolar há modalidades de avaliação que correspondem a modelos de acção distintos?

De um modo geral é a partir destas questões que este trabalho se justifica.

Um trabalho cuja primeira parte se encontra estruturada de forma a partirmos de um quadro conceptual abrangente, relativo a diversos conceitos e dimensões vistos de várias perspectivas e em tempos diferenciados.

Assim, o Capítulo I apresenta uma pequena abordagem e uma retrospectiva histórica da avaliação, enquanto problemática teórica, identificando diferentes definições de avaliação, explicitando algumas das suas características e dos seus elementos constituintes e, finalmente, reportando-nos para uma reflexão sobre a avaliação educacional

No II Capítulo procuramos centrar-nos, já especificamente, na avaliação no Jardim de Infância. Norteamos as temáticas deste capítulo de modo a entrarmos nas práticas de avaliação no Jardim de Infância, abordando inicialmente o enquadramento legal da avaliação na Educação Pré-Escolar e procedendo também à apresentação das finalidades, pressupostos e implicações pedagógicas que decorrem das Orientações Curriculares para este sector de educação. Procedemos também à apresentação de diferentes abordagens no âmbito da educação no Jardim de Infância, procurando evidenciar as invariâncias e tensões que se jogam neste âmbito. Finalmente, caracterizamos alguns tipos e dimensões da avaliação, como sejam a avaliação diagnóstica, a avaliação certificativa, a avaliação formativa e a avaliação formadora.

Ao longo deste capítulo, dedicamo-nos a fazer ressaltar as finalidades e as potencialidades da avaliação que achamos merecer ser destacadas, assim como muitos dos riscos que podemos correr e que devemos sempre evitar ao avaliar no Jardim de Infância.

A segunda parte deste estudo dedica-se a apresentar a investigação empírica do mesmo. Procuramos iniciar o percurso desta investigação apresentando a problemática e o objectivo do estudo no III Capítulo, descrevendo a metodologia utilizada na investigação, percorrendo sempre, as diferentes etapas que marcaram o processo investigativo.

Apresentamos, ainda que de forma muito breve e geral, uma pequena caracterização de diferentes modelos de prática pedagógica no Jardim de Infância – o do

Movimento da Escola Moderna, o do Método João de Deus e o da Metodologia de Trabalho de Projecto.

Utilizámos uma abordagem qualitativa, por considerarmos que pode proporcionar descrições profundas e detalhadas, orientando-nos para os processos vistos “de dentro” e que de uma forma holística podem melhor perspectivar a realidade na sua dinâmica. E ainda porque a pesquisa qualitativa tem conseguido, muitas vezes com sucesso, apreender a riqueza e especificidade de cada situação e compreender as ocorrências, induzindo novas formas de estar, na investigação, mais implicadas com as realidades e contextos sociais. Tentando descobrir o sentido que as coisas têm para a acção humana, com a utilização deste método, pretendemos compreender os procedimentos dos sujeitos com a visão daquele que age e nos contextos em que ele é.

Os processos de análise foram especificamente trabalhados ao nível da análise de conteúdo das cinco entrevistas que realizámos a Educadoras de Infância.

A apresentação, a análise e a interpretação dos resultados desenvolveram-se ao longo do ponto número seis do mesmo capítulo, em que procedemos à discussão dos resultados. Encerramos este capítulo do trabalho empírico com algumas notas conclusivas que são resultantes do processo reflexivo que emergiu deste trabalho de investigação e indicamos algumas sugestões para futuras investigações no âmbito desta temática, uma vez que existem ainda muito poucos estudos sobre esta área em Portugal.

## **PARTE I - FUNDAMENTACÃO TEÓRICA**



# CAPÍTULO I – ABORDAGEM NO CAMPO DA AVALIAÇÃO

## 1 – A AVALIAÇÃO COMO PROBLEMÁTICA TEÓRICA

*“Com o desenvolvimento das preocupações actuais sobre a qualidade do ensino, a avaliação é objecto de um interesse cada vez mais vivo”.*

Grenoble (1990)

Ao longo desta breve abordagem sobre a avaliação como problemática teórica não é nosso objectivo desenvolver uma historiografia completa das teorias da avaliação, entendida como uma prática profissional, mas questionarmo-nos sobre as condições de emergência e sua evolução, para poderemos ter uma visão mais real da sua problemática e do seu desenvolvimento, até aos dias de hoje, que nos permita compreender melhor e discutir os modelos e as práticas da avaliação que servirão de alicerces teóricos a este nosso trabalho.

De acordo com Guba e Lincoln (1989), o campo da avaliação foi-se transformando desde o momento em que se constitui como um campo de reflexão teórica. Para esses autores trata-se de um campo que pode ser abordado em quatro etapas evolutivas, denominadas de “quatro gerações” (Guba e Lincoln, 1989).

Ralph W. Tyler é considerado o pai da avaliação educativa. (Guba e Lincoln, 1989: 27-28), sendo considerado, por Guba e Lincoln, como o autor de referência do que na obra «Fourth Generation of Evaluation» (1989), denominam como a “primeira geração”, a qual é entendida como a geração da medida, cuja principal finalidade era a verificação, quantitativa, dos conhecimentos adquiridos pelos alunos.

De acordo com Charles Hadji (2001: 27) é necessário compreender que avaliar não é medir. A avaliação não é uma medida, uma vez que a medida é uma operação de descrição quantitativa da realidade.

Segundo este autor, “É inútil insistir em tornar a avaliação tão objectiva quanto uma medida” (2001: 32).

A este propósito, concordamos completamente com Philippe Meirieu, quando afirma que “*a obsessão do termómetro nunca fez baixar a temperatura*”. (C. Hadji, 1994: 5).

A “primeira geração”, como já referimos, identifica avaliação com medição, sendo o avaliador entendido como um técnico que devia construir e usar instrumentos que medissem, entre outros, resultados escolares e inteligência.

É em 1932 que R. W. Tyler, graças ao trabalho de reflexão curricular que produziu, enfatizando a centralidade dos objectivos e da planificação, condição entendida como necessária para que os professores pudessem assegurar a obtenção de resultados positivos pelos seus alunos, dado que serviam de critério para seleccionar materiais, discutir conteúdos, desenvolver procedimentos de instrução e preparar exames. É neste momento que se considera que ocorreu o nascimento da avaliação educacional. De acordo com palavras de Guba e Lincoln, tratava-se do aparecimento da “segunda geração”. Este segundo momento, liderado por R. W. Tyler (e posteriormente, retomado por Bloom) estabeleceu as bases de um modelo avaliativo cuja referência passou a ser os objectivos educacionais.

A “segunda geração” da avaliação surgiu à medida que se evidenciaram as deficiências da primeira, em que o enfoque principal eram apenas os alunos e os instrumentos privilegiados eram os testes, nomeadamente, os testes de memória.

Com a “segunda geração”, caracterizada pela descrição, nasce a chamada avaliação de programas, que surgiu da necessidade, identificada nos EUA, de saber como funcionavam, na prática, os currículos escolares: tratava-se agora de identificar e descrever o processo e como a actividade docente atingia (ou não) os resultados pretendidos. Não se pretendia somente medir resultados, como na geração anterior, mas de favorecer um certo tipo de regulação educativa que permitisse o controlo sobre o trabalho dos professores.

A referência central na avaliação eram os objectivos pré-estabelecidos, os quais deviam ser cuidadosamente definidos em termos dos comportamentos a promover. O objectivo do processo avaliativo consistia em determinar a mudança ocorrida nos alunos, mas a sua função ia deste propósito, como instrumento de explicitação de resultados para os alunos, pais e professores. Ao mesmo tempo, servia para informar acerca da eficácia do programa educativo e para o aperfeiçoamento contínuo do docente. R. W. Tyler, o inventor da análise por objectivos, defendia que avaliar “*é verificar a distância entre o que o aluno realizou e o objectivo que lhe foi designado*” (Michel Barlow, 2006: 16).

Parece-nos importante sublinhar que, a avaliação, nesta perspectiva, “tende a ser uma operação de controlo do processo de produção de resultados comparativamente aos objectivos previamente definidos pelo sistema instituído” (Matos, M., 1994, p.8).

O paradigma que sustenta este modelo é o da racionalidade técnica que vai buscar os seus fundamentos à perspectiva comportamentalista ao conceber os comportamentos humanos como um conjunto de fenómenos observáveis, passíveis de serem traduzidos em comportamentos desejáveis que seriam formulados em objectivos tipificados.

No campo pedagógico, a questão central deste sistema de avaliação, consistia em fazer com que o sistema de ensino usasse instrumentos de avaliação reconhecidos como válidos, de forma a poderem ser objectivamente controlados, alcançando um estatuto de cientificidade e uma racionalidade reconhecível por toda a comunidade educativa como a racionalidade legítima (Ibidem: 9).

A abordagem descritiva, orientada para objectivos, surgiu na década de cinquenta quando as deficiências do sistema educacional americano foram consideradas responsáveis pelo avanço dos Russos na conquista do espaço. Esperava-se agora que o avaliador julgasse os programas na base de critérios externos, sem deixar de descrever e medir progressos. A exigência de incluir o julgamento no processo de avaliação marca o início da “terceira geração” (Guba e Lincoln, 1989, p. 29-31).

Deste modo, a avaliação passa a servir para descrever e atribuir qualidades. Esta atribuição implica juízos de valor, sendo estes inerentes ao acto de avaliar. Então, parte-se de certos critérios, sempre com uma tendência a seguir os valores de quem emite o juízo. Supõe-se que apresentando “factos” a avaliação auxilia a tomada de decisões inteligentes entre diversas opções possíveis. Os dados, que são tidos como precisos e não distorcidos, acerca das consequências dos programas, melhorariam estas tomadas de decisões. Trata-se de um processo organizacional para melhorar as actividades que estão em andamento e auxiliar a administração na planificação, programação e na assunção das tomadas de decisão futuras.

Um facto que importa reter diz respeito à natureza do vínculo entre as gerações de avaliação atrás referidas e distintos paradigmas científicos.

Até aos anos sessenta, a investigação convencional aparece fortemente vinculada a uma forma de investigação predominantemente quantitativa, suportada pelo

paradigma positivista. Ainda durante os anos setenta, torna-se patente esta orientação investigativa em linhas de avaliação vinculadas ao movimento de responsabilidade social ou “accountability” (prestação de contas).

Já a partir dos anos setenta, e coincidindo com o desenvolvimento de novos paradigmas de investigação, vão aparecendo importantes contributos para a renovação conceptual e metodológica da avaliação, sem que isto signifique o total afastamento da metodologia convencional.

Seguiu-se um período de reflexão e numerosos ensaios teóricos foram publicados. A maior preocupação era esclarecer a multidimensionalidade que o processo avaliativo enfrentava e assim surgiram reflexões e conceptualizações teóricas que contribuíram para o enriquecimento do campo conceptual e metodológico da avaliação.

Em 1963, L. J. Cronbach, (In Rosales,1992: 22) realizou uma análise sobre o conceito, funções e metodologia da avaliação e considerou que se a avaliação quiser ser um instrumento de grande utilidade para os programadores, deverá concentrar a sua actividade na procura de informação e sua comunicação àqueles que devem tomar decisões sobre o ensino, derivadas da própria avaliação. L. J. Cronbach enfatiza muito a qualidade da informação, que deverá ser clara, sendo assim compreensível para quem se destina; ter sentido de oportunidade, estando disponível no momento em que dela se necessitar; ser exacta, de forma a que diferentes observadores percebam a mesma realidade de igual modo; ser válida, devendo existir correspondência entre os conteúdos da avaliação e a realidade a avaliar, ter amplitude, sendo proporcionadas possibilidades para a adopção de diversas alternativas.

Com o contributo de M. Scriven através do artigo “The methodology of evaluation” (1967), este autor defende que a avaliação constitui uma constatação ou apreciação do valor do ensino, considerado não apenas pelos resultados a que conduz, mas também pelo seu processo de desenvolvimento. Por essa razão, ele insiste na distinção entre avaliação sumativa e avaliação formativa. A avaliação formativa é aquela que é posta ao serviço de um programa em desenvolvimento, com o objectivo de melhorá-lo, ao passo que a avaliação sumativa é aquela que se destina a verificar a eficácia do programa depois de ter sido aplicado.

M. Scriven ao estabelecer de forma muito elucidativa a distinção entre avaliação intrínseca e avaliação extrínseca, salienta que sendo ambas duas formas diferentes de

julgar um factor do ensino, na primeira, julga-se o factor em si mesmo, e na segunda, avaliam-se os efeitos produzidos por esse factor.

Em contraposição a J. L. Cronbach, M. Scriven defendeu o carácter comparativo que deve dirigir os estudos avaliativos.

E através da denominada “terceira geração” (Guba e Lincoln, 1989), assistiu-se a uma eclosão de modelos avaliativos e os modelos que seguiram a linha proposta por J. L. Cronbach centraram os seus esforços em associar o processo avaliativo ao da tomada de decisões.

Em 1971, aparece o modelo de avaliação democrática de B. McDonald (Matos, A. Joel, p. 544) que incide sobre o carácter político da actividade avaliativa, em que a tarefa do avaliador se concentra em procurar caminhos para resolver situações problemáticas. B. McDonald considera que o ensino adquire determinadas características diferentes para cada situação, pelo que é necessário que a avaliação assente numa perspectiva ecológica e contextual. Defende uma avaliação holística que considere todos os possíveis componentes do ensino: processo, resultados e contexto, de forma a favorecer a melhoria pessoal e colectiva, assim como ajudar a executar normas de melhoria. Outros autores como J. Elliot e L. Stenhouse (Ibidem: 544) incluem-se na mesma linha de pensamento.

Contudo, D. L. Stufflebeam (In Rosales, 1992: 24) foi considerado o expoente máximo dos que seguiram as ideias de J. L. Cronbach, ao focalizarem a sua atenção no processo avaliativo associado à tomada de decisões. De acordo com D. L. Stufflebeam, a avaliação deve ter como objectivo principal o aperfeiçoamento do ensino. Para este autor, a

*“avaliação é o processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um objecto determinado, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, para solucionar os problemas de responsabilidade e para promover a compreensão dos fenómenos implicados”.*

(Rosales, C., 1992, p. 24)

O modelo *CIPP*, (siglas dos quatro momentos de actuação da avaliação que definem este modelo: contexto, *input*, processo e produto), criado por D. L. Stufflebeam (1971) é possivelmente um dos modelos mais conhecidos no campo da avaliação.

Nesta conceptualização da avaliação, é notória a sua preocupação com o processo e não apenas com o resultado. A sua intenção é de servir de fundamento para a tomada de decisões de forma a promover a melhoria da qualidade das respostas.

O modelo de “*avaliação iluminativa*” surge através de M. Parlett e D. Hamilton, em 1972 (In Rosales, C. 1992, p. 24). Segundo a definição dos próprios autores, este modelo tem como objectivo principal descobrir e documentar o contexto e as suas inter-relações, analisar as implicações e explicitar as perspectivas subjectivas. Consideram que a avaliação não deve abranger apenas os aspectos que se destacam mais superficialmente, recomendando, por isso, uma utilização mais intensa de técnicas baseadas na observação para a recolha de dados. O avaliador tem como tarefa organizar as opiniões, compilar dados, sugestões e alternativas, promovendo o confronto de opiniões para facilitar a proliferação de iniciativas de análise e de mudança.

R. E. Stake, elaborou, em 1975 (In Rosales, C. 1992, p. 25) o modelo de “*avaliação respondente*”, sendo conhecido por este nome, porque “responde” aos problemas e às questões reais que afectam alunos e professores quando um determinado programa educativo é desenvolvido. De acordo com R. E. Stake (In Rosales, C. 1992, p. 25), a avaliação deve utilizar um método pluralista, flexível, interactivo e holístico. O processo avaliativo implica tarefas de descrição e de formulação de juízos de valor. A descrição deve ser abrangente (antecedentes, processos, resultados) e os juízos de valor não devem ser apenas da autoria de especialistas em avaliação, mas também podem ser emitidos por professores, pais e administradores.

Em 1975, o Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, constituído por um conjunto de especialistas sobre avaliação educativa, definiu-a como “*a apreciação sistemática do valor ou mérito de um objecto*”. (C. Rosales, 1992, p. 26). Este comité nasceu devido à necessidade de definir normas inteligíveis de avaliação educativa que, em geral, que servissem de guia para especialistas da avaliação quanto à forma, objectividade e utilidade para julgar os planos, os processos e os resultados da educação. Esta comissão anteviu algumas vantagens que se podiam obter do desenvolvimento das normas consideradas ideais: uma linguagem comum que facilitasse a comunicação entre especialistas, um marco conceptual a partir do qual se pudesse estudar o complexo mundo da avaliação, uma série de definições de trabalho que orientassem o processo de investigação e de avaliação, uma base para a meta-avaliação, um guia para os relatórios e uma longa lista que contribuiria para desenvolver a credibilidade pública no campo da avaliação profissional.

Este conjunto de investigadores dedicou grande parte dos seus esforços à identificação das características que uma avaliação de qualidade deve possuir e que se constituem em quatro categorias principais: utilidade, viabilidade, ética e exactidão. Contou igualmente com o apoio de um grande número de profissionais, entre os quais convém salientar E. G. Guba e M. Scriven, entre muitos outros.

E. W. Eisner, em 1985 (In Rosales, C. 1992, p. 25), foi o principal impulsionador de um modelo de avaliação, no âmbito do qual o avaliador é um perito em educação que descreve, interpreta e faz um juízo de valor acerca daquilo que observa, tal como sucede num meio cultural repleto de significados. Ao interpretar terá de ter uma compreensão do contexto, dos símbolos, das regras e das tradições, nos quais participam as pessoas, os objectos, os fenómenos e os factos. A crítica educativa, tal como a artística, adquire a forma de um documento escrito, cuja finalidade consiste em ajudar os outros a ver e a apreciar a qualidade da prática educativa e das suas consequências.

De acordo com S. Kemmis (1986), na leitura de Rosales, a avaliação é o *“processo de projectar, obter, conferir e organizar informações e argumentos que permitam, às pessoas e grupos interessados, participar no debate crítico sobre um programa específico”* (C. Rosales, 1992, p. 27). Existem ainda, segundo S. Kemmis, uma série de princípios ou características significativas que o processo de avaliação deve considerar. Entre eles, salienta a racionalidade ou sensatez, a autonomia e responsabilidade, a comunidade de interesses, a pluralidade de perspectivas de valor, a pluralidade de critérios de avaliação, a oportunidade na elaboração e na distribuição de informação e a adaptação. O objectivo da avaliação não é o de resolver ou evitar um conflito mas sim, proporcionar a informação básica necessária para que os implicados no processo educativo possam resolvê-lo, formulando os juízos correspondentes.

Um outro autor, M. Fernandez (1986) considera que a prática da avaliação educativa ou qualitativa implicaria um processo de inovação multiplicativa que se alargaria a pessoas, funções e contextos organizativos, dando lugar, de facto, à tão ansiada e dificilmente conseguida *“melhoria qualitativa da educação”*. Para M. Fernandez, a actividade avaliadora ultrapassa amplamente a simples medida, a constatação de dados, para se projectar num ajuizamento em função de uma tarefa comparativa. Avalia-se, não quando se recolhem informações, mas quando se valoram essas informações a partir, em grande parte, de uma actividade associativa-comparativa.

Será o recurso à utilização de referentes que irá permitir determinar o valor relativo de uma determinada situação.

Assim, a avaliação é considerada educativa quando faz com que a pessoa se torne mais consciente da realidade presente ou futura, e quando serve de base para adoptar decisões responsáveis, compreendendo-se a responsabilidade como o *“uso inteligente e honesto da própria liberdade”*. De acordo com M. Fernandez, este modelo de avaliação fomentaria uma modificação substantiva no corpo docente e nas instituições em geral.

Como acabamos de constatar, as “três primeiras gerações” de avaliação evidenciam o progresso da reflexão sobre a avaliação, tanto quanto à amplitude dos seus conteúdos como em relação aos seus refinamentos metodológicos. Entretanto, algumas deficiências não deixaram de existir, nomeadamente o paradigma positivista.

A partir destas deficiências, Guba e Lincoln propõem uma abordagem alternativa, a “quarta geração”, denominada por eles como *“responsive constructivist evaluation”* (avaliação responsiva e construtivista): responsiva, pois pretendia ser sensível às reivindicações e às questões de grupos de interesse; e construtivista, pois está baseada num paradigma construtivista para o qual a realidade é uma construção social, inclusive o objecto da avaliação. Guba e Lincoln (1989, p. 8) referem-se a essa nova forma dizendo:

*“É nossa intenção definir uma abordagem de avaliação emergente, mais madura que vai além de uma ciência – que apenas colecta factos – para incluir a infinidade de elementos humanos, políticos, sociais, culturais e contextuais que estão envolvidos. Chamamos essa nova abordagem A Quarta Geração de Avaliação por sinalizar a nossa interpretação de que essa forma transcende as gerações previamente existentes, caracterizadas como orientadas para medição, descrição e julgamento, caminhando para um nível novo, cuja chave dinâmica é a negociação.”*

Nesta perspectiva, a “quarta geração” de avaliação implica a participação e o envolvimento dos grupos de interesse. Furtado (2001, p. 169) define-os da seguinte forma: (...) *“grupos de interesse ou implicados ou ainda ‘stakeholders’ são definidos como organizações, grupos ou indivíduos potencialmente vítimas ou beneficiários do processo avaliativo”*.



Em contraposição às avaliações tradicionais, a avaliação alternativa da “quarta geração” fundamenta-se num paradigma construtivista. Esta, de acordo com Guba e Lincoln, é antes de tudo, um processo sócio-político; um processo compartilhado e colaborativo; um processo de ensino e aprendizagem; um processo contínuo, recursivo e altamente divergente; um processo emergente e substancialmente imprevisível; um processo que, finalmente, constrói uma realidade.

Pelo facto de a avaliação envolver actores humanos como fontes de informação e em perspectivas diferentes, cabe ao avaliador interagir com esses actores, respeitando a sua dignidade, a sua integridade e a sua privacidade. Guba e Lincoln enfatizam que o sentido pleno de respeitar a sua dignidade, a sua integridade e a sua privacidade, vai muito além de normas padronizadas utilizadas, normalmente, por avaliadores, tais como consentimento informado e garantias para a privacidade. Implica envolvimento dos grupos de interesse com participação plena, tornando estes grupos parceiros em todas as fases do processo e em relação a todos os aspectos da avaliação. Significa, também, que estes parceiros se comprometem a partilhar as suas construções e a colaborar com a construção comum, visando também ser melhor informados e a não se tornarem meros objectos de estudo ou experimentação.

Neste sentido, esta concepção de avaliação, proposta por Guba e Lincoln, tem como já referimos, como chave dinâmica a negociação. Parece-nos, portanto, um método em que *“os alunos têm um papel activo no processo avaliativo: focalizam a avaliação, quer a nível da definição de critérios, quer da construção de instrumentos. É função do modo como se constrói o processo de ensino/aprendizagem. No paradigma construtivista, a avaliação integra todos os parâmetros das gerações anteriores”* (L. Beltrão e H. Nascimento, 2000, p. 119).

Face a tudo o que já referimos, devemos acrescentar que o processo avaliativo é, principalmente, um processo gerador de cultura avaliativa. A avaliação consiste num processo de construção de valores que têm de ser assumidos e integrados na cultura da pessoa, do grupo e da instituição. Desta forma, as acções da realidade avaliativa são optimizadas de modo a favorecer uma mudança profunda.

O que é que se entende por avaliar? Que desafios, exigências e dificuldades se nos colocam relacionados com o acto de avaliar?

Na reflexão que protagonizamos até aqui foi possível confrontarmo-nos com algumas das crenças que se encontram associadas ao processo de avaliação. Crenças estas que nos obrigam a discutir, em primeiro lugar, se o acto de avaliar pode ser

circunscrito a um acto de discriminação de desempenhos e/ou a um exercício de mero controlo de actividade de quem quer que seja. Em segundo lugar essas crenças obrigam a equacionar qual o papel dos especialistas e, subsequentemente, o relacionamento que estas poderão e deverão estabelecer com os avaliados.

Trata-se de questões que serão de uma utilidade inquestionável para sustentarem a reflexão acerca da avaliação educacional como objecto de reflexão, em função da qual poderemos, posteriormente, abordar a problemática mais específica da avaliação no Jardim de Infância que constitui a temática central desta dissertação.

## 2 – A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL COMO OBJECTO DE REFLEXÃO

Pode considerar-se, face à reflexão até este momento efectuada, que, em termos genéricos, o paradigma que entende a avaliação como uma operação de discriminação de aptidões ou desempenhos está longe de poder ser entendido como o mais adequado perante os propósitos e os pressupostos que sustentam o projecto de construção de uma escola culturalmente mais significativa e socialmente mais inclusiva. De igual modo, pode considerar-se como um paradigma inadequado aquele através do qual se afirma que a função da avaliação é equivalente a uma função de controlo que, no caso presente, se exerce sobre a actividade dos educadores e dos professores. É uma perspectiva algo vulnerável já que parte do princípio educativo prévio, entendido como inquestionável, cujo cumprimento importa assegurar. A avaliação seria a operação nuclear que permitiria tal possibilidade, ainda que contribuindo para alimentar a ilusão da infalibilidade dos planos e, deste modo, não sujeitando estes a nenhum tipo de interpelação.

Tendo em conta a abordagem de Guba e Lincoln, pode considerar-se que é quando as teorias que se enquadram na “terceira geração” afirmam, em termos globais, o acto de avaliar como um acto através do qual se produzem juízos de valor que se inaugura um novo capítulo na reflexão sobre a avaliação, ainda que nos tenhamos de defrontar com dois novos problemas: o dos referentes da avaliação e o do papel dos especialistas ou, pelo menos, o papel daqueles que são os responsáveis pelas operações de avaliação. É que é a partir da discussão sobre este papel que se podem discutir duas ilusões maiores, em torno das quais se pode retomar a reflexão sobre os referentes que sustentam a produção de juízos de valor como operação nuclear das práticas de avaliação.

A ilusão do olhar impoluto do avaliador acerca do objecto avaliado e a ilusão em função da qual se defende a relação de subordinação entre o avaliador e o avaliado como garantia de um projecto de avaliação adequadamente conduzido. São essas ilusões maiores que nos remetem para a discussão acerca do papel dos especialistas ou dos mentores do processo de avaliação.

Pode a avaliação ser o espelho que nos devolve, sem margem de erro, aquilo que realizamos de positivo e de negativo? Pode o olhar do avaliador não interferir na construção do acto de avaliação e, igualmente, no objecto a avaliar?

Duas especialistas, como M. Terrasêca e A. Carvalho (2001: 45) defendem que *“se o olhar é ele próprio transmutador do que é olhado, o acto de avaliar é o acto que transforma, condiciona, regula, dirige e constrói o objecto da avaliação”*.

É partindo, então, do reconhecimento deste conjunto de factos que nos propomos abordar, no próximo capítulo, as singularidades, os desafios, as exigências e as tensões que se colocam, no Jardim de Infância, àqueles que aí são responsáveis ou que participam em processos e momentos de avaliação. É que, tal como já o defendemos, não é possível o acto de avaliar como um acto dissociado dos referentes que justificam e de alguma forma permitem configurar esse acto.

É que o acto de avaliar tem inerente um campo de intencionalidades que variam de acordo com as finalidades propostas para a avaliação. Avaliar é sempre situar uma realidade num contexto no âmbito do qual assume um significado. Assim, avaliar é verificar o *“valor de uma realidade no funcionamento de um sistema, ou ainda verificar a funcionalidade ou disfuncionalidade de uma realidade considerada num contexto de acção.”*

*“A avaliação não é um fenómeno asséptico, que possa realizar-se à margem de valores, sem respeito pelas pessoas e sem sentido de justiça. A avaliação é também um fenómeno moral porque tem repercussões importantes para as pessoas, para as instituições e para a sociedade. (...) A avaliação configura poder (que deve colocar-se ao serviço das pessoas) e, por isso, deve ter ética”* (House, 1994, in Guerra, 2003:13).

Isto é, não pode ser dissociada, no caso do campo educativo, das concepções de educação que se perfilham e, em particular, dos modelos de organização e gestão curricular que se adoptam ou dos modelos de gestão pedagógica que se perfilham.

Sendo esta uma resposta que parece circunscrever a questão ao campo da avaliação, importa compreender que estamos perante uma resposta que, só por si, consubstancia uma leitura de carácter mais amplo; uma leitura que é, antes de tudo o mais, o produto de uma reflexão educativa e pedagógica.

É esta leitura, em função da qual defendemos que o olhar do avaliador é sempre um olhar comprometido que contribui, por isso e inevitavelmente, para construir o próprio objecto da avaliação, que permite que possamos compreender que o afastamento dos procedimentos tradicionais da avaliação não pode ser circunscrito a uma opção eminentemente técnica. A recusa de centrar a avaliação nos produtos da aprendizagem e na medida da distância a que tais produtos se encontram do que foi previamente

determinado é uma opção relacionada com o acto de avaliar que se explica, contudo, em função de opções pedagógicas que justificam aquela recusa. Quando se afirma, então, que os procedimentos de avaliação devem apreciar a criança no próprio processo de realização das tarefas reais do seu quotidiano e com relevância para o seu desenvolvimento e aprendizagem, recorrendo a processos descritivos baseados na realização da criança, de forma a documentar o trabalho realizado no dia a dia por cada criança e também o seu desenvolvimento e aprendizagem, não é só de avaliação que estamos a falar, mas, sobretudo e antes de tudo, de projecto de acção educativa.

Em suma, embora haja uma reflexão a fazer acerca dos procedimentos de natureza técnica relacionados com o acto de avaliar, somos obrigados a articular tal reflexão com a natureza do projecto educacional que determina aquele acto. É neste projecto que contém, em si, os referentes a partir dos quais se torna possível produzir o conjunto de juízos de valor em função dos quais se constrói o acto de avaliar.

A quem compete definir tais referentes que, neste caso, são encontrados e construídos a partir de um determinado projecto educacional?

É esta questão que nos conduz a discutir a ilusão atrás enunciada que definíamos como a relação de subordinação entre o avaliador e o avaliado, a qual é sustentada pela crença que o primeiro, graças aos seus artefactos técnicos, pode oferecer ao segundo o retrato de uma situação que este se limita a receber sem questionar ou interrogar o mesmo, já que foi construído, afinal, por um especialista.

Ora, como temos vindo a defender, a problemática dos artefactos técnicos não é a primeira problemática do processo de reflexão que produzimos acerca da avaliação. Sendo uma problemática que não se pode menosprezar não é a problemática primeira a discutir. Essa é a dos referentes que justificam as opções técnicas a assumir, de forma a assegurar-se a necessária congruência entre ambos. Importa perguntar, no entanto, quem define os referentes?

No caso da avaliação educacional e, nomeadamente ao nível da avaliação que ocorre em espaços educativos concretos, esta é uma questão deveras fundamental.

Não são os alunos que os definem, mas também não são, só por si, os professores que o fazem. Estes assumem um papel central como intérpretes e gestores dos planos de trabalho e de estudo mas não são actores auto-suficientes neste âmbito. Subordinam-se, de algum modo ou a orientações curriculares, no caso da Educação Pré-Escolar, ou a programas definidos centralmente, no caso do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e no caso do Ensino Secundário.

Estes são factos incontornáveis, ainda que o facto de o constatar não resolva, por si só, o problema. É que importa reconhecer a margem de autonomia relativa que os educadores e os professores podem assumir, mais os primeiros que os segundos, como gestores do currículo. Uma autonomia que os pode conduzir, até, a estimularem as crianças e os jovens a assumirem uma participação mais activa nesse âmbito, o que significa que a relação de subordinação entre os avaliadores e os avaliados não é uma relação inevitável ou sequer uma propriedade invariante de qualquer projecto de avaliação.

Trata-se mais de uma opção, entre outras opções possíveis, que decorre não apenas de uma dada concepção de avaliação, mas igualmente do seu enquadramento em projectos educacionais específicos.<sup>1</sup>

Em conclusão, o que Guba e Lincoln referem como a “quarta geração” da avaliação é menos o culminar da evolução técnica do campo da avaliação e mais o resultado da ampliação do espaço de reflexão que aí se desenvolve.

De acordo com esta perspectiva, contacta-se, então, que nos encontramos num campo marcado pelas tensões e conflitualidades; um campo que não poderá ser apreendido dissociado de outros espaços de reflexão e das opções que aí se assumem.

### **3 - CONCLUSÃO**

Para nos guiarmos pelo nosso lema, que se centra na investigação e reflexão sobre o papel da avaliação na Educação Pré-Escolar, vamos repensar alguns princípios básicos, por demais considerados óbvios...

Consideramos que, no que se refere aos principais aspectos mais inovadores e que começaram a ser mais notados sobre a problemática da avaliação, estes emergiram a partir das Orientações Curriculares, tendo vindo a verificar-se, a partir de então, um grande investimento na avaliação e na reflexão sobre a prática, na valorização da possibilidade dada aos Educadores de gerirem o ambiente educativo, na valorização do trabalho com as famílias e, ainda, o lugar central que é dado à criança no processo de ensino e aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Um dado a ter em conta, mas que neste caso constitui, somente, uma observação marginal a este trabalho, diz respeito ao facto de nem sempre existir congruência entre os projectos educacionais e os modelos de avaliação.

Estamos conscientes de que não temos a ambição, nem a capacidade de aqui resolver todas as dificuldades que vão surgindo em torno das questões da avaliação no sector Pré-Escolar, mas entendemos que dando a conhecer ou simplesmente a relembrar a multiplicidade de teorias e conceitos de que esta tem sido alvo, quer por parte de vários teóricos e investigadores quer por parte de normativos legais, podemos permitir uma reflexão mais profunda aos Educadores de infância (e outros parceiros educativos) e uma posterior adaptação ao seu contexto profissional de práticas mais inovadoras e sobretudo mais congruentes com a especificidade da Educação de Infância.

Na continuidade das ideias lançadas, não queremos, a este propósito, deixar de citar Perrenoud, P. (1999):

*“ (...) a avaliação tradicional é uma amarra importante, que impede ou atrasa todo tipo de outras mudanças. Soltá-la é, portanto, abrir a porta a outras inovações.*

*Talvez seja exactamente isto, afinal de contas, que dá medo e que garante a perenidade de um sistema de avaliação que não muda muito, ao passo que, há décadas, vem-se denunciando suas falhas no plano docimológico e seus efeitos devastadores sobre a auto-imagem, o stress, a tranquilidade das famílias e as relações entre professores e alunos.”*

Um certo conhecimento geral da prática e cultura avaliativa dos Educadores de Infância, leva-nos a equacionar se na realidade existe um efectivo trabalho colectivo entre estes, no que concerne à avaliação. Sabemos que se torna muito difícil operacionalizar «qualquer alteração da prática na base do “cada um, cada um”, até porque, às vezes o que um Educador faz, o outro desfaz no período seguinte, não por maldade, mas até por falta de comunicação.» (Vasconcellos, C. 1998, p. 32).

Assim, consideramos que uma participação colectiva pode ajudar muito na construção de uma visão mais preciosa do problema na sua totalidade, embora a perspectiva do sujeito colectivo não deva invalidar a de um sujeito individual. E, nesta linha de pensamento, concordamos com Vasconcellos, C. (1998, p. 33-34), quando observa que:

*“se o colectivo não se articulou ainda, se não despertou para determinada necessidade de mudança, o professor que já fez esse percurso não deve ficar parado, esperando o grupo; é importante que avance para consolidar a sua convicção e ser elemento de tensionamento no interior do grupo. De qualquer forma, quando determinada prática é assumida pelo colectivo tem uma força muito maior do que se restrita a tentativas individuais.”*

Ainda nesta linha de ideias, partilhamos da mensagem de Paulo Freire (1981, p.79), quando afirma:

*“Ninguém educa ninguém, como tão pouco, ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.”*

Daí a importância da interacção em sala de aula (Educador-criança), (criança-criança) e de o Educador ter esta disponibilidade interior (afectividade, empatia) para com as necessidades dos educandos (aliás, afectividade, num dos seus sentidos mais radicais, significa justamente a capacidade de se deixar afectar pelas necessidades do outro).



## **CAPÍTULO II - A AVALIAÇÃO NO JARDIM DE INFÂNCIA**

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

Zabalza, M. (2000)

### **1 - ENQUADRAMENTO LEGAL DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

*“A lei pode mesmo ser bonita”*

Vasconcelos, T. (1997, in Legislação)

Partilhamos da ideia que encerra esta pequena citação de Vasconcelos T. (1997), a qual faz parte da introdução do livro “Legislação – Educação Pré-Escolar”, e que pretende apostar num conjunto legislativo caracterizado de “contornos harmoniosos e coerentes” (ibidem). Este pressuposto teórico da intencionalidade e apresentação da lei, como normativo legal que é, confere-lhe um enorme poder de argumentação, que favorece a aceitação, a clareza, a coerência e a exequabilidade teórica da mesma por parte de todos aqueles a quem se destina e que a devem cumprir e aplicar.

A este propósito, pretendemos, apenas a título de nota, registar que no que se refere, de um modo geral, à estruturação, construção, redacção e apresentação dos

suportes legislativos sobre educação em Portugal, estes contêm todos os ingredientes necessários para os podermos denominar de leis praticamente perfeitas, com preâmbulos, introduções e definições embuídas de fortes e completas intencionalidades que, depois na prática, encontram vários entraves, muitas vezes por não haver as condições necessárias para as implementar. E interrogamo-nos: não será esta a parte “menos bonita” da lei?

Consideramos oportuno percorrer no tempo, desde o início da implementação do Sistema Público de Educação Pré-Escolar em Portugal, criado pela Lei n.º 5/77, de 1 de Fevereiro, os diferentes documentos legais que enquadram o emergir da avaliação na Educação Pré-Escolar.

Nesta época, a avaliação da actividade dos Jardins de Infância, assim como do desenvolvimento e mais concretamente das actividades das crianças que os frequentavam, era considerada necessária para o seu desempenho, para atingir os objectivos a que se propunha este ramo da educação básica e para garantir a articulação sequencial com o ensino primário. Esta ideia prevalece em todos os diplomas e normas regulamentares subsequentes à criação do Sistema Público de Educação Pré-Escolar, que, a partir de 1997, começaram a ser publicados pelo Ministério da Educação.

Reportando-nos a um desses documentos que foi publicado na década de setenta, respeitante às directrizes e orientações para a Educação Pré-Escolar em Portugal, o Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de Dezembro – Estatutos do Jardim de Infância, constatamos que neste nunca são referidos expressamente momentos de avaliação, estando esta, no entanto, implícita, pois planificar, organizar, articular, pressupõe avaliar. Importa lembrar, também, que “o processo individual do aluno” é um instrumento referido para a Educação Pré-Escolar por esse mesmo decreto-lei.

No âmbito da articulação entre as famílias e o Jardim de Infância, preconizada nesse Estatuto, é referido, no seu artigo 26.º, que as “actividades dos jardins-de-infância serão organizadas e orientadas com base numa articulação permanente entre os educadores e as famílias que possa assegurar a indispensável informação e esclarecimentos recíprocos.” No artigo 27.º, na alínea a) afirma-se que as “famílias, organizadas ou individualmente, assegurem aos educadores uma informação correcta que facilite o conhecimento da criança e favoreça o seu acompanhamento”, continuando na alínea b) por se considerar que os educadores devem promover “as acções necessárias ao esclarecimento e sensibilização das famílias sobre os objectivos e métodos das diversas etapas e fases das actividades”.

Mesmo o ponto 2, onde se considera que em “cada jardim-de-infância, as actividades serão objecto de planificação anual por objectivos nas grandes áreas do desenvolvimento da criança: afectivo-social, psicomotor e perceptivo-cognitivo”, não deixa de nos confrontar com mais uma recomendação normativa que, tal como as anteriores, aponta sempre para a avaliação como um campo a valorizar no Jardim de Infância mesmo que implícita, dado que nenhum destes pontos é realizável sem que haja avaliação das diferentes situações, do enquadramento familiar de cada criança e do desenvolvimento da mesma.

Na realidade, a problemática da avaliação na Educação Pré-Escolar tem estado presente até aos dias de hoje, neste nível educativo, através de recomendações aos Educadores, de publicações internas, de diferentes acções de acompanhamento da rede Pré-Escolar, da formação contínua e mesmo no apoio directo aos Educadores de Infância, no seu local de trabalho, realizados pelos serviços do Ministério da Educação, nomeadamente a Divisão de Educação Pré-Escolar e, posteriormente, o Núcleo de Educação Pré-Escolar e os Centros de Área Educativa.

Hoje, no entanto, a problemática da avaliação na Educação Pré-Escolar tem vindo a adquirir um outro tipo de visibilidade pública.

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

Também na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, podemos verificar que a avaliação, tal como já foi caracterizada atrás, é induzida nos procedimentos de relação com as famílias, nomeadamente no seu artigo 4.º - Participação da família - referindo que “No âmbito da educação pré-escolar, cabe, designadamente, aos pais e encarregados de educação: b) Desenvolver uma relação de cooperação com os agentes educativos numa perspectiva formativa.”

Seguidamente, surge o Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de Julho, que “estabelece o Regime Jurídico do Desenvolvimento e Expansão da Educação Pré-Escolar e define o respectivo sistema de organização e financiamento”, e que volta a reportar-se à avaliação nos mesmos termos e na mesma perspectiva a que nos temos vindo a referir, expressando a salvaguarda da qualidade do atendimento, o que, na nossa opinião,

implica que haja avaliação e que esta tenha de se realizar, uma vez que o atendimento efectuado no Jardim de Infância é educação.

O artigo 12.º - Coordenação - menciona no ponto 2 - que “Ao educador de infância compete ainda coordenar as actividades de animação sócio-educativa da sala de educação pré-escolar, devendo salvaguardar a qualidade do atendimento prestado às crianças.”

Este mesmo documento define, ainda, as competências da direcção pedagógica, em que, mais uma vez, se reporta à avaliação de forma implícita. Assim, no artigo 13.º - Direcção pedagógica - é referido no ponto 2 que “Ao director pedagógico compete, nomeadamente:

- a) Coordenar a aplicação do projecto educativo do estabelecimento de educação pré-escolar;
- b) Coordenar a actividade educativa, garantindo, designadamente, a execução das orientações curriculares, bem como as actividades de animação sócio-educativa;
- c) Orientar tecnicamente toda a acção do pessoal docente, técnico e auxiliar;
- d) Organizar, de acordo com as normas de cada instituição, a distribuição do serviço docente e não docente;
- e) Estabelecer o horário de funcionamento de acordo com as necessidades da família, salvaguardando o bem-estar das crianças e tendo em conta as normas de cada instituição.”

Mas, a avaliação passa a ser mencionada de forma explícita no artigo 16.º - Avaliação – que diz no ponto 1 que “Os critérios de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar considerarão entre outros:

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

E em seguida é referido no ponto 2 – que “Os critérios referidos no número anterior aplicam-se a todas as modalidades de educação pré-escolar e serão definidos por despacho conjunto dos Ministérios da Educação e da Solidariedade.”

Passando para o Despacho n.º 522/97 de 4 de Agosto – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, no seu capítulo III, é definida a avaliação como parte integrante do planeamento:

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

Embora o registo da avaliação não esteja institucionalizado (à excepção da Região Autónoma dos Açores), em relatórios internacionais tal facto já é assumido, conforme se pode ler no Relatório Eurydice de 2000 – Os Números Chave de Educação na Europa – onde Portugal surge como um dos países onde, no que se refere à avaliação, “as directrizes oficiais são mais precisas e estipulam que os resultados da avaliação devem ficar registados...”

Posteriormente, com a publicação do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto – Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, no n.º 1 do ponto II do Anexo n.º 1, é referida a avaliação na especificidade do contexto pelo que:

*“Na Educação Pré-Escolar o Educador de Infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”.*

Prosseguindo, no n.º 3 do ponto II deste mesmo Anexo n.º 1, é definido o modo como se processa a avaliação na Educação Pré-Escolar:

*“No âmbito da planificação e da avaliação, o Educador de Infância: a) Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem; (...) e) Avalia, numa*

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

Mais recentemente, a Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) do Ministério da Educação, divulgou e possui *on line*, um documento relativo aos “Procedimentos e Práticas Organizativas e Pedagógicas na Avaliação da Educação Pré-Escolar” que clarifica muitas das questões relacionadas com a avaliação e que têm vindo a constituir uma preocupação actual dos Profissionais de Educação de Infância.

Desta forma, a DGIDC, pretende esclarecer os Órgãos de Administração e Gestão dos Agrupamentos, as Direcções dos Estabelecimentos da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar e todos os docentes implicados no processo avaliativo, com vista a elucidá-los sobre os procedimentos e as práticas organizativas e pedagógicas relativos à avaliação na Educação Pré-Escolar.

Defendendo o princípio de que a avaliação é “um elemento integrante e regulador da prática educativa em cada nível de educação e de ensino”, esse documento da DGIDC relembra que isso implica a existência de princípios e de procedimentos apropriados à singularidade de cada nível.

Ao salientar e reforçar a especificidade da Educação Pré-Escolar, este documento remete para a inevitável necessidade de existirem práticas e formas avaliativas que sejam adequadas e que vão de encontro às singularidades e características deste sector de educação.

Baseando-se nos princípios veiculados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, sobre a avaliação, este documento refere que:

*“A avaliação (...) assume uma dimensão marcadamente formativa, pois trata-se, essencialmente, de um processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados e procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu e as dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando. A Educação Pré-Escolar é perspectivada no sentido da educação ao longo da vida, assegurando à criança condições para abordar com sucesso a etapa seguinte.”*

O acto de avaliar na Educação Pré-Escolar é definido como “um acto pedagógico que requer uma atitude e um saber específico que permitam desenvolver estratégias adequadas, tendo em conta os contextos de cada criança e do grupo no respeito pelos valores de uma pedagogia diferenciada” (In documento *on line* da DGIDC).

São também mencionadas as principais acções, que neste âmbito, competem ao Educador de Infância:

- «(...) Estabelecer de acordo com o seu projecto pedagógico/curricular, os critérios que o vão orientar na avaliação tanto dos processos como dos resultados.

- Utilizar técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados que possibilitem sistematizar e organizar a informação recolhida (registos de observação, portefólios, questionários, entrevistas, cadernetas informativas...), permitindo “ver” a criança sob vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens, ao mesmo tempo que vai fornecendo ao educador elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção educativa.»

Constata-se por esta abordagem diacrónica, necessariamente sucinta, de alguns dos principais diplomas jurídicos que têm vindo a regular a Educação Pré-Escolar que a problemática da avaliação no Jardim de Infância foi adquirindo à medida que este espaço educativo ia adquirindo um peso crescente na sociedade portuguesa.

Constata-se, em segundo lugar, que a problemática da avaliação aparece constantemente associada à problemática mais abrangente das Orientações Curriculares, como expressão e consequência dessas mesmas orientações, o que obriga, tal como temos vindo a defender, que qualquer abordagem relativamente à reflexão sobre a avaliação no âmbito da Educação Pré-Escolar nos conduz a analisar o sentido educativo, bem como as finalidades e os pressupostos que subjazem ao documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

## **2 – AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: FINALIDADES, PRESSUPOSTOS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS**

O documento relativo às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar foi aprovado através do Despacho n.º 5220/97 de 10 de Julho, constituindo o culminar de um processo que envolveu profissionais, formadores, investigadores e técnicos da administração central e local, associações profissionais e sindicais, representantes dos pais, na construção de um documento que fosse o espelho do que se pretende que seja a Educação Pré-Escolar.

Não é um programa, é antes, um instrumento onde se explicitam alguns dos referentes estruturantes, em função dos quais se apoia a actividade de gestão educativa dos Educadores de Infância.

Como referencia Oliveira, A.M. (D.E.B., 1998) as Orientações Curriculares “não são um programa, pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças. Diferenciam-se também de algumas concepções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos”.

Trata-se de um documento que é a expressão de uma etapa importante a história da Educação Pré-Escolar, em Portugal, já que, como afirma Rodrigues F. (1996, p. 36), a “existência de Orientações Curriculares pode ser favorável para tornar visível a Educação Pré-Escolar, dignificar o estatuto profissional dos Educadores, melhorar a comunicação e a participação dos pais e da comunidade, facilitar a continuidade educativa”. É um documento que vem reforçar a dimensão educativa e pedagógica do trabalho desenvolvido nos Jardins de Infância, clarificando áreas curriculares numa perspectiva pedagógica estruturada e sujeita a uma dada intencionalidade educativa.

É um documento que terá que ser compreendido à luz da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, permitindo estabelecer princípios comuns acerca das acções educativas a desenvolver na Educação Pré-Escolar. Neste sentido, constitui uma



referência geral para todos os Educadores de Infância, de forma a “contribuir para promover uma melhoria da qualidade da Educação Pré-Escolar”. Esclarece-se ainda que se trata de uma “referência comum”, ou um “quadro de referência”, ou ainda um “conjunto de princípios para apoiar os educadores nas decisões sobre as suas práticas.” (pág. 13).

Cabe a cada Educador de Infância conceber e desenvolver, a partir dessas orientações, projectos de acção educativa através de uma planificação, organização e avaliação das actividades com vista à construção das aprendizagens de cada criança e do grupo. Conceber esses projectos e um sistema de avaliação congruente com o mesmo são componentes essenciais da Educação Pré-Escolar, desde que se assegure uma articulação coerente entre avaliação e as intenções educativas que a planificação das actividades faz supor. Como afirma T. Vasconcelos (M.E., 1997), “...o educador é o construtor, o gestor do currículo...”

Pode afirmar-se que o sentido de Orientações Curriculares se inspira-se na definição da NAYEC (1991)<sup>2</sup> de linhas orientadoras para conteúdos e avaliação, considerando-se que se trata de um conjunto articulado de princípios gerais a serem utilizados pelo Educador para tomar decisões sobre a sua prática, ou seja, que lhe permitam planear e avaliar o processo educativo a desenvolver com as crianças.

Por se tratarem de Orientações Curriculares, é um documento que partilha dos pressupostos que sustentam a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar, nomeadamente:

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

---

<sup>2</sup> NAYEC (1991) National Association for the Education of Young Children, EU, Teaching the whole child in Kindergarten (Ensinando a criança de forma integrada no Jardim de Infância). Washington, NAYEC (1991). 1 v.

Com suporte nestes fundamentos, o documento sugere orientações globais para o educador, as quais devem orientar a sua prática profissional (observar, planificar, agir, avaliar, comunicar e articular) e a organização do ambiente educativo, em função dos seguintes objectivos gerais pedagógicos:

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

- . Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;

- . Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola para o sucesso da aprendizagem;

- . Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;

- . Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;

- . Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;

- . Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;

- . Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;

- . Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade;

- . Organizar o ambiente educativo como suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade;

- . Promover a continuidade educativa;

- . Desenvolver a intencionalidade educativa.

Estes objectivos contemplam as áreas de desenvolvimento pessoal e social, assim como, do desenvolvimento intelectual, humano e expressivo. Segundo Benavente, (1997, p.13), “a criança é considerada já neste nível educativo, como uma futura cidadã, e como tal, devendo fazer, desde a mais tenra idade, experiências de vida democrática”.

É a partir dos pressupostos enunciados e dos objectivos propostos que se pode compreender melhor as finalidades de cada uma das áreas a que se refere o documento das Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar<sup>3</sup> que nesse documento são designadas por: (i) Área de Formação Pessoal e Social; (ii) Área de Expressão e Comunicação<sup>4</sup> e (iii) Área de Conhecimento do Mundo. Trata-se de áreas onde é suposto que os educadores desenvolvam um conjunto invariante de estratégias educativas face aos objectivos preconizados para cada uma dessas áreas. Assim pretende-se que os Educadores:

- Favoreçam a autonomia da criança e do grupo, que assenta na aquisição dos saberes, que passa por oportunidades de escolha e de responsabilidade na realização do trabalho;

- Criem um clima de comunicação em que a linguagem do educador constituam um modelo para a aprendizagem das crianças e em que a forma como comunica permita estabelecer interacções com cada criança no interior do grupo;

- Diversifiquem as situações e experiências de aprendizagem de modo a proporcionar um leque diversificado de actividades em cada domínio;

- Introduzam situações problemáticas que constituem um desafio e um estímulo para a curiosidade da criança;

- Avaliem o processo e os efeitos, ou seja, avaliar o que se fez e o que as crianças fizeram e os efeitos dessa mesma acção em termos de aprendizagem.

É tendo em conta tais estratégias que se espera que a criança possa, mais do que realizar aprendizagens, ter oportunidades de aceder a um conjunto de vivências formativas que possam constituir-se como oportunidades de aprendizagem.

---

<sup>3</sup> “Área” é o termo habitual na Educação Pré-Escolar para designar formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças.

Esta organização permite-nos pensar em termos de áreas de actividades, que se baseiam nas possibilidades oferecidas pelo espaço educativo, remetendo para diferentes formas de articulação. A expressão “áreas de conteúdo” é utilizada no documento pressupondo a interligação entre desenvolvimento e aprendizagem com a finalidade de facilitar a articulação da Educação Pré-Escolar com o nível de ensino seguinte e a comunicação entre educadores e professores. São âmbitos de saber que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer. As áreas de conteúdo supõem a realização de actividades proporcionando a acção e ocasião de a criança descobrir relações consigo própria, com os outros e com os objectos, que significa pensar e compreender. Este processo educativo vê a criança como sujeito da aprendizagem tendo em conta o que cada um já sabe e a sua cultura, para lhe permitir aceder a uma cultura dita “escolar”. A aquisição deste tipo de cultura justifica o início da aprendizagem ao longo da vida, favorecendo a sua formação com vista a uma plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Deste modo, as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas numa perspectiva articulada e globalizante.

<sup>4</sup>

Quando se afirma, por exemplo, que através da sub-área do Movimento e Expressão Dramática se pretende que a criança vá adquirindo uma consciência das potencialidades do seu corpo ou que, na sub-área da Expressão Plástica, as crianças explorem materiais e instrumentos diversos que permitam a utilização de diferentes técnicas, não se espera que essas crianças sejam capazes de produzir novas narrativas sobre o corpo ou que sejam valorizadas, do ponto de vista da avaliação, pela quantidade e qualidade dos meios plásticos de expressão utilizados. O que se espera é que as vivências decorrentes das experiências relacionadas com aquelas actividades possam constituir-se como oportunidades integradas de desenvolvimento cognitivo, social, interpessoal e afectivo-emocional, o que acontece através da partilha e da recriação de um dado património cultural. Um património que, mais do que ser um pretexto para realizar aprendizagens formais, constitui uma oportunidade para participar em actividades e experiências pessoais e sociais capazes de proporcionar dinâmicas de desenvolvimento humanas.

Em suma, enquanto na Escola, se espera que as crianças realizem aprendizagens com um compromisso educativo incontornável que essa Escola deverá assumir, no Jardim de Infância espera-se que as crianças possam usufruir de vivências pessoais e sociais que lhes proporcionem oportunidades de formação e de aprendizagem, ainda que estas, em comparação com aquelas que se espera que ocorram nas escolas, sejam de carácter mais contingente, singular e experiencial. Não se recusa a possibilidade de aprender nos Jardins de Infância, mas não é esta a possibilidade que constitui a prioridade da actividade educativa que ocorre em tais contextos. Aprender, na Educação Pré-Escolar, decorre do explorar, do descobrir, do narrar, do partilhar, do ampliar as possibilidades de comunicação e do viver.

No Jardim de Infância, e tendo em conta os referentes que o documento das Orientações Curriculares nos proporciona, pode afirmar-se que é em função das estratégias educativas atrás enunciadas e dos espaços de formação que as várias áreas configuram que se torna possível esclarecer as intenções pedagógicas que animam o trabalho educativo que aí ocorre. Um trabalho que, em comparação com as intervenções a desenvolver no seio das escolas, faz toda a diferença quanto à reflexão sobre a natureza, as dimensões e as estratégias de avaliação a desenvolver no domínio da Educação Pré-Escolar.

Trata-se de uma discussão que nos obriga a recusar a avaliação como equivalente a um acto de medição ou de controlo, obrigando-nos a discutir se as

habituais categorias utilizadas para caracterizar a avaliação como acção reguladora são suficientes para dar conta da especificidade da avaliação no Jardim de Infância.

Será que se pode afirmar que a *“avaliação emerge, assim, como um importante mecanismo de regulação do processo educacional com potencial para beneficiar a aprendizagem da criança individual e melhorar o programa e, nessa medida, um elemento fundamental de trabalho dos profissionais de educação de infância competentes”* (Hills, 1992).

Estrela e Rodrigues (1995) consideram que avaliar no Jardim de Infância, significa tomar partido em função de expectativas traçadas, sobre a realização dessas mesmas expectativas.

Será que no Jardim de Infância é possível considerar a avaliação como *“um processo de observação e de interpretação dos efeitos do ensino, que visa orientar as decisões necessárias ao bom funcionamento da escola?”* (Figari, 1996, in Cardinet, 1986:13).

Concordamos, igualmente, com Santos Guerra, quando este constata que o que verdadeiramente importa da avaliação, é saber o que ela própria pretende, quem dela beneficia e quem a controla. (Santos Guerra, 1993).

Não está em causa considerar, como o faz Lemos (1993), que a avaliação visa orientar o trabalho educativo que se realiza; não está em causa, também valorizar, como o faz D. Nevo (1997: 37) que *“a função básica da avaliação é ajudar a alcançar uma maior compreensão da natureza do objecto da avaliação e da sua qualidade”*; não está em causa, finalmente, reconhecer como o faz Ribeiro (1991) que o grande objectivo da avaliação consiste em contribuir para o aperfeiçoamento da actividade educação, propósito este que o conduz a afirmar a necessidade de diversificar as práticas de avaliação.

No Jardim de Infância importa, assim, retomar algumas das principais questões que se colocam quando reflectimos sobre a avaliação.

### **3 – O JARDIM DE INFÂNCIA: CONTRIBUTO PARA UMA REFLEXÃO SOBRE OS TIPOS DE AVALIAÇÃO E ACÇÃO EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

É relativamente consensual a operação que considera a existência de quatro tipos de avaliação, que correspondem, de um modo geral, a quatro funções distintas do acto de avaliar. São elas a avaliação certificativa, a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação formadora. Até que ponto é que fazem sentido quando nos referimos ao universo educativo que o Jardim de Infância configura?

Até que ponto explicitam as singularidades educativas deste espaço educacional? Até que ponto contribuem para nos elucidar acerca dos desafios, exigências dilemas e tensões que, do ponto de vista da avaliação, ocorrem quando nos situamos neste nível de educação básica?

É para responder a estas três questões que iremos começar por caracterizar e problematizar cada um desses tipos de avaliação, a partir dos referentes que, em função das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, definimos como eixos estruturantes da acção educativa que tem lugar no Jardim de Infância.

#### **3.1 – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA**

Considera-se que através da chamada avaliação diagnóstica se faz um inventário dos conhecimentos e das aquisições das crianças, de forma a identificar as dificuldades e ou potencialidades das mesmas face a um determinado tipo de objectivos.

Segundo Rosales, C. (1992, p. 36), *“a função diagnóstica da avaliação é considerada, por alguns autores, como fazendo parte da avaliação formativa. Porém, pode também ser estudada como uma função separada, se considerarmos que a sua realização tem como missão específica determinar as características da situação inicial*

*de um determinado processo didáctico que se quer pôr em marcha e servir de base, portanto, a decisões sobre a programação ou esboço do mesmo”.*

Como indica a própria designação deste tipo de avaliação *«Estamos perante a avaliação diagnóstica quando se trata de explorar ou de identificar algumas características de um aprendente com vista a escolher a sequência de formação mais bem adaptada às suas características. J.-M. Barbier, mostrou que esta acção deveria efectuar-se não somente “pela negativa”, em relação àquilo que deve ser adquirido, mas também “pela positiva”, para valorizar as competências existentes que poderão constituir outros tantos pontos de apoio para a formação (Figari,1996:134).*

De acordo com Stufflebeam e Shinkfield (1987, p. 196-197), a avaliação diagnóstica pode ser vista como a principal orientação da avaliação do contexto. Devendo, assim, identificar as virtudes e defeitos de algum objecto, como uma instituição, um programa, uma população escolhida ou uma pessoa, e proporcionar um guia para o seu aperfeiçoamento. Para estes autores:

*«(...) os principais objectivos deste tipo de estudo são a valorização do estado global do objecto, a identificação das suas deficiências, a identificação das suas virtudes que podem curar essas deficiências, o diagnóstico dos problemas cuja solução pode melhorar o estado do objecto e, em geral, a caracterização do marco em que se desenvolve o programa. Também consideram que a principal orientação de “uma avaliação de entrada” é ajudar a prescrever um programa mediante o qual se efectuem as mudanças necessárias, devendo identificar e valorizar os métodos aplicáveis e ajudar a explicar e “esmigalhar” o que se escolheu para a sua aplicação ou continuação.»*

Para De Ketele (1988, citado por Figari, G., 1996) a avaliação diagnóstica é definida como a *«avaliação antes da acção, e que exerce assim uma função de “previsão” (...).»*

Segundo Rosado, A., (in Léxico Comentado Sobre Planificação e Avaliação):

*“A avaliação diagnóstica é a modalidade de avaliação que averigua se os alunos possuem os conhecimentos e aptidões para poderem iniciar novas aprendizagens. Permite identificar problemas, no início de novas aprendizagens, servindo de base para decisões posteriores, através de uma adequação do ensino às características dos alunos. Verifica se o aluno possui as aprendizagens anteriores necessárias para que novas aprendizagens tenham lugar (avaliação dos pré-requisitos) e também se os alunos já têm conhecimentos da matéria que o professor vai ensinar, isto é, que aprendizagens das que se pretendem iniciar (e que se assumem não-conhecidas) são já dominadas pelos alunos (avaliação dos níveis de entrada). A avaliação diagnóstica não ocorre em momentos temporais determinados, podendo realizar-se no início do ano (muitas vezes sob a forma de um período de avaliação inicial), no início de uma unidade de ensino e sempre que se pretende introduzir uma nova aprendizagem”.*

A avaliação diagnóstica assume um papel essencial na Educação Pré-Escolar, uma vez que sendo esta a primeira etapa da educação básica, contribui para sustentar um primeiro contacto com as crianças. Todos os instrumentos de caracterização da criança (Fichas Anamnésicas, Fichas de Recolha de Dados/Fichas de Informação) que o Educador de Infância solicita aos pais da criança, assim como todas as conversas e trocas de informação são muito preciosas e servem para obter esse mesmo conhecimento que depois no dia-a-dia se vai adicionar ao resultado das observações que o Educador faz da criança na interacção com as outras crianças, com o adulto, no contacto e exploração dos materiais, em suma em todas as circunstâncias em que a criança age e que o Educador utiliza para tentar adquirir um conhecimento mais real e completo da criança.

A avaliação diagnóstica no Jardim de Infância é a primeira avaliação que o Educador de Infância realiza, para a partir daí partir para *“(...) o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo – o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens (...)”* (In Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, pág. 4).

Através desta avaliação diagnóstica é da responsabilidade do Educador ter em conta *“(...) a intencionalidade educativa – que decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças.* (Ibidem, pág. 4).



O Educador deve ainda “*proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança*” (Ibidem, pág. 16), quer quando realiza esta avaliação diagnóstica no início do ano, quer ao longo do ano, sempre que seja necessário realizá-la.

Concordamos com Estrela e Rodrigues (1995) quando defendem que a avaliação diagnóstica é apenas uma etapa de referencialização, apresentando um carácter provisório e hipotético.

Consideramos que este tipo de avaliação é o início de um processo avaliativo que tem de ocorrer continuamente no Jardim de Infância.

### **3.2 – AVALIAÇÃO CERTIFICATIVA**

O uso da avaliação para a certificação é bem conhecido no sistema educativo e amplamente utilizado no domínio da educação escolar.

A certificação garante que o aluno atingiu um determinado nível de conhecimentos ou competências num ciclo de estudos, garantindo que pode transitar para o ciclo de estudos subsequente.

Daí que no Jardim de Infância não faça sentido falar em avaliação certificativa, já que este tipo de avaliação é realizada, sobretudo, no final de cada ano lectivo ou no final de cada ciclo educativo, certificando-se, ou não, a conclusão das aprendizagens realizadas. No Jardim de Infância não faz sentido falar-se deste tipo de avaliação porque, independentemente da conclusão, ou não, das aprendizagens eventualmente realizadas nesses contextos, as crianças transitam obrigatoriamente para o ciclo educativo seguinte.

Pode falar-se, quanto muito, em avaliação sumativa. A avaliação é considerada sumativa quando se propõe fazer um balanço no fim de um ciclo de formação.

A avaliação sumativa também tem lugar no Jardim de Infância podendo ocorrer no final de um período, ou mais frequentemente no final do ano lectivo ou quando a criança termina a frequência da Educação Pré-Escolar. Nesses momentos, o Educador

poderá (baseando-se sempre noutra tipo de avaliações que foi efectuando ao longo do ano - desde a diagnóstica, a formativa e a formadora), realizar um balanço, um relatório descritivo em que, de alguma forma, possa fazer essa avaliação sumativa. Esta avaliação deverá ser a utilizada, por exemplo, quando a criança transita para o 1.º Ciclo, mas a forma como se passam essas informações sobre a criança deverá ser muito cuidada e bastante ponderada.

Segundo C. Rosales, (1992: 36) *“A função sumativa da avaliação, a mais praticada e a mais conhecida desde sempre, tem lugar no fim de um determinado processo didáctico, verifica os resultados do mesmo e serve de base para adoptar decisões de certificação, de promoção ou repetição, de selecção. Este tipo de função avaliadora foi também denominada retroactiva (Stufflebeam, 1972), na medida em que, na realidade, dá conta daquilo que se fez no passado.”*

Pensamos que onde se avalia muito e se transforma pouco, algo estará em falta. Com efeito, se avaliar ajuda a compreender, é inevitável que essa compreensão dê lugar a decisões que impliquem tomadas de decisão correctas.

Quem pode aprender através da avaliação? Seguramente as crianças avaliadas, os Educadores e o Jardim de Infância em que a avaliação é levada a cabo.

Não queremos deixar de salientar o quão importante é avaliar as avaliações que vamos efectuando. Consideramos fundamental, em nome da congruência da acção educativa que realizamos no Jardim de Infância, submeter todo o processo de avaliação a uma reflexão e a uma análise rigorosa.

### **3.3 – AVALIAÇÃO FORMATIVA**

A avaliação formativa foi proposta por Scriven em 1967. Desde então, este tipo de avaliação adquiriu visibilidade teórica e foi objecto de um grande número de trabalhos. A avaliação formativa tem, antes de tudo, uma finalidade pedagógica, sendo considerada como transversal ao próprio acto de ensino. Tem por objectivo contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, informando o professor sobre as condições em

que está a decorrer essa aprendizagem, e instruindo o aprendente sobre o seu próprio discurso, os seus êxitos, e as suas dificuldades. Esta função geral de ajuda da aprendizagem abrange um certo número de funções anexas: a segurança, com vista a consolidar a confiança do aluno em si próprio; a assistência, para marcar etapas, dar pontos de apoio para progredir; o feed-back para dar, o mais rapidamente possível, uma informação útil sobre as etapas vencidas e as dificuldades encontradas e o diálogo para alimentar uma relação estreita entre o professor e o aluno que esteja fundamentada em dados precisos.

De acordo com Perrenoud, (1996, 1997), *“a avaliação formativa assume todo o seu sentido, no âmbito de uma estratégia de luta contra o fracasso e as desigualdades, que está longe de ser sempre executada com coerência e continuidade.”*

Trata-se, assim, de um tipo de avaliação que não se circunscreve a ser um instrumento exclusivo de selecção académica, já que visa regular o processo de ensino e de aprendizagem, sendo considerada fundamental para a qualidade das actividades que se desenvolvem em contextos educativos. (Cardinet, 1993; Lemos, Neves, Campos, Conceição e Alaiz, 1993). Ao atribuir importância ao aluno, dá atenção à sua motivação, à regularidade do seu esforço, à sua forma de abordar as tarefas e às estratégias de resolução de problemas que utiliza (Cardinet, 1993). O feed-back que é fornecido ao aluno, constitui segundo Emery, Saunders, Dann e Murphy (1989), um contributo para o melhoramento da sua motivação e auto-estima.

Este feed-back constitui, na opinião de Bloom, Hastings e Madaus (1971), a própria essência da avaliação formativa.

A avaliação formativa, ao apreciar o modo como decorre o processo de ensino e de aprendizagem, permite, ainda, na opinião de Scriven (1967), que o professor adapte as suas tarefas de aprendizagem, introduzindo alterações que possibilitem uma maior adequação das mesmas. Não se trata, no entanto, de uma avaliação simplesmente informal e permanente; a sua planificação deve permitir a existência de momentos organizados de avaliação formativa, devendo planear-se momentos para averiguar dos resultados obtidos, recolhendo informações com regularidade acerca do processo de aprendizagem.

O maior mérito da avaliação formativa é, na opinião de Bloom, Hastings e Madaus (1973): *"a ajuda que ela pode dar ao aluno em relação à aprendizagem da matéria e dos comportamentos, em cada unidade de aprendizagem."* (p.142).

Na avaliação formativa, Viallet e Maisonneuve (1990), indicam as seguintes características: permanecer ao longo da aprendizagem; ser educativa, visto constituir ela própria uma actividade de aprendizagem; ser dinâmica porque fornece um feed-back relativo a objectivos pedagógicos específicos; discriminar, na medida em que identifica problemas de aprendizagem; economizar, porque avalia pequenas partes homogêneas de matéria; ser transparente, quando a todo o momento os alunos sabem o que se espera deles; individualizar, porque respeita o ritmo de aprendizagem a exigir, com uma programação bem definida do currículo.

Abrecht (1994) sintetiza a importância da avaliação formativa, considerando-a não como um método mas antes como uma atitude:

*"Os grandes objectivos da avaliação formativa são, de facto, a consciencialização, por parte do aluno, da dinâmica do processo de aprendizagem (objectivos, dificuldades e critérios)... a luta contra a passividade."*

Ao optar-se por uma avaliação formativa, na opinião de Perrenoud (1982), são afectados no processo educativo: a organização das aulas, os métodos e as práticas de ensino, a construção de uma cultura comum entre o professor e a escola, a política do estabelecimento de ensino, o programa e os objectivos, bem como o sistema de selecção e orientação e a satisfação profissional e pessoal.

Na avaliação formativa, os momentos e os intervenientes devem ser diversificados, porque segundo Ferraz et al. (1994), as próprias situações de avaliação são múltiplas e as competências em análise são várias e complexas.

Scriven (1967) e Bloom, Hastings e Madaus (1971) integram a avaliação formativa numa perspectiva pedagógica para a mestria, na qual todos os alunos têm a possibilidade de aprender num ensino individualizado. Trata-se de uma avaliação frequentemente centrada sobre pequenos segmentos de matéria, sobre objectivos particulares e fazendo uma análise detalhada e em profundidade das aprendizagens.

Para Bloom, Hastings e Madaus (1971) nunca se devem utilizar os dados da avaliação formativa como base para a classificação; na realidade, em situação de avaliação formativa, os alunos devem responder sem se confrontarem com a ameaça da

classificação, sem os elevados níveis de stress e ansiedade associados a essas situações (que podem prejudicar a revelação das suas reais capacidades), não minando a necessária confiança dos alunos e o clima de intimidade necessário para que o aluno se abra, mostre as suas dificuldades, aceite errar, evitando estratégias de ocultação das dificuldades.

Nesta perspectiva, e sobretudo de acordo com a especificidade e singularidade do acto educativo no Jardim de Infância, o Educador de Infância ao realizar a avaliação formativa nunca deverá recorrer aos seus dados como um meio de classificação ou de medição das aprendizagens das crianças. O papel e a atitude do Educador de Infância são determinantes para que as crianças nunca se sintam receosas, inseguras e temam que estão a ser explicitamente observadas, sentindo-se de algum modo pressionadas, de forma a realizarem as actividades com um êxito que elas pressintam que têm de alcançar, para mostrar, para prestar contas, agindo assim de certo modo sobre uma ameaça avaliativa.

A avaliação formativa no Jardim de Infância, deve desenrolar-se de forma contextualizada e valorizando a observação da criança em interacção com as outras crianças, com o Educador e com os materiais, nas tarefas e actividades que vai realizando. Cabe ao Educador de Infância observar com atenção aquilo que a criança já vai conseguindo fazer, e o modo como age e se comporta, sem nunca perder de vista o princípio de que para se adquirir determinada capacidade a criança terá de errar várias vezes, terá de experimentar e de ir melhorando a sua acção de forma gradual e sobretudo prazerosa. A criança deve-se sentir feliz ao manipular, ao jogar, ao saltar, ao falar, ao dramatizar, ao desenhar, ao pintar, ao brincar, ao cantar, etc... O êxito estará sempre no modo como a criança se sente, sentindo-se segura, apoiada, incentivada e amada. Só através de todos estes ingredientes o Educador poderá praticar uma avaliação formativa potenciadora, integradora e com sentido. E quanto mais a criança sentir que aquilo que vai conseguindo fazer depende também do seu interesse, de um querer genuíno que vem de dentro de si própria, mais ela começará a ter consciência do seu percurso, da sua constante evolução, sabendo que quando era mais nova ainda não conseguia fazer determinada actividade, mas que à medida que vai crescendo vai fazendo novas conquistas, conquistas sucessivas que devem ser sempre conseguidas através de um ambiente educativo humano e significativo, para que a criança esteja motivada e se sinta verdadeiramente interessada naquilo que faz.

Como já tivemos oportunidade de referir, o Jardim de Infância é um espaço educativo singular, muito informal, muito lúdico, com características muito próprias para cativar e atrair as crianças a que se destina, daí que este tenha de ser um meio propiciador de vivências muito diversificadas e ricas que vá de encontro a todas as necessidades da criança, de forma a que esta se desenvolva equilibradamente, e de modo global, nas diferentes áreas.

### 3.4 – AVALIAÇÃO FORMADORA

A valorização do acto de aprender, em que hoje nos situamos e em que perspectivamos o ensino e a educação, centrados em competências, esteve na origem de um tipo de avaliação que não é completamente diferente da avaliação formativa, mas que também não se confunde com esta: a avaliação formadora. Podemos considerar que se trata de um salto qualitativo relativamente à avaliação formativa e a principal diferença que se estabelece entre ambas é que esta, não só ajuda o professor na gestão do seu programa, mas encontra-se também centrada na compreensão das dificuldades do aluno. Esta forma de perspectivar a avaliação toma-a como um instrumento indispensável não só para o professor e o educador, mas também para o próprio aluno, já que se constitui como um instrumento regulador dos seus próprios processos de aprendizagem. Isto é, contribuir para que os alunos possam compreender melhor o que são como aprendentes e procurar as ajudas mais profícuas para as suas necessidades.

Enquanto na avaliação formativa os critérios e os procedimentos de avaliação são da responsabilidade dos professores que incitam os alunos a situarem-se face a esses critérios, na avaliação formadora os critérios são definidos por professores e alunos e os procedimentos avaliativos, que resultam de um grande envolvimento desses alunos, expressam situações de efectiva responsabilidade da parte destes no âmbito do processo de avaliação.

De acordo com R. Abrecht, (1994, p. 49), a avaliação formadora tem *«como propósito centralizar a perspectiva na “regulação assegurada pelo aluno”, distinguindo-se da avaliação formativa, “cuja regulação diz respeito, sobretudo, às estratégias pedagógicas do professor”.*»

G. Nunziati (1988, p. 92) considera que é importante *“fazer da avaliação não simplesmente um instrumento de controlo, mas um instrumento de formação, de que o aluno disponha para atingir os seus objectivos pessoais e construir o próprio percurso de aprendizagem”*<sup>5</sup>, fazendo assim uma distinção entre a avaliação de tipo formativa e a avaliação formadora.

Nesta perspectiva, a avaliação formadora pressupõe a implicação consciente, sistemática e reflectida do aluno na planificação, organização e avaliação das suas próprias aprendizagens, aspectos estes que a distinguem de uma outra qualquer prática de avaliação formativa. Existe como que um *“auto-controlo, (uma) espécie de olhar crítico sobre o que se faz, enquanto fazemos, guiados pelo nosso próprio sistema interno de pilotagem”* (idem: 51).

Neste sentido, a avaliação pode e deve ser considerada, não apenas como um ponto de chegada, mas fundamentalmente como um ponto de partida. De acordo com a clarificação conceptual realizada por Nunziati (1988), caminhamos no sentido de uma avaliação formadora não formativa.

Adoptar esta nova perspectiva de avaliação significa adoptar novas metodologias de ensino e de aprendizagem. Para Perrenoud (1992), *“mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola, (...) significa transformar consideravelmente as regras de jogo dentro da sala de aula”*. Um dispositivo pedagógico desta natureza inclui, necessariamente, a criação e a utilização de estratégias de diferenciação pedagógica, de modo a permitir integrar a grande diversidade de população escolar actualmente existente nas nossas escolas. É assim impossível falar de avaliação formadora sem recorrermos a toda uma organização pedagógica que lhe serve de suporte.

A prática da avaliação formadora vai permitir aos alunos uma gradual apropriação dos instrumentos de pilotagem e de regulação do trabalho e das aprendizagens na sua vida quotidiana, proporcionando-lhes uma crescente autonomia e capacidade crítica. Por outro lado contribuirá para uma grande participação na planificação e avaliação, permitindo-lhes, não só a construção das suas próprias aprendizagens e o desenvolvimento de competências metacognitivas, como o domínio gradual dos critérios de avaliação, que são, na verdade, uma prioridade muito importante.

---

<sup>5</sup> Citado em R. Abrecht, (1994, p. 49)

Santos Guerra (2003) considera que a avaliação deve preocupar-se sobretudo por ser um processo de diálogo quer entre os avaliados e os avaliadores quer entre os avaliados quer entre os responsáveis e o(os) avaliador(es). Daí que se possa afirmar que a avaliação formadora constitui um percurso de avaliação conduzido por aquele que aprende e é um instrumento ao serviço do processo de hetero e auto-formação das crianças.

Em termos de Jardim de Infância, a avaliação formadora pode trazer muitas mais valias para a criança e para todo o seu processo de crescimento e de desenvolvimento pessoal e social. A criança ao participar na auto-regulação do seu percurso pessoal, torna-se mais motivada, mais interessada, adquire um espírito crítico mais forte, mais independência, mais autonomia, mais espírito de iniciativa e, sobretudo, uma visão mais ampla do mundo e das coisas, pois estando mais envolvida é capaz de ir estruturando o seu pensamento e a sua acção de uma forma mais significativa e autêntica.

A adopção da avaliação formadora na Educação Pré-Escolar, parece-nos ser uma decisão muito positiva e muito congruente com o trabalho que aí é desenvolvido. Se pensarmos, por exemplo, em muitas rotinas e em muitas tarefas que as crianças começam a pouco e pouco a conseguir realizar sozinhas, resolvendo os pequenos problemas/dificuldades com que se vão confrontando, verificamos que elas próprias têm mais consciência do que fizeram, do que os outros fizeram, das suas hesitações, das suas certezas e agem, por si só, de uma forma mais participante e interessada. Também o modo como está organizado o espaço (áreas de aprendizagem variadas, que podem ser alteradas e acrescentadas, consoante as vivências) e mesmo a organização do tempo, no Jardim de Infância, em que existe muita flexibilidade, em que muitas vezes se trabalham simultaneamente várias áreas, sem as espartilhar, são características únicas, muito especiais, onde a avaliação formadora encaixa efectivamente de forma muito sintonizada com todo este contexto educativo.

Assim, somos defensores muito convictos deste tipo de avaliação formadora que consideramos que deve ter lugar na Educação Pré-Escolar e também nos outros sectores de ensino, pois as suas vantagens serão múltiplas para todas as crianças e jovens. Mas, também temos consciência que, para que tal ocorra, os Profissionais de Educação e de Ensino têm de mudar algumas das suas convicções e têm, sobretudo, que mudar as suas práticas, pois sabemos que não basta mudar as concepções, ter novas ideias, saber o que é melhor, já que é necessário, sobretudo, mudar a prática educativa e



não continuar com os métodos e modelos pedagógicos de há muitos anos atrás. Parece-nos que este será na realidade o cerne da mudança que todos pretendemos.

#### **4 – CONCLUSÃO**

Não é credível discutir-se e reflectir-se sobre as potencialidades e os riscos da avaliação no Jardim de Infância de forma dissociada da reflexão mais ampla acerca dos modelos educativos que sustentam as intenções no domínio da Educação Pré-Escolar.

A valorização do documento relativo às Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar que fomos invocando ao longo deste trabalho, enquanto documento de referência a ter em conta no âmbito de tal reflexão, só é importante porque expressa o vínculo e a articulação acabada de referir. Norteia essa reflexão e permite definir um conjunto de indicadores acerca do que poderemos considerar como alguns dos eixos invariantes que não podemos negligenciar quando se aborda a avaliação no Jardim de Infância como uma problemática singular.

Sabemos, contudo, que para além desse documento há outros factores que poderão interferir no debate, nomeadamente aqueles que se relacionam com as mudanças organizacionais e administrativas que por força do Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4/5/98, têm vindo a afectar os Jardins de Infância ou os factores relacionados com as perspectivas pedagógicas que os Educadores de Infância perfilham, fruto do seu vínculo a determinadas concepções e modelos de acção educativa.

Neste trabalho, é sobretudo, a questão dos modelos pedagógicos relacionados com a Educação Pré-Escolar que nos preocupa. Não se trata de desvalorizar a importância da inserção dos Jardins de Infância em agrupamentos horizontais ou verticais de escolas, mas tão somente reconhecer que a amplitude das problemáticas referidas obriga a opções que permitam um trabalho de reflexão exequível, ainda que pertinente.

É que a problemática dos modelos pedagógicos coloca-nos perante uma questão que até este momento tem estado de certo modo, implícita neste trabalho.

A questão de saber se o Jardim de Infância é uma antecâmara de um percurso escolar que assim se inicia antes da entrada das crianças em escolas do 1.º CEB ou se o Jardim de Infância é um espaço com autonomia face a essas escolas, ainda que mantenha vínculos privilegiados e uma parceria que se define sem qualquer tipo de subordinação de um espaço face ao outro.

Se é certo que o documento relativo às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar aponta para a existência de Jardins de Infância como espaços educativos dotados de alguma autonomia, apontando para o que Lemos Pires designou, um dia, por (lógica de sequencialidade progressiva” (Pires, 1987: 108), também sabemos que aquele documento é possível de outras interpretações e, sobretudo, de outras utilizações na relação com as práticas dos Educadores de Infância.

Do ponto de vista da reflexão sobre a avaliação esta é uma problemática que urge enfrentar, já que importa compreender como é que as concepções e as práticas de avaliação perfilhadas pelos Educadores são influenciadas pelos modelos pedagógicos que os inspiram.

Será este, então, o nosso propósito com a apresentação do estudo empírico que realizamos, através do qual pretendemos dar conta dessa problemática.

Entrevistamos, por isso, cinco Educadoras de Infância que orientam a sua prática educativa no Jardim de Infância de acordo com modelos pedagógicos diferenciados: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, o Modelo pedagógico do Método João de Deus, o modelo pedagógico da Metodologia de Trabalho de Projecto, e também duas Educadoras de Infância, uma que exerce a sua actividade num meio urbano e a outra num meio rural, que não orientam as suas práticas educativas assumindo seguir um modelo pedagógico específico, mas que têm um modo de trabalhar próprio, com influências de várias correntes pedagógicas e muito baseado na reflexão sobre a sua longa experiência profissional de há mais de vinte anos.

Foram entrevistas que realizamos com o propósito de identificar, num primeiro momento, os princípios pedagógicos defendidos por essas Educadoras, bem como os pressupostos que estas enunciam acerca da avaliação, para, num segundo momento, compreendermos quais as implicações dos mesmos, em termos das modalidades de avaliação utilizadas e da sua influência ao nível do trabalho educativo que as entrevistadas quotidianamente realizam.

Em última análise, o que se pretende é dar conta das zonas de luz e sombra que, hoje, se constata quando reflectimos sobre a avaliação no Jardim de Infância, de

forma a identificarem-se as afirmações inequívocas, as contradições, as tensões ou os equívocos que se possam manifestar neste âmbito. Exercício esse que será realizado tendo sempre como referência o documento das Orientações Curriculares relativas à Educação Pré-Escolar.

## **PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA**

## CAPÍTULO III – PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

### 1 - INTRODUÇÃO

Temos plena consciência de que a tarefa de avaliar é árdua, que é complexa e que por isso nos ocupa e preocupa. Também sabemos que o percurso desta nossa investigação no âmbito da avaliação na Educação de Infância é um desafio que ousamos percorrer, certos dos muitos obstáculos com que teremos de nos deparar. Por agora, contudo, fiquemos com o poema de Sophia de Mello Breyner que nos faz acreditar que, com as nossas mãos atentas, a sustentabilidade da Educação de Infância é possível.

*“As minhas mãos mantêm as estrelas,  
seguro a minha alma para que se não quebre  
a melodia que vai de flor em flor,  
arranco o mar do e ponho-o em mim  
e o bater do meu coração sustenta o ritmo das coisas.”*

(Sophia de Mello Breyner, Coral)

Temos plena consciência de que o processo de avaliação conduz à reflexão sobre o acto de educar e influencia a condução desse mesmo acto. Um processo que, por isso, está longe de poder ser confinado a uma problemática de natureza técnica.

*“A questão principal não é a mudança de técnicas; passa por técnicas, mas a priori, é a mudança de paradigma, posicionamento, visão do mundo, valores.”*  
(Vasconcellos, C., 1998, p. 41).

Parafrazeando Einstein (1879-1955), diríamos que no processo de mudança, mais importante do que a velocidade é a direcção.

Foram estes os propósitos que nos moveram na realização desta investigação e mais concretamente no querer compreender a voz dos Educadores de Infância que entrevistámos.

## **2 - PROBLEMÁTICA E OBJECTIVO DE ESTUDO**

Tendo como referência o conjunto de pressupostos enunciados, definimos, como problemática nuclear deste trabalho de investigação, a problemática da avaliação no Jardim de Infância, a qual se consubstancia numa questão prioritária:

**De que modo a avaliação no Jardim de Infância pode assumir-se como uma avaliação capaz de respeitar e de ser congruente com a singularidade desse espaço educativo, as suas finalidades e idiosincrasias?**

É a partir desta questão que se configura o objectivo central que norteia o trabalho que realizamos, o qual se define em torno da necessidade de analisar as práticas de avaliação no domínio da Educação de Infância, reflectindo sobre os processos de observação, de documentação, de investigação e da forma como essa avaliação é realizada, sem os quais podemos correr o risco de “*olhar sem ver, escutar sem entender e de medir sem apreciar*” (Boyé, 1987)<sup>4</sup>.

Tendo em conta o compromisso formulado configuram-se, então, as questões estratégicas do estudo que se passam a enunciar:

- a) – Há um paradigma de Avaliação, procedimentos e dispositivos que possam caracterizar especificamente as práticas dos Educadores de Infância?
- b) - Qual a influência da Avaliação na melhoria da qualidade das intervenções educativas que têm lugar no Jardim de Infância?

---

<sup>4</sup> In Figari, 1994: 108

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

Trata-se de questões que se operacionalizam em função de questões mais circunscritas, as quais se passam a explicitar:

## **2.1 - QUESTÕES ESTRUTURANTES**

- O que é avaliar no Jardim de Infância?
- Quais os riscos inerentes à avaliação no Jardim de Infância?
- Quais os perigos de não avaliar?
- Que decisões se assumem no Jardim de Infância a partir da avaliação?
- Quais as finalidades da avaliação?
- Que tipos de avaliação?
- Que procedimentos e dispositivos de avaliação?

Eis-nos, assim, perante o quadro de intenções e de interrogações concretas que sustentam o estudo por nós planeado. Um estudo que se constrói em torno de um conjunto de opções metodológicas que visam configurá-lo como um estudo tão credível quanto singular.

## **3 - OPÇÕES METODOLÓGICAS**

A nossa opção pela escolha de um tipo de estudo de índole qualitativa, baseou-se no facto de se tratar de um processo impregnado da lógica indutiva, em que as conclusões se geram a partir dos dados, analisando e representando a informação com graus crescentes de abstracção e de síntese. Ao recorrermos a este tipo de estudo qualitativo tivemos como preocupação principal poder proporcionar ao processo investigativo da reflexão elementos de informação relativamente a âmbitos pessoais e profissionais dos Educadores de Infância que dificilmente se conseguiriam através de outras estratégias. Também a determinação dos objectivos específicos que nos

propostamos alcançar contribuíram para que fosse esta a nossa escolha metodológica, uma vez que consideramos que o recurso ao modelo qualitativo de investigação num estudo deste tipo de questões educacionais se configura como o mais adequado, tanto ao nível pedagógico como ao nível da condução da investigação.

A investigação qualitativa em educação, segundo Bogdan e Biklen (1994), apresenta características que no nosso entender, também serão as que melhor se assemelham ao âmbito e particularidades deste estudo. São cinco as principais características deste tipo de investigação, evidenciadas por estes autores e que passamos a mencionar:

. O investigador ao desempenhar um papel fulcral neste tipo de investigação, realiza a sua investigação em contacto directo, sendo a fonte directa dos dados o ambiente natural, pois acredita-se que as acções podem ser melhor compreendidas quando observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.

. Os dados recolhidos na investigação qualitativa são apresentados de forma descritiva e os resultados escritos contêm citações realizadas com base nos dados para melhor ilustrar e substanciar a sua apresentação.

. Verifica-se uma maior preocupação por parte do investigador pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. É mais relevante a forma como chegámos a determinado resultado do que o resultado em si mesmo.

. Como já referimos anteriormente e também em consonância com Bogdan e Biklen (1994), há uma tendência para que a análise dos dados siga um processo indutivo. O investigador não investiga nem persegue hipóteses com o propósito de provar algo; o estudo à medida que vai sendo realizado vai tomando o seu próprio caminho e o processo de análise de dados ajuda a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se vão recolhendo e analisando as partes.

. O investigador centra a sua atenção especialmente no significado que as pessoas atribuem às coisas, tendo uma grande necessidade de apreender as perspectivas dos participantes.

São *“as realidades múltiplas e não uma realidade única que interessam ao investigador qualitativo”* (Bogdan e Biklen, 1994:62). Assim, a investigação qualitativa aplicada a este estudo será potencialmente mais rica que a quantitativa, uma vez que tentamos compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e pretendemos descrever em que consistem estes mesmos significados e o modo como as essas pessoas entendem e põem em prática a avaliação no Jardim de Infância.



Após ter sido realizada a recolha da informação que pretendíamos, recorrendo à realização de entrevistas semi-estruturadas, passámos à sua análise qualitativa que é um processo de organização, de categorização e de representação de toda essa informação em unidades que facilitam a descrição e a compreensão em profundidade da problemática que visámos estudar.

Esta análise constou de um processo indutivo e construtivista. Foi indutivo no sentido de que todo o processo fluiu no sentido da construção e organização dos dados para a interpelação dos conceitos. Foi construtivista porque a realidade que foi objecto do nosso estudo se substantivou a partir da reelaboração dos factos e da sua abstracção integradora, e porque as categorias das quais partiu são as que os Educadores de Infância utilizaram para conceptualizar as suas experiências.

Também pela sua própria natureza o processo de análise qualitativa que este tipo de investigação desencadeou foi contínuo, dinâmico e reiterativo.

### **3.1 – AS ENTREVISTAS COMO DISPOSITIVO DE INVESTIGAÇÃO**

*“A entrevista é mais uma arte do que uma técnica.”*

Grawitz, M., 1990

As entrevistas foram o instrumento a que recorremos, pois quisemos interpelar os Educadores de Infância, estimulando-os a explicitarem as suas representações, concepções e práticas profissionais em avaliação.

No sentido de estabelecer uma interacção entrevistador-entrevistado mais aberta e propiciadora de um diálogo consequente, realizamos entrevistas semi-estruturadas. Isto é, entrevistas sujeitas a um roteiro de questões que nem circunscrevesse excessivamente as respostas dos entrevistados nem impedisse a formulação de perguntas que não estando previstas foram ocorrendo à medida que o diálogo se foi desenvolvendo.

De acordo com Triviños (1987): *“a entrevista semiestruturada é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que*

*interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem um amplo campo de interrogativas, junto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante. Desta maneira o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa”.*

Considerando que a entrevista é uma estratégia de recolha de dados estruturada a partir de um processo de interacção verbal sobre factos e aspectos subjectivos das pessoas (crenças, opiniões, valores e conhecimentos), esta pode proporcionar-nos, do ponto de vista da complementaridade, uma perspectiva interna em relação à observação que permite a interpretação de comportamentos e constitui uma fonte básica de significados.

Ao planificarmos a entrevista foi necessário contemplarmos as seguintes fases: definir os objectivos, seleccionar a amostra e realizar a entrevista.

A primeira etapa consistiu na determinação dos objectivos específicos que com ela desejávamos alcançar. A sua realização facilitou em grande medida o plano e o desenvolvimento posterior da entrevista.

A escolha da amostra consistiu em tomar decisões sobre os sujeitos que pretendíamos entrevistar. No âmbito da investigação qualitativa, a escolha foi orientada (não aleatoriamente) pela conceptualização que fizemos do contexto em que decorre a prática da avaliação Pré-Escolar em Portugal.

Antes de iniciarmos as entrevistas, reflectimos e decidimos quais os aspectos básicos do conjunto de elementos que nos iriam servir para a recolha de informação: o conteúdo e a natureza das perguntas, a sua organização e a sequência das questões, a relação entrevistador-entrevistado, a formulação das perguntas e o tipo de registo das respostas.

A entrevista foi, então, conduzida a partir de um guião que constituiu o instrumento regulador dessa iniciativa (Anexo 1).

O guião da entrevista foi construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projecto de investigação. A estrutura da entrevista foi organizada por objectivos, questões ou itens próprios. A cada objectivo corresponde uma ou mais questões e a cada questão correspondem vários itens ou tópicos que foram utilizados na gestão do discurso do entrevistado em relação a cada pergunta.

Partindo das entrevistas que foram realizadas, procedemos à sua transcrição (Anexo 2) e, posteriormente, à sua análise de conteúdo que é considerada por L'Ecuyer

(1990, p. 120) como “*um método científico sistematizado e objectivado*” cuja finalidade é desconstruir/desmontar o material analisado para levar à compreensão das significações atribuídas pelos seus autores, mas também, por procedimentos interpretativos e inferenciais, de forma a desocultar os sentidos escondidos, mas que se encontram presentes nesses conteúdos.

Nesta perspectiva, fomos caminhando num sentido que nos foi conduzindo à operacionalização de procedimentos de análise de conteúdo enquanto “*descrição objectiva, sistemática e quantitativa, do conteúdo manifesto da comunicação*” (Berelson, cit. Por Vala, 1987, p. 103), isto é como uma técnica instrumentalizada de acordo com normas metodológicas explícitas, das quais se valorizam aquelas que dizem respeito à categorização sujeita a critérios de homogeneidade, exaustividade, exclusividade, objectividade e pertinência; à definição precisa das unidades de codificação e à construção de um espaço de cruzamento e interpelação dos dados.

Esta categorização começou por se constituir a partir de categorias relacionadas com a abordagem teórica da problemática realizada sobre a avaliação na Educação Pré-Escolar e, obviamente, foi-se desenvolvendo em função de um processo de interpelação face a tal abordagem. Neste sentido, as categorias de análise foram, num primeiro momento, um dispositivo de orientação, e, num segundo momento, tornaram-se, elas próprias, objecto de reflexão e de reformulação.

À medida que a informação se foi reestruturando por categorias e unidades de sentido, tentamos identificar relações lógicas entre os aspectos substantivos do material empírico, avaliando a coerência lógica interpretativa em construção e a pertinência e relevância dos dados disponíveis em relação às diversas pistas interpretativas. Este processo de categorização foi o cerne da análise de conteúdo, pois foi o momento em que se foi reorganizando o material, atribuindo a cada categoria as parcelas de discurso que têm uma proximidade de sentido. A determinação destas categorias obedeceu a um conjunto de características que lhes permitisse evidenciar o sentido preciso do material analisado. Foram exaustivas, em número limitado, homogéneas, pertinentes, claramente definidas, objectivas, produtivas e exclusivas.

Finalmente, a fase de análise e interpretação dos dados foi constituída pela própria produção do texto interpretativo que consistiu em tentar responder clara e fundamentalmente às questões de pesquisa adiantadas no início do nosso estudo, de forma coerente com o enquadramento teórico e conceptual mobilizado.

#### **4 - CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO E DA AMOSTRA**

A amostra de indivíduos a inquirir foi constituída exclusivamente a partir do universo dos Educadores de Infância. Pretendemos inquirir Educadoras com práticas educativas distintas, sujeitas, por isso, a compromissos pedagógicos e profissionais diferentes ou, pelo menos, que se afirmassem como tal. Assim foi nosso intuito entrevistar cinco Educadores de Infância com práticas vinculadas a vários modelos de Educação de Infância: do Movimento da Escola Moderna Portuguesa, do Método João de Deus, da dita Metodologia de Trabalho de Projecto, entre outras duas Educadoras de Infância, uma a exercer a sua actividade no meio urbano, outra no meio rural que, não estando ligadas a nenhum destes modelos, se assumem como utilizadoras de práticas próprias, merecedoras de todo o valor e de todo o nosso interesse e atenção de forma a adquirirmos uma visão mais holística das práticas avaliativas na Educação de Infância.

Tal opção radicou das questões estruturantes atrás enunciadas, as quais obedecem ao propósito central deste trabalho.

##### **4.1 - O MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA PORTUGUESA (MEM)**

O MEM tem como principais influências teóricas Freinet (valorizando a expressão livre da criança, o espírito cooperativista e a entreajuda), Vigotsky (promovendo a interacção com os outros no âmbito da zona de desenvolvimento potencial e definindo espaços de cooperação educativa e de organização como

instrumentos potenciadores de desenvolvimento e de aprendizagem) e Bruner (através do que este designa por princípio de uma psicologia cultural).<sup>6</sup>

O modelo do MEM assenta, desde 1966, na autoformação cooperada entre docentes cujas práticas educativas constituem ensaios estratégicos e metodológicos sustentados por uma reflexão teórica permanente e uma forte componente de interacção com as famílias e comunidade, baseada numa herança sócio-cultural que é redescoberta com o apoio dos pares e dos adultos (Niza, 1991).

O MEM assume que tem como função principal construir a formação democrática e o desenvolvimento sócio-moral dos educandos, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar, através da acção contingente dos Professores e dos Educadores. Assim, as crianças/alunos responsabilizam-se por colaborarem com os Professores e Educadores na planificação das actividades curriculares, por se interajudarem nas aprendizagens que decorrem de projectos de estudo, de investigação e de intervenção e por participarem na sua avaliação. Esta avaliação assenta numa negociação cooperada dos juízos de apreciação e do controlo dos objectivos assumidos nos planos curriculares colectivos e nos planos individuais de trabalho e de outros mapas e listas de verificação do trabalho de aprendizagem, que servem para registo e monitoragem do que se contratualizou em «Conselho de Cooperação Educativa».<sup>7</sup>

É através desta vivência, pondo à prova os valores humanos que sustentam a justiça, a reciprocidade e a solidariedade que a organização do trabalho e o exercício do poder partilhados virão a transformar as crianças/alunos e os Professores e Educadores em cidadãos implicados numa organização onde a democracia directa assume particular importância. Simultaneamente, esta experiência de socialização democrática das

---

<sup>6</sup> FERNANDES, RUI E. T. (2003). Escola e Influência Educativa: Os discursos didácticos inovadores no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal. Porto: FPCE – UP (Tese de Doutoramento)

<sup>7</sup> O Conselho de Cooperação Educativa é a instituição formal de regulação social que abrange toda a vida no Jardim de infância (ou na Escola). Pelo Conselho passam desde os actos de planeamento das actividades e dos projectos à sua realização e avaliação cooperadas. O Conselho realiza-se às sextas-feiras, com o apoio cooperante do Educador que lê cada coluna do *Diário*. Discutem-se os juízos negativos (dando a palavra a cada um dos implicados), clarificam-se as posições, mas evita-se a violência de um julgamento. Aplaudem-se as pessoas implicadas pelos juízos positivos. Toma-se consciência das *realizações significativas* e orientam-se as sugestões para compromissos a assumir e acções a agendar a partir da segunda-feira seguinte ou em dia aprazado a curto termo. Avaliam-se as responsabilidades assumidas semanalmente, a partir da sessão de planeamento das segundas-feiras, pelas crianças que asseguram algumas tarefas. No Conselho ocorre o balanço, o debate e a reflexão.

crianças/alunos constitui o sustentáculo do trabalho do currículo nas turmas, entendidas como comunidades de aprendizagem, num envolvimento cultural motivador (Niza, 1996, Modelos Curriculares para a Educação de Infância).

Basicamente, o modelo do MEM assenta em três subsistemas integrados de organização do trabalho de aprendizagem: as estruturas de cooperação, os circuitos de comunicação e a participação democrática directa (Niza, 1996)

Em relação às estruturas de cooperação, o processo de cooperação educativa tem-se revelado como a melhor estrutura social para aquisição de competências. Na aprendizagem cooperativa o sucesso de uma criança/aluno contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo. A cooperação educativa, o trabalho a pares ou em pequenos grupos para atingirem o mesmo fim contraria a tradição individualista e competitiva da escola. Pressupõe que cada um dos membros do grupo só pode atingir o seu objectivo se cada um dos outros o tiver atingido também.

Os múltiplos circuitos de comunicação que são estabelecidos estimulam o desenvolvimento de formas variadas de representação e de construção interactiva de conhecimento.

Esta matriz comunicativa é estabelecida por circuitos de comunicação das aprendizagens e de fruição dos produtos culturais, para que todos possam aceder à informação de que cada um dispõe e aos seus produtos de estudo e de criatividade artística e intelectual.

As trocas sistemáticas concretizam a dimensão social das aprendizagens e o sentido solidário da construção cultural dos saberes e das competências instrumentais que os expressam (a escrita, o desenho, o cálculo).

Pela participação democrática directa, as atitudes, os valores e as competências sociais e éticas que a democracia integra constroem-se, enquanto crianças/alunos e Professores e Educadores, em cooperação, o que permite experienciar e desenvolver a própria democracia na escola como algo de substancial e concreto. Esta relação democrática pressupõe a gestão cooperada do currículo escolar – o que compreende o planeamento e a avaliação como operações formativas de todo o processo de

aprendizagem. A circulação e a utilização da informação e da cultura têm de ser democráticas, dando sentido social a todo o saber (Niza, 1996).

A democracia é a estrutura de organização que se baseia no respeito mutuamente cultivado, a partir da afirmação das diferenças individuais, reconhecendo o outro como semelhante. Esta postura de diálogo é o instrumento fundamental de construção de projectos comuns e diferenciados.

Trata-se de gerir colegialmente, em conselho de cooperação educativa, tudo o que à turma diz respeito. A união da organização formadora é a ética – o esforço obstinado de tornar congruente a utilização dos meios e dos modelos organizativos da educação com os seus fins democráticos.

Segundo Sérgio Niza (1992), a acção educativa que caracteriza o MEM obedece a sete princípios fundamentais:

*“Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação”; “a actividade escolar, enquanto contrato social e educativo, explicar-se-á através da negociação progressiva dos processos de trabalho”; “a prática democrática da organização (...) institui-se em conselho de cooperação”; “os processos de trabalho escolar reproduzem os trabalhos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano”; “a informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções culturais dos alunos”; “as práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos, através da partilha dos saberes e das formas de interacção com a comunidade”; e “os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula ‘actores’ comunitários como fonte de conhecimento nos seus projectos”.*

O Educador de Infância no MEM assume-se como um operador fundamental da educação, promovendo o exercício de valores, a autonomização e a solidariedade. Cabe-lhe, como promotor de uma organização participada, animador cívico e moral, a responsabilidade de “provocar” a expressão individual da criança e a sua actividade em grupo, dentro de um espírito de entre-ajuda e cooperação. Compete-lhe ainda, para além de proporcionar o desenvolvimento da socialização da criança, a valorização do

pensamento lógico e das iniciativas relativas à leitura e escrita através das interacções que se estabelecem quotidianamente (Niza, 1996).

Educador é o gestor e o orientador das actividades, das descobertas, das dificuldades, conhecendo e apoiando cada criança nas várias tarefas e adequando o processo de ensino e aprendizagem aos conhecimentos prévios das crianças.

Nóvoa, A. (1992), na comemoração das bodas de prata do MEM, elogia a actividade deste movimento proferindo o seguinte comentário:

*"A primeira palavra serve para saudar um movimento pedagógico com características únicas, que se tem destacado na produção de práticas inovadoras de formação de professores e de acção educativa. Herdeiro da melhor tradição pedagógica portuguesa, o Movimento da Escola Moderna tem procurado investir a experiência dos professores, do ponto de vista teórico e conceptual, contribuindo para o desenvolvimento científico da profissão docente. Os dispositivos de auto-formação participada, pacientemente construídos e alimentados no seio do Movimento da Escola Moderna, constituem o mais importante capital de 'reflexão na prática e sobre a prática' disponível no sistema educativo português. (...)"*

Mais tarde, reportando-se à comemoração dos 30 anos do MEM, Formosinho, J. (1998: 20), também salienta a sua importância, referindo:

*" (...) queria fazer dois grandes elogios ao M.E. Primeiro, pelo feito de ter vivido, ter resistido e ter-se afirmado num modelo que sempre suspeita de tudo o que não vem do centro, pelo feito que são, em si mesmos, os trinta anos de vivência numa cultura burocrática. Segundo, pelo contributo que deu para, na educação pré-escolar e no primeiro ciclo, se superar um certo atomismo, uma certa fragmentação uma certa balcanização, e se dar um sentido às práticas dos professores que estão isolados, que não contactam uns com os outros. Através do M.E.M., educadores e professores conseguem partilhar experiências e dar um sentido à sua actuação nos jardins de infância e nas escolas primárias. Nisto, não têm realmente paralelo em Portugal."*  
(M.E.M. - Trinta anos de resistência numa cultura burocrática. Escola Moderna, vol. 3, 5ª série, pp. 19-22).



Constata-se que o MEM desenvolve um modelo pedagógico que se sustenta num forte sistema de formação de Professores e Educadores que buscam, em genuína cooperação, a reflexão e a melhoria das suas práticas.

Niza, S. (2005: 22)<sup>8</sup> fala-nos do percurso deste movimento e da contribuição que tem proporcionado para uma efectiva mudança da educação escolar em Portugal:

*“Importaria sublinhar que volvidos 40 anos de trabalho pedagógico a promover a cidadania democrática e a batermo-nos contra a exclusão das crianças e dos jovens das escolas a que têm direito, confiamos que a cultura e a vivência dos valores democráticos que promovemos nas escolas venham a desenvolver a democracia nas comunidades que integramos. Somos hoje um alargado movimento e influência com que a sociedade portuguesa pode contar para a mudança da sua educação escolar.”*

O sistema de avaliação praticado no MEM é um sistema que se encontra totalmente integrado no próprio processo de desenvolvimento da educação que este modelo pedagógico vive no dia-a-dia. Desta forma, a função de regulação formativa, e sobretudo, formadora desempenha um papel determinante.

É na constante interacção entre as crianças e os Educadores que é cultivada, como lhe chamou Perrenoud (1991), a observação formativa. Para além da observação espontânea existem os diversos informantes da regulação formadora que são os registos colectivos e individuais de produção das crianças, tais como: *o Plano de Actividades, a Lista Semanal de Projectos, o Quadro Semanal de Distribuição de Tarefas de Manutenção da Sala e de Apoio às Rotinas, o Mapa de Presenças e o Diário de Grupo.*

À grande importância destes informantes, acrescentam-se ainda outras fontes de informação e de observação, que são as várias *comunicações* que ocorrem, das crianças ao grupo, o *acompanhamento dos processos de produção, as ocorrências* significativas registadas no *Diário* do grupo e o *debate* e a *reflexão* em conselho.

O recurso a este tipo de informantes dá origem a uma verdadeira avaliação cooperada, integrada na acção e nas aprendizagens (Niza, 1993). Também a participação dos pais assume um papel relevante no modelo pedagógico do MEM, que

---

<sup>8</sup> Niza, S. (2005). Artigo – *A educação vista como uma estrutura democrática participada. Movimento da Escola Moderna*. In *Jornal A Página*, n.º 142. Ano 14, Fevereiro de 2005, p.22.

não podemos deixar de salientar. Para além dos pais serem convidados a colaborar com o Jardim de Infância, várias vezes ao longo do ano, também, trimestralmente, participam numa reunião de balanço que tem lugar após a exposição das produções e dos registos de planeamento e de avaliação do grupo de crianças de uma sala. Muitas vezes são apresentadas aos pais sessões de trabalho dos filhos gravadas em vídeo. Estes encontros visam garantir o desenvolvimento educativo dos filhos de uma forma muito participada e dialogante.

Existe assim um grande envolvimento e articulação com as famílias, com os vizinhos e com as organizações da comunidade, “(...) *quer para resolver problemas de organização, quer para que o Jardim de Infância possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve*” (Oliveira Formosinho, J., 1996, pág. 156).

## **4.2 - O MÉTODO JOÃO DE DEUS**

*“João de Deus e João de Deus Ramos são dois grandes nomes da educação em Portugal. Um foi o pensamento, o outro a acção. Um fez o livro, o outro a escola.”*

Júlio Dantas

O Método João de Deus foi criado pelo Poeta João de Deus, (1830-1896) e posteriormente desenvolvido pelo seu filho, principal mentor do método, João de Deus Ramos (1878-1956). A sua neta Maria da Luz de Deus Ramos Ponces de Carvalho (1916-1999) e o seu bisneto António Ponces de Carvalho (actual Presidente da Associação de Jardins-Escola João de Deus e Director da Escola Superior de Educação João de Deus) continuaram a sua obra educativa cultural e humanista nos Jardins-Escola João de Deus.

Em 1876, João de Deus, através da famosa Cartilha Maternal, introduziu um método de ensinar a ler assaz revolucionário. Reagindo contra a tradição do aprender de cor, João de Deus procurava basear-se na decomposição da palavra através dos seus elementos componentes. Apesar dos seus muitos inimigos, este novo sistema, analítico

e intuitivo, mereceu os aplausos da maioria dos Educadores progressistas e tornou-se uma espécie de bandeira para os propagandistas culturais republicanos. (Sebastião, V. M.<sup>a</sup> A., 2005).

O método da Cartilha Maternal, pelo qual todas as crianças que constituem a população discente dos Jardins-Escola aprendem a ler, só utiliza palavras soltas em cada lição (à excepção da 17.<sup>a</sup> lição, em que aparece um texto). As crianças aprendem a ler geralmente em 90 lições.

As crianças iniciam a aprendizagem da leitura aos cinco anos, (ainda no Jardim de Infância) e quando chegam ao 1.<sup>o</sup> ano do 1.<sup>o</sup> CEB já têm essa aprendizagem realizada e o Professor apenas terá de abordar o Método essencialmente como revisão, uma vez que, na sua maioria, as crianças já reconhecem as letras, descodificam e aplicam as regras básicas da leitura.

João de Deus Ramos foi o fundador das Escolas Experimentais Infantis, os Jardins-Escolares, onde se aplicavam princípios modernos de pedagogia, assentes no conceito de desenvolvimento integral da criança, no individualizar de cada aluno e no espaço de desenvolver a sua capacidade criativa e a sua maturidade emocional.

Contemporâneo de Decroly e de Maria Montessori, João de Deus Ramos foi o instigador, em Portugal, de um movimento de interesse pelas crianças com idade inferior aos seis anos, tendo sido precursor do ensino infantil, por acreditar que as crianças de mais tenra idade têm grandes capacidades de aprendizagem, que deveriam ser devidamente orientadas.

As actividades para as crianças de quatro anos convergem sobretudo para a educação perceptiva, para a motricidade, para a educação verbal. Trabalha-se especialmente a visão e a audição. A educação auditiva permite uma iniciação musical que irá favorecer o bom ritmo da leitura. A educação da visão destina-se a uma boa coordenação óculo-manual e trabalha-se muito a motricidade fina, o estímulo e uma correcta lateralização através de toda uma gama de jogos destinados a esse efeito.

Trabalha-se muito com papel. No início tritura-se, rasga-se e depois corta-se. Aos quatro anos as crianças desenham sobre grandes folhas com lápis de cera. Desenham livremente, assim como modelam pastas variadas, mas sobretudo barro. A criatividade da criança é estimulada de várias formas.

Também a expressão verbal e não verbal são privilegiadas. Trabalha-se a linguagem e a expressão oral através do diálogo, de histórias, de contos, de pequenas poesias, de pequenas dramatizações e de marionetas.

O que se pretende não é somente que a criança saiba as coisas, mas sobretudo que as compreenda, que possa estar em sintonia e em empatia com o que a rodeia. O objectivo principal é ajudar a criança a desenvolver capacidades, destrezas e habilidades, nunca esquecendo os valores e as atitudes.

As lições são dadas através de diálogos e não através de exposições orais, para que a criança possa observar, descobrir e descrever. Sempre que possível, o objecto é observado directamente, ou através de lupas, microscópios, manipulado, sentido, eventualmente provado. São realizadas várias experiências de forma a estimular o espírito científico. As formas, as qualidades são designadas com rigor.

Aos quatro anos, os jogos contribuem para motivar a leitura, para distinguir a esquerda e a direita e estimular o desenvolvimento motor: sequência de imagens, palavras afixadas para designar os objectos circundantes, livros em local acessível, histórias lidas pelo Educador. As crianças também ditam frases que o Educador escreve e que elas podem ilustrar.

Existe um grande cuidado com a introdução da matemática, estando sempre associada à vida prática da criança. Os conceitos devem ser postos em prática através de jogos e de materiais simples de encontrar e manipular. Recorre-se, também, aos jogos de Froebel para interiorizar situações muito concretas, que estimulam a criança a contar e a fazer pequenas operações ligadas ao seu quotidiano.

O espaço da sala está dividido em cantos: um canto das plantas, um dos jogos outro da casinha, outro do médico, etc. Cada sala possui uma biblioteca e aos três – quatro anos, a criança pode ver imagens, sentada em almofadas, tendo fácil acesso aos livros.

A criança gosta e aceita bem este programa variado de actividades, que contribui para a formação da sua personalidade. Procura-se que a criança seja calma, organizada, curiosa e receptiva..

Aos cinco anos a criança é considerada de uma outra forma. João de Deus Ramos defendia que a idade de cinco anos é muito importante para a formação do indivíduo. É considerada uma idade de transição, em que a criança já não se encontra na fase pré-escolar, embora também ainda não tenha chegado ao 1.º Ciclo. É uma fase pré-elementar, *pré-primária*, como ele lhe chamava.

A matemática começa a ser mais avançada e inicia-se, também de uma forma muito racional e lúdica, a leitura e a escrita. João de Deus pensava que aguardar por

uma grande maturidade para aprender a ler é como esperar por ter músculos para começar a cultura física.

É necessário que a criança aprenda agradavelmente, passo a passo, como num jogo. Existe uma adaptação ao ritmo da criança, sem a sobrecarregar, para alcançar o programa pré-estabelecido.

Depois da morte de João de Deus Ramos, foram introduzidas algumas alterações, como por exemplo o material *Cuisenaire* e os *Blocos Lógicos de Dienes*, assim como o material do Professor João Nabais, denominado *Calculadores Multi-Básicos*, excelente para aprender a realizar operações sobre outras bases que não a base 10.

As preocupações pedagógicas de João de Deus Ramos, prolongando o pensamento e o ideário do seu pai, não se circunscreveram à alfabetização, ao ensino da leitura e da escrita, ou melhor dizendo, estes objectivos decorriam da intenção primacial de educar, ou seja, de formar, moral e espiritualmente, o ser humano, intenção que João de Deus Ramos actualizou ao longo da sua vida e obra que legou ao país.

### **4.3 - A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJECTO**

Porque uma das Educadoras de Infância entrevistadas revê a sua prática na Metodologia de Projecto, embora seja ambígua, decidimos fazer uma breve apresentação e análise da Metodologia de Trabalho de Projecto.

De acordo com Amaral (2000), a Pedagogia de Projectos, reinterpretada, tem fornecido subsídios para uma pedagogia dinâmica, centrada na criatividade e nas actividades dos aprendizes, numa perspectiva mais de construção do que de transmissão do conhecimento. Desta forma, o “Método de Projectos” de Dewey e Kilpatrick, considerado então um “método”, passa agora a ser visto como uma postura pedagógica, uma “forma de repensar a prática pedagógica e as teorias que lhe dão sustentação” (Leite, E. et al., 1989). Mais do que uma técnica atraente para transmissão dos conteúdos, tem sido proposto como uma mudança na maneira de pensar e repensar a escola e o currículo, a prática pedagógica, o ensino e, em especial, a aprendizagem.

A proposta da “metodologia de projectos” surgiu no início do século XX, com os filósofos e educadores americanos, John Dewey e William Kilpatrick. Dewey acreditava que, mais do que uma preparação para a vida, a educação era a própria vida. Assim, aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante de factos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objectivos e ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela acção desencadeada (Vieira, 1998).

O método dos projectos inspira-se em grande parte em considerações de ordem social.

Com efeito, parte do princípio que a vida é uma acção e não um trabalho sobre coacção. E a escola fazendo parte da vida deve adoptar as características desta.

Foi John Dewey o verdadeiro inspirador do “Project – Method”, mas quem o vulgarizou foi William Kilpatrick (Katz e Chard, 1997).

Afinal o que é o projecto? Segundo Kilpatrick é uma actividade previamente considerada, cuja intenção dominante é uma finalidade real, que orienta os processos e lhes assegura uma motivação (Katz e Chard, 1997).

O projecto situa-se numa realização real visível e surge espontaneamente das crianças. Ele nasce de um interesse, de um desejo de fazer que surge numa situação concreta. Tem a ver com o empenhamento da criança.

No projecto de grupo é preciso que o próprio grupo se constitua à volta de um interesse como ponto de partida que deve ser partilhado por todos. Nele os papéis são repartidos, acordam-se as etapas de realização e fixam-se os momentos de troca.

É preciso saber parar para fazer o ponto da situação, com todos os membros do grupo. É importante que todos vejam o que foi feito e o reconheçam.

O projecto representa os interesses de um grupo. Ele centra-se nas crianças e são elas que desenvolvem a sua acção. Estamos perante uma metodologia própria com etapas próprias para desenvolver uma acção comum a um grupo.

A Metodologia de Trabalho de Projecto (MTP) depende de um trabalho de equipa, e isto, porque sendo a experimentação um projecto é mais rico se for realizado em grupo.

Analisando um projecto podemos identificar várias fases: a intenção – a atitude das crianças numa situação concreta, que provoca uma interrogação; a preparação – discussão dos meios próprios para resolver essa mesma interrogação; a execução –

aplicação sistemática dos meios de trabalho que se escolheram; a apreciação/avaliação – quando a actividade se desenvolveu nas diversas direcções surge a necessidade de fazer uma apreciação e avaliação do trabalho realizado.<sup>9</sup> Será que foi um êxito? Será que fracassou? Porquê?

Assim, a MTP resulta de uma colaboração estreita entre as crianças, os Educadores de Infância e os Pais.

Segundo a Miranda, J. (In artigo - Projecto em Acção no Jardim de Infância da Revista Escola Democrática n.º 3 de 1985, pág. 31), *“O objectivo desta metodologia é lutar contra a artificialidade do Jardim de Infância e aproximá-lo o mais possível da realidade da vida”*.

Cada projecto envolve normalmente a totalidade do grupo que se junta para estudar, investigar e vivenciar um tema de interesse comum. Por vezes surgem projectos que envolvem, também, crianças de outras salas.

Quanto à sua duração, os projectos podem durar dias, semanas ou meses, dependendo do nível etário e interesses das crianças.

O interesse das crianças e adultos pelo tema a estudar pode manter-se ou não por longos períodos de tempo. É importante que todos tenham oportunidade e tempo para observar, investigar, levantar hipóteses, descobrir e tirar conclusões.

Relativamente aos temas dos projectos, estes podem surgir de um interesse manifestado pelas crianças e da observação dos Educadores que identificam as necessidades no grupo de crianças com quem trabalham.

Retomando as ideias pedagógicas que a MTP defende, apresentamos a posição de Formosinho, O. J. (1996), relativamente ao tema do projecto:

*“O tema do projecto não é tão importante como o processo pelo qual as crianças passam ao pensar, sentir, trabalhar e progredir em conjunto com outras crianças e adultos. O mais importante é que cada criança participe e cresça tanto quanto possível num contexto de investigação e experimentação em grupo”* (Oliveira, Formosinho, J. et al., 1996, p.124).

As principais vantagens da MTP centram-se na criança, pois é ela que desenvolve a acção, define para quê, procura encontrar e utilizar os recursos para a desenvolver. Ela organiza, põe problemas, tem liberdade total e exprime-se sem medo

---

<sup>9</sup> EDUCADORAS DO CONCELHO DE MANGUALDE (1990). Revista *Pedagogia... uma Janela Aberta*. Mangualde: Eurocentro.

da crítica por mais insólita que a sua proposta possa ser. As crianças trabalham individualmente para o êxito do grupo. Quanto mais êxito tiver o grupo, mais coerente e sólido ele se torna e mais a criança se empenha. Ela liberta-se das suas inibições e torna-se mais autónoma. Através desta pedagogia nasce o respeito pelo interesse da criança e uma educação da vontade e da responsabilidade assumida.

A MTP pode ser adoptada em qualquer Jardim de Infância. A sua aplicação implica no entanto algumas modificações em relação à pedagogia tradicional, nomeadamente no que diz respeito à dinâmica de grupo na sala; à relação criança-adulto, adulto-criança e criança-criança; à organização e dinamização dos espaços; à planificação e registos e à avaliação e reflexão.

O princípio consiste em remeter para as crianças tudo o que é possível, tal como: a organização do material da sala; a escolha voluntária das actividades e do desenrolar do dia; a realização do projecto através do qual elas aprendem uma variedade de técnicas e de recursos que lhes permitirá ultrapassar situações problemáticas.

A avaliação que ocorre neste modelo pedagógico é de cariz essencialmente formativo. As crianças vão avaliando o trabalho que vão realizando nas várias etapas do projecto que estão a desenvolver, existindo uma auto-avaliação e uma hetero-avaliação constantes. Cada criança individualmente é levada a questionar-se sobre o que fez, como fez, como decorreu o processo e a partilhar a sua experiência com todo o grupo e com o Educador, existindo assim uma avaliação constante tanto por parte das crianças como por parte do Educador que assume um papel de colaborador deixando que as crianças sejam muito autónomas, seguras e firmes nas suas acções, num clima de confiança, de implicação pedagógica e afectiva, embora tentando não forçar as aprendizagens para as quais a criança ainda não tenha maturidade. Assim, o Educador é o mediador, viabilizando e organizando o trabalho através de observações, percebendo o que desperta o interesse das crianças.

Esta pedagogia só deve ser praticada no Jardim de Infância após uma amadurecida reflexão. As crianças mais pequeninas, de 3 anos, a pouco e pouco, irão ter que assumir responsabilidades de acordo com as suas capacidades.

Segundo Katz e Chard, 1993 (citado por Oliveira Formosinho, J., 1996, pág. 123), a MTP ajuda as crianças a aprofundar e a perceber melhor o sentido dos acontecimentos e os fenómenos que ocorrem no ambiente que as rodeia.



*“Os projectos providenciam a parte do currículo no qual as crianças são encorajadas a fazer as suas próprias escolhas e decisões, geralmente em cooperação com os pares, acerca do trabalho que é preciso realizar. Nós consideramos que este tipo de trabalho promove a confiança da criança acerca do seu poder intelectual e fortalece as suas disposições para continuar no processo de aprendizagem.”* (Katz, Chard, 1993)

## **5 – CONCLUSÃO**

Para além destas três abordagens que decorrem da afirmação de pretensa pedagógica dos entrevistados, tivemos contacto igualmente com outras duas Educadoras de Infância que afirmam não enquadrar-se em nenhum modelo pedagógico previamente definido. Neste sentido, entenda-se esta breve abordagem dos três modelos pedagógicos enunciados como uma tentativa de compreender o tipo de acção educativa que três das entrevistadas afirmam perfilhar. É que, sem compreendermos tal filiação, não compreenderemos, certamente, as suas opções em termos das práticas de avaliação que desenvolvem.

Não é possível, contudo, pensar na singularidade da avaliação no Jardim de Infância dissociada dos modelos pedagógicos perfilhados pelas Educadoras.

É neste âmbito que se pode discutir a congruência do modelo João de Deus com as Orientações Curriculares e, particularmente, ao nível do discurso sobre se a Educação de Infância deve funcionar como um projecto autónomo.

Não se pretendem discutir modelos pedagógicos, agora não se pode desvalorizá-los quando se discute a avaliação. É que se optarmos pelo modelo de educação pré-escolar (no seu sentido linear - o que antecede e prepara para a escola), os modelos e os dispositivos têm que ser uns, se optarmos por uma Educação de Infância vivida num Jardim de Infância, propriamente dito, os modelos e os dispositivos de avaliação têm que ser outros.

Neste sentido, concordamos com Hills (1992), quando refere que o Educador de Infância deve definir e criar um sistema de avaliação compreensivo, coerente com as

suas concepções de educação e capaz de integrar de forma articulada os conteúdos do currículo e as estratégias de ensino e aprendizagem que utiliza e, ainda, ter em conta o contexto onde decorre a aprendizagem.

Também Alvarez Mendez (2002) e Quinquer (2000) consideram que o modo como cada Educadora aborda a questão da avaliação está intimamente relacionado com as suas concepções de educação e de ensino e aprendizagem, influenciadas ainda pelo contexto profissional onde exercem a sua actividade.

Nesta perspectiva, partilhamos da opinião de Santos Guerra (2003: 107) que defende que *“a avaliação é um fenómeno que permite tornar claras todas as nossas concepções (...) sobre a sociedade, as instituições de ensino, a aprendizagem e a comunicação interpessoal”* o que vem reforçar a ideia de que o termo avaliação envolve conceptualizações e interpretações com significados muito distintos.

Como tivemos oportunidade de constatar na análise do discurso das várias Educadoras de Infância que entrevistámos, o conceito de avaliação que defendem e as suas práticas são indissociáveis.

Hoje, a problemática da avaliação no Jardim de Infância ganha uma dimensão e um relevo muito especial, pois com as mudanças de índole organizacional e pedagógica que a constituição e funcionamento dos Agrupamentos de Escolas trouxe, passou a existir uma teia de relações mais forte entre o Jardim de Infância, o primeiro, o segundo e o terceiro Ciclos do Ensino Básico. As reuniões dos Educadores de Infância com os restantes Professores têm promovido uma grande troca de experiências e permitido um melhor conhecimento do que se passa quer nos vários ciclos da Escola quer no Jardim de Infância. Também as reuniões da Assembleia de Agrupamento, do Conselho Pedagógico, dos Conselhos de Docentes e outras formas de organização que têm colocado Educadores e Professores lado a lado tem trazido interacções e novos desafios a vários níveis, e especialmente a nível da avaliação.

## 6 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

### 6.1 – INTRODUÇÃO

Ao longo deste sub-capítulo pretendemos dar visibilidade ao discurso das Educadoras de Infância entrevistadas de forma a salientarmos as suas concepções e respectivas práticas educativas no âmbito da avaliação no Jardim de Infância.

De forma a interpretar e a compreender os sentidos das “vozes” dessas Educadoras, apreendidas através das entrevistas que realizamos, começamos por elaborar uma grelha em função da qual procedemos à sua identificação, onde constam elementos que consideramos suficientemente pertinentes para figurarem neste estudo. Identificámos o seu tipo de formação inicial e complementar/académica e as instituições onde a realizaram; a sua experiência profissional, incluindo o seu tempo de serviço; o estatuto dos Jardins de Infância onde exercem as suas funções como profissionais de Educação de Infância (rede pública ou privada) e, eventualmente, o modelo pedagógico que orienta a sua prática educativa no Jardim de Infância.<sup>10</sup>

A análise das entrevistas, propriamente dita, constitui a operação seguinte, tendo-se desenvolvido, num primeiro momento, a partir da segmentação dos discursos em torno do conjunto de temáticas que se passam a enunciar, fruto quer do modo como as entrevistas foram organizadas, quer de uma leitura inicial e global das mesmas. São seis as temáticas atrás referenciadas: (i) A Especificidade da Avaliação no Jardim de Infância; (ii) A Centralidade da Avaliação Formativa; (iii) A Avaliação Sumativa: Que Função?; (iv) A Avaliação Formadora; (v) Riscos da Avaliação no Jardim de Infância e (vi) Implicações da Recusa da Avaliação no Jardim de Infância. No âmbito de cada uma dessas temáticas elaboraram-se, por sua vez, distintos conjuntos de categorias, em função do confronto entre os eixos referenciais de análise e os discursos das Educadoras entrevistadas. São as grelhas resultantes desta operação que se encontram presentes no

---

<sup>10</sup> Anexo 2 – Identificação das Educadoras Entrevistadas

Anexo 5.<sup>11</sup> Grelhas através das quais se categorizam os discursos das entrevistadas, constituindo-se assim o conjunto global de dados que vão ser mobilizados para a análise e a interpelação das narrativas das entrevistadas.

É esse trabalho que, doravante, se passa a tornar público, enquanto parte fundamental desta dissertação.

## 6.2 - IDENTIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

As cinco Educadoras de Infância entrevistadas são profissionais de Educação de Infância com uma larga experiência profissional, uma vez que o seu tempo de serviço se enquadra entre os vinte e os vinte e seis anos, o que nos revela que são, à partida, detentoras de uma maturidade profissional, de uma visão e de uma prática pedagógica já muito reflectida e muito experienciada. (Anexo 2)<sup>12</sup>.

A Educadora A orienta a sua prática no Jardim de Infância através do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna Portuguesa, desde o início do seu percurso profissional, praticamente desde que começou a exercer a sua actividade como Educadora de Infância, há vinte e quatro anos. Esta Educadora de Infância realizou, posteriormente, uma formação complementar que lhe conferiu o grau de licenciatura, tendo optado pela frequência de um DESE na Área das Expressões, pois o modelo pedagógico a que se encontra vinculada aposta muito na exploração desta área e esta sua opção pode revelar-se como uma necessidade particular de maior formação neste âmbito para melhor pôr em prática o modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM). Por outro lado, a Educadora A faz parte da Coordenação do Núcleo do Porto do MEM e exerce paralelamente o papel de Formadora em duas Oficinas de Iniciação ao Modelo Pedagógico do MEM, pertencentes a este núcleo, uma em Espinho e outra em Paços de Sousa. Para além disso, participa activamente nos Sábados Pedagógicos<sup>13</sup> e

---

<sup>11</sup> Anexo 5 – Categorias de Análise dos Discursos Produzidos pelas Educadoras Entrevistadas

<sup>12</sup> Anexo 2 – Identificação das Educadoras de Infância Entrevistadas.

<sup>13</sup> Sábados Pedagógicos – a organização dos Sábados Mensais de Animação Pedagógica fica a cargo da Comissão Coordenadora de cada Núcleo Regional do MEM. Podem organizar-se sob as formas de: Jornadas Pedagógicas (temáticas); Apresentação simultânea de três relatos de práticas (pré-escolar, 1.º ciclo e 2.º/3.º ciclos, secundário e superior), seguidos de debate; Sessões Plenárias, com apresentação e discussão de um trabalho académico ou um tema de actualidade na política educativa.

em todos os encontros e congressos do MEM, para além de todos os outros que tenham a ver com a profissão, nomeadamente muito ligados à Língua. (Anexo 3: 2).

No que diz respeito à Educadora B, na sua prática pedagógica utiliza o Método João de Deus. Já na sua infância frequentou o Jardim-Escola João de Deus onde, curiosamente, exerce a sua actividade profissional há já vinte anos. Realizou a sua formação inicial na Escola Superior de Educação João de Deus e mais tarde concluiu um Complemento de Formação em Animação Sócio-Cultural, no Instituto Superior de Educação Jean Piaget, ficando equiparada a licenciada. A nível da sua formação contínua vai a Seminários que ocorrem durante o ano. (Anexo 3: 16). Das cinco Educadoras inquiridas esta é a única que exerce funções na rede privada, sendo que, as restantes quatro, sempre trabalharam na rede pública da Educação Pré-Escolar, à excepção da Educadora D, que no início da sua actividade como Educadora de Infância, exerceu funções na rede privada, num Jardim de Infância de Solidariedade Social.

A Educadora C realizou a sua formação inicial na Escola Normal de Educadores de Infância, tem vinte e seis anos de serviço e terminou o Complemento de Formação Científica e Pedagógica de Educadores de Infância, que lhe conferiu o grau de licenciada, em 2006. (Anexo 3: 25). Reivindica-se utilizadora da Metodologia de Trabalho de Projecto (MTP), por considerar que as crianças estão mais interessadas, uma vez que as ideias e interesses provêm delas. (Anexo3: 25-26). Tem realizado formação contínua, quer através de Acções de Formação em que se inscreve, quer através das Acções de Formação do programa FOCO.

A Educadora D formou-se, como bacharel, em Educadora de Infância, na Escola Normal de Educadores de Infância e terminou em 1994 o CESE em Gestão e Administração Escolar, que a equiparou a licenciada. Mais recentemente, em 2004, terminou um Mestrado em Didáctica das Ciências, que lhe conferiu o grau de Mestre. Exerce a sua actividade como Educadora de Infância há vinte e seis anos, trabalhando há muitos anos na rede pública e, actualmente, num Jardim de Infância localizado num meio urbano, com quatro lugares. A sua prática pedagógica não se encontra ligada cem por cento a nenhum modelo pedagógico específico, mas assume que tem uma relação forte com o Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM), na medida em que o considera uma “referência forte” (Anexo 3: 36-37). Tem realizado diversa formação contínua, procurando manter uma certa actualização. (Anexo 3: 36).

A Educadora E exerce a sua actividade como profissional de Educação de Infância há vinte e três anos, na rede pública, e trabalhou sempre em aldeias, no meio

rural. Esta Educadora não tem “nenhum método específico que aplique, portanto é uma mistura de várias correntes” (Anexo 3: 63). A sua formação inicial foi realizada na Escola Normal de Educadores de Infância e terminou, em 2006, o Complemento de Formação Científica e Pedagógica de Educadores de Infância, obtendo o grau de licenciada. Tem assistido a acções de formação, a seminários, a workshops e a acções de formação contínua com créditos. (Anexo 3: 63).

Foi em função dos registos biográficos atrás referidos que se justifica a escolha das educadoras seleccionadas para o nosso estudo, na medida em que eram detentoras de um «curriculum vitae» adequado para corresponderem às exigências desse estudo.

### 6.3 – ANÁLISE DOS DADOS

A partir da transcrição das entrevistas, da sua leitura e análise atenta, elaborámos, inicialmente, uma Tabela de Análise dos Conteúdos (Anexo 4)<sup>14</sup>, para posteriormente, partirmos para a organização e sistematização do discurso das Educadoras de Infância entrevistadas. Como já foi referido estabelecemos seis temas que passamos a mencionar: A Especificidade da Avaliação no Jardim de Infância; A Centralidade da Avaliação Formativa; A Avaliação Sumativa: Que Funções?; A Avaliação Formadora; Riscos da Avaliação no Jardim de Infância e Implicações da Recusa da Avaliação no Jardim de Infância.

Neste sentido, passamos a apresentar a fundamentação de cada uma destas categorias através da construção de grelhas - Categorias de Análise dos Discursos Produzidos pelas Educadoras (Anexo 5)<sup>15</sup>, uma vez que podem evidenciar de uma forma mais clara as diferenças, as semelhanças e as singularidades dos discursos produzidos pelas várias Educadoras entrevistadas.

---

<sup>14</sup> Anexo 4 - Tabela de Análise dos Conteúdos das Entrevistas: 1 - A Importância da Avaliação no Jardim de Infância – Porque é que importa avaliar?; 2 - A Avaliação no Jardim de Infância e a Avaliação na Escola – O que as distingue?; 3 – Procedimentos de Avaliação – Como avalia?; Que procedimentos? Que dispositivos? Que instrumentos?; 4 – Periodicidade da Avaliação – Quando avalia?; Tem dias/tempo específico para realizar a avaliação?; 5 – Intervenientes na Avaliação – Com quem avalia?; 6 – Finalidades da Avaliação/Que decisões se assumem no Jardim de Infância a partir da Avaliação? – Que potencialidades e utilidade tem a avaliação?; Formas de Avaliação – Podem existir riscos inerentes à forma como se avalia?; 7 – Ausência de Avaliação – Que perigos e consequências?

<sup>15</sup> Anexo 5 – Categorias de Análise dos Discursos Produzidos pelas Educadoras Entrevistadas.

### **6.3.1 – A ESPECIFICIDADE DA AVALIAÇÃO NO JARDIM DE INFÂNCIA**

Relativamente à Especificidade da Avaliação no Jardim de Infância e baseando-nos no discurso de cada uma das Educadoras de Infância entrevistadas, procurámos dar ênfase àquilo que é comum a todas elas e aos aspectos que se apresentam substancialmente diferentes e que evidenciam uma clara distinção de conceitos e de práticas, radicados essencialmente no modelo pedagógico que seguem.

A leitura dos discursos das Educadoras entrevistadas permite constatar, de imediato, que todas sem excepção defendem a especificidade da avaliação no Jardim de Infância. Fazem-no através de duas vias, por oposição à avaliação que se pratica na Escola e, também, pela afirmação das dificuldades de avaliar no Jardim de Infância.

Foi consensual a valorização atribuída por todas as Educadoras de Infância à avaliação realizada no Jardim de Infância em detrimento da avaliação produzida na Escola.

Assim, a Educadora A refere que, contrariamente ao que se passa no Jardim de Infância, “Na Escola há os tempos formais de avaliação (...) que são sempre muito limitativos, porque a criança nesses momentos poderá corresponder ou não aquilo que lhe é pedido” e acrescenta que “a avaliação tem que ser constante e formativa” (Anexo 5: 1), porque “avaliar faz parte, faz parte do processo de ensino/aprendizagem. É uma prática constante. Temos sempre, sempre que avaliar. Planificamos, avaliamos para reestruturar as estratégias, para ver o que é preciso fazer a seguir.” (Anexo 5:1)

A Educadora C considera que a “avaliação da Escola é uma avaliação mais quantitativa (...)” e que no “Jardim de Infância (...) é uma avaliação mais positiva, porque é feita continuamente (...)” valorizando a evolução da criança, “os seus progressos, o que ela já adquiriu, o que ela já sabe mais.” (Anexo 5: 1).

A Educadora D defende que a avaliação “no Jardim de Infância (...) tem que ser fundamentalmente baseada num processo prolongado (...), tem que ser essencialmente formativa. (...) de observar, de recolher múltiplos dados, múltiplas evidências (...)”

(Anexo 5: 1), enquanto que na «avaliação no 1.º Ciclo (...) a grande ênfase é a avaliação “produto final”, (...) a avaliação sumativa em que é preciso dar uma informação para os pais levarem.» (Anexo 5: 1)

Por sua vez, a Educadora E revela relativamente à diferença que existe perante a Escola, que “no Jardim, (...) estamos muito mais sensibilizadas para o bem-estar da criança, para o bem-estar emocional e psicológico e afectivo e para este aspecto da relação do adulto com a criança”, afirmando que, “a maior parte das Educadoras estão muito atentas a este aspecto do desenvolvimento da criança”, enquanto que na Escola, “o Professor está mais preocupado (...) com a criança, se atingiu ou não atingiu aqueles objectivos que o programa exige e (...) com essa preocupação, perde-se a observação da criança no seu bem estar afectivo, psicológico e emocional” e que (...) são riscos grandes que na Escola se correm (...)” (Anexo 5: 1).

É a Educadora B que expressa a posição mais singular no conjunto dos depoimentos recolhidos. A avaliação, para esta educadora, é “tão importante num lado como noutro”, argumentando que “é diferente, tem que ser diferente, porque o espaço é diferente e o tempo de crescimento e de maturação também é diferente do Pré-Escolar” e que “o tipo de períodos em termos de Pré-Escolar (...) não podem ser tão estáticos, não podem ser tão exigentes, como em termos de 1.º Ciclo.” (Anexo 5: 1). Uma leitura mais atenta e pormenorizada do seu testemunho permite que compreendamos que, ao contrário dos restantes depoimentos, este distingue a avaliação no Jardim de Infância da avaliação na Escola em torno da dimensão da exigência que no primeiro contexto referido tenderia a ser, na sua opinião, menor. Trata-se de uma perspectiva a reter, já que as restantes educadoras valorizaram, sobretudo, as propriedades educativas distintas de ambos os contextos, que se explica pelo vínculo da entrevistada em questão ao modelo do Jardim-Escola João de Deus, onde, como a própria confessa, existe uma grande familiaridade entre a organização dos espaços do Pré-Escolar e das suas actividades com o 1.º Ciclo. É esta entrevistada que descreve a sala dos meninos de 5 anos, referindo que “eles já estão numas salas que têm carteiras, como se fosse um 1.º Ciclo (...) mas tem carteiras individuais e cada um com o seu material (...)” (Anexo 3: 23)

Como se sabe e já foi referido neste trabalho, no Jardim-Escola João de Deus e de acordo com as características do Método João de Deus, as crianças iniciam, aos 5 anos, as aprendizagens que as outras crianças apenas irão realizar quando ingressarem na Escola do 1.º Ciclo. É esta característica do modelo pedagógico que a Educadora B



perfilha que explica o sentido do seu discurso sobre a especificidade da avaliação no Jardim de Infância, o qual adquire maior clareza quando é a própria educadora que, no decurso da entrevista, acaba por afirmar que “têm que ser avaliados de uma maneira específica (...) porque eles já adquirem conhecimentos sólidos, em termos de escrita, de matemática, de leitura (...)” (Anexo 3: 17-18). Isto é, a especificidade do processo de avaliação no Jardim de Infância para esta educadora só o é, em termos de grau de exigência. De resto, nada a distingue, em termos substanciais da avaliação que ocorre nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Veja-se, a este respeito, o que a mesma nos desvenda quando considera que “É em termos de Bom, há Bom (...) Muito Bom... acaba por ser uma avaliação qualitativa que nós, em termos de 5 anos, há coisas que podemos comparar de uma criança para a outra, em termos de trabalhos que efectuaram.” (Anexo 3: 18) e (Anexo 6)<sup>16</sup>. De tal modo que “Eles são avaliados sempre no final de cada período.” (Anexo 3: 18)

Se a oposição face à avaliação que se pratica nas escolas do 1.º Ciclo constitui uma estratégia de afirmação através da qual se valoriza a especificidade do Jardim de Infância, há que reconhecer, como já foi afirmado antes neste trabalho que a outra via de argumentação em função da qual se defende tal especificidade é aquela que visa valorizar as dificuldades do acto de avaliar naquele contexto, devido à complexidade e riqueza das interacções que aí têm lugar e, igualmente, devido à avaliação das finalidades educativas que aí se perseguem.

As dificuldades apontadas pela Educadora B estão muito relacionadas com o tipo de projecto educativo que relativamente ao Jardim de Infância ocorre no Jardim-Escola João de Deus, em que, como já tivemos oportunidade de mencionar anteriormente, o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo quase se confundem. Daí o aparecimento das dificuldades que nos transmite: “(...) é mais difícil avaliar uma criança em Pré-Escolar (...) porque há coisas no Pré-Escolar, desenvolvimentos da criança (...) que ainda não estão bem solidificados e portanto, acaba por ser um bocadinho difícil (...) porque há conhecimentos que eles ainda não têm (...) não os têm bem interiorizados ainda.” (Anexo 5: 3). E continua a falar dessas dificuldades apontando como factor a valorizar, o tempo de crescimento da criança: “o tempo de crescimento e de maturação também é diferente (...)” (Anexo 5:3). Pela apresentação das suas ideias talvez

---

<sup>16</sup> Anexo 6 – Fichas de Avaliação/Instrumentos de Avaliação utilizados no Jardim de Infância pelas Educadoras Entrevistadas.

possamos chegar à conclusão de que estas dificuldades existem, porque no 1.º Ciclo tudo se encontra mais formalizado em função dos programas e dos objectivos.

Por sua vez, a Educadora C, diz: “Por vezes, também faço registos daquilo que as crianças já conseguem fazer, sempre que isso é possível, porque num grupo grande... (...)” (Anexo 5: 3) e continua “Tenho 22. Isso, às vezes, torna-se um bocadinho difícil (...)” Anexo 3: 28). Das suas palavras podemos depreender que uma das dificuldades com que se defronta para avaliar e fazer registos de avaliação tem a ver com o número de crianças e as dificuldades que uma avaliação construída através de registos acarreta.

A Educadora C também demonstra ter dificuldades em avaliar, referindo-se à evolução contínua do desenvolvimento da criança e à dificuldade em apreender esse desenvolvimento que nas suas múltiplas vertentes, quer do ponto de vista da velocidade a que ocorre. Um processo que se caracteriza pela sua imponderabilidade “(...) Às vezes parece que ainda não adquiriram determinada capacidade, mas de um momento para o outro, elas desabrocham e um dia podem não ser capazes de fazer determinada actividade e ao outro já. (...) Há uma evolução contínua. (...) De repente, mostra outras aptidões e tem que se ter cuidado também com isso. (...)” (Anexo 5: 3). Convém lembrar que a avaliação formal, realizada em dois momentos, nos Jardins de Infância do Agrupamento onde a Educadora C exerce as suas funções, é registada numa Ficha de Avaliação em que se coloca ou “Adquirido”, “Em desenvolvimento” ou “Não adquirido”<sup>17</sup>, o que não se coaduna com as preocupações reveladas pela referida Educadora.

Relativamente às dificuldades de avaliação expressas pela Educadora D, estas revelam preocupação com a falta de um conhecimento mais completo de cada criança. Assim, refere: “(...) há muita informação que fica escondida e então eu tenho que arranjar estratégias para recolher essa informação (...) folhinha de Registo Individual, chamemos-lhe de Anamnese (...) porque aquilo que as pessoas (...) os pais me dizem no início do ano fica muito longe da realidade.” (Anexo 5: 3).

Esta Educadora menciona também dificuldades ao nível de falta de tempo para realizar os seus registos: “(...) Não tenho tantos Registos Circunstanciais como eu gostaria, mas é porque não tenho tempo. Há uma intenção de fazer, mas por vezes é difícil (...)” (Anexo 5: 3).

Finalmente, as preocupações da Educadora E estão sobretudo mais ligadas

---

<sup>17</sup> Anexo 6 – Fichas de Avaliação/Instrumentos de Avaliação utilizados no Jardim de Infância pelas Educadoras entrevistadas.

ao tipo de registo de avaliação que é praticado no seu Agrupamento e às consequências que isso pode ter, pois justifica: “(...) porque senão é um faz-de-conta. E portanto, diz que se fazem as coisas, mas não se fazem (...)” (Anexo 5: 3) e continua a manifestar as suas preocupações dizendo “(...) eu penso que para fazer uma avaliação que mereça ser chamada como avaliação, deveríamos ter tempo suficiente para isso. Nós temos, por enquanto, estas Fichas<sup>18</sup> com cruces e há colegas que preferem assim, porque quando são muitas crianças é muito mais rápido. Quando são... Eu já tive 24 crianças e se for tudo descritivo, (...) leva muito tempo. E se nós estivermos a escrever com consciência, a fazer uma avaliação consciente e com estas Fichas de, com este método das cruces é muito mais rápido, mas (...)” (Anexo 5: 3). Este “mas” parece-nos ser um indicador claro da existência de uma consciência muito crítica por parte desta Educadora relativa à avaliação realizada através de inventários standardizados.

Eis-nos perante uma questão que nos remete para a organização dos Agrupamentos, para as Reuniões de Conselho de Docentes e para as Reuniões de Conselho Pedagógico, onde, quantas vezes, é adoptada uma Ficha de Avaliação standard que todas as Educadoras desse Agrupamento são obrigadas a preencher, sem ter em conta toda a natureza da especificidade da avaliação no Jardim de Infância.

Se o conjunto das entrevistas das Educadoras até aqui citadas evidencia as dificuldades de avaliar num contexto onde a dimensão resultados académicos não faz sentido, para se valorizar, sobretudo, dimensões relacionadas com a qualidade das interacções, com o desenvolvimento cognitivo e interpessoal ou com a identificação de interesses e necessidades, a entrevista da Educadora A distingue-se das restantes por valorizar, sobretudo, questões relacionadas com aspectos de natureza logística e organizacional que a condicionam quando refere “Tenho de estar naquele local, porque eu sinto falta de estar naquele local, com todos aqueles instrumentos, que me permitem fazer a observação e registá-la. Eu vou registando, mas sistematizá-la, sistematizar os dados recolhidos é preciso fazer-se (...)” (Anexo 5: 3), refere a entrevistada em questão para afirmar a necessidade de espaço e de tempo para avaliar. Um espaço que não existe, como se depreende do depoimento que se passa a transcrever. “Não temos espaços para estar na escola, a maior parte das escolas não têm. Eu não tenho. Se a escola está ocupada com actividades extra-curriculares, eu não tenho espaço para ficar lá, a organizar o trabalho. (...) Os Projectos são para começarem a avançar, temos que

---

<sup>18</sup> Anexo 6 – Fichas de Avaliação/Instrumentos de Avaliação utilizados no Jardim de Infância pelas Educadoras entrevistadas

ajudar a sistematizar isto tudo. Não temos espaço... (...) e muitas vezes tenho que sair do Jardim, porque não tenho espaço para lá estar. E tenho muita pena e aproveito muitas vezes a interrupção lectiva para ir para o Jardim” (Anexo 3: 10-11).

### **6.3.2 – A CENTRALIDADE DA AVALIAÇÃO FORMATIVA**

Para melhor explicitarmos o papel e a importância que a avaliação formativa assume no Jardim de Infância, estabelecemos quatro categorias de análise que permitem enquadrar as diversas concepções e práticas das entrevistadas, nomeadamente: (i) a Regulação da Acção Educativa do Educador; (ii) os Instrumentos de Avaliação Utilizados; (iii) o Conferir Visibilidade ao Trabalho Realizado e (iv) o Conferir Visibilidade ao Trabalho da Criança.

Todas as educadoras entrevistadas revelaram que a avaliação formativa ocupa um lugar central e fundamental na avaliação realizada no Jardim de Infância, valorizando o seu efeito regulador relativamente à acção educativa do Educador.

A Educadora A afirma que “(...) avalia-se para ver, para verificar se o currículo... que nós temos um currículo, não é?... Que vai sendo construído com os meninos... se está a ter êxito, se estamos a atingir os objectivos que nos propomos, se precisamos de reformular estratégias (...)” (Anexo 5: 4).

Por seu lado, a Educadora B demonstrou que a avaliação “(...) ajuda no trabalho diário. É fundamental.” (Anexo 5: 4), acrescentando que para “(...) nós próprias Educadoras, tomarmos consciência da própria criança, portanto fazemos um resumo daquilo que conhecemos, dos seus conhecimentos que a própria criança foi adquirindo e da evolução dela. Muitas vezes, uma pessoa no dia-a-dia, acaba por haver certas questões que nos escapam e ao sentarmo-nos e avaliarmos, acabamos por tomar muito mais consciência da própria criança.” (Anexo 5: 4).

A Educadora C defende que “(...) temos que avaliar o nosso próprio trabalho para verificar se fomos de encontro aos objectivos que pretendíamos (...)” e acrescenta «(...) às vezes, estou a realizar determinada actividade com as crianças e já estou a

pensar: “Ai isto, não... podia ter feito de outra maneira que não está a correr muito bem.”» (Anexo 5: 4).

A Educadora C, adepta da Metodologia de Trabalho de Projecto, preocupa-se em “(...) verificar com as crianças quais são... quais foram os seus progressos, o que é que ela adquiriu, o que ela já sabe mais. (...)” (Anexo 5: 4).

A Educadora D refere-se especificamente à avaliação formativa, defendendo que a avaliação “(...) tem que ser fundamentalmente baseada num processo prolongado, em que ela tem que ser essencialmente formativa (...) para levar a uma melhor adaptação do trabalho (...)”. E acrescenta: “(...) Eu diariamente vou observando os meninos para tentar ver áreas fracas e áreas fortes (...)” e “(...) dentro do possível, ao longo do dia faço a avaliação com eles. (...) E então, pomos em comum e estamos a avaliar (...)”. Refere, também, “(...) para mostrar como avalio (...) Mais ou menos... isto já é um processo longo que eu tenho vindo a melhorar e a desenvolver. (...)” (Anexo 5: 4).

Em consonância com esta necessidade que a Educadora D menciona, de melhorar e desenvolver o seu processo avaliativo, concordamos totalmente com Celso Vasconcellos (2005: 65), quando, ao lembrar que a mudança de mentalidade se opera através da mudança da prática, afirma que “Novas ideias abrem possibilidade de mudança, mas não mudam. O que muda a realidade é a prática..”

Neste sentido, a Educadora D afirmou que tem vindo a procurar melhorar esse processo e também revelou que tem tido uma certa preocupação em arranjar tempo para registar, referindo-se à “(...) observação e avaliação (...) que depois no fim do dia, em casa, eu vou fazendo (...)” (Anexo 5: 4)

Também, a Educadora E realçou que a avaliação “(...) ajuda a planear e (...) a orientar e a compensar o que não estiver bem (...), porque (...) ajuda-nos a organizar o nosso trabalho, a programar, de acordo com as dificuldades que as crianças tenham ou com o desenvolvimento que eles ainda não tenham atingido (...)” (Anexo 5: 4).

Se é possível afirmar que os discursos em torno das finalidades da avaliação são discursos que se caracterizam pela sua congruência, importa agora aprofundar a reflexão em torno dos instrumentos de avaliação que as entrevistadas afirmam utilizar, de forma a compreender se à congruência acima citada, se pode adicionar a coerência entre as intenções anunciadas e as respectivas práticas de avaliação.

A Educadora A foi aquela que, de entre todas as outras, nos apresentou um vastíssimo leque de instrumentos de avaliação, que são designados pela citada educadora por “informantes da regulação formativa”. A Educadora do MEM afirmou:

“(…) São instrumentos de trabalho que temos constantemente ao longo do ano e que vão sendo analisados semanalmente. (...) o Diário de Grupo é um dos informantes da regulação formativa, (...) temos o Plano de Actividades que pode ser semanal ou mensal, as Listagens do que temos na sala e o que podemos fazer, as Listagens de Tarefas, o Mapa de Presenças, o Mapa dos Aniversários, (...) vários tipos de instrumentos que são utilizados diariamente pelos meninos e que vamos fazendo as avaliações (...) Em Conselho, que é o grande grupo (...) à sexta-feira (...) discutimos o trabalho da semana e lançamos pistas para a próxima semana (...)” (Anexo 5: 5).

Através de todo este conjunto de instrumentos, denominados de “informantes da regulação formativa” podemos facilmente verificar que existem elementos constantes quer para a Educadora poder avaliar continuamente, quer para as próprias crianças se auto-avaliarem e para, em “Conselho”, decorrer uma avaliação permanente, muito participada e autêntica, em que todos, através de práticas democráticas, aprender a emitir a sua opinião, a aceitar as críticas dos colegas, a pôr em comum os seus trabalhos e projectos, quer individuais, quer partilhados.

A Educadora B que segue o método João de Deus não é muito expressiva face a este tópico de reflexão, afirmando que “(...) acaba por ser uma avaliação mais própria, congruente com aquilo que nós vamos leccionando durante o ano (...)” (Anexo 5: 5), o que reconheça-se está longe de nos permitir compreender se os instrumentos que utiliza são coerentes com o propósito anunciado de valorizar uma avaliação de tipo formativo.

Verifica-se, contudo que o arsenal de instrumentos de avaliação, por si utilizado, e a que tivemos acesso, Fichas de Avaliação, a utilizar no final de cada período<sup>19</sup>, com parâmetros pré-definidos de índole qualitativa, podem constituir a expressão de uma das propriedades do modelo João de Deus, relativamente à Educação de Infância, de a entender como Educação Pré-Escolar.

Neste sentido, não se podendo afirmar que estamos perante uma contradição da Educadora B, podemos considerar, contudo, que tais instrumentos são, à vista desarmada, a expressão do acto de se valorizar uma avaliação de tipo sumativo.

A Educadora C, embora não se refira concretamente a instrumentos de avaliação específicos, fala no recurso frequente a registos de projectos. Afirma que as crianças “(...) Sim, avaliam, vão avaliando as várias etapas (...) Também vêem a sua evolução, através de tudo o que realizam, (...) vão vendo que cada dia que passa vão fazendo cada

---

<sup>19</sup> Anexo 6 – Fichas de Avaliação/Instrumentos de Avaliação utilizados no Jardim de Infância pelas Educadoras entrevistadas.

vez melhor (...)” e que “(...) Já estão habituadas a fazer esta reflexão e a serem auto-críticas em relação ao seu comportamento, em relação a todas as vivências.” (Anexo 5: 5).

Através do discurso apresentado pela Educadora D verificamos que a avaliação formativa é bastante valorizada por esta Educadora, que elabora Registos Circunstanciais e que se socorre também de inventários para obter informação fidedigna que utiliza para poder elaborar um relatório sobre as crianças. Para além disso, utiliza outros instrumentos informais, entre eles o recurso ao “diálogo com o grupo e aí é o grupo que se auto-avalia (...) através de registos em que se avalia eventualmente aquilo que eles apreenderam de um assunto e “(...) o facto de estarem os pequeninos junto com os mais velhos e vice-versa, isso também os ajuda a ter um bocadinho a noção das várias etapas (...)” (Anexo 5: 5).

Segundo as palavras da Educadora E, “(...) a avaliação é feita diariamente pela observação que nós fazemos das crianças. Mesmo que não haja registos, nada escrito, nós observámo-las e quem trabalha e gosta do que faz, empiricamente faz essa avaliação.” (Anexo 5: 5). Esta observação por parte da Educadora permite-lhe “(...) detectar quais são os aspectos que ela ainda precisa de desenvolver mais (...) e (...) é bom nós fazermos uma avaliação para ajudarmos a equilibrar essas tendências, para que a criança se desenvolva no seu todo.” (Anexo 5: 5).

A título comparativo, e apenas com o intuito de mostrarmos que a forma modo como cada Educadora concebe a avaliação está muito interligada ao modelo pedagógico que orienta a sua prática, constatamos, através das palavras da Educadora D e da Educadora E, que a primeira, como já verificámos anteriormente, valoriza muito a necessidade de estar munida de múltiplos registos para poder avaliar, enquanto que a Educadora E, não revela tanto essa necessidade, afirmando que “Mesmo que não haja registos, nada escrito, nós observamo-las e quem trabalha e gosta do que faz, empiricamente faz essa avaliação. E quase que não é preciso estar a pensar muito, como há que estimular esta ou aquela criança (...)” (Anexo 3: 66). Assim, enquanto que para a Educadora E, a simples observação diária das crianças pode ser-lhe suficiente para avaliar, a Educadora D refere que «Agora, o ideal é que cada uma de nós faça este percurso e recorra a uma série de meios para recolher informação, para registar observações, uma multiplicidade de fontes e depois consiga trabalhar isso tudo para fazer uma coisinha elaborada. Por exemplo, eu não sei como é que faria... (...) Colher

evidências e se calhar não podemos inferir nada, se calhar a gente só pode chegar ao final e dizer assim no relatório: “Parece-me que...”» (Anexo 3: 54).

Eis-nos perante um diálogo sobre o qual vale a pena reflectir, de forma a compreender a exequabilidade das pretensões da Educadora E e a prudência da Educadora D quer quanto às implicações de ambas, do ponto de vista da avaliação, quer quanto às possibilidades de se adequarem ao que supõe ser um projecto de avaliação formativa.

Até que ponto a informalidade da Educadora E nos expressa, na prática, a recusa da avaliação? Até que ponto a prudência da Educadora D não constitui uma estratégia de negação da mesma? São questões às quais não se pode responder através deste trabalho, ainda que mereçam ser valorizadas como questões necessárias no âmbito da reflexão sobre a avaliação.

Em suma, pode considerar-se que há um apreciável consenso em torno da ideia que a avaliação formativa tende a caracterizar as práticas de avaliação que ocorrem no Jardim de Infância. Eis-nos perante discursos que se constroem em torno da afirmação dos princípios.

Será que, no entanto, tais discursos são consequentes do ponto de vista das suas implicações praxeológicas?

É essa a reflexão pela qual pretendemos enveredar a partir da análise dos discursos das entrevistadas, em torno das duas categorias atrás enunciadas que não foram ainda objecto de interpelação, aqueles que têm a ver, em geral, com a visibilidade do trabalho realizado e, em particular, com a visibilidade do trabalho realizado pelas crianças.

A Educadora A afirma, então, que “(...) também avaliamos para comunicar com os pais (...) e com os nossos parceiros educativos (...) porque o Jardim de Infância é um contexto institucional onde se desenrola um processo de ensino/aprendizagem (...) temos as nossas Orientações Curriculares (...)” (Anexo 5: 6).

As palavras da Educadora A podem ser um exemplo dessa notoriedade que é conferida ao trabalho realizado, quando refere que “(...) O Educador tem de... tem como dever organizar logo de início o espaço e os materiais para que o modelo, não é?... Aconteça. E a rotina do trabalho. E depois temos de partilhar isso com os meninos, sempre, para eles se apoderarem do que está a acontecer. Porque aquilo não é do Educador, aquilo é do Educador e das crianças (...)” (Anexo 4: 11). Gostaríamos de reflectir sobre a expressão “para eles se apoderarem do que está a acontecer”, que para



nós pode constituir uma forma de tornar visível todo esse trabalho que está a ser realizado no Jardim de Infância. Esta preocupação em “mostrar”, fazer “tomar consciência” do que se está a fazer, dando-lhe importância, dando-lhe valor e visibilidade, pode também ser apreciada quando esta Educadora diz: “aquilo”. Para nós este “aquilo” representa o trabalho que foi feito, que se está a processar, que está a decorrer e que é a realidade do que se passa naquele contexto educativo a que chamamos de Jardim de Infância. Mais à frente, afirma: “(...) Num trabalho... aquele menino conseguiu e escreve-se, porque isso é a nossa memória. Porque se nós não escrevermos, temos de registar sempre as coisas e depois discuti-las (...)” (Anexo 4: 11). E é a adopção desta prática diversificada e diária da elaboração de registos que esta Educadora assume, realizada no dia-a-dia, que confere, sem dúvida, toda a visibilidade àquilo que, noutros contextos de Educação Pré-Escolar, pode tornar-se invisível e não ser nem percebido, nem depois valorizado como fazendo parte integrante de uma avaliação de cariz essencialmente formativo.

E, prosseguindo, vamos encontrando no discurso da Educadora A outras informações que evidenciam essa necessidade de conferir visibilidade ao trabalho que está a ser realizado: “(...) O Educador monitoriza o trabalho e dá apoio e faz o chamado *scaffolding* ao trabalho que está a ser desenrolado. Os meninos têm o Plano, através do Plano de Actividades conseguem visualizar o que fazem e o que não fazem e podem fazer essa avaliação em grupo. Para haver devolução de... feedback, há o feedback do que o grupo pensa. E assim: “Olha não fizeste isto... não tens feito isto, queres ajuda? (...)” (Anexo 4: 12).

As rotinas, muitas vezes, embora não se lhes dê a devida importância, ou possam ser vistas por alguns como algo que não tem muita novidade, e que até se pode considerar “banal”, “básico”, sem tanto protagonismo como acontece com a realização dos projectos propriamente ditos e a que normalmente damos mais enfoque, são, contudo, momentos excelentes que dão visibilidade a grande parte do trabalho desenvolvido no dia-a-dia e que continuamos a encontrar no discurso da Educadora A “(...) Portanto, não estão a aprender o número e a quantidade em abstracto, estão a aprendê-lo contextualizado. E é muito interessante, porque eles contam: “Faltou um, dois, três, quatro... hoje faltaram quatro meninos.” E depois dizem quem são. Fazem este trabalho muito contextualizado e isto é muito interessante (...)” (Anexo 4: 13).

Para além das múltiplas circunstâncias em que decorre esta avaliação formativa, existem outros momentos em que ao mesmo tempo que ela ocorre também está a

demonstrar visibilidade ao trabalho que está a ser levado a efeito no Jardim de Infância, como nos revela numa outra afirmação da Educadora A: “(...) Levam questões para casa, vão procurar nos livros, pronto. E depois sistematizamos a informação e devolvemo-la, porque a informação, o que aprendemos, se ficar só para nós não serve para nada. Só serve se nós passarmos aos outros. (...)” (Anexo 4: 14).

Uma outra forma que expressa a necessidade de tornar visível o trabalho que vai sendo realizado, são os riquíssimos registos que constam do “(...) Centro Documental em que temos os livros e as produções dos meninos. A nível de espaço, juntam-se as mesas e depois estes instrumentos que são os tais informantes da regulação formativa, porque nos informam e regulam, não é? Estão juntos. Portanto, estão num espaço para serem visualizados e apropriados pelos meninos. (...)” (Anexo 4: 14).

É esta forma de falar do Centro Documental que denuncia claramente que, os livros e as produções dos meninos, podem ali ser revistos, recordados, servirem de base de pesquisa para outros trabalhos, servir para se poder verificar tudo aquilo que se foi fazendo ao longo do ano, mostrando as várias vivências e conferindo total visibilidade ao trabalho levado a cabo. Para além de cada trabalho ter sido um processo construído passo a passo pela criança e pelo grupo, sempre em interacção com todos, no final da sua execução ele ainda é muito valorizado e por isso adequadamente arquivado no “Centro Documental”.

A Educadora C, ao referir-se à forma como vai avaliando com as crianças, e que é central no que pode ser designado por Metodologia de Trabalho de Projecto (MTP), da qual se diz adepta, acrescenta: “(...) e todos os outros registos dos projectos que realizam, aquilo que é mais significativo (...)” (Anexo 4: 17). Assim, consideramos que tudo aquilo que é feito no sentido de tornar memorável um projecto é uma forma que espelha o trabalho realizado no Jardim de Infância, num determinado momento e num determinado contexto. Pensamos, a este propósito, que cada vez mais se tem vindo a notar, de um modo geral, uma crescente preocupação com a necessidade das Educadoras de Infância efectuarem com as suas crianças registos, quer individuais, quer colectivos, pois colocam a criança e o grupo em acção, através deste tipo de avaliação de cariz essencialmente formativo, aproveitando-se todos os momentos, mesmo aqueles que possam parecer, à primeira vista, mais insignificantes.

A partir do discurso da Educadora D podemos constatar que existe da sua parte uma enorme preocupação com o registo, mas parece-nos que será mais a nível dos seus registos pessoais, que ela própria efectua, justificando que “(...) ninguém tem memória

de elefante (...)” (Anexo 5: 6). Portanto, um registo mais de cariz de observação, da parte do adulto. No entanto, também existem actividades de avaliação formativa realizadas pelas crianças e que podem tornar visível todo o trabalho realizado como, por exemplo, podemos verificar nas suas afirmações: “(...) recorro aos tais livrinhos, que são pequeninos portfólios dum projecto que se fez. Por exemplo, o Livro de Identidade foi um deles em que trabalhámos várias áreas desde o início do ano. Portanto foi o corpo humano, os aniversários, a família, a casa, a habitação, os povos do mundo e as características físicas e depois condensámos tudo isso num livrinho. Então cada página do livro era... tinha uma história. Era o nome, depois a outra era – eu sou um menino – e tenho xis de altura, depois a outra era - faço anos em tal dia – depois pintavam um bolinho com as velinhas com o número de velas, depois era a família, a casa, tenho amigos, os meus amigos... Condensou-se isso tudo num livro – O Meu Livro de Identidade. (...)” (Anexo 4: 25). Este tipo de construção de um “portfólio pequenino”, como foi caracterizado pela Educadora D e realizado por cada criança, evidencia o trabalho que foi levado a cabo pelas crianças, em grupo e depois especificamente por cada uma delas, ao construir o seu “Livro de Identidade.” Este é apenas um exemplo a que recorreremos para justamente verificarmos que se encontra embuído e está ligado a uma avaliação formativa e que simultaneamente serve para dar visibilidade ao trabalho realizado no Jardim de Infância.

A Educadora E não nos mostrou muito através das suas afirmações acerca desta dimensão da visibilidade do trabalho efectuado, que pode advir da avaliação formativa que se põe em prática com as crianças. Referiu-se sobretudo ao impacto que o seu trabalho tem junto dos pais das crianças, quando contam certas formas das crianças se comportarem e de alterarem alguns hábitos, ligados a hábitos de alimentação mais saudável e a questões ecológicas, que provêm de aquisições de conhecimentos feitas no Jardim. (Anexo 5).

### 6.3.3 – A AVALIAÇÃO SUMATIVA: QUE FUNÇÕES?

A avaliação sumativa é realizada no Jardim de Infância e ocorre sempre que é necessário fazer-se um balanço, quer no final de um período lectivo, quer no final do ano lectivo ou quando a criança termina a frequência da Educação Pré-Escolar. Este tipo de avaliação desempenha uma função crucial no Jardim de Infância, pois serve para transmitir informações aquando da transição da criança do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo, para assegurar a passagem de testemunho para outros Educadores de Infância, servindo também para se poder realizar um balanço do trabalho realizado. Para isso, o Educador tem de se apoiar noutros tipos de avaliação que tenha efectuado, baseando-se em vários elementos informativos que possam contribuir para realizar tal tipo de avaliação.

Nos discursos de todas as Educadoras entrevistadas há referências à avaliação sumativa. É considerada para as cinco Educadoras como muito útil para que seja possível efectuar a transmissão das informações necessárias, relativas às crianças, quando estas transitam para o 1.º Ciclo.

A Educadora A expressa claramente essa ideia, referindo-se às directrizes que constam, a este respeito, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Chega mesmo a afirmar que «(...) todo o enquadramento legal vai no sentido de haver uma continuidade entre Jardim de Infância e Escola do 1.º Ciclo. Aliás, estamos integrados em Agrupamentos Verticais (...)» e continua, afirmando “(...) partilho a avaliação com outros. Tenho os colegas do 1.º Ciclo (...)”. (Anexo 5: 8).

Também a Educadora B se refere a essa passagem de informação ao dizer: “(...) Aqui é uma prática, quando vão para o 1.º Ciclo, nós passamos sempre a informação à Professora do 1.º Ciclo para ter consciência a todos os níveis, desde a aprendizagem, como do comportamento, como de... (...)” (Anexo 5: 8). A Educadora B diz: “(...) Nós aqui temos que ver temos mesmo de os avaliar para passar o conhecimento à colega do ano seguinte, portanto acho que isso é importante (...) e essa informação, esse conhecimento que nós temos da criança é passado à Professora que os segue, que vai pegar nele, entre aspas, e que vai ficar com ele (...)” (Anexo 5: 9).

Referindo-se às Fichas de Avaliação,<sup>20</sup> por si preenchidas, a Educadora C refere que “(...) As Fichas ficam arquivadas no Jardim. No final do ano costumamos reunir-nos com os Professores do 1.º Ciclo para conversar sobre aquelas crianças que transitam do Jardim de Infância para o 1.º Ciclo. Mas, não passamos as Fichas, portanto são só para consulta (...) É uma conversa informal em que falo das características de cada criança. (...)” (Anexo 5: 8).

A Educadora D relata-nos um pouco da sua experiência de há uns anos atrás, quando trabalhava num Jardim de infância que estava integrado num Território Educativo de Intervenção Prioritária, (TEIP), em que existia um documento que se denominava Ficha de Transição para o 1.º Ciclo e que era passado às respectivas Professoras. Actualmente, conta-nos que “(...) É um relatório descritivo, de final de ano, de final de ciclo, não é? (...) só respeitando as áreas curriculares. (...)” (Anexo 5: 8).

Entretanto, a Educadora E informa-nos que “(...) depois que surgiu esta organização dos Agrupamentos, passou-se a fazer uma avaliação com umas Fichas de Avaliação (...) e uma terceira Ficha que é só para os de 5 anos, 5 – 6 anos, no último período (...) Para os que vão transitar para o 1.º Ciclo (...)” (Anexo 5: 8).

Verificámos ainda que a avaliação sumativa apresenta uma função de balanço que é realizada e que é consensual para todas as Educadoras.

A Educadora A refere-se ao balanço mostrando-nos alguns dos momentos em que é necessário recorrer a ele. Neste contexto afirma: “(...) aqueles momentos mais formais, chamemos-lhe assim, de avaliação, em que se pára para se fazer, para ver então como é... as estratégias, como é que está o currículo e a avaliação? (...) se o Plano de Actividades for mensal, quando se termina também tem de se avaliar, mas convém não deixar passar muito tempo. (Anexo 5: 9).

Para a Educadora B, referindo-se à Ficha de Avaliação que utiliza, diz que “a Ficha acaba por ser um registo (...) uma avaliação global da criança (...)” e refere também que “(...) Muitas vezes, uma pessoa, no dia-a-dia, acaba por haver certas questões que nos escapam e ao sentarmo-nos e avaliarmos, acabamos por tomar muito mais consciência da própria criança em si (...)” (Anexo 5: 9).

Em relação a esta questão, a Educadora C, para além da avaliação contínua que vai sempre realizando, refere: “fazemos também a avaliação, uma avaliação mais, como

---

<sup>20</sup> Anexo 6 – Fichas de Avaliação/Instrumentos de Avaliação utilizados no Jardim de Infância pelas Educadoras entrevistadas.

é que eu hei-de dizer... (...) Mais formal, duas vezes no ano. Em Janeiro, o primeiro momento de avaliação e o segundo momento no final do ano lectivo (...)” (Anexo 5: 9).

A Educadora D utiliza mesmo as palavras avaliação sumativa no seu discurso e declara com toda a convicção: “(...) no Jardim de Infância eu acho que há lugar para esse tipo de avaliação sumativa, avaliação final que se destina a outros, a alguém (...) É um relatório descritivo de final de ano, de final de ciclo (...) Acaba o ciclo... só respeitando as áreas curriculares (...) E então, se me pedirem eu até posso elaborar um pequeno relatório descritivo (...)” (Anexo 5: 9).

Este tipo de avaliação sumativa também pode ser encontrada nas palavras da Educadora E, quando, referindo-se ao 3.º período, afirma que “(...) temos então uma avaliação mais descritiva<sup>21</sup> e baseada nas áreas de formação. Por exemplo, vamos descrever sobre o conhecimento de si próprio, se sabe o seu nome, se sabe onde mora, onde nasceu, a sua idade, por exemplo. Mas, isto depois não tem tópicos... nós depois é que pomos isto conforme nós entendemos e estamos a basear-nos nas Áreas de Conteúdo das Orientações Curriculares (...)” (Anexo 5: 9).

Constatámos ainda, relativamente à avaliação sumativa que é realizada nos vários Jardins de Infância onde estas cinco Educadoras exercem as suas funções que o facto de esta ser efectivamente levada a cabo, tem, simultaneamente, na sua origem as exigências relativas à administração. Assim, todas as Educadoras se referiram à necessidade de a colocar em prática, justamente para responder a estas exigências que lhes são solicitadas.

A Educadora A aponta, sobretudo, o documento das Orientações Curriculares como fonte desse tipo de exigências, referindo que “Há que encontrar tempos... (...)”, acrescentando ainda “(...) Porque não avaliar no Jardim de Infância? Porque trabalhamos no Jardim de Infância, porque o Jardim de Infância é um contexto institucional onde se desenrola um processo de ensino/aprendizagem (...) porque avaliar faz parte, faz parte do processo de ensino/aprendizagem (...) temos um determinado currículo, temos as nossas Orientações Curriculares (...)” (Anexo 5: 10).

Para a Educadora B essas exigências da administração estão muito claras no seu discurso. Neste âmbito, refere: “(...) Nós aqui (...) temos mesmo de os avaliar para passar o conhecimento à colega do ano seguinte (...) Em termos de João de Deus temos um método específico (...) são avaliados, têm que ser avaliados de uma maneira

---

<sup>21</sup> Anexo 6 – Fichas de Avaliação/Instrumentos de Avaliação utilizados no Jardim de Infância pelas Educadoras entrevistadas.

específica (...) Eles são avaliados sempre no final de cada período<sup>22</sup> (...) portanto, no fim do 1.º, 2.º e 3.º período – três vezes por ano (...)” (Anexo 5: 10).

Também, a Educadora C revela com toda a clareza, as exigências da administração, face à avaliação que tem que realizar, explicando que “(...) Nós possuímos uma Ficha de Avaliação que foi adoptada a nível de Conselho de Docentes, foi aprovada em Conselho Pedagógico, portanto é essa que utilizamos (...) Pronto, isto foi combinado em Conselho de Docentes (...)” Refere-se ainda àquilo que está definido nas Orientações Curriculares, afirmando “(...) Faz parte das Orientações Curriculares (...)” (Anexo 5: 10).

A Educadora D esclarece “(...) No nosso Agrupamento, neste momento (...) aquilo que está uniformizado no Agrupamento (...) É um relatório descritivo, de final de ano, de final de ciclo (...) foi a nível de Reunião de Educadores (...) As Orientações Curriculares têm isso muito claro. Claro, não é nenhum instrumento definido (...)” (Anexo 5: 10).

Finalmente, a Educadora E, em relação a este tipo de avaliação sumativa que é realizada nos Jardins de Infância do seu Agrupamento, explica-nos que: “(...) Estas Fichas... Nós no nosso caso, por acaso, foi em Conselho de Docentes de Educadores de Infância. Portanto, arranjámos, cada colega trouxe algumas sugestões de outros Agrupamentos que conhecia e depois observámos e adaptámos à nossa situação e melhorámos conforme achámos que era conveniente. E, presentemente, ainda estamos a melhorar, a tentar melhorar as Fichas<sup>23</sup> que utilizamos para a avaliação das crianças (...)” (Anexo 5: 10).

Em jeito de conclusão e baseando-nos em tudo aquilo que foi mencionado pelas entrevistadas, consideramos que as exigências da administração, dos Agrupamentos constitui uma das razões que conduz à aceitação da avaliação sumativa, a qual não é objecto de contestação, até porque os instrumentos de avaliação ou foram construídos de forma colegial pelas educadoras (Ver depoimento das entrevistadas D e E) ou assumem especificidades inequívocas (Ver depoimento da entrevistada D).

---

<sup>22</sup> Anexo 6 – Fichas de Avaliação/Instrumentos de Avaliação utilizados no Jardim de Infância pelas Educadoras entrevistadas.

<sup>23</sup> Anexo 6 - Fichas de Avaliação/Instrumentos de Avaliação utilizados no Jardim de Infância pelas Educadoras entrevistadas.

Note-se, igualmente, que mesmo nos casos das Educadoras A e C, que não nos permitem constatar o impacto e a forma de tais exigências, se verifica que há uma aceitação expressa da necessidade de existir momentos de avaliação sumativa.

A entrevistada B, devido ao tipo de vínculo que mantém com o Modelo João de Deus e dado o peso do modelo de educação escolar na organização da acção que tem lugar no Jardim de Infância, não impõe nenhum tipo de objecção à avaliação de tipo sumativo, o que, afinal, é a posição mais esperada face às opções pedagógicas desta entrevistada.

Em suma, a avaliação sumativa, na opinião das entrevistadas não é, pelos vistos, um tipo de avaliação que impede a afirmação da singularidade educativa do Jardim de Infância, ainda que, reconheça-se, essa poderia ser uma questão a explorar.

#### **6.3.4 – A AVALIAÇÃO FORMADORA**

A importância que a avaliação formadora assume nos discursos das educadoras foi abordada a partir de quatro sub-categorias consideradas: (i) a nível da participação das crianças; (ii) a configuração dos instrumentos/dispositivos que possa potenciar essa participação; (iii) o papel do educador como elemento de mediação e (iv) o impacto da avaliação no desenvolvimento do raciocínio sócio-moral e na afirmação de um projecto de cidadania.

A imprescindível participação das crianças na avaliação formadora está totalmente presente no discurso da Educadora A, através de tudo aquilo que foi referindo, ao longo da sua entrevista, fruto do seu vínculo ao Movimento da Escola Moderna. Podemos, a título de exemplo, referir e citar algumas das circunstâncias em que essa participação das crianças é efectuada, uma vez que são inúmeros os momentos em que esta decorre neste Jardim de Infância do MEM. Por conseguinte, a Educadora A vai-nos dizendo: “(...) avaliamos com, em interacção com as crianças e temos tempos para a avaliação (...) nós avaliamos sempre em interacção social (...)” Daí que acrescente “diariamente faz-se o balanço (planifica-se o que se vai fazer (...) sempre em Conselho, que é o grande grupo (...) ao final da manhã avaliamos o que se fez e (...) apresentam-se resultados das produções mais significativas (...), os colegas que



terminaram um projecto ou um trabalho que queiram mostrar aos colegas, vão contar como foi (...). E aí está a decorrer a avaliação (...)”. Uma avaliação que é inerente ao trabalho que se realiza. As comunicações são muito importantes, porque os meninos partilham o que fizeram, como fizeram e o resultado final (...)” (Anexo 5: 11).

É no discurso desta educadora que os quatro itens que definimos como capazes de permitir a afirmação de um projecto de avaliação preocupado com a dimensão formadora desta operação se evidenciam de forma mais explícita e coerente. Verifica-se que as crianças são protagonistas no decurso do processo de avaliação porque há uma organização pedagógica e instrumentos ao serviço dessa organização que permitem e estimulam tal participação. Organização essa em função da qual se compreende o papel de mediação pedagógica da educadora, potenciando tal protagonismo, que decorre de uma opção educativa matricial por um projecto de educação de cidadania activa e crítica. “As comunicações são muito importantes, porque os meninos partilham o que fizeram, como fizeram e o resultado final (...)” (Anexo 5: 11).

A Educadora C, ainda que num registo diferente, também evidencia a participação das crianças neste tipo de avaliação e afirma: «(...) Muitas vezes com as próprias crianças (...) Quando conversamos sobre aquilo que fizeram, sobre aquilo que já foram capazes de fazer (...) E verificar com as crianças... quais foram os seus progressos, o que ela adquiriu, o que ela já sabe mais (...) Sim, avaliam, vão avaliando as várias etapas (...) também vêm a sua evolução, através de tudo o que realizam, as crianças vão vendo que cada dia que passa vão fazendo cada vez melhor (...) Quando a criança está a realizar um trabalho em que eu vejo que houve uma evolução grande, eu converso com a criança (...) “Vês já foste capaz de fazer melhor” (...) e a criança cada vez se esforça mais (...) as actividades são planificadas em conjunto com as crianças. E no fim (...) fazemos a avaliação (...) a forma como decorreu (...) vão ver o que correu melhor, quais os pontos que poderiam ter decorrido de uma forma mais positiva (...) as próprias crianças conseguem chegar lá (...) Já estão habituadas a fazer esta reflexão e a serem auto-críticas em relação ao seu comportamento, em relação a todas as vivências (...) » (Anexo 5: 11).

Relativamente ao discurso produzido pela Educadora D, em relação à participação das crianças nesta avaliação, evidenciou vários momentos em que isso acontece. Existe a avaliação realizada em grande grupo «(...) E então, pomos em comum e estamos a avaliar (...) através do diálogo com o grupo e aí é o grupo que se auto-avalia (...) dentro do possível, ao longo do dia faço a avaliação com eles (...) Vêm mostrar: “Eu

já não saí do risquinho, eu já pintei.” Todos contentes (...) Depois há a auto-avaliação. O que normalmente acontece, às vezes pelas coisas, menos boas, sei lá... é quando fazem uma tolice (...) eles também já participam... até na arrumação dos trabalhos e fazemos, às vezes com eles (...) e depois eles vão falando, nós vamos falando e querem muito ver (...) Os mais velhos já foram ensinando os mais pequeninos e agora todos eles marcam o sorriso no quadro (...) “Quem faltou hoje?” O registo dos meninos que faltam (...) os conjuntos dos meninos e das meninas. Cada um faz o seu registo (...) e também lá tínhamos no placard e (...) às vezes há a avaliação em grande placard (...) verificar o que é que o íman atraía, foi feito com uma tabela de dupla entrada (...) um a um, ia registando o que é que atrai, o que é que não atrai, sim, não, cruzinha (...)» (Anexo 5: 11).

O contraste entre estes dois discursos e o discurso da entrevistada A é flagrante, sobretudo porque, a julgar pelas palavras das entrevistadas C e D, a avaliação de natureza formadora parece constituir a expressão de um acto de generosidade pedagógica, mais do que o fruto de uma opção consistente com um projecto estruturado e intencionalmente sustentado em valores e opções explicitamente assumidos.

Avaliando, de forma mais criteriosa, cada uma das componentes seleccionadas para abordar o discurso das educadoras, no domínio da dimensão formadora do acto de avaliar, poder-se-á compreender melhor o que está em jogo.

A Educadora A, demonstrou-nos que utiliza uma gama muito variada de instrumentos, os quais potenciam essa constante participação das crianças na avaliação. E estes estão claramente evidentes, como podemos verificar pelas suas palavras: “(...) em Conselho e em cooperação (...) em práticas democráticas (...) o Diário de Grupo é um dos informantes (...) o Plano de Actividades (...) o Mapa de Actividades (...) o Mapa das Presenças, o Mapa dos Aniversários (...) nós temos uma Listagem de Tarefas (...) o Diário (...)”. Eis-nos perante uma panóplia de instrumentos que favorecem a participação das crianças na gestão do quotidiano das respectivas salas que as conduz a partilhar resultados e avaliações e a interagir, a partir dos mesmos. Como se depreende do testemunho da Educadora A avalia-se para regular a vida na sala de aula, daí que a avaliação se encontre vinculada à planificação cooperada, para a qual “(...) os instrumentos de trabalho (...) ajudam (...)” (Anexo 5:12).

A Educadora C, que afirmou “uso bastante a Metodologia de Trabalho de Projecto” (Anexo 3: 25), dá muita importância à participação das crianças no processo

de avaliação, no entanto não revelou o recurso a instrumentos muito específicos que contribuam e fortaleçam essa sua participação.

A Educadora D fala num “processo diversificado” (Anexo 5: 12) e mostra os dispositivos que usa para potenciar essa participação das crianças no processo de avaliação: «(...) através da reunião ou através do diálogo com o grupo e aí é o grupo que se auto-avalia (...) um bocadinho de hetero-avaliação (...) A hetero-avaliação (...) e o facto de estarem os pequeninos junto com os mais velhos e vice-versa (...) Depois há a auto-avaliação (...) “Quem faltou hoje?” O registo dos meninos que faltam... os conjuntos dos meninos e das meninas. Cada um faz o seu registo...e também lá tínhamos no placard e depois... às vezes há a avaliação em grande placard (...) foi feito o registo numa tabela de dupla entrada e portanto aí estivemos a avaliar eventuais conhecimentos que eles possam ter adquirido ao manipularem materiais (...) mostro todos os trabalhos, de todos (...) “É o Octávio, é ele que vai falar, ele vai contar o que desenhou” (...) E às vezes, vai um e diz: “Olha, só rabiscada” (...) e diz o do lado: “Pois, (...) pequenino”. Portanto a noção de evolução (...) pomos em comum e estamos a avaliar (...) Vêm mostrar: “Eu já não saí do risquinho, eu já pintei.” Todos contentes (...) na arrumação dos trabalhos e fazemos, às vezes com eles, em presença deles e (...) eles vão falando, nós vamos falando (...)» (Anexo 5: 12).

A avaliação de carácter formador é, como se pode constatar, constituída através de momentos excepcionais e esporádicos. Decorre de uma consciência pedagógica que compreende a sua necessidade, sem possuir, à primeira vista, uma organização que a favoreça. São as educadoras, mais do que a organização, que decidem quando e como acontece.

Analisando o modo como cada umas destas três educadoras define o seu papel como agentes mediadoras, capazes, por isso, de estimular e apoiar o protagonismo das crianças, pode compreender-se melhor o sentido dos seus discursos sobre a avaliação formadora.

Analise-se o discurso da Educadora A. “(...) a Educadora escreve (...) A Educadora (...) é a secretária dos meninos (...) o Educador tem de... tem como dever organizar logo de início o espaço e os materiais para que o modelo (...) O Educador monitoriza o trabalho e dá apoio e faz o chamado *scaffolding* ao trabalho que está a ser desenrolado (...) E o Educador ajuda, lança pistas, mas não é o único (...) se fecharmos a avaliação ao adulto só ao adulto relacionado com a criança em vista, ninguém ganha (...) As regras não nascem da cabeça do Educador (...) Partem das crianças, das ocorrências

(...) contam coisas e o Educador vai registando (...) transforma aquilo em letras maiores que os meninos podem repetir (...) no modelo tradicional (...) a educação (...) centrada no adulto (...) Aqui, no modelo (...) está (...) no grupo (...)” (Anexo 5: 13).

Também a Educadora C evidencia alguns dos momentos em que o seu papel se reveste de um sentido de mediação junto do grupo de crianças com quem trabalha, daí que afirme «verificar com as crianças quais são... quais foram os seus progressos, o que é que ela adquiriu, o que é que ela já sabe mais (...) conversamos sobre aquilo que fizeram, sobre aquilo que já foram capazes de fazer (...) eu converso com a criança sobre isso: “Vês já foste capaz de fazer melhor” (...) as actividades são planificadas em conjunto com as crianças (...) em grande grupo em que conversamos todos e eles dão ideias de temas que lhes interessam, que gostam e que depois exploramos (...)» (Anexo 5: 13).

A Educadora D demonstra que existem alguns momentos em que o seu papel pode ser considerado como mediador junto do grupo de crianças e no desenrolar do processo de avaliação. Registámos alguns desses momentos, que passamos a citar: «(...) pomos em comum e estamos a avaliar (...) dentro do possível, ao longo do dia faço a avaliação com eles (...) E então, pomos em comum e estamos a avaliar (...) Às vezes, à mesa, quando estão a trabalhar (...) eles dizem-me: “Eu não sou capaz” E digo-lhe eu: “És, és, olha vamos começar” E também é um bocadinho o reforço positivo, porque há crianças que desistem à primeira tentativa (...)» (Anexo 5. 13).

Mais uma vez importa afirmar a distância que se verifica entre o discurso da Educadora A e o das restantes Educadoras. No discurso da entrevistada A, o educador está presente para que o grupo se afirme como instância de mediação. Não estamos perante um elemento que se demite, mas antes perante um elemento que está presente para que as crianças progressivamente assumam a sua presença como protagonistas decisivos,

No caso das Educadoras C e D verifica-se que a mediação por elas assumida é circunscrita a momentos que visam promover o reconhecimento das potencialidades das crianças, pelo incentivo face a situações que indiciam progressos pessoais que as educadoras ajudam a conferir visibilidade. Não se podendo menosprezar esta atitude profissional, não se pode também, deixar de a considerar como a expressão de um tipo de mediação algo circunscrita a momentos excepcionais que têm lugar diariamente nas salas de aula. Mais uma vez é o registo da generosidade pedagógica que prevalece.

Um registo que adquire uma maior evidência quando se aborda o modo como a avaliação formadora poderá constituir um contributo para afirmar, também, um projecto de educação para a cidadania.

Ainda no âmbito da avaliação formadora, queremos dar um destaque especial ao papel que a avaliação e o desenvolvimento sócio-moral protagonizam e que emerge no discurso das Educadoras A, C, D e E.

É a Educadora A que assume o discurso mais explícito acerca de tal vínculo “(...) nós defendemos no modelo a iniciação às práticas democráticas, é em democracia que temos que fazer a avaliação (...) Temos (...) as ocorrências positivas, as ocorrências negativas. Daí (...) é um desenvolvimento sócio-moral que acontece naquele Conselho, porque (...) o adulto na altura pode falar com a criança, mas ela vai registar o que aconteceu (...) Vamos arranjar formas de ultrapassar as situações negativas e as positivas vamos realçá-las, realçar as ocorrências significativas (...) As regras (...) Partem das crianças, das ocorrências (...) são eles que coordenam os Conselhos. Dão a palavra, registam as conclusões (...) o pedir a palavra, o esperar a vez, o saber falar do assunto que se está a discutir (...)” (Anexo 5: 14).

A Educadora C refere-se, de algum modo, a esta dimensão da avaliação no sentido do desenvolvimento sócio-moral e afirma: “(...) Acho que é uma avaliação também comportamental, da aquisição das regras sociais, da forma de estar da criança, não é só de conhecimentos adquiridos, mas realmente da sua forma de estar, normas sociais que adquiriu, socialização. A criança nesse todo, a criança tem que ser vista nesse todo, como um ser.” (Anexo 5: 14).

A Educadora D, por seu turno dá ênfase à avaliação das “coisas menos boas”, “quando fazem uma tolice” (Anexo 5: 14).

Tal como o havíamos afirmado é por via da assunção de uma consciência explícita acerca do modo como a avaliação pode ser um instrumento, entre outros, ao serviço de um projecto de educação democrática que a entrevistada A se distingue das outras entrevistadas.

É que embora a entrevistada C seja mais explícita do que a entrevistada D acerca desta problemática, não deixa, mesmo assim, de circunscrever a importância da avaliação formadora como instrumento que estimula a receptividade das crianças às regras sociais que terão que aprender a respeitar.

Segundo esta perspectiva, é como se a avaliação formadora tivesse um campo de avaliação específico e não assumisse a transversalidade que lhe é conferida no discurso da Educadora A.

Possivelmente, o que as entrevistas nos revelam é que a avaliação formadora é mais um recurso discursivo que um recurso pedagógico.. Trata-se, afinal, de um indicador que permite corroborar a ideia de que a avaliação decorre, em primeiro lugar de opções éticas e pedagógicas e não necessariamente de opções técnicas, sobretudo quando estas são entendidas como opções auto-suficientes.

Em suma, no que concerne à reflexão sobre a avaliação formadora, a julgar pelos discursos das entrevistadas, pode afirmar-se que esta é consequência mais de generosidade do que da construção de um projecto no seio do qual a mesma não só adquire sentido, como é condição de afirmação desse projecto.

É o contraste entre o sentido e o conteúdo do discurso da entrevistada A face aos discursos das entrevistadas C e D e à ausência de reflexão sobre esta problemática nos discursos das restantes Educadoras que permite aquela constatação.

### **6.3.5 – RISCOS DA AVALIAÇÃO NO JARDIM DE INFÂNCIA**

Todas as Educadoras, cujos discursos foram alvo deste nosso estudo, demonstraram bastante preocupação com os riscos que se podem correr ao realizar a avaliação no Jardim de Infância. A partir desta forte evidência, procurámos analisar os riscos apontados pelas Educadoras, tendo em conta três problemas que as entrevistadas foram evidenciando: o rotular crianças, a avaliação circunscrita de habilidades e a avaliação pela negativa.

Todas as Educadoras revelaram o receio da avaliação poder, de alguma forma, rotular as crianças.

Esse receio aparece expresso de forma veemente no depoimento da Educadora E. Assim, refere: (...) Mas, aquela avaliação, assim muito rigorosa, já sabe isto, já sabe aquilo, que avalia quase as aquisições cognitivas, isso aí acho que temos que ter muito cuidado, porque muitas vezes as crianças estão um bocadinho menos receptivas e em

dois ou três meses abrem e já estão bem. E até na linguagem, muitas vezes, estão ali. Não falam e depois vêm, depois de uma interrupção lectiva, por exemplo, e já falam. Com as crianças acontecem estes saltos e por isso é preciso muito cuidado nas avaliações que se fazem, porque há avaliações que são rótulos. E esses rótulos às vezes marcam para a vida toda e pronto e depois também há a auto-estima em causa (...) portanto tudo bem, mas com a devida preparação, que infelizmente, às vezes pode não ser a melhor. (...) E as crianças depois é que podem ser vítimas destas coisas (...) (Anexo 5: 15).

Eis-nos perante uma posição bastante consistente das entrevistadas onde o receio de utilizar a avaliação como um rótulo aparece nos seus discursos de forma fundamentada e bem explicitada, em termos das suas consequências para a vida escolar e pessoal das crianças.

O que é interessante constatar, neste caso, é que se manifesta, através do já referido receio, algo que já se havia constatado nos discursos das entrevistadas: o reconhecimento da dificuldade de avaliar no Jardim de Infância, devido às finalidades educativas do mesmo e, igualmente devido aos dispositivos de avaliação e à disponibilidade para avaliar que se tem ou não tem.

Pode afirmar-se que através do receio de rotular, enquanto consequência de uma avaliação inadequada, se confirma, por um lado a singularidade dos Jardins de Infância como contexto educativo e, por outro, a necessidade de a essa singularidade dever corresponder um outro modo de entender e concretizar a avaliação. Trata-se, afinal, de confirmar que as práticas, mais do que os modelos que a Escola fornece, não são referências para o Jardim de Infância.

A avaliação circunscrita de habilidades foi outra das questões que foi levantada por todas as Educadoras à excepção da Educadora B. Quer a Educadora A, quer a C, quer a D e a E, mostraram-se receosas e contra a ocorrência deste tipo de avaliação que não considera o desenvolvimento da criança num todo e fica presa ao julgamento da aquisição de pequenas aptidões ou habilidades. A Educadora A alertou: “(...) Só se ela for... só se for uma avaliação de habilidades. Aí acho que corremos riscos, porque estamos a rotular as crianças. Consegue recortar, consegue contar até 3, consegue levantar a perna direita, consegue descer alternadamente as escadas, consegue... estamos a avaliar habilidades. E não estamos a avaliar o processo de ensino/aprendizagem, que é aquilo que nós queremos. Nem sequer devemos avaliar os meninos para ver se eles conseguem entrar ou não na Escola, tipo: consegue ou não estar quieto 15 minutos, não

sei quê... (...) Se se avaliar quantitativamente, é erradíssimo, aliás, mesmo a nível do 1.º Ciclo está-se a caminhar para a avaliação qualitativa e não quantitativa. “Faz muito, pouco... é uma das coisas... que os Educadores às vezes avaliam e... sim/pouco/às vezes... não tem jeito nenhum. Eu acho que nas avaliações devemos realçar as atitudes positivas, as conquistas dos meninos, porque é assim que conseguimos (...)» (Anexo 5: 16).

A Educadora C refere-se ao preenchimento da Ficha de Avaliação que é comum a todos os Jardins de Infância do seu Agrupamento e afirma: «(...) É por cruces, mas tem depois uma parte de desenvolvimento, que eu me preocupo sempre, bastante, em efectuar, porque penso que é a que distingue... essa avaliação descritiva é que pode melhor distinguir as crianças umas das outras e falar da sua especificidade, não é? Cada criança é específica e tem a sua forma de ser e de evoluir . (...) “Adquiriu”, “Não Adquiriu” e “Em Desenvolvimento”<sup>24</sup> (...)» (Anexo 5: 16).

Também a Educadora D mostra grande receio quanto ao tipo de avaliação circunscrita de habilidades e faz o seguinte comentário: “(...) Porque, por exemplo, eu fico apavorada quando vejo, por exemplo, colegas minhas a pegarem neste instrumento... que no fundo é uma listagem de itens e fazem disto a avaliação final (...)” (Anexo 5: 16).

Finalmente, a Educadora E faz uma advertência importante referindo: “(...) A própria avaliação tem que ser bem avaliada, como é que se avalia? Tem que ser um processo muito ponderado, eu penso que sim, porque às vezes com a intenção de fazer funcionar muito bem as coisas, acaba por se estragar o que está bem (...)” (Anexo 5: 16).

É interessante constatar dois factos relativamente á dimensão em análise. O primeiro tem a ver com o silêncio da entrevistada B face à problemática em questão, o que revela como se concebe a articulação entre o Jardim de Infância e a Escola do 1.º CEB no âmbito do modelo pedagógico do Jardim-Escola João de Deus e como a subordinação do primeiro face à segunda torna essa problemática, a da desvalorização da avaliação das habilidades, numa questão menor, o que contrasta com o discurso das restantes entrevistadas.

O segundo facto, diz respeito a algo que transparece no discurso da Educadora D, quando esta se refere a algumas práticas de avaliação que constata existirem no

---

<sup>24</sup> Anexo 6 - Fichas de Avaliação/Instrumentos de Avaliação utilizados no Jardim de Infância pelas Educadoras entrevistadas.



Jardim de Infância<sup>25</sup>. Trata-se de uma informação que nos permite compreender que a problemática da avaliação no Jardim de Infância está longe de ser uma problemática isenta de contradições, ambiguidades e equívocos.

A eventual realização da avaliação pela negativa, foi um dos riscos apontados por todas as Educadoras.

Educadora A salientou que o mais importante na avaliação é realçar as atitudes e positivas da crianças e deixou a seguinte observação: “(...) Faz muito, pouco... consegue atacar os cordões... é uma das coisas... que os Educadores às vezes avaliam e... sim/pouco/quase/às vezes... não tem jeito nenhum. Eu acho que nas avaliações devemos realçar as atitudes positivas, as conquistas dos meninos (...)” (Anexo 5: 17).

A cautela, relativamente a uma avaliação pela negativa, é muito evidente nas palavras da Educadora B: “(...) talvez em determinadas coisas pode-se dar um alerta, mas há outras coisas que não, ficaríamos na dúvida (...) Rapidamente, dá o tal pulo, como nós dizemos (...) Embora esteja lá. Rebuscando, tem alguns momentos em que consegue, mas depois aquilo volta a recolher (...)” (Anexo 5: 17).

As afirmações da Educadora C remetem para os perigos de se efectuar uma avaliação pela negativa e aconselha: “(...) não se deve partir muito da negativa, falar muito daquilo que eles ainda não conseguem fazer, mas falar mais de uma forma positiva, aquilo que a criança já adquiriu, o que é que já foi capaz (...)” (Anexo 5: 17).

Também a Educadora D abordou alguns dos principais riscos de avaliar pela negativa e afirmou: «(...) Agora, há riscos... porque realmente se é um documento para transitar, há que ter cuidado com o que se escreve, não é? Agora, nem dar uma imagem desfasada da realidade nem dar uma imagem também muito negativista (...) saber que há uma área em que ele é mais fraco. Mas, eu normalmente, eu não digo que é mais fraco. Eu digo assim: “Suponho que vai necessitar de muito apoio e (...) Sobretudo, embora também me pareça que pode ser um ponto de apoio para o futuro, muita ajuda nesta área assim, assim, por isto, isto e isto.” Agora, há formas de a gente dizer as coisas... (...) Sobretudo, porque nós por erro, muitas vezes sem darmos conta, somos mais... temos mais facilidade em usar uma linguagem interpretativa e não uma linguagem descritiva. (...)» (Anexo 5: 17).

---

<sup>25</sup> “(...) Porque, por exemplo, eu fico apavorada quando vejo, por exemplo, colegas minhas a pegarem neste instrumento... que no fundo é uma listagem de itens e fazem disto a avaliação final (...)” (Anexo 5: 16).

Revela-se interessante o modo como a Educadora E fala sobre a avaliação pela negativa, pois assume uma atitude de espera e de prudência relativamente á evolução da criança que desaconselha juízos precipitados. Assim, defende: “(...) O que é capaz, exactamente. E o que não é capaz, há-de ser. É bom que tome consciência do que não é capaz, mas sem, sem que isso a faça sentir inferior. Não é capaz, mas vai ser. Calma, está a crescer! Está a aprender. E portanto, nunca dizer... sempre com a esperança e confiança de que vai conseguir. Pode não conseguir ainda, de facto muitas coisas, não se consegue, mas há-de conseguir (...)” (Anexo 5: 17).

### **6.3.6 – IMPLICAÇÕES DA RECUSA DA AVALIAÇÃO NO JARDIM DE INFÂNCIA**

Dentro da problemática abordada neste ponto, sobre as implicações da recusa da avaliação no Jardim de Infância, foi nosso intuito compreender, face às objecções e aos problemas que temos vindo a desvendar, através da análise dos discursos das entrevistadas, se não estaríamos perante uma situação de recusa mitigada do acto de avaliar.

A julgar pelas palavras das Educadoras que participaram neste estudo recusa-se a ideia de no Jardim de Infância se recusa avaliar as crianças.

Neste sentido vale a pena começar por reconhecer o que afirma a Educadora A para justificar a importância da avaliação, entendida como um instrumento que permite combater a depreciação do Jardim de Infância, por parte dos colegas dos outros ciclos educativos. Relata-nos essa Educadora que “(...) uma colega, ontem (dizia) que um dos colegas do 2.º Ciclo disse que não entendia a importância do Jardim de Infância, porque era para aprender a recortar e ele tinha aprendido a recortar muito bem sem ter ido ao Jardim de Infância. Quando se lhes dá todo este trabalho que vamos realizando e se vamos falando, se podemos falar dele e se há comunicação (...) Quando se apercebem um pouco do trabalho que se realiza no Jardim de Infância ficam fabulosamente admirados e encantados (...) O facto de morrermos. Primeiro, o trabalho não se

desenvolve... morremos (...) não podemos deixar, porque avaliar faz parte, faz parte do processo de ensino/aprendizagem (...)” (Anexo 5: 18).

A Educadora B afirma que o facto de não avaliar “Não terá sentido, precisamente por causa disso, ajuda no trabalho diário. É fundamental.” (Anexo 5: 18).

Em relação a esta questão, a Educadora C é peremptória: “(...) Eu nem ponho muito isso em questão, porque acho que isso é quase impossível, não é? Não avaliar? Os perigos de não avaliar a nossa acção... ela não seria melhorada, não é? (...)” (Anexo 5: 18).

Para a Educadora D avaliar “(...) É fundamental porque sem isso eu acho que é começar a fazer uma casa pelo telhado (...) acaba por se cair numa coisa, numa situação trinta vezes pior, que é, mais dia menos dia, aparece-nos um instrumento (...) pela frente, no qual nenhuma de nós teve intervenção e depois... toma, já tens aqui e agora preenche... E possivelmente é elaborado à luz de outro sector... Isso, isso é que é de temer (...)” (Anexo 5: 18).

A reacção da Educadora E é de surpresa e perplexidade e justifica: “(...) De não avaliar? Eu acho que não avaliar, eu acho que isso não acontece. Qualquer profissional de Educação de Infância minimamente preparado avalia (...) Agora se se não avaliar... Mas não avaliar como? Assim... É a Educadora estar a repisar assuntos que as crianças já adquiriram ou não estar a transmitir noções ou não proporcionar o desenvolvimento que elas já deveriam ter... Penso que esse é o maior risco (...)” (Anexo 5: 18).

Em suma, não se pode afirmar que estamos perante uma recusa da avaliação, mas tão somente perante a recusa de uma avaliação que conduza à escolarização do Jardim de Infância.

Relativamente ao medo de escolarizar a Educadora A falando de alguns receios do passado diz: “(...) Tínhamos um bocado, tínhamos muito, muito medo e muito receio também de escolarizar o Jardim de Infância. Temos de ter cuidado, não podemos deixar, porque avaliar (...) faz parte do processo de ensino/aprendizagem.” (Anexo 5: 19).

Mais uma vez, as razões que a Educadora C refere e que podem evidenciar algum medo de escolarizar baseiam-se na necessidade de ver “a criança nesse todo”, acrescentando que é “uma avaliação também comportamental, de aquisição de regras sociais, da forma de estar da criança, não é só dos conhecimentos adquiridos” (Anexo 5: 19). Se a expressão “não é só de conhecimentos adquiridos” pode ser entendida como um dos indícios de não querer cair no erro de escolarizar, também pode constituir-se como um alerta, a uma advertência para que este problema não aconteça na realidade.

A Educadora D, que tem revelado uma grande necessidade de encontrar outros instrumentos de avaliação e tem procurado aprofundar os seus conhecimentos na área da avaliação no Jardim de Infância, conhecendo até instrumentos que são adoptados noutros países, nomeadamente na Inglaterra, fala--nos deles, com um sentido crítico, apontando que nesse contexto já são obrigatórios e que expressam uma tendência escolarizada inequívoca. Através das suas palavras, podemos encontrar esse medo de escolarizar: “(...) por exemplo na Inglaterra têm utilizado, embora a gente também deva criticar (...) modelos obrigatórios, de preenchimento obrigatório (...) muito escolarizado e está a levantar uma celeuma muito grande. (...)” (Anexo 5: 19).

Por sua vez, a Educadora E refere-se à necessidade de existir muita ponderação ao avaliar no Jardim de Infância, justificando que “(...) com a intenção de fazer funcionar muito bem as coisas, acaba por se estragar o que está bem. (...) que é para atender aquelas exigências que às vezes não têm muito sentido. (...) os relacionamentos (...) o sistema emocional é o mais importante (...)” (Anexo 5: 19). E, neste ponto do seu discurso, não temos dúvidas que se está a referir à Ficha de Avaliação que agora é obrigada a preencher para as suas crianças, pois isso passou a ser feito em todos os Jardins do seu Agrupamento, como anteriormente, já tivemos oportunidade de verificar pelo seu testemunho.

A recusa destas Educadoras afirma-se, também, como a recusa, mais uma vez, de identificar o acto de avaliar como um acto de rotular. Não é uma recusa da avaliação que se afirma, é a recusa de um certo modo de entender a avaliação.

Acerca do medo dos rótulos, a Educadora A menciona uma situação muito particular que revela notoriamente a influência que o medo dos rótulos pode implicar. E, diz-nos: «(...) tenho (...) amigas óptimas profissionais (...) que fazem avaliação, mas não lhe chamam avaliação, porque têm medo de rotular. Porquê? (...) “porque por escrito eu vou catalogar os meninos e eu não quero, porque tenho medo” (...)» (Anexo 5: 19).

A Educadora B volta a falar que não podemos rotular “(...) porque a criança é sempre um potencial de conhecimentos (...)” (Anexo 5: 19). E, através da expressão que usa “potencial de conhecimentos”, mais uma vez nos é possível verificar que os conhecimentos são um aspecto do desenvolvimento da criança a que confere muita importância.

A Educadora C manifesta-nos, mais uma vez, o seu receio acerca dos rótulos, afirmando: «(...) Riscos... pôr rótulos na criança (...) “Esta não é capaz de fazer isto (...)” (...) isso não é positivo (...)» (Anexo 5: 19).

O risco de enviesamento que os Educadores de Infância podem correr e que pode vir a rotular as crianças é nitidamente expresso pelas palavras da Educadora D: “(...) há um risco de enviesamento (...) posso ser induzida em erro se me basear só numa coisa (...) nenhum instrumento é bom cem por cento (...)” (Anexo 5: 19).

A Educadora E chama atenção, outra vez, para os “saltos” que ocorrem no desenvolvimento da criança e diz: “(...) com as crianças acontecem estes saltos (...) é preciso muito cuidado (...) porque há avaliações que são rótulos. E esses rótulos (...) marcam para a vida toda (...) há a auto-estima em causa (...) as crianças podem ser vítimas (...)” (Anexo 5: 19).

Se se constata, pelas entrevistas realizadas, que não há uma recusa do acto de avaliar, afirmando-se, nomeadamente, o contrário, importava compreender até que ponto as práticas das Educadoras, neste âmbito, eram influenciadas pelas concepções educativas que as mesmas perfilham.

Se esta articulação se afirma, de forma clara, no discurso da Educadora A, por via do seu vínculo ao MEM, o qual tem vindo a ser referido como uma das propriedades mais marcantes do seu discurso, importa, agora, compreender como a consciência desta articulação se revela nos discursos das restantes entrevistadas.

A Educadora B é outra das entrevistadas onde se afirma claramente a articulação entre a concepção de avaliar e a concepção de educar, constatando-se que a segunda influencia a primeira quando se afirma o Jardim de Infância como um tempo de preparação para o sucesso esperado na Escola do 1.º CEB. Neste sentido afirma: “(...) cada um com o seu material – os seus marcadores, os seus lápis de cor, tudo, cada um, portanto, começamos a dar-lhe uma certa responsabilidade para o 1.º ano (...) têm que os estimar, têm que preservar (...) Eu costumo dizer, nós damos as bases de uma educação. Portanto é importante nós tomarmos consciência de como ele é (...)” (Anexo 5: 20).

Achamos oportuno deter-nos nesta afirmação: “(...) começamos a dar-lhe uma certa responsabilidade para o 1.º ano (...)”. Eis-nos, mais uma vez, perante uma das ideias-chave do modelo educativo preconizado para o Jardim de Infância João de Deus. Como se constata, verifica-se, se dúvidas houvesse, que os propósitos, as finalidades e as preocupações, veiculadas pela Educadora B, estão em total sintonia com a estrutura pedagógica do método que orienta a sua prática. Há uma enorme congruência entre aquilo que é dito e defendido, no geral, e as orientações educativas e respectivas práticas avaliativas.

Nos discursos das restantes entrevistadas a articulação entre o acto de avaliar e de educar assume-se como um facto mais implícito do que explícito.

A Educadora C ainda se refere a uma tal articulação quando argumenta: “(...) A avaliação, nem podemos pensar em educar sem avaliar. Isso tem que ser mesmo (...) eu penso que qualquer Educadora que seja consciente, não é?... e que queira fazer, realizar o seu trabalho de uma forma correcta tem mesmo de avaliar, não é? (...) Faz parte das Orientações Curriculares (...)” (Anexo 5: 20).

A Educadora D, contudo, não o faz, tal como acontece com a Educadora E. Isto não significa que não estamos perante pessoas que não perfilham de concepções educativas capazes de orientar as suas práticas avaliativas, mas tão somente perante pessoas que, em termos do seu discurso pedagógico, não explicitam essa relação entre o educar e o avaliar ou, pelo menos, como acontece com a entrevistada C, que o fazem de forma bastante genérica.

## **7 – CONCLUSÃO**

Ao chegarmos à parte final do estudo que realizamos, chega o momento de saber se já conseguimos dar resposta à questão que colocámos como questão central e como objecto desse nosso estudo, a qual passamos a relembrar: “De que modo a avaliação no Jardim de Infância pode assumir-se como uma avaliação capaz de respeitar e de ser congruente com a singularidade desse espaço educativo, as suas finalidades e idiosincrasias?”

As Educadoras entrevistadas afirmam, do ponto de vista dos princípios, que a avaliação no Jardim de Infância deve contribuir para a afirmação da singularidade educativa deste contexto de educação.

Admite-se face à análise dos dados que nem sempre a expressão de um tal desejo corresponde a práticas avaliativas suficientemente congruentes, ainda que se possa afirmar que há uma consciência inequívoca dos desafios que a avaliação no Jardim de Infância coloca àquelas e àqueles que aí trabalham.

Se estes são obstáculos pedagógicos que dizem respeito às concepções dos educadores e às dificuldades profissionais que estes sentem no seu quotidiano

profissional, importa valorizar, também, os obstáculos de natureza organizacional e administrativa que, hoje, colocam as Educadoras de Infância perante novos desafios e que, nalguns casos, tendem a ser entendidas como um risco, nomeadamente face à eventual colonização da Educação de Infância pelas modalidades pedagógicas e de organização curricular dos ciclos adjacentes. Pressente-se, apesar de algum mal estar que se vislumbra, pelo menos da parte de entrevistadas, que esses obstáculos podem ser transformados em recursos ao serviço da afirmação educativa do Jardim de Infância, se as Educadoras forem capazes de, através da avaliação, conferir visibilidade ao trabalho que realizam.

Sendo esta uma questão actual e pertinente, consideramos que os Educadores de Infância têm e devem saber falar da especificidade do contexto educativo do Jardim de Infância, não se deixando arrastar por certas exigências que têm surgido, mas que se prendem mais com questões logísticas e administrativas, que ocorrem em tempos de mudanças, mas que de modo algum podem, a esse pretexto, desvirtualizar a singularidade que caracteriza a Educação de Infância, enquanto ciclo educativo autónomo e congruente com os princípios básicos definidos no âmbito das Orientações Curriculares.

Reconhece-se, no entanto, que não estamos perante uma posição consensual no universo profissional em causa, como é denunciado por algumas entrevistadas quando se referem às práticas de avaliação de outras colegas noutros Jardins de Infância. Trata-se de uma problemática que, neste trabalho, não se estudou, apenas se vislumbrou, valendo a pena, no entanto, ter consciência do conjunto de tensões que, hoje, adquiriram maior visibilidade na reflexão sobre a Educação de Infância.

Por fim, e tendo em conta, a questão inicial, vale a pena reafirmar que o medo de escolarizar através da avaliação, o medo de rotular e a afirmação da centralidade da afirmação formativa são dimensões que nos permitem considerar que, partindo dos discursos das entrevistadas, há no domínio educativo em questão, um conjunto de concepções relativas ao processo de avaliação que são coerentes com o pressuposto de que o Jardim de Infância é um espaço educativo singular.

## CONCLUSÃO GERAL

*“A gente toma a iniciativa...  
... e vai contra a corrente...”*

Chico Buarque

Ao chegarmos ao final deste pequeno percurso investigativo, que muito nos enriqueceu a vários níveis, queremos reafirmar o papel e a importância que ele pode assumir como reflexão, aprofundamento e discussão no âmbito da avaliação no Jardim de Infância no contexto educativo português.

Foi nosso intuito, acima de tudo, clarificar as nossas ideias e adquirir quer algumas bases teóricas, quer fazer uma análise das práticas avaliativas que ocorrem no Jardim de Infância, em conformidade com alguns modelos pedagógicos que aí são utilizados.

O principal motor que nos moveu foi tentar não nos deixarmos conduzir pela tal corrente, como afirma Chico Buarque e tentarmos ter alguma iniciativa, procurando apetrechar-nos de ideias e concepções mais claras e límpidas, para irmos “contra a corrente”, mas de uma forma consciente, sólida, ponderada e muito reflectida. E, hoje, sentimos que conseguimos dar resposta a muitas das principais dúvidas que nos fizeram realizar este pequeno estudo. Contudo, também sabemos que amanhã tudo já pode ser bem diferente, que os desafios serão outros, os contextos transformar-se-ão e nós apenas teremos de continuar a andar, a avançar, tentando alargar sempre os nossos horizontes como profissionais de Educação de Infância reflexivos e pró-activos a quem cabe a bonita e crucial tarefa de EDUCAR.

Tendo como fio condutor o título que atribuímos a este estudo – O Papel da Avaliação no Jardim de Infância – Potencialidades e Riscos, cabe-nos afirmar e passar a defender, com toda a segurança, que a avaliação que ocorre neste contexto educativo está impregnada de uma especificidade própria. Toda essa especificidade radica basicamente no facto de a denominada Educação Pré-Escolar ser um sector da



educação, actualmente ainda em regime facultativo, que precede a educação escolar, e se estende desde os três anos de idade até à idade de ingresso no ensino básico.

Procurámos evidenciar, a partir da análise dos discursos das cinco Profissionais de Educação de Infância com quem tivemos a honra de conversar, através do recurso à entrevista semi-estruturada, que é incontestável a existência de tal especificidade e singularidade e que se tem, inevitavelmente, de reflectir numa avaliação congruente com essas características e idiosincrasias.

A avaliação no Jardim de Infância tem de ser muito diferente da avaliação que é característica dos outros graus de ensino. Assim, os profissionais de Educação de Infância têm de ser capazes de fazer ouvir a sua “voz”, quando, devido a razões de ordem organizacional e administrativa, passaram a incorporar inicialmente os Agrupamentos Horizontais e, actualmente, os Agrupamentos Verticais, onde e muito bem, segundo a nossa opinião, coexistem com os ciclos educativos relacionados, sobretudo, com o Ensino Básico. No entanto, estas alterações ao trazerem mais proximidade, mais troca e partilha, desejáveis entre os Professores e os Educadores de Infância, também deram origem ao aparecimento de alguns constrangimentos que se poderão transformar em riscos a correr, caso não estejamos lúcidos e não sejamos sempre fiéis a essa especificidade. Estamos convictos de que esses riscos só ocorrerão se, na verdade, os Educadores de Infância deixarem que isso aconteça. Está, pois, nas suas mãos, defenderem a especificidade e autonomia da denominada Educação Pré-Escolar em relação à educação escolar, traduzida em objectivos próprios que são realizados de acordo com conteúdos, métodos e técnicas apropriadas.

A Educação de Infância não tem que ficar subordinada ao 1.º Ciclo, nem aos outros ciclos, mas deve claramente autonomizar-se em relação a estes, pois para além do que já tivemos oportunidade de expor, não podemos minimizar o facto de a condução das actividades próprias deste ciclo educativo ser desempenhada por profissionais especializados, os Educadores de Infância, habilitados com formação adequada em estabelecimentos de ensino superior, nos termos que a lei preconiza. Uma autonomia que não significa isolamento, mas parceria, fruto das sinergias a construir.

Consequentemente, há que saber marcar toda esta diferença, muitas vezes dando-a a conhecer aos profissionais dos outros sectores que ainda possam ignorar todas as particularidades da Educação Pré-Escolar. E isso tem visibilidade nas Reuniões de Conselho de Docentes, muitas vezes realizadas em conjunto com os Professores do 1.º Ciclo, nas Reuniões do Conselho Pedagógico do Agrupamento, onde estão

representados todos os Professores dos restantes sectores de ensino e os pais e nas Reuniões da Assembleia de Agrupamento, onde também todos estão representados.

Serão os Educadores de Infância que devem pronunciar-se sobre o tipo de avaliação que deve ser realizada no Jardim de Infância e são, unicamente estes, quem tem toda a legitimidade para poder, se necessário for, opor-se à adopção de uma Ficha ou Grelha de Avaliação que lhes queiram impôr, nessas reuniões, onde por vezes, por desconhecimento, se uniformiza o acto de avaliar através da utilização de Ficha de Avaliação *standard*, o que pode ir totalmente contra o tipo de avaliação praticado no Jardim de Infância.

Queremos reforçar que o confronto com os vários modelos pedagógicos que tivemos oportunidade de conhecer mais detalhadamente, desde o modelo do Movimento da Escola Moderna, o Método João de Deus, uma aproximação à Metodologia de Trabalho de Projecto e as práticas específicas das duas Educadoras que têm o seu próprio modo de trabalhar, alicerçadas nos já longos e ricos anos de prática educativa que desenvolveram no Jardim de Infância, revelou-se para nós como uma experiência riquíssima, pois a troca, a partilha, o interagir com os nossos pares, permitiu-nos alargar os nossos horizontes, as nossas concepções e representações profissionais e apenas podemos dizer que a partir de agora o nosso “olhar” e o nosso “sentir” não serão jamais os mesmos. Passaremos a “ver” com mais nitidez e a “sentir” com mais profundidade o modo global de trabalhar de cada Educador de Infância. E a nossa forma de trabalhar também não será jamais a mesma de outrora. As reflexões que tivemos ocasião de fazer, terão repercussões importantes no processo de amadurecimento profissional e no trilhar de um novo percurso, agora já munidos de mais segurança e mais determinação.

Ficou muito claro que o tipo de avaliação levado a cabo por cada uma das Educadoras é completamente indissociável do modelo pedagógico que rege as suas práticas educativas no Jardim de Infância e se isso é uma das conclusões mais fortes deste trabalho, é simultaneamente um contributo imprescindível para darmos outra atenção e outra dimensão ao valor e utilidade que isso pode implicar em termos das práticas de funcionamento dos Agrupamentos, onde devem ser tomadas decisões que valorizem e respeitem a singularidade da denominada Educação Pré-Escolar e das suas práticas educativas. Se, como verificámos, de Educador para Educador, de acordo com o modelo pedagógico que orienta a sua prática, o tipo de avaliação é tão diferenciado e dependente dessa prática, é inconcebível ditar regras uniformes de avaliação quer nos Conselhos de Docentes, quer no Conselho Pedagógico. Em nosso entender, e após este

estudo, ninguém deve impor nada a ninguém, apenas há que seguir o que determinam as Orientações Curriculares no âmbito da avaliação para a Educação Pré-Escolar, avaliando sempre e em todos os âmbitos, com toda a congruência com aquilo que se realiza em cada Jardim de Infância. Avaliar sempre, mas cada vez com maior consciência do que é esse acto de avaliar e dos riscos que não podemos nem queremos correr.

Não queremos terminar esta pequena reflexão final, sem deixarmos bem claro que este estudo pode ser apenas uma pequena contribuição para a melhoria da avaliação no Jardim de Infância, mas achamos que é pertinente a realização de muitos outros estudos no âmbito da avaliação, até porque, no nosso país, este é um campo onde ainda existe muito pouca investigação.

## **BIBLIOGRAFIA**

## BIBLIOGRAFIA

- AA VV (1998). *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*. Porto: Edições ASA.
- ABRECHT, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- AFONSO, A. J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional - Para uma Análise Sociológica da Reforma Educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- ALAÍZ, V., GÓIS, E. & GONÇALVES, C. (2003). *Auto-avaliação de Escolas: Pensar e praticar* (Parte I & Parte II) (1.<sup>a</sup> ed.). Porto: Edições ASA.
- ALVES, M. P. C. (2004). *Currículo e avaliação: Uma perspectiva integrada* (1.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- ALVES, R. (1999). *Concerto para o Corpo e a Alma*. Campinas: Papirus.
- AMARAL, A. L. (2000). *Conflito conteúdo/forma em pedagogias inovadoras: a pedagogia de projetos na implantação da escola plural*. [s. l.] FaE/UFMG, Mimeo.
- ANGEL SANTOS, M. (1993). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Ediciones Akal.
- APPLE, M.; BEANE, J. (comps.) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata

- APPLE, M. (1999). *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora.
  
- APPLE, M. (2001). *Educação e Poder*. Porto: Porto Editora.
  
- ARDOINO, Jacques; BERGER, Guy (1986). *L'évaluation comme interprétation*. Pour, n. ° 107. (p.120-127).
  
- ARDOINO, Jacques; BERGER, Guy (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Les cas des Universités*. Paris: ANDSHA/Matrice.
  
- ARDOINO, Jacques ; LOUREAU, René (1994). *Les pédagogies institutionnelles*. Paris : PUF.
  
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. and HANESIAN, H. (1978). *Educational Psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston. Publicado em português (1980). Rio de Janeiro: Editora Interamericana.
  
- AZEVEDO, J. (2002). *Avaliação das Escolas. Consensos e Divergências*. Porto: Edições ASA.
  
- BAIRRÃO, J. & TIETZE, W. (1995). *A educação pré-escolar na união europeia*. (1.ª ed.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
  
- BAPTISTA, J. A. (2000). *Aprender por Medida*. Porto: Porto Editora.
  
- BARBIER, Jean-Marie (1991). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
  
- BARBIER, Jean-Marie (1993). *A avaliação em formação*. Porto: Afrontamento.
  
- BARBOSA, J. e ALAIZ, V. (1994). *Caminho Percorrido... Percurso a Construir... Auto-Avaliação*. In I.I.E. (Ed.). *Pensar a Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: I.I.E.

- BARBOSA, J. e ALAIZ, V. (1994, b). *Explicitação de Critérios - Exigência Fundamental de Uma Avaliação ao Serviço da Aprendizagem*. In I.I.E. (Ed.). *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: I.I.E.
  
- BARDIN, L. (2004). *Análise de conteúdo*. (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições 70.
  
- BARLOW, M. (2006). *Avaliação Escolar mitos e realidades*. Porto Alegre: Artmed.
  
- BARREIRA, C., PINTO, J. (2005). *A Investigação em Portugal sobre a Avaliação das Aprendizagens dos Alunos (1990-2005)*. Lisboa:
  
- BARROSO, J. (2001). *Teoria das Organizações e Administração Educacional*. Lisboa: FPCE – UL (Relatório da disciplina, no âmbito das provas de agregação).
  
- BELTRÃO, L. & NASCIMENTO, H. (2000). *O Desafio da Cidadania na Escola*. Porto: Editorial Presença
  
- BENAVENTE, A. (1976). *A Escola na Sociedade de Classes*. Lisboa: Livros Horizonte. Coleção BEP.
  
- BENAVENTE, A. (1990). *Avaliação e Inovação Educacional. Notas e reflexões*. Inovação. Volume 3, n.º 4 (p. 33-46).
  
- BERGER, G. (1992). *A Investigação em Educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional*. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, n.º 3 - 4, 23 – 26.
  
- BERGER, P. & LUCKMAN, T. (1990) . *A construção social da realidade, tratado de sociologia do conhecimento*. Petropolis: Ed. Vozes.

- BERNARDES, C. & MIRANDA, F. B. (2003). *Portefólio: Uma escola de competências*. (1.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Porto Editora.
  
- BLOOM, B., HASTINGS e MADUS (1971). *Handbook on Formative and Sumative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill Book Company. (Manual de Avaliação Formativa e Sumativa do Aprendizado Escolar. S. Paulo: Livraria Pioneira Editora.)
  
- BOEHM, A. E.; e WEINBERG, R. (1997). *The classroom observer: Developing observation skills in early childhood settings*. New York: Teachers College Press.
  
- BOGDAN, R.; BIKLENS, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
  
- BOLÍVAR, A. (2003). *Como melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA Editores.
  
- BONNIOL, J. J. ; VIAL, M. (2001). *Modelos de avaliação. Textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed.
  
- BREDEKAMP, KUNESH & SHULMAN (1992). *What Does Research Say About Early Childhood Education?* NECREL, Oak Brook.
  
- BREDEKAMP, S. E ROSENGRANTJ, T. (1993). *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children*. (Vol.1). Washington, DC: Nacional Association for the Education of Young Children.
  
- BRONFENBRENNER, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Trad. Adriana Veríssimo Veronese - Porto Alegre: Artes Médicas.
  
- BRUNER, J. (2006). *Sobre a Teoria da Instrução*. São Paulo: Editora Phorte.



- CANÁRIO, R.; MATOS, F.; TRINDADE, R. (Orgs.) (2004). *Escola da Ponte: Defender a Escola Pública*. Porto: Profedições.
  
- CARDINET, J. (1993). *Avaliar é Medir?* Rio Tinto: Edições Asa.
  
- CARDONA, M. J. (1992). *A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim de Infância*. Cadernos de Educação de Infância, 24, 8-16.
  
- CARDONA, M. J. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
  
- CARVALHO, A.; TERRASÊCA, M. (1993). “Objectividade na avaliação – uma miragem”. In LEITE, Carlinda e outros, *Avaliar a Avaliação*. Porto: Edições ASA, Cadernos Correio Pedagógico, p. 43 – 55.
  
- CIZEK, G. J. (1993). *Some Thoughts on Educational Testing: Measurement Policy Issues into the Next Millenium*. Educational Measurement: Issues and Practice, Fall, (p.10-16).
  
- CIZEK, G. J. (1996). *Learning, achievement, and assessment: Constructs at a crossroads*. In G. D. Phye (ed.), *Handbook of classroom assessment: learning, achievement, and adjustment*. San Diego: Academic Press.
  
- CNE - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (2002). *Qualidade e Avaliação da Educação*. (1.ª ed.). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
  
- CONSEIL DE L'EUROPE (1988). *L'innovation dans l'enseignement primaire/Innovation in Primary Education*. \_Projet/Project n. ° 8. CDCC. Raport Final. Strasbourg: CE.
  
- COSME, A.; TRINDADE, R. (2002). *Manual de sobrevivência para professores*. Porto: Edições ASA.
  
- CORREIA, J. A. (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora, LDA.

- CORREIA, J. A. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. (1.ª ed.). Porto: Edições ASA.
- CORREIA, J. A.; LOPES, A. e MATOS, M. (1999). *Formação de Professores. Da racionalidade instrumental à acção comunicacional*. Porto: Edições Asa.
- CORTESÃO, L. (1998). *A avaliação formativa – que desafios?*. Porto: Edições ASA.
- CORTESÃO, L. e TORRES, M. A. (1994). *Avaliação Pedagógica – Mudança na Avaliação – 4.ª Edição Revista e Melhorada*. Porto: Porto Editora.
- CORTESÃO, L., LEITE, C. & PACHECO, J. A. (2003). *Trabalhar por projectos em educação: Uma inovação interessante?* (1.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- CORTESÃO, L., ROMÃO, J. E., NUNES, R., GERALDI, J. W., FREIRE, A. e TRINDADE, R. (2004). *Diálogos através de Paulo Freire*. Coleção Querer Saber 3. Porto: IPFP e CRPF FPCE-UP.
- CUMMINGS, W. (1990). *Evaluation and Examinations - Why and How are Educational Outcomes Assessed?* In R. M. Thomas (Eds.). *The International Comparative Educational Practices, Issues and Prospects*, (87-106). Oxford: Pergamon Press.
- DAMIÃO, H. (1996). *Pré, inter e pós acção. Planificação e Avaliação em Pedagogia*. Coimbra: Minerva.
- DELORS, J. (1997). *Educação – um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Rio Tinto: Edições Asa.
- DEUS, João de (1876). *A Cartilha Maternal*. Casa Bertrand: Lisboa
- DODGE, D. T.; COLKER, L.; HEROMAN, C. (2002). *The Creative Curriculum for Preschool*. Paperback, Teaching Strategies, Inc.

- DRUMMOND, M. J. (1993). *Assessing children's learning*. London: David Fulton (2.ª ed., 2003).
- DRUMMOND, M. J. (1994). *Learning to See: Assessment Through Observation*. London: Paperback – Teachers Pub Group Inc.
- ECO, H. (1982). *Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Presença.
- EDUCADORAS DO CONCELHO DE MANGUALDE. (1990). *Revista Pedagogia... uma Janela Aberta*. Mangualde: Eurocentro.
- EMERY, H.; SAUNDERS, N.; DANN, R. & MURPHY, R. (1989). *Topics in Assessment*. London: Longman.
- ERIC – Education Resources Information.
- ESTRELA, A. e NÓVOA, A. (org.) (1992). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Lisboa: Educa-Currículo.
- ESTRELA, A. e RODRIGUES, P. (org.) (1995). *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Edições Colibri.
- EURYDICE (1997). *A Educação Pré-Escolar na União Europeia – Política e oferta actuais*. Lisboa: ME/DepGef.
- EURYDICE (2005). *Os Números – Chave da Educação na Europa*. Bruxelas: Comissão Europeia/EURYDICE.
- FENPROF (2003). *Cadernos da FENPROF – Encontro Nacional de Educação Pré-Escolar – Percursos e Percalços na Educação Pré-Escolar*. n.º 38. Lisboa: FENPROF.
- FERNANDES, D. (1993). *Avaliação na Escola Básica Obrigatória: Fundamentos para uma Mudança de Práticas*. I.I.E.

- FERNANDES, Rui E. T. (2003). *Escola e Influência Educativa: Os discursos didáticos inovadores no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal*. Porto: FPCE – UP (Tese de Doutoramento).
  
- FERRAZ, M. J. et al. (1994). *A Avaliação Formativa: Algumas Notas*. I.I.E. (Ed.). Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem. Lisboa: I.I.E.
  
- FIGARI, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.
  
- FIGUEIREDO, M. A. R. (2003). *Articulação Curricular – Jardim de Infância – Escola do 1.º Ciclo*. Lisboa: Coleção Inovação.
  
- FODDY, W. (1996). *Como perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta.
  
- FORMOSINHO, J. (1985). *A Escola como Burocracia*. Braga: Universidade de Braga.
  
- FORMOSINHO, J. (1986). *Análise Social e Organizacional do Ensino*. Braga: Universidade do Minho.
  
- FORMOSINHO, J. (1994). *Parecer 1/94 - A Educação Pré-Escolar em Portugal*, Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
  
- FORMOSINHO, J. (org.), SPODEK, B., CLARK BROWN, P., LINO, D. e NIZA, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
  
- FORMOSINHO, J. O. & FORMOSINHO, J. (2001). *Associação criança: Uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância*. (1.<sup>a</sup> ed.). Braga: Livraria Minho.

- FORMOSINHO, J. e VASCONCELOS, T. (1996). *Relatório Estratégico para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- FORMOSINHO, J. (1997) “Comentário à Lei 5/97”. In: *Legislação*, Lisboa: Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- FORMOSINHO, J. (1998). *MEM - Trinta anos de resistência numa cultura burocrática*. Conferência proferida no 18.º Congresso do MEM, em Julho de 1996, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa. *Escola Moderna*, n.º 3, 5.ª Série (19-22).
- FRARY, R.; CROSS, L. e WEBER, L. (1993). *Testing and Grading Practices and Opinions of Secondary Teachers of Academic Subjects: Implications for Instruction in Measurement*. *Educational Measurement: Issues and Practice*, Fall (p. 23-30).
- FREIRE, P. (1972). *A Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FULGHUM, R. (1992). *Tudo o que eu devia saber na vida aprendi no Jardim de Infância*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- FURTADO, J. P. (2001). *Um método construtivista para a avaliação em saúde*. *Ciência e Saúde Colectiva* 6 (p. 165-181).
- GEDEI, Revista – Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância. (2000). *Infância e Educação - Investigação e Práticas*. N.º 2 Dezembro de 2000. Porto: Porto Editora.
- GEDEI, Revista – Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância. (2004). *Infância e Educação - Investigação e Práticas*. N.º 6 Janeiro de 2004. Porto: Porto Editora.

- GEDEI, Revista – Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância. (2005). *Infância e Educação - Investigação e Práticas*. N.º 7 Novembro de 2005. Porto: Porto Editora.
  
- GIMENO SACRISTÁN, J., (2000). *A Educação Obrigatória. O seu sentido educativo e social*. Porto: Porto Editora.
  
- GLASER, K. (1990). *Toward New Models for Assessment*. In H. Walber & G. Haertel (Ed.), *The International Encyclopaedia of Educational Evaluation*, Oxford: Pergamon Press, (p.475-483).
  
- GODOI E. G. (2003). *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professores*. Brasil: Educ. Soc. Vol. 24, n.º 82 (P.327-330).
  
- GOMES, J. F. (1997). *A Educação Infantil em Portugal*. Coimbra: Livraria Almedina.
  
- GRACE, C.; e SHORES, E. (1995). *The portfolio and its use*. Arkansa: Litle Rock.
  
- GUBA, E. G. e LINCOLN, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Londres: SAGE Publications.
  
- GUERRA, M.A.S. (2003). *Uma seta no alvo - A avaliação como aprendizagem*. Porto: Edições Asa.
  
- GULLO, D. F. (1994). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education*. New York: Teachers College.
  
- GUNILLA, D.; MOSS, P.; PENCE, A.; (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância. Perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artemed.
  
- HADJI, C. (1994). *Avaliação, regras de jogo – das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

- HADJI, C. (2001). *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- HESPANHA, C. (1992). *A Avaliação Questão de "Medida"? Questão de Desenvolvimento Pessoal e Social*. Revista Noesis, (p. 23, 47-50).
- HILLS, T. (1992). Reaching potentials through appropriate assessment. In S. Bredekamp e T. Rosegrant, (Eds.), *Reaching Potentials: Appropriate Curriculum and Assessment for Young Children* (pp. 43 – 61). Washington: National Association for the Education of Young Children.
- HILLS, T. (1993). Assessment in Context – Teachers and Children at Work. *Young Children*, 48 (5), 20 – 28.
- HOFFMANN, J. (2002). *Avaliação: Mito e desafio: Uma perspectiva construtivista*. 31. ed. Porto Alegre: Mediação.
- HOUSE, E. R. (1980). *Evaluación Ética y Poder*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- KATZ, L. & CHARD, S. (1997). *A Abordagem de projecto na educação de infância*. Textos de Educação. Lisboa: Serviço de Educação, Fundação Calouste Gulbenkian.
- KUHN, T. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Second edition, enlarged. Chicago: The University of Chicago Press.
- LECOINTE, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. Paris e Montréal: L'Harmattan.
- LECOINTE, M. (1999). *Les valeurs comme dénominateur commun à l'évaluation et aux politiques*. (CD-ROM). In *L'évaluation des politiques d'éducation*. Actes du XIII<sup>e</sup> Colloque de l'ADMEE Europe. Dijon: ADMEE Europe.
- L'ECUYER, R. (1998). "L'analyse de contenu: notion et étapes". In DESLAURIERS (dir.). *Les méthodes de la recherche qualitative*. Québec: Presses de l'Université du Québec: p. 46-65.

- LEITE, C.; PACHECO, J.; MOREIRA, E.; TERRASÊCA, M.; CARVALHO, A. e JORDÃO, A. (2001). *Avaliar a Avaliação*. Porto: Edições Asa.
- LEITE, C. e TERRASÊCA, M. (2001). *Ser professor num contexto de reforma*. Porto: Edições Asa.
- LEITE, C. e FERNANDES, P. (2002). *Avaliação das Aprendizagens dos Alunos. Novos Contextos, Novas Práticas*. Porto: Edições Asa.
- LEITE, E. et al. (1989). *Trabalho de Projecto. Aprender por Projectos Centrados em Problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- LEMOS, V. (1993). *O Critério do Sucesso - Técnicas de Avaliação da Aprendizagem*. Porto: Texto Editora. 5.ª Ed.
- LEMOS, V.; NEVES, A.; CAMPOS, C.; CONCEIÇÃO, J. & ALAIZ, V. (1993). *A Nova Avaliação da Aprendizagem. O Direito ao Sucesso*. 2.ª Ed. Lisboa: Texto Editora.
- LOBO, A. S. (1998). *A. A. A. (Aprendizagem Assistida pela Avaliação) – Um Sorriso Difícil para o Novo Sistema de Avaliação*. Porto: Porto Editora.
- LOGOS, n.º1 (1984). *Pedagogia por Objectivos/Pedagogia com Objectivos*. Lisboa: Filosofia Aberta, pp.43-72.
- LUCKESI, C. C. (2003). *Avaliação da aprendizagem escolar*. 15. ed. São Paulo: Cortez.
- MACHADO, F. A. (1997). *Avaliação em tempo de mudança. Projectos e práticas nos ensinos básico e secundário*. Porto: Edições Asa.
- MAGALHÃES, G. (2003). *Modelo de colaboração jardim de infância/família*. Tese de Mestrado. Universidade de Coimbra.
- MAGALHÃES, J. (1978). *Entre mim e o outro - Poesia*. Porto: Brasília Editora.
- MATOS, A. Joel (s.d.) *Enciclopédia Geral da Educação*. Volume 3. Alcabideche: Oceano M.M. Liarte.



- MATOS, M. (1994) *A Avaliação entre o Trabalho e a Reflexão*. Animação da Formação. Curso de Formação para Professores de Educação Tecnológica. Porto: M. E. DEB.
- MATOS, M. (1997). *Desafios Actuais para o Educador de Infância*. In Actas do VII Encontro Nacional da APEI. Lisboa: APEI.
- MATOS, M.; CAMELO, J.; REIS, F.; TERRASÊCA, M.; VAZ. H.; (2000). *Evaluation de systèmes de formation*. In SOLAUX, Georges (dir.) *L'évaluation des politiques d'éducation*. Dijon: CRDP.
- MCAFEE, O. e LEONG, D. (1996). *Assessing and guiding young children's development and learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- MÉNDEZ, J. M. A. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições Asa.
- MENDONÇA, M. (1994). *A Educadora de Infância. Traço de união entre a teoria e a prática*. Colecção Horizontes da Didáctica. Porto: Edições Asa.
- MILL, J. S. (1970). *Sobre la Libertad*. Madrid: Alianza.
- MILLER, M. & LEGG, S. (1993). *Alternative Assesments in High-Stakes Environment*. Educational Measurement: Issues and Practice 12(2), (p. 9-15).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - DEB. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - DEB. (1997). *Legislação – Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - DEB. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Educação, Integração e Cidadania – Documento orientador das políticas para o ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). Estudo temático sobre: *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Departamento da Educação Básica, lançado pela Comissão da OCED.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - DEB. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - DEB. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MOITA, C. (1991). *Olhar da Infância Através do Tempo*, In Revista Noesis, n.º 19. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MORGADO, J. (1999). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Presença.
- MOSS, P. (1992). Shifting Conceptions of Validity in Educational Measurement for Performance Assessment. *Review of Educational Research*, 62(3), (p. 229-258).
- MURPHY, R. & TORRENCE, H. (1988). *The Change Face of Educational Assessment*. Milton Keynes- Philadelphia: Open University Press.
- NABUCO, M. E. (2001). *A avaliação como processo central da intencionalidade educativa: a avaliação de crianças dos 0 aos 6 anos de idade. Da investigação às práticas: estudos de natureza educacional*, 1 (1), 81-90.
- NABUCO, M. E. (1997). *Três Currículos de Educação Pré-Escolar em Portugal*. *Inovação*, Vol. 10, n.º 1, 73 – 85. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- NABUCO, M.E. (1992). *Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico*. *Inovação*. Vol. 5, n.º 1.
- NATRIELLO, G. (1987). *The Impact of Evaluation Processes on Students*. *Educational Psychologist*, 22 (2), 155-175.
- NAYEC. National Association for the Education of Young Children. (1991).

- NAYEC & NAECS/SDE (2003). Position Statement.
  
- NEVO, D. (1990). *Role of the Evaluator*. In H. Walber & G. Haertel (Ed.), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford: Pergamon Press. (p. 89-91).
  
- NEVO, D. (1997). *Evaluation Basada en el Centro – Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
  
- NIZA, S. (1987). *Movimento da Escola Moderna – um espaço de autoformação cooperada dos educadores*. Cadernos de Educação (Janeiro). Lisboa: APEI
  
- NIZA, S. (1991). *O Diário de Turma e o Conselho. Escola Moderna - 3ª Série, n.º 1*.
  
- NIZA, S. (1992). *Em comum assumimos uma Educação Democrática. Nos 25 Anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa*. Cadernos de Formação Cooperada – 1. Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
  
- NIZA, S. (1993). *Um modelo de formação cooperada*. Lisboa: Ed. Educa.
  
- NIZA, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Inovação, Vol. 11. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
  
- NIZA, S. (2005). *Entrevista de Sérgio Niza ao jornal “A Página da Educação”*. Jornal - A Página da Educação. N.º 142. Ano 14 de Fevereiro de 2005, p.22.
  
- NOIZET, G. & CAVERNI, J. (1985). *Psicologia da Avaliação Escolar*. Coimbra: Coimbra Editora.
  
- NÓVOA, A. (1992). *Comunicação do Representante da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Comunicação proferida no XIII Congresso do M.E.M., Julho 1991*. In Vilhena, G. et al, *“Nos 25 Anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa”*. Lisboa: MEM.

- NUNZIATI, G. (1988). *Les objectifs d'une formation à l'évaluation formative*. In Avaliação das aprendizagens – das concepções às práticas. Lisboa: DEB.
- NUNZIATI, G. (1990). *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*. Les Cahiers pédagogiques. N. ° 280, (p 48- 64).
- OLIVEIRA, F. C. (2003). *Olhares sobre a avaliação em educação pré-escolar – As opiniões e as práticas dos educadores de infância*. Tese de Mestrado. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- OLIVEIRA - FORMOSINHO, J. et al. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2000). *A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança*. Infância e Educação, Investigação e Práticas. Revista do GEDEI, n.º 1.
- OLIVEIRA - FORMOSINHO, J., FORMOSINHO, J. ( Orgs.). (2001). *Associação Criança - Um Contexto de Formação em Contexto*. Braga. Livraria Minho.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002). *A avaliação alternativa na educação de infância*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (p. 144 -164). Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., et al. (2004). *Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade: uma visão alternativa da avaliação*. Comunicação apresentada no IV Simpósio Internacional de Avaliação Em Educação de Infância: Contextos, processos e produtos. Viseu, GEDEI.
- OLIVEIRA, M. (2003). *Avaliação Escolar: “às vezes tem segredos que a gente não sabe”*. Tese de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- PACHECO, J. (1994). *A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma*. Porto: Porto Editora.

- PARENTE, C. (2002). *Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (p. 166 - 216). Porto: Porto Editora.
- PARENTE, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- PASCAL, C., BERTRAM, A. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- PAULUS, P. (2006). *A Escola faz-se com Pessoas. Undi N ta Bai?* Porto: Editora Profedições, Lda.
- PERRENOUD, P. (1978). *Das Diferenças Culturais às Desigualdades Escolares: a Avaliação e a Norma num Ensino Diferenciado*. *Análise Psicológica*, II (1), (p.133-156).
- PERRENOUD, P. (1991). *Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative*. In *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13, n.º 4. Québec.
- PERRENOUD, P. (1992). *Não Mexam na Minha Avaliação! Para uma Abordagem Sistémica da Mudança Pedagógica*. In A. Estrela e A. Nóvoa (Eds) *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* (p.155-173).
- PERRENOUD, P. (1999). *Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens: Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, P. (2002). *Os desafios da avaliação no contexto dos ciclos de aprendizagem plurianuais*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- PINTO, J. (1989). *Avaliação Escolar. Concepções...problemas e práticas*. Trabalho apresentado no âmbito do concurso de provas públicas na Escola Superior de Educação de Setúbal, Setúbal.
  
- PIRES, E. L. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e Comentários*. Porto: Edições Asa.
  
- PUCKETT, M. B. and BLACK, J. K. (2000). *Authentic Assessment of the Young Child*. Prentice-Hall, Inc.
  
- QUINQUER, D. (2000). Modelos y enfoques sobre la evaluación: el modelo comunicativo. In M. Ballester et al., *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp.13 – 20). Barcelona: Editorial Graó.
  
- REVISTA EDUCADORES DE INFÂNCIA. (2007). Artigo: *Fundamentando... MEM*. de Rolo, M., Ano III, n.º 23, Março de 2007. Lisboa: Editora Ediba.
  
- REVISTA ESCOLA DEMOCRÁTICA. (1985). Artigo da co-autoria de Josefina Miranda – *Projecto em Acção no Jardim de Infância*. Revista n.º 3, Ano VII, de Janeiro de 1985 (Páginas 29 a 41). DGEB: Lisboa.
  
- RIBEIRO, A. D. S. (2002). *A Escola Pode Esperar*. Cadernos do CRIAP – 37. Porto: Edições ASA.
  
- RIBEIRO, L. (1991). *Avaliação da Aprendizagem*. Porto: Texto Editora, 3.ª ed.
  
- RIBEIRO, L. C. (1997). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
  
- RIGOLET, S. A. (2006). *Organizar e Gerir Reuniões de Pais. Como criar parcerias no jardim-de-infância*. Porto: Porto Editora.
  
- ROLDÃO, M. do C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- ROLLA, A. e ROLLA, J. S. (1994). *O Projecto Educativo em Educação de Infância*. Porto: Edições ASA.
  
- ROSA, J. (1994). *Observação e Registo do Desenvolvimento da Criança em Jardim de Infância*. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar.
  
- ROSALES, C. (1992). *Avaliar é Reflectir Sobre o Ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.
  
- RUBEN, A. (2001). *A escola com que sempre sonhei, sem imaginar que pudesse existir*. Colecção Práticas Pedagógicas. Porto: Edições ASA.
  
- RUDDUCK, J. e HOPKINS, D. (eds.) (1985). *Research as a basis for teaching*. London: Heinemann.
  
- SALINAS, D. (2004). *Prova Amanhã! Avaliação Entre a Teoria E A Realidade*. Editora Artmed.
  
- SANTOS GUERRA, M. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Ed. Aljibe.
  
- SCRIVEN, M. (1967). *The Methodology of Evaluation*. In R. Tyler, R.M. Gagné e M. Scriven (Ed.). *Perspectives of Curriculum Evaluation*, 39-83. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation (1). Chicago: Rand Mac Nally.
  
- SEBASTIÃO, V. M.<sup>a</sup> A. (2005). *Do dever ao desejo: a identidade docente face à diversidade discente. Um estudo sobre a formação João de Deus*. Porto: FPCE – UP (Tese de Mestrado – Especialização em Educação e Diversidade Cultural).
  
- SERRA, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

- SILVA, A. S. & PINTO, J. M. (orgs.) (1996). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- SIMON, H. (1992). *Avaliação e Reforma de Escolas*. In Estrela, A. & Nóvoa, A. (org.). *Avaliações em Educação*. Lisboa: Educa.
- SIRAJ-BLATCHFORD, I. (Coord.) (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.
- SPODEK, B. & SARACHO, O. (1997). *Issues in early childhood educational assessment and evaluation*. New York: Teachers College.
- SPODEK, B. e SARACHO, O. (1998). *Ensinando Crianças dos 3 aos 8 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- STUFFLEBEM, D. J. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Ottawa: NHP.
- STUFFLEBEAM, D. L. e SHINKFIELD, A. J. (1987). *Evaluación Sistemática - Guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Piados.
- TERRASÊCA, M. (1996). “Os Procedimentos da Análise”. In *Referenciais Subjacentes à Estruturação das Práticas Docentes – Análise dos discursos dos/as professores/as*. Porto: FPCE-UP [Dissertação de Mestrado].
- TERRASÊCA, M. (1996). “Tratamento das informações recolhidas: a análise de conteúdo.” In *Referenciais subjacentes à estruturação das práticas docentes: análise dos discursos dos/as professores/as*. FPCE-UP, p. 116-128. (Dissertação de Mestrado).
- TERRASÊCA, M. (2001). *Avaliação de Sistemas de Formação. Contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentido*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto.



- TERRASÊCA, M. (2002). *“Avaliação integrada das escolas ou o seu controlo? Efeitos sobre a identidade profissional dos professores”*. Comunicação apresentada ao I Fórum sobre o Ensino Reinventar a Escola. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- TORRADO, A. (1.<sup>a</sup> edição/2002). *“Da Escola sem Sentido à Escola dos Sentidos”*. Lisboa: Editorial Caminho.
- TORRES, C. A. (2001). *Educação, democracia e cidadania. Tensões e dilemas no mundo contemporâneo*, in A. Teodoro (org.), *Educar, promover, emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- TRINDADE, R. (1998). *As escolas do Ensino Básico como espaços de formação pessoal e social*. Porto: Porto Editora.
- TRINDADE, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem: Novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições ASA.
- TRINDADE, R. e COSME, A. (2003). *Isso vai sair no teste? Vozes, ruídos e murmúrios numa escola secundária*. Porto: Edições ASA.
- VALLEJO, P. (1979). *Manual de Avaliação Escolar*. Coimbra: Almedina
- VASCONCELLOS, C. S. (1998/1.<sup>a</sup> Edição, 2006/8.<sup>a</sup> Edição). *Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança por uma Práxis Transformadora*. São Paulo: Libertad – Editora do Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica.
- VASCONCELOS, T. (1997). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana\_* Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- VASCONCELOS, T. (2000). *Das Orientações Curriculares à Prática Pessoal: O Educador como Gestor do Currículo*. Cadernos de Educação de Infância, 55.
- VIALLET, F. & MAISONNEUVE (1990). *80 Fiches d'Evaluation por la Formation et l'Enseignement*. Paris: Les Editions d'Organization.

- VILARINHO, M.<sup>a</sup> E. (2000). *Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal. (1977-1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
  
- VILLAS BOAS, B. M. de F. (2006). *Portefólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*. Porto: Edições ASA.
  
- WEIKART et al. (1984). *A Criança em Acção*. Lisboa: Serviço de Educação, Fundação Calouste Gulbenkian.
  
- WEIKART, D. & HOHMANN, M. (1998). *Educar a criança*. Lisboa: Serviço de Educação, Fundação Calouste Gulbenkian.
  
- ZABALZA, M. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea, S. A. Ediciones.
  
- ZABALZA, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições Asa.
  
- ZABALZA, M. (1996). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea Ediciones.
  
- ZABALZA, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Editora Artmed.
  
- ZABALZA, M. (2000). *Evaluación en Educación Infantil*. Perspectivar Educação. n.º 6, (p.30-55).

## DOCUMENTOS RETIRADOS DA INTERNET

- BELCHIOR, M. [on line].

<http://margarida-belchior.planetaclix.pt/mem14.htm>

(Página consultada em 01/03/07).

- DIRECÇÃO-GERAL DE INOVAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR.

[http://www.dgidec.min-edu.pt/fichdown/avaleducpre\\_escolar.doc](http://www.dgidec.min-edu.pt/fichdown/avaleducpre_escolar.doc)

(Página consultada em 10/01/07).

- EURYDICE, (2007). [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org) [on line].

(Página consultada em 12/02/2007)

- KATZ, L. (1998). *Qualidade em Educação de Infância*. Perspectivas de Qualidade em Educação de Infância. [on line].

[http://www2.dce.ua.pt/caipi/apoioaulas/OPAC/Qualidade\\_em\\_Creche.pdf](http://www2.dce.ua.pt/caipi/apoioaulas/OPAC/Qualidade_em_Creche.pdf).

(Página consultada em 20/02/07).

- [http://www.esev.ipv.pt/upload/ma/692/poster\\_aval.doc](http://www.esev.ipv.pt/upload/ma/692/poster_aval.doc). - [on line].

(Página consultada em 26/02/07).

- LIMA, L.; AUGUSTO PACHECO, J. ; ESTEVES, M.; CANÁRIO, R.(2006). *A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de investigação*.

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Universidade do Minho. [on line].

[http://www.debatereducação.pt/index.php?option=\\_docman&task=view&gid=163Itemid=10](http://www.debatereducação.pt/index.php?option=_docman&task=view&gid=163Itemid=10). (Página consultada em 02/03/07).

[www.naeyc.org/](http://www.naeyc.org/) - [on line]. (Página consultada em 02/03/07).

- NETPROF (2001). *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância*. [on line].

<http://www.netprof.pt> - [on line].

(Página consultada em 27/02/07).

- <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=3661> [on line]. – *Artigo: A educação vista como uma estrutura democrática participada. Movimento da Escola Moderna*. Entrevista a Sérgio Niza, conduzida por Ricardo Jorge Costa.

(Página consultada em 01/03/07).

- ROSADO, A. *Léxico Comentado Sobre Planificação e Avaliação*. [on line]

<http://home.fmhutl.pt/~arosado/estagio/lexico2.htm>

(Página consultada em 01/03/07).

- SANTOS GUERRA, M. (2001). *Como en un espejo. Evaluación cualitativa de centros escolares*. In *Curso de Verão*. [on line].

[http://www.cursoverao.pt/c\\_2001/Miguel.Guerra.htm](http://www.cursoverao.pt/c_2001/Miguel.Guerra.htm).

(Página consultada em 10/11/06).

- [www.movimentodaescolamoderna.pt](http://www.movimentodaescolamoderna.pt) - site do Movimento da Escola Moderna. [on line]. (Página consultada em 20/03/2007).

- <http://www.centrorefeducacional.com.br/car1.html> - sobre Carl Rogers. [on line]. (Página consultada em 24/03/2007).

- <http://naecs.crs.uiuc.edu/position/pscape.pdf> - Early Childhood Curriculum, Assessment, and Program Evaluation (2003) – Position Statement – Building an Effective, Accountable System in Programs for Children Birth through Age 8. [on line]. (Página consultada em 25/03/2007).

- [http://ies.ed.gov/ncee/projects/nat\\_ed\\_library.asp](http://ies.ed.gov/ncee/projects/nat_ed_library.asp) - [on line].

(Página consultada em 26/03/2007).

## **DIPLOMAS LEGAIS**

- Lei n.º 5/73 – Decreta a Educação Infantil no Sistema Educativo.
- Lei n.º 5/77 – Define os Objectivos da Educação Pré-Escolar.
- Decreto-Lei n.º 542/79 de 31/12/1979 – Estatuto dos Jardins de Infância.
- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Diário da República: Despacho Conjunto 186/ME/MSSS/MEPAT/96, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, Agosto, 1996.
- Lei n.º 5/97 de 10/2/1997 – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de Junho – Regime Jurídico do Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Despacho n.º 5220/97, de 10 de Julho – Orientações Curriculares para A Educação Pré-Escolar.
- Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro – Introduz alterações na Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro – Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4/5/98 – Organização e Gestão dos Jardins de Infância e das Escolas Básicas e Secundárias.

- Decreto-Lei n.º 6/2001. Série – I – A, de 18 de Janeiro – Organização Curricular do Ensino Básico.
  
- Despacho Normativo 30/2001, de 19 de Julho – Regime de Avaliação no Ensino Básico.
  
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto – Perfis Gerais de Competência dos Educadores e dos Professores do 1.º Ciclo - (Anexo N.º 1 - Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância).
  
- Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro - Altera o artigo 13.º e os anexos I, II e III do Decreto Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro (Estrutura Curricular).
  
- Despacho 19 310/02, de 30/8/2002 – Alteração do Calendário Lectivo.
  
- Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro - Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior.

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

**Anexo 1** - Guião da Entrevista

**Anexo 2** - Identificação das Educadoras Entrevistadas

**Anexo 3** - Transcrição das Entrevistas

**Anexo 4** - Tabela de Análise dos Conteúdos Temáticos e Sub-temáticos

**Anexo 5** - Categorias de Análise dos Discursos produzidos pelas Educadoras

**Anexo 6** - Fichas de Avaliação/Instrumentos de Avaliação utilizados no Jardim de Infância pelas Educadoras Entrevistadas

## ANEXO 1 - GUIÃO DA ENTREVISTA

### Questões de Identificação

- 1 - Em que Escola ou Instituição realizou a sua formação inicial como Educadora de Infância e em que ano a concluiu?
- 2 - Há quantos anos exerce a sua actividade como Educadora de Infância?
- 3 - Para além da sua formação inicial realizou mais algum tipo de formação? Quais as suas habilitações académicas?
- 4 - Exerce a sua actividade profissional num estabelecimento de Educação Pré-Escolar da rede pública ou privada?
- 5 - Qual a metodologia pedagógica ou o modelo pedagógico que orienta a sua prática educativa no Jardim de Infância?

### Questões sobre a Avaliação

- 6 - Porque é que importa avaliar no Jardim de Infância?
- 7 - O que é que na sua opinião distingue a avaliação no Jardim de Infância da avaliação da Escola?
- 8 - Como avalia no seu Jardim de Infância?
- 8.1 - Que procedimentos e dispositivos de avaliação utiliza?  
Que instrumentos?
- 9 - Quando avalia no Jardim de Infância?
- 10 - Com quem avalia no Jardim de Infância?
- 11 - Que utilidade tem para si a avaliação no Jardim de Infância?
- 12 - Considera que podem existir riscos inerentes à forma como é realizada a avaliação no Jardim de Infância?
- 13 - E quais os perigos e consequências de não avaliar no Jardim de Infância?

**Muito obrigado pela sua colaboração para este pequeno estudo.**



**ANEXO 2 – IDENTIFICAÇÃO DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA ENTREVISTADAS**

<b>Identificação</b>	<b>Educadora A</b>	<b>Educadora B</b>	<b>Educadora C</b>	<b>Educadora D</b>	<b>Educadora E</b>
<b>Formação</b>	Escola do Magistério Primário - <i>Grâu de Bacharelato</i> Escola Superior de Educação - Formação Complementar na Área das Expressões <i>Grâu de Licenciatura</i>	Escola Superior de Educação João de Deus - <i>Grâu de Bacharelato</i> Instituto Superior de Educação Jean Piaget - Animação Sócio-Cultural <i>Grâu de Licenciatura</i>	Escola Normal de Educadores de Infância - <i>Grâu de Bacharelato</i> Escola Superior de Educação - Complemento de Formação Científica e Pedagógica de Educadores de Infância <i>Grâu de Licenciatura</i>	Escola Normal de Educadores de Infância - <i>Grâu de Bacharelato</i> Escola Superior de Educação - CESE em Gestão e Administração Escolar <i>Grâu de Licenciatura</i> Mestrado em Didáctica das Ciências <i>Grâu de Mestre</i>	Educadores de Infância - <i>Grâu de Bacharelato</i> Escola Superior de Educação - Complemento de Formação Científica e Pedagógica de Educadores de Infância <i>Grâu de Licenciatura</i>
<b>Experiência Profissional</b>	24 Anos Formadora	20 Anos	26 Anos	26 Anos	23 Anos
<b>Rede Pública e Privada</b>	Rede pública	Rede privada	Rede pública	Rede pública	Rede pública
<b>Modelo Pedagógico</b>	Movimento da Escola Moderna - MEM	Método João de Deus	Metodologia de Trabalho de Projecto - MTP	Sem Modelo Relação forte com o MEM: “(...) não posso caracterizar um modelo formal típico (...) O MEM é uma referência forte, mas não posso dizer que me encaixo cem por cento.” (Anexo 3: 36-37)	Sem Modelo

## **ANEXO 3**

### **TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS**

## **Entrevista A – Educadora A**

**Ent.** – Em que Escola ou Instituição realizou a sua formação inicial como Educadora de Infância e em que ano a concluiu?

**Educ. A** – Na Escola do Magistério Primário do Porto em 1983.

**Ent.** – Há quantos anos exerce a sua actividade como Educadora de Infância?

**Educ. A** – Há 24. Este é o 24.º ano.

**Ent.** – Para além da sua formação inicial realizou mais algum tipo de formação? Quais as suas habilitações académicas?

**Educ. A** – A formação contínua e tudo o que aparecesse, congressos... Além disso faço parte do Movimento da Escola Moderna desde 1983. Neste momento faço parte da Coordenação do Núcleo do Porto e vou a todos os encontros que há e aos congressos do Movimento, para além de todos os outros que tenham a ver com a profissão, nomeadamente muito ligada à Língua, gosto muito do trabalho com a Língua e com a Literatura, com os Livros. Vou muito a esse tipo de encontros.

**Ent.** – E os Sábados Pedagógicos?

**Educ. A** – Sim, os Sábados Pedagógicos e neste momento estou... sou a Formadora em duas Oficinas do Modelo – Formação Inicial. É a Oficina de Iniciação ao Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna.

**Ent.** – E é aqui no Núcleo do Porto?

**Educ. A** – Sim, é aqui no Núcleo do Porto. Estou a orientar uma em Espinho e outra em Paços de Sousa.

**Ent.** – Com grupos com muitas Educadoras?

**Educ. A** – Uma tem 20 Educadoras e a outra tem 23.

**Ent.** – E qual é a periodicidade dessa formação?

**Educ. A** – São duas sessões por mês, realizadas ao sábado. São sessões de 3 horas. São onze sessões de 3 horas. E por acaso, uma delas é realizada ao final da tarde, porque como os meses só têm 4 sábados e eu ficava sem nenhum para vir ao Sábado Pedagógico, portanto faço um sábado com eles e um dia de semana. Com elas.

**Ent.** – Exacto, a maioria é mulheres. Portanto, já falou na formação contínua como formanda e neste momento está a ter uma actividade mais específica como Formadora. Está a iniciar muitas colegas, muitas Educadoras, na prática do modelo do MEM. E quais as suas habilitações académicas?

**Educ. A** – Eu fiz... sou equiparada a licenciada. Fiz formação na Escola Superior de Educação do Porto, na Área das Expressões. Pronto, foi naquela altura que me encostaram à parede, que tinha que fazer e pronto.

**Ent.** – Foi há muito ou pouco tempo?

**Educ. A** – Foi há 5 anos, tive direito a uma Sabática e tudo para fazer isso.

**Ent.** – E então a sua actividade profissional é exercida num estabelecimento de Educação Pré-Escolar da rede pública ou privada?

**Educ. A** – Sempre trabalhei na rede pública, por opção. Só trabalhei um ano com crianças deficientes auditivas, mas não gostei.

**Ent.** – Foi uma experiência, não é? Pronto, já falamos que a metodologia pedagógica ou o modelo pedagógico que orienta a sua prática educativa é o Movimento da Escola Moderna.

**Educ. A** – É o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, sim senhor.

**Ent.** – Aderiu a esse modelo logo desde o início?

**Educ. A** – Desde sempre. Foi empatia... empatia... Portanto, eu saí em 83 e em 83 fui a um congresso – 83/84 – em Vila Real, porque achei que aquilo tinha a ver comigo e a partir daí andei a “cheiretar”, digamos assim. De um lado para o outro. Ia às comunicações, tanto do Pré-Escolar como do 1.º Ciclo e ouvi comunicações aos pouquinhos. Agora há as Oficinas, mas no meu tempo não havia, portanto andava assim... Ia para Aveiro, para Lisboa, para Vila Real, andava sempre ávida... E depois vinha e testava e fazia. Mas, conquistou-me logo de início, o modelo.

**Ent.** – Foi logo “um amor à primeira vista”!

**Educ. A** – Foi, foi, porque acabou... era aquilo que eu achava que era a Educação Pré-Escolar, como se deveria trabalhar no Jardim de Infância. Aliás, as colegas costumam dizer que eu sou muito radical a apresentar o modelo, embora eu ache que não, porque acham que eu acredito tanto que isto funciona no Jardim de Infância, com os meninos que consigo passar essa mensagem.

**Ent.** – Exactamente. Agora entrando mais nas questões sobre a avaliação, gostava de lhe perguntar: porque é que importa avaliar no Jardim de Infância?

**Educ. A** – No Jardim de Infância. Portanto, nós sabemos que avaliar serve para... é observar, registar os... o que se passa, não é?... no Jardim de Infância. Porque é que se avalia? Avalia-se para ver, para verificar se o currículo... que nós temos um currículo, não é?... Que vai sendo construído com os meninos... se está a ter êxito, se estamos a atingir os objectivos que nos propomos, se precisamos de reformular estratégias e

também avaliamos para comunicar com os pais. Portanto para fazer comunicação com os pais e com os nossos parceiros educativos. Porque não avaliar no Jardim de Infância? Porque trabalhamos no Jardim de Infância, porque o Jardim de Infância é um contexto institucional onde se desenrola um processo de ensino/aprendizagem.

**Ent.** – A primeira etapa da educação básica...

**Educ. A** – Importantíssima.

**Ent.** – Claro. E o que é que na sua opinião distingue a avaliação no Jardim de Infância da avaliação da Escola?

**Educ. A** – Eu penso que o que distingue são aquelas... aqueles tempos formais. Os tempos formais na Escola. Na Escola há os tempos formais de avaliação. Faz-se um teste, faz-se um ditado, faz-se uma cópia, tudo serve, todos estes instrumentos servem para avaliar. São formais. Às vezes, às vezes não... eu creio que são sempre muito limitativos, porque a criança nesses momentos poderá corresponder ou não aquilo que lhe é pedido. A avaliação tem que ser constante e formativa, o que eu creio que não é. E depois, há a diferença entre o Jardim de Infância e a Escola, é que nós não somos considerados a nível ministerial, ou seja exigem-nos coisas que não exigem ao resto da Escola, mas não nos dão igualdade de circunstâncias. Como se poderá verificar no nosso calendário escolar, não é?

**Ent.** – Um calendário escolar que é específico para o Pré-Escolar...

**Educ. A** – Específico e coloca... é muito mais longo, ou seja ele não é muito mais longo, porque a diferença é irrisória. Quando dizem, quando dão a desculpa que os pais precisam, vamos ver que no Natal, são três, quatro dias. Os outros cinco, eles ficam em casa. Ou seja, três ou quatro dias, faz a diferença? Páscoa, igualmente, três, quatro dias, faz a diferença? Não sei se fará. Além de mais, na minha zona, o que acontece é que os meninos que frequentam o Jardim de Infância da rede pública têm irmãos a frequentar a Escola do 1.º Ciclo e que vão ficar em casa e ficam com os irmãos.

**Ent.** – É um meio rural, semi-rural?

**Educ. A** – Aquilo é um bocadinho... um misto. Eu acho que é mais um dormitório. Mas tem muitas amas, têm avós, porque as pessoas têm que arranjar formas para ter os meninos nos outros tempos. E estes pais dos meninos do Jardim de Infância são pais dos meninos do 1.º Ciclo, do 2.º e do 3.º. E esses meninos, que agora por acaso até ficam mais tempo nas escolas, não é?... Mas, na interrupção lectiva vão para casa. E isto interfere na avaliação, porque depois os profissionais de Educação de Infância não têm tempo para, não só sistematizar a informação recolhida com os meninos como também

partilhá-la com os seus colegas. Todo o enquadramento legal vai no sentido de haver uma continuidade entre Jardim de Infância e Escola do 1.º Ciclo. Aliás, estamos integrados em Agrupamentos Verticais e depois não nos dão tempos para estarmos com os colegas, para fazer esta continuidade. Não há tempo, não há tempo. Eles desconhecem, nos Verticais há um desfasamento completo... Aliás, as Orientações Curriculares dizem: “Há que encontrar tempos...”, para os profissionais se encontrarem.

**Ent.** – E depois os tempos acabam por ser diferentes. O 1.º Ciclo já não tem alunos, nós temos...

**Educ. A** – Exactamente. Eles querem marcar reuniões naquela primeira semana em que nos encontramos ainda a trabalhar com meninos e eles estão em processo de avaliação e de registo. É assim: “É preciso reunir com as Educadoras:” e nós dizemos: “Não podemos, estamos a trabalhar.” Então, obrigamos os nossos colegas a ficarem até muito mais tarde para reunir connosco, o que se torna muito violento. Eu acho que a escola está... e as exigências estão a ser extremamente violentas para os Professores.

**Ent.** – E agora, gostava de saber: como avalia no seu Jardim de Infância?

**Educ. A** – Ora bem, como é que eu avalio?

**Ent.** – Já referiu que é de uma forma formativa.

**Educ. A** – É formativa e reguladora. Nós avaliamos com, em interacção com as crianças e temos tempos para a avaliação, ou seja, nós avaliamos sempre em interacção social, portanto o grupo não é o Educador com a criança, só. É o grupo em Conselho e em cooperação. E se nós defendemos no modelo a iniciação às práticas democráticas, é em democracia que temos que fazer a avaliação. Pronto, então é assim: diariamente faz-se o balanço, no início da manhã planifica-se o que se vai fazer. Vê-se o que há para fazer, sempre em Conselho, que é o grande grupo, depois ao final da manhã avaliamos o que se fez e depois apresentam-se resultados das produções mais significativas, portanto os colegas que terminaram ou um projecto ou um trabalho que queiram mostrar aos colegas, vão contar como foi o processo, todo o processo. E aí está a decorrer a avaliação. Depois, no final da tarde, fazemos uma pequena síntese do que se fez de mais relevante e escrevemos no Diário.

**Ent.** – E, há o Diário?

**Educ. A** – Há o Diário de Grupo. Portanto, nós temos... a Educadora escreve, a Educadora e os meninos. A Educadora normalmente é a secretária dos meninos. Dizem, faz-se uma síntese, mas o Diário, o Diário de Grupo é um dos informantes... nós chamamos os informantes da regulação formativa. São instrumentos de trabalho que

temos constantemente ao longo do ano e que vão sendo analisados semanalmente. Portanto, temos este Diário que tem quatro colunas, temos o Plano de Actividades, temos o Plano de Actividades que pode ser semanal ou mensal, temos as Listagens do que temos na sala e o que podemos fazer. As Listagens estão ligadas ao Plano de Actividades, ao Mapa de Actividades, temos o Mapa das Presenças, o Mapa dos Aniversários. Pronto, vários tipos de instrumentos que são utilizados diariamente pelos meninos e que vamos fazendo as avaliações deles, sistematicamente, sempre. Então é assim: o Educador tem de... tem como dever organizar logo de início o espaço e os materiais para que o modelo, não é?... Aconteça. E a rotina do trabalho. E depois temos de partilhar isso com os meninos, sempre, para eles se apoderarem do que está a acontecer. Porque aquilo não é do Educador, aquilo é do Educador e das crianças.

**Ent.** – É tudo muito partilhado...

**Educ. A** – Semanalmente, à sexta-feira acontece o Conselho, em que discutimos o trabalho da semana e lançamos pistas para a próxima semana. Vemos, regulamos, através do nosso Diário que é o nosso Diário de Bordo, chamemos-lhe assim, não é? Temos as coisas, as ocorrências positivas, as ocorrências negativas. Daí... é um desenvolvimento sócio-moral que acontece naquele Conselho, porque não é o adulto que... porque o adulto na altura pode falar com a criança, mas ela vai registar o que aconteceu. Ela regista o que aconteceu e depois vamos discutir isso. Vamos arranjar formas de ultrapassar as situações negativas e as positivas vamos realçá-las, realçar as ocorrências significativas. Num trabalho... aquele menino conseguiu e escreve-se, porque isso é a nossa memória. Porque se nós não escrevermos, temos de registar sempre as coisas e depois discuti-las. Das ocorrências negativas nascem as regras de comportamento de grupo. As regras não nascem da cabeça do Educador, do que ele acha, porque não tem significado para o grupo. Partem das crianças, das ocorrências. Acontece algo de negativo e como é que ultrapassamos isso? Ultrapassar pela positiva, não é pelo castigo. Não podemos transformar estes Conselhos em tribunais, não podemos, julgar. “Tu não fazes.” Nada. Nós somos um grupo que está em interacção, é em cooperação. E depois temos de arranjar formas de ajudar aqueles meninos que, às tantas, precisam de ajuda para resolver determinada situação.

**Ent.** – Eles prontificam-se logo? Existe muito esse espírito de inter-ajuda?

**Educ. A** – Existe: “Eu ajudo, eu vou acompanhar o menino X ou a menina a fazer isso.”

**Ent.** – Existe muita autonomia.

**Educ. A** – Temos de lhes dar autonomia. E todos os instrumentos e as rotinas permitem que os meninos tenham autonomia. O Educador monitoriza o trabalho e dá apoio e faz o chamado *scaffolding* ao trabalho que está a ser desenrolado. Os meninos têm o Plano, através do Plano de Actividades conseguem visualizar o que fazem e o que não fazem e podem fazer essa avaliação em grupo. Para haver devolução de... feedback, há o feedback do que o grupo pensa. E assim: “Olha não fizeste isto... não tens feito isto, queres ajuda?”

**Ent.** – Muito interessante.

**Educ. A** – É muito, muito interessante. Às vezes há meninos que não marcam determinado projecto ou não fazem determinada actividade, porque... ou porque saiu, ou porque nada o despertou. As comunicações dos colegas das produções cativam e esta avaliação também. Na avaliação é assim: “Porque é que este menino não, nunca marca ou nunca vai para o atelier da escrita?” ; “Olha, eu posso ajudá-lo a ir, eu vou contigo.” E o Educador ajuda, lança pistas, mas não é o único...

**Ent.** – Nestes Conselhos, no pôr em comum, no decidir, sabem argumentar muito bem...

**Educ. A** – É engraçado, porque eles depois ganham mesmo uma forma de reger, porque eles, são eles que coordenam os Conselhos. Dão a palavra, registam as conclusões...

**Ent.** – É à vez, à vez, isso?

**Educ. A** – Há tarefas, nós temos uma Listagens de Tarefas. Nós partilhamos também... para criarmos também com os meninos as responsabilidades. Responsabilidade por estar a sala organizada, por marcar as faltas, por exemplo, por ilustrar o Diário semanalmente, por serem os responsáveis pelo Conselho. São os chamados Presidentes, que são os meninos que dão a cara, que dizem: “Falas tu.” Com ordem e vão-se apoderando disto. Ninguém nasce ensinado, como é evidente. Vão praticando... é através da prática.

**Ent.** – Já nos deu aqui, realmente... já nos mostrou como é que avalia... como é que é este processo que é muito vivido, com muita intensidade, pelas palavras que acabou de dizer, com as crianças no Jardim de Infância em que se vive o modelo do Movimento da Escola Moderna. Portanto, os procedimentos e os dispositivos de avaliação que utiliza são... tudo isto de que nos falou. É todo esse processo...

**Educ. A** – É todo o processo. O que é importante saber é que os procedimentos têm muito a ver com a forma democrática em que isto é feito, não é? Com a interacção social, em grupo, em Conselho, diariamente e semanalmente. E depois o Educador pega



nas observações recolhidas, nas produções das crianças, que ele vai avaliar com elas e faz a sistematização. Portanto, para aqueles momentos mais formais, chamemos-lhe assim, de avaliação, em que se pára para se fazer, para ver então como é... as estratégias, mudo de estratégias, como é que está o currículo e a avaliação? Estão sempre integrados, não é? Estão sempre relacionados, estão interligados.

**Ent.** – Portanto, quando avalia, avalia diariamente...

**Educ. A** – É, o processo é mesmo assim. Avalia-se diariamente. Há diariamente com o Conselho, a nível do trabalho diário, semanalmente a nível do trabalho semanal e mensalmente, por exemplo, se o Plano de Actividades for mensal, quando se termina também tem de se avaliar, mas convém não deixar passar muito tempo. Dar semanalmente uma... ver como é que está para não deixar cair alguns aspectos importantes. Por exemplo, o Mapa de Presenças, eu tenho dois responsáveis, as tarefas são sempre cumpridas a par, porque sozinhos não aprendemos nada. Os colegas são autónomos... Ainda hoje, tinha lá um menino que ia marcar o Tempo e disse assim: “Como é que se fazem as nuvens?” – Um dos pequenitos, de 3 anos. E um levantou-se logo e disse: “Queres que eu te ajude?”, para o outro. E eu fico pasmada, não preciso dizer absolutamente nada. “Queres que eu te ajude?” Então, levantou-se e ia-lhe dizer para... mas ele depois resolveu aquilo sozinho.

**Ent.** – Mas, já tinha ali uma ajuda.

**Educ. A** – Levantou-se logo! “Olha, é aqui neste dia, é neste dia que tens de colocar...” E pronto, fazem isto de uma forma espantosa.

**Ent.** – São tabelas de dupla entrada?

**Educ. A** – Tabelas de dupla entrada em que eles entendem aquilo perfeitamente. Perfeitamente. E depois, por exemplo, no Mapa das Presenças, tem dois responsáveis por marcar as faltas e depois eles comunicam aos colegas quantos faltaram. Portanto, não estão a aprender o número e a quantidade em abstracto, estão a aprendê-lo contextualizado. E é muito interessante, porque eles contam: “Faltou um, dois, três, quatro... hoje faltaram quatro meninos.” E depois dizem quem são. Fazem este trabalho muito contextualizado e isto é muito interessante. Eu tenho constantemente elementos para avaliar. A avaliação é constante. Ou a maneira como eles utilizam, se sabem utilizar os instrumentos, para que é que eles servem, sobretudo, estes instrumentos. É fabuloso! O Conselho em si, o pedir a palavra, o esperar a vez, o saber falar do assunto que se está a discutir. O, por exemplo, colocar questões... Nós temos, uma das rotinas são os textos que os meninos escrevem...

**Ent.** – Eles escrevem na máquina de escrever, no computador?...

**Educ. A** – Podem escrever no computador ou à mão. Eles ditam, eu sou a escritã deles. Eles pedem, eles contam coisas e o Educador vai registando e depois transforma aquilo em letras maiores que os meninos podem repetir, podem não repetir, podem ilustrar. No final do dia ou da semana, há quem faça isso no final do dia, eu, por acaso, faço no final da semana, à sexta-feira lêem-se os textos e os colegas colocam questões ao autor do texto, o que vai fazer com que eles... que se faça uma ampliação do texto, ou seja, eu posso transformar aquele pequeno texto, com as perguntas que os colegas lhe fazem, num texto maior. No fundo é trabalho de texto, através disso. Sem ir a uma redacção ou um Manual. E estas questões colocadas dão também origem, muitas vezes, a Projectos.

**Ent.** – A Projectos que também nascem, depois aí...

**Educ. A** – Nascem destas novidades, destes textos, do que nos vai acontecendo. Das nossas vivências, das Tardes Comunitárias, quando vão lá os pais falar connosco. Quando fazemos visitas ao meio e depois vamos falar sobre aquilo e surgem questões de intervenção no meio ou Projectos de Intervenção no Meio: “Ai, não gostei, está tudo sujo...”; “Então, como podemos fazer, como vamos fazer?” E, ainda esta semana, um menino chegou de Cabo Verde e estava a falar de alguma praia que era dos pretos. E então dizia: “O que são pretos?” Dizia um: “O que são pretos?”; “Quem quer ir saber o que são pretos?”; “Eu e eu.”; Então, aqueles meninos que se ofereceram vão investigar o que são pretos. Parte-se sempre do que eles, do que os meninos sabem: “O que é que eu sei que são pretos?” ; e vamos saber mais. Se as pessoas fazem perguntas é porque sabem alguma coisa disso, não é? E então, a seguir vamos ver aonde procuramos. Perguntamos a quem? Onde vamos saber?

**Ent.** – Eles depois levam questões para casa?

**Educ. A** – Levam questões para casa, vão procurar nos livros, pronto. E depois sistematizamos a informação e devolvemo-la, porque a informação, o que aprendemos, se ficar só para nós não serve para nada. Só serve se nós passarmos aos outros. O Bruner diz-nos que a ensinar estamos a aprender ou a melhor maneira de aprender é ensinar. Ele diz qualquer coisa assim deste género...

**Ent.** – Portanto, com quem avalia no Jardim de Infância, é com as crianças...

**Educ. A** – É com as crianças. Agora, partilho a avaliação com outros. Tenho os colegas do 1.º Ciclo, tenho os Encarregados de Educação que vão lá, além dos contactos informais, tem sempre... temos dia de atendimento aos Encarregados de Educação, toda a gente sabe, não é? E às vezes são horas que não dão muito jeito aos Encarregados de

Educação, mas nós somos muito, muito abertas... isso lá na escola e às vezes somos nós que os convidamos para ir lá.

**Ent.** – Falou há pouco nas Tardes Comunitárias...

**Educ. A** – As Tardes Comunitárias são... É assim: convidamos os pais e amigos a partilhar connosco as suas experiências, o que sabem fazer. É muito giro, também. Temos um Quadro... nós no início do ano dizemos isso, quando falamos no modelo com que trabalhamos com os meninos, das rotinas, falamos das rotinas, falamos dessas coisas todas. E este ano optámos até por colocar um Quadro a convidar as pessoas. E elas inscrevem-se. Vão falar desde profissões, vão falar sobre bebés, dos bebés que nascem, como é que se trata dos bebés, sobre a vida...

**Ent.** – Sobre o mundo...

**Educ. A** – Exacto. Às vezes convidamos essas pessoas também para nos ajudar nos Projectos. Eles dizem: “Eu conheço um...” “O meu tio pode vir aqui...” Pode não ser pai nem mãe... o tio, o avô... vêm partilhar connosco as suas vivências.

**Ent.** – As crianças são muito interessadas em tudo, não é?

**Educ. A** – E os pais adoram ir lá, gostam muito.

**Ent.** – A criança sabe bem o que está a fazer, a viver...

**Educ. A** – Está muito contextualizada. Isto são as nossas vivências e é aí que tiramos a riqueza do ensino/aprendizagem. Todos ensinam e todos aprendem. Vamos contra o modelo tradicional em que a educação estava centrada no adulto. Aqui, no modelo pedagógico do Movimento está centrada no grupo.

**Ent.** – E que utilidade tem para si a avaliação no Jardim de Infância, para além daquilo que já foi dito... se quiser acrescentar mais alguma coisa...

**Educ. A** – No Jardim de Infância, claro que é evidente, que é imprescindível. Embora tenhamos, como já referi no início, alguns *handicaps* relativamente ao calendário escolar, porque nos retira muito tempo. Nós temos 25 meninos com idades dos 3 aos 6 anos. É extremamente... a Escola exige-nos agora muito, muito mais. Não temos espaços para estar na Escola, a maior parte das escolas não têm. Eu não tenho. Se a Escola está ocupada com actividades extra-curriculares, eu não tenho espaço para ficar lá, a organizar o trabalho. Porque eu tenho constantemente que estar a organizar o trabalho, para que os meninos no dia seguinte, ao chegar... tem que haver um ambiente estimulador, tem que estar organizado, temos que ter coisas organizadas. Os Projectos para começarem a avançar, temos que ajudar a sistematizar isto tudo. Não temos espaço... e não há espaço. Muitas vezes tenho que sair do Jardim, porque não tenho

espaço para estar lá. E tenho muita pena e aproveitamento muitas vezes a interrupção lectiva para ir para o Jardim. Tenho de estar naquele local, porque eu sinto falta de estar naquele local, com todos aqueles instrumentos que me permitem fazer a observação e registá-la. Eu vou registando, mas sistematizá-la, sistematizar os dados recolhidos é preciso fazer-se.

**Ent.** – Considera que podem existir riscos inerentes à forma como é realizada a avaliação no Jardim de Infância?

**Educ. A** – Só se ela for... só se for uma avaliação a nível de habilidades. Aí acho que há riscos, porque estamos a... estamos a rotular as crianças. Consegue recortar, consegue contar até 3, consegue levantar a perna direita, consegue descer alternadamente as escadas, consegue... estamos a avaliar habilidades. E não estamos a avaliar o processo de ensino/aprendizagem, que é aquilo que nós queremos. Nem sequer devemos avaliar os meninos para ver se eles conseguem entrar ou não na Escola, tipo: consegue ou não estar quieto 15 minutos, não sei quê... Ele consegue pensar, ter raciocínio lógico, consegue argumentar, consegue relacionar, perceber o que é o código escrito e o código oral, relacionar, perceber que um determinado número de letras é um código escrito, corresponde ao seu nome, reconhece o seu nome à beira do dos colegas, reconhece o dos colegas, sabe para que é que se escrevem? São essas as questões fundamentais. Não é se consegue... se reconhece as cores, se consegue recortar... Até vou contar um episódio que me contaram ontem. Estamos sempre a discutir a integração dos Jardins de Infância nos Agrupamentos, que eu acho que estamos muito bem e da nossa voz nos Conselhos Pedagógicos, da nossa pequenina voz. E uma colega, ontem fomos tomar um café e ela dizia que um dos colegas do 2.º Ciclo disse que não entendia a importância do Jardim de Infância, porque era para aprender a recortar e ele tinha aprendido a recortar muito bem sem ter ido ao Jardim de Infância. Quando se lhes dá todo este trabalho que vamos realizando e se vamos falando, se podemos falar dele e se há comunicação, damos visibilidade ao nosso trabalho, não é? E não temos capacidade de eles nos ouvirem, somos a minoria. Quando alguma colega consegue ter destreza, retórica para que se faça ouvir, eles acham todos muito bem, mas depois esquecem-se. Ficam lá perdidos nas teias do Ministério que eles lhes pedem. Nós não existimos pura e simplesmente. Quando se apercebem um pouco do trabalho que se realiza no Jardim de Infância ficam fabulosamente admirados e encantados. E devemos passar a informação aos pais, também. Nós no início do ano temos o cuidado de passar a informação aos

pais das nossas rotinas, da organização da sala e dos materiais e da importância disso, Passamos por escrito também.

**Ent.** – Passam por escrito. Então, como é que é?

**Educ. A** – Damos-lhes um desdobrável com as rotinas, a importância das rotinas no Jardim de Infância e mais ou menos as rotinas. E este ano passamos também algumas das competências essenciais a desenvolver no Jardim de Infância. Devo dizer que, por exemplo, tenho três, quatro Encarregados de Educação que têm os meninos lá, sem lhes dar jeito nenhum, mas por causa do modelo que é aplicado. Dizem que ficam encantados com aquilo. E é assim..., depois diz-se assim: “Meninos de 3 anos não conseguem.” Se eu tivesse um grupo homogêneo, de 3 anos, provavelmente seria muito difícil. Os meninos de 3 anos dão um salto, dão um salto incrível na interação com os colegas mais velhos. E para o ano são eles os motores de certeza absoluta. E uma pessoa de fora pensa que eles não estão lá, que a eles não lhes interessa, quando eles de repente dizem: “Estás a escrever no sítio errado”. Uma avó contou-me... um de 3 anos... Encontrei a avó, um dia, na rua e ela fez-me queixa: “Olhe, o não sei quantos bateu ao Tiaguinho e tal, mas ele disse-me – não te preocupes, eu já escrevi no Diário.” Pronto, ele nem sequer foi dizer ao Educador, ele foi ao Diário e registou, porque ele sabe que aquilo vai ser discutido, que aquilo é a voz deles.

**Ent.** – É a voz deles, portanto o problema irá ser posto em comum e ser resolvido.

**Educ. A** – Isto é impressionante. Pronto, para dizer que... estávamos a ver os riscos inerentes à forma como se avalia... Se se avaliar quantitativamente, é erradíssimo, aliás, mesmo a nível do 1.º Ciclo está-se a caminhar para a avaliação qualitativa e não quantitativa. “Faz muito pouco... consegue atacar os cordões... é uma das coisas... que os Educadores às vezes avaliam e ...sim/pouco/quase/às vezes... não tem jeito nenhum. Eu acho que nas avaliações devemos realçar as atitudes positivas, as conquistas dos meninos, porque é assim que conseguimos. Como devemos fazer com eles na sala, as conquistas deles constantemente e se consegues fazer isto, tu consegues fazer aquilo, queres ajuda? Aliás, a organização da sala e dos espaços deve estar feita para que haja partilha entre os colegas. Por exemplo, uma mesa de pintura nunca deve ser para um menino só, tem que estar lá outro para que consigam falar e um diz assim: “E se fizesses assim... aqui, pinta aqui...”, falar e estarem lá os materiais para que ele consiga experimentar. E se for para os textos, se for para o atelier da escrita, vai-se treinar a escrita em que se vai escrever recados para a mãe, se vai fazer listas de coisas, vai-se

escrever nomes de jogadores de futebol, se for preciso, o que quiserem, tem que haver lá material para que eles façam isso tudo.

**Ent.** – Então já agora, só para caracterizar os espaços em si. Tem o cantinho da pintura e?...

**Educ. A** – Não tenho cantinhos. São áreas de trabalho. Tem várias. Há várias áreas de trabalho ligadas à Expressão Plástica, que é o desenho, a modelagem, a tecelagem, a pintura e as construções, que também pode ser chamada, a Fábrica, as construções a três dimensões, onde está colocado o recorte e colagem. Temos o Atelier da Escrita, onde também temos um computador com impressora para que haja o resultado das tentativas. Temos o Laboratório da Ciência e da Matemática, a Biblioteca, que é muito importante e o Centro Documental em que temos livros e as produções dos meninos. A nível de espaço, juntam-se as mesas e depois estes instrumentos que são os tais informantes da regulação formativa, porque nos informam e regulam, não é? Estão juntos. Portanto, estão num espaço para serem visualizados e apropriados pelos meninos. Aqueles instrumentos são deles. E os trabalhos e as comunicações. As comunicações são muito importantes, porque os meninos partilham o que fizeram, como fizeram e o resultado final. Ora, se nós pensarmos muito bem tudo isto. “Eu fiz isto.” – Só assim não vale a pena. “Como é que eu fiz?” “Com que material?” “E como é que consegui?” E isto pode ser uma construção assim, a nível de Fábrica, fazer um carro, um robot, um... qualquer coisa. Como pode ser a nível de escrita, pode ser a nível de matemática: “Pensei isto e fiz isto”. Eu tento sempre que eles façam registo do que eles vão experimentando a vários níveis. Escrevem nomes, escrevem não sei o quê... tragam, comunicam e os outros ficam conquistados. Nós trabalhamos por... Nós aprendemos por modelos. Só que até agora tínhamos só um modelo, o do adulto. É por isso que se diz que nos grupos homogéneos, o único modelo no grupo homogéneo é o adulto. Não há o irmão mais velho, não há o amigo mais velho, portanto nós se crescemos por modelos, um grupo homogéneo só tem um modelo para seguir que é o adulto. É fraco, é só uma pessoa, enquanto que num grupo heterogéneo temos o outro para seguir e não só do pequeno para o mais velho, mas do mais velho para o mais pequeno. Porque todos temos experiências diferentes.

**Ent.** – E quais os perigos e consequências de não avaliar no Jardim de Infância?

**Educ. A** – O facto de morrermos. Primeiro, o trabalho não se desenvolve ... morremos. Eu acho que, do que eu conheço, tenho algumas amigas ótimas profissionais, ótimas profissionais que fazem avaliação, mas não lhe chamam avaliação, porque têm muito

medo de rotular. Porquê? Acontecia muito e a avaliação por escrito, deixa-me acrescentar isto, porque era assim... Nós dizíamos: “Eu falo com a colega do 1.º Ciclo, mas eu falo a nível verbal, porque por escrito eu vou catalogar os meninos e eu não quero, porque tenho medo, porque ela depois pega naquilo.... e o menino põe-lo no fundo da sala ou porque.... Não é...? Tínhamos um bocado, tínhamos muito, muito medo e muito receio também de escolarizar o Jardim de Infância. Temos de ter cuidado como avaliamos, não podemos deixar, porque avaliar faz parte, faz parte do processo de ensino/aprendizagem. É uma prática constante. Temos sempre, sempre que avaliar. Planificamos, avaliamos para reestruturar as estratégias, para ver o que é preciso fazer a seguir. O grupo pede isto, depois pede aquilo e vamos ver e depois nós adultos pegamos nisto, temos um determinado currículo, temos as nossas Orientações Curriculares e vemos... já conseguimos isto e isto. E vamos avançando, não é? Temos metas de certeza, agora em vez de centrar aquilo em nós: “Hoje vamos dar a aula tal... dentro da área...” Não. Mas também chamar os nomes, para os meninos se apropriarem – do nome matemática, ciências, o que é que quer dizer? Eles percebem, nós é que temos a mania que temos que traduzir tudo em “nhnhnh”... em “nanar”... e “chicha”... Mas as coisas têm que ser ditas pela palavra certa e que há códigos. Devemos utilizar os códigos. Os meninos não sabem escrever e ler no Jardim de Infância, mas o Educador deve arranjar códigos e com eles arranjar formas de eles se organizarem autonomamente para não depender cem por cento do Educador. Eu tenho meninos, por exemplo, que sabem ler, escrever, tenho lá um... e que me retira e diz: “Olha, não te preocupes que eu faço isto.” Vão lá e naturalmente... quando é para ler o Diário, eu costumo ter sempre um menino que sabe ler e diz: “Hoje não precisas de ler.” “O não sei quantos lê.” Ficam lá, com o Diário à frente, a ler e a resolver as situações. É maravilhoso.

**Ent.** – Parabéns pelo trabalho que desenvolve.

**Educ. A** – À sexta-feira também fazemos isto: arrumamos os trabalhos realizados durante a semana e falamos um bocadinho sobre isso. Quem conseguiu, porque é que fez mais, porque é que fez menos.

**Ent.** – Há uma auto-avaliação e uma hetero-avaliação?

**Educ. A** – Sim, entre nós. Porque é assim: se fecharmos a avaliação ao adulto só ou ao adulto relacionado só com a criança em vista, ninguém ganha. A avaliação é para ganhar, é para dar mais importância à criança, para dar mais valia à criança. Para ela traçar um caminho com parceria com os outros. Temos que partilhar todos, senão não tem valor. Fica fechado. É meu, é teu. É como a organização de um portfólio. A

organização de um portfólio, porque é assim: como é que nós devolvemos esta avaliação? Para quem é? Para que serve? A avaliação pode, deve se devolvida à criança e à família, mas contextualizada, senão se eu recolher um determinado número de trabalhos sem contexto, não tem significado. Agora se esse trabalho for contextualizado numa determinada rotina, com numa determinada descrição de como se chegou até lá, com algumas observações da criança, porque é que escolheu, porque é que queria fazer aquilo, etc, do grupo inclusive... porque os meninos são muito interessantes, os meninos quando os colegas estão a apresentar, eles muitas vezes dizem: “Tu podias fazer melhor.” “E isso aí, o que é?” E, por exemplo, se um menino mais novo vai apresentar um trabalho eles não podem dizer: “Isto é uma rabiscada.” Porque é aquilo que ele consegue fazer até ali. Eles têm... conhecem os limites uns dos outros e sabem: “O menino tal já consegue fazer não sei o quê...” Até eles dizem isso e eles sabem muitas vezes que o outro tenta... Eu, às vezes, estou a ver um desenho e pergunto: “Foste tu que fizeste isto?” E ele diz: “Não, foi ele que me fez, porque eu não sabia.” Foi ajudar... Eu digo-lhes sempre: às vezes podem fazer trabalhos a meias, no mesmo espaço e eles fazem muito isso e assinam os dois nomes por trás para se saber quem participou no trabalho, e depois mostram-no, mas fazer pelo colega... que não é assim que se ajuda. A gente diz isso aos meninos e diz aos adultos. Os Auxiliares também fazem muito isso, porque a intenção é positiva, é sempre positiva. Só que assim, não que chega lá. Os nossos modelos, às tantas, não são os melhores, os dos colegas ao lado é que são.

**Ent.** – Muito bem, pronto, muito obrigada pela sua colaboração para este pequeno estudo. Não sei se quer dizer mais alguma coisa...

**Educ. A** – Não, eu estava aqui a ver...

**Ent.** – Se quiser acrescentar mais alguma coisa, é bem vinda, até para conhecermos melhor o modelo...

**Educ. A** – Ai o modelo, a nível da avaliação, ela está sempre presente, é uma prática constante e não esquecer que temos estas rotinas de avaliação, sempre, que está ligada a planificação à avaliação e que é em cooperação, em práticas democráticas, não podemos esquecer essas partes e os próprios instrumentos de trabalho que nos ajudam. Aliás, a leitura dos instrumentos de trabalho é um manancial de indicadores para avaliar o trabalho.

**Ent.** – Muito obrigada então, pela sua participação neste estudo.

**Educ. A** – De nada.



## **Entrevista B – Educadora B**

**Ent.** – Eu começava por perguntar, a nível das questões relativas à sua identificação, em que Escola ou Instituição realizou a sua formação inicial como Educadora de Infância e em que ano a concluiu?

**Educ. B** – Eu, a minha formação inicial foi na Escola Superior de Educação João de Deus e concluí em... há vinte anos, em 1986.

**Ent.** – Há quantos anos exerce a sua actividade como Educadora de Infância?

**Educ. B** – Há vinte anos.

**Ent.** – Para além da sua formação inicial realizou mais algum tipo de formação? Quais as suas habilitações académicas?

**Educ. B** – Sim, eu vou a Seminários que há durante o ano e para além disso, eu fiz o Complemento na Escola... no Instituto Piaget. Portanto fiz a licenciatura em Animação, não em Educadora, mas em Animação Sócio-Cultural.

**Ent.** – Fez há pouco tempo?

**Educ. B** – Fiz há coisa de quatro anos. É recente.

**Ent.** – Exerce a sua actividade profissional num estabelecimento de Educação Pré-Escolar da rede pública ou privada?

**Educ. B** – Da rede privada.

**Ent.** – Qual é a metodologia pedagógica ou o modelo pedagógico que orienta a sua prática educativa no Jardim de Infância?

**Educ. B** – É o Método João de Deus.

**Ent.** – Agora gostava de lhe colocar algumas questões sobre o âmbito deste trabalho, que é a avaliação. Porque é que importa avaliar no Jardim de Infância?

**Educ. B** – A importância de avaliar no Jardim de Infância... é importante para nós tomarmos, nós próprias Educadoras, tomarmos consciência da própria criança, portanto fazermos um resumo daquilo que conhecemos, dos seus conhecimentos que a própria criança foi adquirindo e da evolução dela. Muitas vezes, uma pessoa no dia-a-dia, acaba por haver certas questões que nos escapam e ao sentarmo-nos e avaliarmos, acabamos por tomar muito mais consciência da própria criança em si. Por isso, é importante a sua avaliação.

**Ent.** – E o que é que na sua opinião distingue a avaliação no Jardim de Infância da avaliação da Escola?

**Educ. B** – É assim, em termos de avaliação acho que é tão importante num lado como noutro. De qualquer forma, eu penso que é mais difícil avaliar uma criança em Pré-Escolar do que no 1.º Ciclo, porque há coisas no Pré-Escolar, desenvolvimentos da criança no Pré-Escolar que ainda não estão bem solidificados e portanto, acaba por ser um bocadinho difícil. Por isso é que nós também vamos fazendo correcção ao longo dos anos, mas de qualquer forma, mesmo no último ano do Pré-Escolar, que é a idade com que eu estou a trabalhar, acaba por ser difícil porque há coisas que eles ainda não... porque há conhecimentos que eles ainda não têm... como é que eu hei-de dizer... que eles adquiriram mas que ainda não têm bem solidificados. Não os têm bem interiorizados ainda, portanto eles só dão o salto se a gente lhes der uma dica sobre determinado assunto. E eles vão lá, mas não é uma resposta de primeira. Por isso é que eu acho que a avaliação que é diferente. É diferente, tem que ser diferente, porque o espaço é diferente e o tempo de crescimento e de maturação também é diferente do Pré-Escolar.

**Ent.** – E a nível da organização do espaço, da organização do tempo e das rotinas, também acha que é diferente da Escola?

**Educ. B** – Tem de ser diferente obrigatoriamente. Também não é... o tipo dos períodos em termos de Pré-Escolar, não é, não podem ser tão estáticos, não podem ser tão exigentes como em termos de 1.º Ciclo.

**Ent.** – E agora gostava de saber como é que avalia no seu Jardim de Infância?

**Educ. B** – Nós avaliamos aqui, por grelhas, que fizemos este ano e que vamos corrigindo ao longo dos anos e melhorando conforme as novas informações que vamos tendo e que vamos adquirindo nas próprias formações, em tudo aquilo que vamos lendo. Fizemos umas grelhas novas este ano e que vamos avaliar...

**Ent.** – E essas grelhas são por cruzinhas, tipo Checklist?

**Educ. B** – Sim, são por cruzinhas e são afectas às áreas de conteúdo e do próprio desenvolvimento da criança, claro que adaptadas ao nosso método, principalmente porque nós, por exemplo, em termos de 5 anos... não sei se sabe, se conhece o método...

**Ent.** – Conheço minimamente.

**Educ. B** – Em termos de João de Deus temos um método específico. E como temos um método muito específico em termos de 5 anos, são avaliados, têm que ser avaliados de

uma maneira específica, conforme os conhecimentos que eles vão adquirindo, porque eles adquirem já alguns conhecimentos sólidos, em termos de escrita, de matemática, de leitura. Portanto, na matemática em si, toda a iniciação à matemática que aqui é feita... que é um método muito próprio... do método João de Deus. Portanto, a avaliação nesse aspecto, nos 5 anos, acaba por ser uma avaliação mais própria, congruente com aquilo que nós vamos leccionado durante o ano.

**Ent.** – Essas Fichas de que falou, depois são preenchidas em termos de cruzinhas, como já dissemos e têm também alguma parte descritiva?

**Educ. B** – Tem ou poderá ter alguma parte descritiva se nós acharmos necessário. Se for necessário acrescentar, nalguns casos mais particulares.

**Ent.** – E essas cruzinhas são em termos de adquirido ou está a adquirir?

**Educ. B** – É em termos de Bom, há Bom... acaba por ser uma avaliação qualitativa que nós, em termos de 5 anos, há coisas que podemos comparar de uma criança para a outra, em termos dos trabalhos que efectuaram.

**Ent.** – Portanto, o Bom, Muito Bom...

**Educ. B** – Razoável... penso eu... Bom e Não Adquiriu, também.

**Ent.** – Ia-lhe perguntar quais os procedimentos e dispositivos de avaliação que utiliza... São essas Fichas e para além disso utiliza mais algum instrumento? Mais alguma coisa que lhe ajude depois a preencher essas Fichas?

**Educ. B** – Tenho, o trabalho deles que é feito no dia-a-dia e que é arquivado sempre e que fica na escola até ao fim do ano. Só no fim do ano é que levam para casa, portanto é aquilo que nós chamamos os Dossiers e as Capas dos Trabalhos, em que se por qualquer motivo eu tiver uma falha de memória, eu alguém me peça uma justificação da avaliação que eu fiz, eu tenho sempre na minha posse elementos de trabalho de dia-a-dia que posso apresentar. Para além de, claro, da minha opinião moral e do conhecimento das crianças que eu tenho, documentado nos trabalhos deles.

**Ent.** – E quando avalia no Jardim de Infância?

**Educ. B** – Eles são avaliados sempre no final de cada período. Exactamente... portanto, ao fim do 1.º, 2.º e 3.º período – três vezes por ano.

**Ent.** – E com quem é que avalia no Jardim de Infância?

**Educ. B** – Normalmente, avalio eu sozinha, porque sou eu que estou com o grupo, sozinha. Em caso de dúvida peço opinião à Directora que acaba por ter também conhecimentos de coisas, porque nós, muitas das vezes, quando nos surge alguma situação com que nós não conseguimos lidar ou que achamos que se precisamos de uma

opinião, é a ela que nos dirigimos, portanto pedimos sempre uma segunda opinião, tanto para o bom como para o mau, da pessoa que está à frente deste Jardim-Escola.

**Ent.** – Depois essa informação, essa avaliação é passada aos pais? Eles vêm ao Jardim para saber?...

**Educ. B** – É assim, para saberem dessa Ficha eles normalmente não vêm. Muitas das vezes, vêm para falar connosco oralmente, para saber como é que a criança está, se essa criança está a evoluir bem, se está a evoluir mal, se tem alguma dificuldade, se não tem. E aí estamos a avaliar. A Ficha acaba por ser um registo que nós temos, portanto se os pais quiserem ver essa Ficha, ter acesso a ela, podem ter, mas normalmente é sempre através de uma conversa que nós temos.

**Ent.** – E os pais vêm regularmente? Também é no final do período ou têm período de atendimento aos pais?

**Educ. B** – Temos período de atendimento aos pais e eles vêm. Eles vêm, mostram-se interessados, mesmo se às vezes quando não vêm e a gente precisa de falar com eles, manda mesmo pela criança o recado: “Olha, precisava de falar com o teu pai.” E os pais vêm, vêm saber o que se passa, portanto nesse aspecto não há problemas. Essas conversas são importantes... tanto nossa para os pais, como dos pais para nós. Porque muitas das vezes os comportamentos em grupo são completamente diferentes dos comportamentos de casa. Portanto, o que nos permite a nós também avaliar a própria criança. Por vezes, há situações que nós achamos que não estão a correr muito bem e muitas vezes são frutos de situações que nós não temos conhecimento do que se passa em casa e isso pode-se reflectir no grupo ou vice-versa. E portanto, acabam por ser importantes.

**Ent.** – A parceria com a família, com os pais...

**Educ. B** – Sim, a parceria com a família, com os pais também é ... traz-nos sempre conversa positivas, sempre nos aspectos que ajudam. Por vezes, os pais até nos pedem ajuda para resolver determinado problema que se passa em casa e que, porque: “Como está mais tempo com ele, porque ele a si ouve-a mais...” Nesse aspecto é bom.

**Ent.** – Embora já tenhamos falado, eu gostava de lhe dar novamente ênfase: que utilidade tem para si a avaliação no Jardim de Infância?

**Educ. B** – Pelo conhecimento da criança, em si. Do todo, como um ser, um indivíduo que está numa evolução, nós estamos a dar as bases. Eu costumo dizer, nós damos as bases de uma educação. Portanto é importante nós tomarmos consciência de como ele é

... para podermos depois também, passar futuramente, a nossa opinião à Professora que vai ficar com eles.

**Ent.** – E aqui, no Jardim-Escola João de Deus, eles têm a possibilidade de continuar depois no 1.º Ciclo.

**Educ. B** – Depois para o 1.º Ciclo e essa informação, esse conhecimento que nós temos da criança é passado à Professora que os segue, que vai pegar nele, entre aspas, e que vai ficar com ele.

**Ent.** – Esta Ficha é passada ao 1.º Ciclo.

**Educ. B** – E também através de conversinhas com eles...

**Ent.** – Aqui até é muito fácil, uma vez que continuam na mesma instituição.

**Educ. B** – Aqui é uma prática, quando vão para o 1.º Ciclo nós passamos sempre a informação à Professora do 1.º Ciclo para ter consciência a todos os níveis, desde a aprendizagem como do comportamento, como de...

**Ent.** – Uma avaliação global da criança?

**Educ. B** – Sim, uma avaliação global da criança.

**Ent.** – Outra questão: considera que podem existir riscos inerentes à forma como é realizada a avaliação no Jardim de Infância?

**Educ. B** – Eu penso que há alguns riscos. Pronto, por aquilo que já referi, porque efectivamente há coisas que nós no Jardim de Infância... que ainda não estão bem solidificadas, portanto e há despistes de por vezes, de determinados problemas que nós ainda não conseguimos fazer, precisamente por causa disso. Portanto, a criança ainda não está no seu todo... Eu costumo dizer, eu falo mais no caso das crianças de 5 anos, com tenho trabalho a maior parte da minha vida, em que eu digo que a criança constrói. Aos 5 anos já é... acaba por ser uma fase um bocadinho complicada, porque ele está a deixar de ser a criança para ser menino. Portanto, acaba por lhes trazer, por vezes, alguma confusão na sua mente. Enquanto nós dizemos que na adolescência são as hormonas que andam todas aos saltos, eu acho que os 5 anos acaba também por ser uma questão hormonal, embora não com tanta importância, porque a criança está a passar a fase de criança para menino. Portanto há coisas que nós podemos detectar no Jardim de Infância, mas há outras que ainda não, é muito cedo, precisamente por causa da maturação da própria criança. Do conhecimento do todo, portanto que ainda não é a cem por cento. Pode-se fazer um despiste, mas um despiste... talvez em determinadas coisas pode-se dar um alerta, mas há outras coisas em que não, ficaríamos na dúvida.

**Ent.** – Acha que a criança muitas vezes parece que está num nível, mas de repente desabrocha, abre?

**Educ. B** – Rapidamente, dá o tal pulo, como nós dizemos e nós não podemos... até porque aquilo que eu acho que, por exemplo, se passa muito nos 5 anos, é que nós notamos muito a diferença entre crianças, por exemplo que fazem anos em Janeiro e aquelas que fazem em Setembro do mesmo ano e à medida que eles vão crescendo, esse degrau, que acaba por os separar, nesta fase, depois deixa de existir. Precisamente pelo desabrochar, pelo crescer num instantinho, parece que de um momento para o outro que eles cresceram. No Jardim de Infância isso nota-se, em termos de 1.º Ciclo, portanto penso que depois, penso eu e por alguma experiência que fui tendo que isso já não acontece com tanta frequência. Nós dizemos: “Vai abrir”, e acho que se nota pela... a trabalhar com algumas crianças, nota-se efectivamente que o potencial está lá, só que a maturidade ainda não atingiu aquele ponto para desabrochar.

**Ent.** – E é um pouco invisível, às vezes...

**Educ. B** – Exactamente. Embora esteja lá. Rebuscando, tem alguns momentos em que consegue, mas depois aquilo volta a recolher e...

**Ent.** – E voltando à avaliação, daí o cuidado que devemos ter...

**Educ. B** – E acho que devemos ter. Nós não podemos rotular de maneira nenhuma, nenhuma criança no Jardim de Infância. Nenhuma, porque uma criança é sempre um potencial de conhecimentos, não podemos, não devemos rotulá-los, até porque um bom aluno num Jardim de Infância é um, no 1.º Ciclo pode não ser... quer dizer... por qualquer motivo... e vice-versa. Portanto, depende da própria da maturação, da fase de crescimento dele, de tudo isso. Portanto, rótulos não, avaliação sim, dentro daquilo que nós podemos avaliar mas sem rotular, sem pôr a etiqueta, sem pôr as barreiras, ele é assim vai ser assim sempre. Não, isso de maneira nenhuma é feito.

**Ent.** – Agora uma outra pergunta, já para terminar: quais os perigos e consequências de não avaliar no Jardim de Infância? Qual a sua opinião?

**Educ. B** – Nós aqui temos que ver temos mesmo de os avaliar para passar o conhecimento à colega do ano seguinte, portanto e acho que isso é importante. Eu acho que uma pessoa tem um grupo e que não o avalia... há coisas que não pondo, não fazendo a reflexão dessa própria criança, há coisas que lhe escapam no dia-a-dia, no correr do dia-a-dia. Portanto ao sentar, ao fazer a avaliação daquela criança, acabamos por ter consciência, mais consciência do que é aquela criança, do que nós poderemos exigir dela, em termos de trabalho e em termos de conhecimento, em termos de

comportamento, do que se não o fizemos. Portanto, acaba por ser uma consciência para a própria Educadora que está a trabalhar com o grupo.

**Ent.** – Portanto, acha indispensável?

**Educ. B** – Acho indispensável.

**Ent.** – Não vê a Educação de Infância sem avaliação?

**Educ. B** – Não. Não terá sentido, precisamente por causa disso, ajuda no trabalho diário. É fundamental.

**Ent.** – Já agora, como estamos a falar do Método João de Deus, eu gostava de saber, a nível da iniciação à escrita...

**Educ. B** – É assim, no Método João de Deus, portanto isto é um trabalho contínuo, desde os 3 anos. Há um hábito... dos 3 anos em que eles encaram a Escola, não só o sítio para brincar, mas o sítio onde aprendem. Há sempre qualquer coisa para aprender, para fazer de novo. Portanto, o Método João de Deus começa aos três anos e há um currículo de conhecimentos, consciência das coisas. Onde se nota realmente bastante, mais diferença é em termos de 4 e de 5 anos, portanto em que eles já começam a ter a iniciação. Aos 4 anos, a iniciação à matemática e a preparação gráfica das letras e das linhas. Portanto, quando chegam aos 5 anos, a criança que anda no Método João de Deus, portanto com 4 anos, já vai com essa preparação. Eles começam a ter cálculo mental, fazer construções, com aquilo que nós chamamos os materiais de matemática, os materiais Froebel, são os de cálculo. Nos 4 anos são os Blocos Lógicos, Cuisenaire e os Dons de Froebel. Portanto é tudo raciocínio matemático associado às construções e a trabalhar com o material e depois são aquilo que nós chamamos de Conhecimento do Mundo. Para começar a ter consciência porque é que os animais são diferentes, porque é que nós somos diferentes e nós vemos que isso tem uma sequência específica no João de Deus e que nós vamos fazendo ao longo do ano. Para além disso, temos aquilo que nós chamamos os grafismos, que é a tal preparação gráfica para o ano seguinte, que serão os 5 anos. Nos 5 anos, eu acho que é um dos anos mais importantes no João de Deus, porque é ... eu chamo-lhe: “É a menina dos meus olhos”, e eu chamo-lhe a base de tudo. É assim, eles para além de continuarem a trabalhar com os materiais matemáticos de que falei, é-lhes acrescentado mais o tangran e os calculadores. Portanto, continuamos a fazer o desenvolvimento do raciocínio matemático e começam então a iniciação da leitura e a iniciação da escrita. Começam a escrita dos números, a escrita das letras e começam a aprender a ler pelo Método João de Deus, pela Cartilha Maternal. Posso dizer que neste momento tenho a maior parte do grupo a ler, nesta

altura que estamos no terceiro período, no início. Nem todas as crianças, consigo que elas leiam. Elas lêem, sem traumatismo nenhum nem para as que lêem nem para as que não lêem. Acompanho os alunos individualmente, um por um, em termos de cinco anos, por isso é... que acho que é um trabalho que é muito... exige muito de nós, é de muita responsabilidade, muito individualizado.

**Ent.** – A turma é muito grande?

**Educ. B** – Não neste momento a turma é pequenina. Este ano são 16, mas já trabalhei com turmas de 30, de 25, portanto depende. Portanto, depende dos anos, mas mesmo apesar de ser... seja turma pequena, seja turma grande o trabalho é sempre feito a nível individualizado, tanto em termos da leitura, da escrita, da matemática. Em termos de grupo, nas aulas são-lhes dados os tais materiais matemáticos, os trabalhos manuais, as lições de Conhecimento do Mundo, são em termos, muito mais de grupo, mas as aprendizagens específicas são feitas na turma, individualmente.

**Ent.** – Só assim para ficar com uma ideia do Método, por exemplo como é um dia de rotina no Jardim de Infância, assim chegam, o que é que fazem...

**Educ. B** – Nós chegamos, fazemos canções de roda até às 9h e 30m, eles cantam todos, começamos logo a manhã a cantar, para espalhar o sono, depois, eu falo em termos de 5 anos, às 9h e 30m vamos para as salas. Eles já estão numas salas que têm carteiras, como se fosse um 1.º Ciclo, em que nós modificamos conforme queremos, mas tem carteiras individuais e cada um com o seu material – os seus marcadores, os seus lápis de cor, tudo, cada um, portanto, começamos a dar-lhe uma certa responsabilidade para o 1.º ano, para eles gerirem, aquilo é deles. A responsabilidade de afiar os lápis já é deles, de tapar os marcadores é deles, têm que os estimar, têm que preservar.

**Ent.** – E depois a sala, para além disso, tem essa disposição com as carteiras, mas tem também outros espaços?

**Educ. B** – Não, porque as salas não têm tanto espaço... temos a Biblioteca, temos um computador onde eles jogam, quando lhes é permitido o acesso ao computador, muitas das vezes eles, como já neste momento lêem e escrevem, fazem aquilo que nós chamamos de cópias, neste momento vou começar de... vão escrever as cópias no computador, que eles acabam por achar uma certa graça e como dizia alternadamente, o dia é começado ou com a iniciação à matemática ou iniciação da leitura e escrita. No período da manhã, no Jardim-Escola, nos três grupos, é feito principalmente, tudo aquilo que exige mais concentração, da parte da manhã. Uma vez que a criança está aqui todo o dia connosco, da parte da manhã fazemos as actividades que exigem mais



concentração, porque é um período em que a criança está mais calma e absorve, pensamos nós, que absorve melhor os conhecimentos. Com mais calma interioriza bastante bem. Da parte da tarde são feitas actividades mais lúdicas... os trabalhos manuais, fazemos desenho, barro, pintura, agora andamos com a prenda do Dia da Mãe, com a prenda do Dia do Pai, todo esse tipo de coisas... houve o Dia do Livro, o Dia da Família, o Dia da Criança, todos esses temas nós trabalhamos na parte da tarde. A nível da Expressão Plástica... a Educação Física, Educação Musical... pronto, é a parte mais lúdica. E a parte da manhã é mais dedicada às iniciações.

**Ent.** – Nesta instituição eles almoçam...

**Educ. B** – Almoçam, depois lancham.

**Ent.** – As rotinas são estas, não é?

**Educ. B** – São estas, as rotinas no dia-a-dia. Agora nós vamos adaptando também aquilo que vamos dando, à medida que o grupo vai rendendo. Somos flexíveis, porque estamos no Pré-Escolar... mas as iniciações são sempre feitas de manhã, é o período mais calmo, estamos nós também mais calmas, eles também. Há mais concentração, mais atenção.

**Ent.** – Exactamente. Pronto e eu queria agradecer... muito obrigado pela sua colaboração para este pequeno estudo. Obrigadíssimo.

## **Entrevista C – Educadora C**

**Ent.** – Iniciava esta entrevista com algumas questões relativas à sua identificação. Em que Escola ou Instituição realizou a sua formação inicial como Educadora de Infância e em que ano a concluiu?

**Educ. C** – Eu realizei a minha formação inicial na Escola Normal de Educadores de Infância de Viseu e foi concluída no ano de 1981.

**Ent.** – Então há quantos anos é que exerce a sua actividade como Educadora de Infância?

**Educ. C** – Já exerço a minha actividade há 26 anos.

**Ent.** – E para além da sua formação inicial realizou mais algum tipo de formação? Quais as suas habilitações académicas?

**Educ. C** – Fiz a licenciatura. Fiz o Complemento de Formação em Educadores de Infância.

**Ent.** – Há muito ou pouco tempo?

**Educ. C** – No ano passado. Concluí no ano passado, em 2006.

**Ent.** – E para além dessa formação, realizou mais alguma?

**Educ. C** – Tenho feito formação contínua, através das Acções de Formação em que me tenho inscrito e através também das Acções de Formação do programa FOCO.

**Ent.** – Exactamente. E exerce a sua actividade profissional num estabelecimento de Educação Pré-Escolar da rede pública ou privada?

**Educ. C** – Portanto, é um estabelecimento da rede pública.

**Ent.** – E qual a metodologia pedagógica ou o modelo pedagógico que orienta a sua prática educativa no Jardim de Infância?

**Educ. C** – Uso bastante a Metodologia de Trabalho de Projecto, em que as actividades são planificadas em conjunto com as crianças. E no fim da sua realização também fazemos a avaliação das referidas actividades, a forma como decorreu.

**Ent.** – Então esses projectos costumam partir muito das ideias que as crianças têm? Dos seus interesses?

**Educ. C** – Sim, sim... dos seus interesses, das suas expectativas.

**Ent.** – Aproveita aquilo que eles dizem... Como é?... Em grande grupo?

**Educ. C** – Sim, em grande grupo em que conversamos todos e eles dão ideias de temas que lhes interessam, que gostam e que depois exploramos.

**Ent.** – E acha que com esta metodologia eles estão mais empenhados, mais interessados.

**Educ. C** – Sim, eu acho que eles estão mais interessados, uma vez que as ideias provêm deles próprios e são os seus interesses, não é... que estão a ser tratados.

**Ent.** – Exacto. E a nível da organização, por exemplo das rotinas... No Jardim de Infância como é que fazem no dia-a-dia?

**Educ. C** – Temos rotinas... eles de manhã chegam, realizam actividades livres, porque as crianças não chegam todas ao mesmo tempo... cada criança escolhe a área onde quer ir brincar ou fazer jogos. Depois reunimo-nos em grande grupo, aí às 10 h menos um quarto e então é que cantamos os Bons Dias, preenchemos o Quadro das Presenças... As crianças nessa altura também trazem os seus interesses, não é? Conversamos e a partir daí elaboramos as outras actividades. Portanto, é uma reunião de grande grupo em que... aí é que provêm, aí é que nascem as ideias, o projecto...

**Ent.** – E a duração de um projecto?

**Educ. C** – É conforme também o interesse que as crianças demonstram e o interesse do próprio projecto.

**Ent.** – Também gostava de saber como é que organiza o espaço na sua sala, no seu Jardim de Infância. Como está organizado?

**Educ. C** – O espaço está organizado por Áreas de Aprendizagem. A maior parte delas são fixas, portanto é a Casinha das Bonecas, a Biblioteca, o Canto dos Jogos, a Garagem... Depois há por vezes algumas áreas que se vão alternando consoante também os temas que se vão vivendo. Pode aparecer, por exemplo o Cantinho do Médico, se andarmos a explorar esse tema, a mercearia, o Cantinho da Natureza...

**Ent.** – Consoante os projectos que estão a viver, também têm lá um Cantinho para essas vivências?

**Educ. C** – Sim, isso também deverá estar representado na própria sala.

**Ent.** – Agora, esta Metodologia de Trabalho de Projecto também tem muita intervenção no meio, fazem muitas visitas ao meio? Está muito ligado ao meio ambiente das crianças e ao meio onde a escola está inserida? Partem de necessidades ou vivências, coisa que eles vêem e a partir daí também lhes despertam curiosidade em aprofundar mais, algum assunto?

**Educ. C** – Sim, por vezes já temos vivido projectos... Por exemplo, já vivemos um sobre o conhecimento das coisas antigas que existiam na aldeia, por exemplo um moinho. Fomos visitar o rio...

**Ent.** – E então como é que fazem, planificam em grupo?

**Educ. C** – Planificamos e depois contactamos, por vezes... Nessa altura até contactámos familiares das crianças. Era um a tia que nos foi abrir a porta ao moinho, que nos foi explicar como é que funcionava... Por vezes os pais também, mesmo através da sua profissão, podem vir ao Jardim também falar...

**Ent.** – São convidados?

**Educ. C** – Sim, assim o meio também intervém de uma forma activa.

**Ent.** – E as crianças estão mais.... mostram-se mais interessadas quando vêm lá os pais?

**Educ. C** – Ficam muito mais entusiasmadas...

**Ent.** – E o que acha da reacção dos pais ao serem solicitados para irem assim ao Jardim e para acompanharem de perto esses projectos?

**Educ. C** – Os pais ficam contentes, é uma forma também de estarem mais próximos do Jardim de Infância.

**Ent.** – Agora, entrando nas questões sobre a avaliação, gostava de perguntar: porque é que importa avaliar no Jardim de Infância?

**Educ. C** – Eu acho que avaliar é muito importante, não é? É essencial, acho que nem se poderia pensar no Jardim de Infância sem avaliação. Acho que temos que avaliar o nosso próprio trabalho para verificar se fomos de encontro aos objectivos que pretendíamos; acho que isso é muito importante.

**Ent.** – Como disse, há pouco, também avalia com as crianças, nesta Metodologia de Trabalho de Projecto?

**Educ. C** – Sim, claro. Eles vão ver o que correu melhor, quais os pontos que poderiam ter decorrido de uma forma mais positiva, não é? Eles, as próprias crianças, conseguem chegar lá, não é?

**Ent.** – Portanto avaliam também o processo, a forma como vai decorrendo o projecto?

**Educ. C** – Sim, avaliam, vão avaliando as várias etapas. Mas como estava a dizer, eu acho que é muito importante avaliar no Jardim de Infância, pronto... para ver também em que medida é que as crianças apreenderam o que se pretendia e o nosso trabalho para... Avaliar é muito importante para depois a nossa acção ser rectificada e ser melhorada. Acho que a avaliação ajuda a melhorar...

**Ent.** – Uma avaliação com vista a uma melhoria, a um aperfeiçoamento?

**Educ. C** – A um aperfeiçoamento da nossa acção. Às vezes, estamos a fazer as coisas e ainda estamos no próprio momento e já estamos... a mim acontece-me isso. Às vezes, estou a realizar determinada actividade com as crianças e já estou a pensar: “Ai isto, não... podia ter feito de outra maneira que não está a correr muito bem”. Pronto, acho que há sempre uma avaliação contínua...

**Ent.** – Portanto, a avaliação é contínua?

**Educ. C** – Sim, tem que ser mesmo contínua.

**Ent.** – Está sempre presente...E o que é que na sua opinião distingue a avaliação no Jardim de Infância da avaliação da Escola?

**Educ. C** – Eu penso que avaliação da Escola é uma avaliação mais quantitativa e que é feita muito, isto de uma forma geral, muito através de testes. No Jardim de Infância, eu penso que a avaliação é uma avaliação mais positiva, porque é feita continuamente. Eu, pelo menos eu, na avaliação que faço tento sempre ver quais foram as formas, os pontos mais positivos da criança, aquilo em que ela melhorou e não aquilo que ela não é capaz de fazer ainda... mas encarar a avaliação sempre pela positiva. E verificar com as crianças quais são... quais foram os seus progressos, o que é que ela adquiriu, o que ela já sabe mais.

**Ent.** – E acha que as crianças também ficam com essa noção, ao falar com elas sobre isso, sobre os trabalhos, ao acompanhá-las nos projectos que fazem?

**Educ. C** – Também vêem a sua evolução, através de tudo o que realizam, as crianças vão vendo que cada dia que passa vão fazendo cada vez melhor, não é?

**Ent.** – E como é que avalia no seu Jardim de Infância?

**Educ. C** – Como eu já disse, eu vou avaliando de uma forma continuada. Por vezes, também faço registos daquilo que as crianças já conseguem fazer, sempre que isso é possível, porque num grupo grande...

**Ent.** – Quantas crianças tem?

**Educ. C** – Tenho 22. Isso, às vezes, torna-se um bocadinho difícil...

**Ent.** – É um grupo heterogéneo?

**Educ. C** – É um grupo heterogéneo, de 3, 4 e 5 anos. Mas sempre que há alguma coisa que eu acho que é significativa eu vou também anotando, além disso vou avaliando também com as crianças. Quando a criança está a realizar um trabalho em que eu vejo que houve uma evolução grande, eu converso com a criança sobre isso: “Vês já foste capaz de fazer melhor”; é aquele reforço positivo que é muito importante e a criança

assim também, cada vez se esforça mais. Depois, além dessa avaliação continuada, fazemos também a avaliação, uma avaliação mais, como é que eu hei-de dizer...

**Ent.** – Formal?

**Educ. C** – Mais formal, duas vezes no ano.

**Ent.** – E quando é que é?

**Educ. C** – Em Janeiro, o primeiro momento de avaliação e o segundo momento no final do ano lectivo. Pronto, isto foi combinado em Conselho de Docentes, como não temos agora o mesmo calendário escolar dos outros docentes, por vezes existem dificuldades. Porque penso que para fazermos uma avaliação criteriosa e cuidada devíamos ter momentos de reflexão, pronto... mesmo de reflexão, em que estejamos calmos, em que estejamos mesmo só a fazer esse trabalho.

**Ent.** – E acha que esta alteração do calendário escolar, que faz com que as Educadoras estejam realmente mais dias no Jardim de Infância com crianças, enquanto que os outros sectores de ensino já estão libertos dos alunos e estão nestas actividades de reflexão, de avaliação?... Acha que isso pode trazer, realmente, transtornos e pode fazer com que não se faça uma avaliação mais profunda?

**Educ. C** – Eu penso que sim, porque como eu já disse, para avaliar... avaliar é um acto muito importante, não é?... Tem de ser feito de forma criteriosa e acho que devia haver momentos específicos, mesmo para isso, não é? E ao fim e ao cabo, o Educador agora não consegue, não tem tempo, porque tem actividades lectivas, portanto mais tempo que os outros ciclos e se calhar a avaliação não será feita com a mesma... com aquela profundidade e com aquela disponibilidade que os outros Professores dos outros graus de ensino têm.

**Ent.** – Poderá ser feita um pouco mais à pressa?

**Educ. C** – Pois e não de forma tão reflectida como seria de desejar.

**Ent.** – Ao falarmos no como avalia, que procedimentos e dispositivos de avaliação utiliza? Que instrumentos?

**Educ. C** – Nós possuímos uma Ficha de Avaliação que foi adoptada a nível do Conselho de Docentes, foi aprovada em Conselho Pedagógico, portanto é essa que utilizamos.

**Ent.** – E quais são os parâmetros, as áreas?...

**Educ. C** – A Ficha está feita por áreas de desenvolvimento, portanto em que vamos ver quais são os aspectos em que a criança evoluiu, nas várias áreas de desenvolvimento.

**Ent.** – E depois o preenchimento é feito como? É por cruzes, é com resposta aberta?

**Educ. C** – É por cruzes, mas tem depois uma parte de desenvolvimento, que eu me preocupo sempre, bastante, em efectuar, porque penso que é a que distingue... essa avaliação descritiva é que pode melhor distinguir as crianças umas das outras e falar da sua especificidade, não é? Cada criança é específica e tem a sua forma de ser e de evoluir.

**Ent.** – E esses cruzinhas têm o quê?... “Adquiriu”...

**Educ. C** – “Adquiriu”, “Não Adquiriu” e “Em Desenvolvimento”.

**Ent.** – Portanto, são essas Fichas, que existem em dois momentos... são os instrumentos que utiliza?

**Educ. C** – Sim. E todos os outros registos dos projectos que realizam, aquilo que é mais significativo.

**Ent.** – Agora, quando avalia no Jardim de Infância? Quando avalia, mesmo?

**Educ. C** – Conforme eu já disse, em dois momentos: o primeiro momento em Janeiro e o segundo momento no final do ano.

**Ent.** – E essas Fichas, essa avaliação, os elementos que constam dessas Fichas... essas Fichas depois ficam arquivadas no Jardim?

**Educ. C** – As Fichas ficam arquivadas no Jardim. No final do ano costumamos reunir-nos com os Professores do 1.º Ciclo para conversar sobre aquelas crianças que transitam do Jardim de Infância para o 1.º Ciclo. Mas, não passamos as Fichas, portanto as Fichas são só para consulta e nessa reunião que faço com os Professores do 1.º Ciclo, tento sempre não rotular as crianças, porque acho que isso não é ...

**Ent.** – É uma conversa informal...

**Educ. C** – É uma conversa informal em que falo das características de cada criança.

**Ent.** – E os Professores do 1.º Ciclo estão receptivos, acham oportuno, importante?

**Educ. C** – Estão muito receptivos e como o Jardim de Infância funciona também no mesmo edifício da Escola do 1.º Ciclo, os Professores também... vamos contactando no dia-a-dia. Os Professores falam com as próprias crianças, também observam e portanto a criança quando for para o 1.º Ciclo já está bastante familiarizada com os Professores. Convivemos e fazemos actividades em conjunto com os alunos do 1.º Ciclo, portanto há bastante intercâmbio.

**Ent.** – Já dá para passar mais esta mensagem do desenvolvimento da criança?

**Educ. C** – Sim, mas eu tento sempre fazê-lo de uma forma positiva, sem rotular as crianças, de forma que não seja prejudicial para elas.

**Ent.** – Portanto, há dois momentos formais de avaliação: em Janeiro e no final do ano. Mas, com quem avalia mesmo, no Jardim de Infância?

**Educ. C** – Muitas vezes com as próprias crianças, não é?... Quando conversamos sobre aquilo que fizeram, sobre aquilo que já foram capazes de fazer. Muitas vezes também com em conversa com a Auxiliar de Acção Educativa. Pronto, vamos observando... ela também está continuamente ao nosso lado, na sala. Como o grupo é muito heterogéneo, por vezes ela fica a orientar, debaixo da minha supervisão, não é?... Mas, a orientar às vezes um pequeno grupo... portanto, também é uma pessoa que está connosco na sala, que tem alguma formação e que também pode dar uma “achega” nalguns aspectos.

**Ent.** – Para além da Auxiliar, não avalia com mais ninguém?

**Educ. C** – Por vezes, converso com os pais... e falam bastante da evolução das crianças, contam aquilo que eles dizem em casa, portanto há um feedback bastante positivo.

**Ent.** – Têm dia de atendimento aos pais?

**Educ. C** – Temos dia de atendimento aos pais, mas os pais não costumam ir muito nessa hora, costumam ir mais quando vão levar as crianças, de manhã, ou quando as vão buscar. Nessa altura é que por vezes, conversamos sobre elas. Faz com que nós fiquemos a conhecer melhor as crianças, através dos pais e vice-versa, porque os pais muitas vezes não sabem que eles na escola, às vezes têm comportamentos, não é?... Que eles às vezes nem esperavam e assim é uma troca e um melhor conhecimento da criança para... tanto para os pais como para a Educadora.

**Ent.** – Já falámos da avaliação, de quando, como faz e agora gostava de saber a sua opinião: que utilidade tem para si a avaliação no Jardim de Infância? Que utilidade mesmo?

**Educ. C** – Como eu já disse, para melhorar a nossa acção. Eu acho que isso é importante, importantíssimo, não é? Para que a nossa acção seja cada vez mais positiva, que vá de encontro à criança. Pronto, eu acho que é fundamental. A avaliação, nem podemos pensar em educar sem avaliar. Isso tem que ser mesmo... tem que haver mesmo uma avaliação.

**Ent.** – Portanto considera que tem toda a utilidade, a avaliação no Jardim de Infância e acha que, no geral, as pessoas estão a avaliar?

**Educ. C** – Como eu já disse, eu penso que qualquer Educadora que seja consciente, não é? ... e que queira fazer, realizar o seu trabalho de forma correcta tem mesmo que avaliar, não é? Agora, como eu já disse atrás, seria muito importante haver momentos



específicos para isso, em que fosse reconhecido ao Educador de Infância realmente a importância da avaliação e dar-lhe também momentos próprios para isso.

**Ent.** – No seu Jardim está implementada a Componente de Apoio à Família?

**Educ. C** – Sim, as crianças têm almoço e prolongamento de horário.

**Ent.** – Portanto, acha que nesses dias as crianças têm onde ficar, nos dias das interrupções, estou-me a referir ao Natal e à Páscoa, em que o calendário é diferente e depois também no Verão, também é diferente. Havia uma solução para as crianças estarem...

**Educ. C** – Sim, as crianças ficariam no prolongamento de horário, com pessoas que no dia-a-dia costumam estar com elas, não é? E, penso que as coisas estavam organizadas para que isso pudesse acontecer e para que a Educadora pudesse ter momentos mais... de uma maior concentração, pronto, a esse nível.

**Ent.** – Leva tempo, avaliar?

**Educ. C** – Claro e tendo um grupo assim numeroso leva muito tempo e se realmente a avaliação for feita com consciência, não é? Acho que tem que levar mesmo tempo para ser feita com correcção.

**Ent.** – E acha de algum modo que quando o sector Pré-Escolar está a ter um calendário diferente, poderá estar a dar uma imagem daquilo que ao fim e ao cabo não é, porque com o trabalho que desenvolve, não é isso que me está a dizer, mas que poderá estar a dar uma imagem de desvalorização desta profissão, do trabalho que se desenvolve no Jardim de Infância?

**Educ. C** – Sim, eu acho que desvaloriza bastante, perante a comunidade, perante os pais.

**Ent.** – E o que é que sente, como pessoa, como Educadora?

**Educ. C** – Sinto, realmente... sinto-me mal. Às vezes até há assim um bocadinho de revolta, porque quando queremos realizar a nossa profissão de acordo com os princípios que estão correctos, penso que deveríamos ter esses momentos conforme têm os outros Professores.

**Ent.** – Sente-se limitada e ao mesmo tempo não entende...

**Educ. C** – Sinto-me limitada e acho que não... Nós, tal como os outros Professores também planificamos a nossa acção, temos um Projecto Curricular de Turma, fazemos toda a planificação que os outros Professores também fazem e então, depois a parte da avaliação, porque é que não nos é dado tempo e espaço para essa avaliação?

**Ent.** – E avaliação consta mesmo das Orientações Curriculares...

**Educ. C** – Faz parte das Orientações Curriculares.

**Ent.** – Agora eu gostava de perguntar se considera que podem existir riscos inerentes à forma como é realizada a avaliação no Jardim de Infância?

**Educ. C** – Sim, eu penso que pode haver riscos na forma como ela é realizada. Pronto, acho que não se devem rotular as crianças, não se deve partir muito da negativa, falar muito daquilo que eles ainda não conseguem fazer, mas falar mais de uma forma positiva, aquilo que a criança já adquiriu, o que é que já foi capaz. Acho que é uma avaliação também comportamental, da aquisição das regras sociais, da forma de estar da criança, não é só de conhecimentos adquiridos, mas realmente da sua forma de estar, normas sociais que adquiriu, socialização. A criança nesse todo, a criança tem que ser vista nesse todo, como um ser.

**Ent.** – Sem estar a pensar muito naquelas “habilidadezinhas”?

**Educ. C** – Sim, sem estar a compartimentar, mas ver a criança como um todo.

**Ent.** – Então, se não se fizer a avaliação desse modo podem-se correr riscos?

**Educ. C** – Sim, penso que sim. Riscos... pôr rótulos na criança ou achar que: “Esta não é capaz de fazer isto...” Acho que isso não é positivo.

**Ent.** – Não acha que nas crianças também há um tempo, entre aspas, para “desabrochar”?

**Educ. C** – Sim, às vezes parece que ainda não adquiriram determinada capacidade, mas de um momento para o outro, elas desabrocham e um dia podem não ser ainda capazes de fazer determinada actividade e ao outro dia já. Há uma evolução contínua.

**Ent.** – Portanto, a avaliação não pode ser assim muito rígida, porque a criança está em mudança constante...

**Educ. C** – Claro, claro. De repente, mostra outras aptidões e tem que se ter cuidado também com isso.

**Ent.** – E agora gostava de saber: Quais os perigos e consequências de não avaliar no Jardim de Infância?

**Educ. C** – Eu nem ponho muito isso em questão, porque acho que isso é quase impossível, não é? Não avaliar? Os perigos de não avaliar a nossa acção... ela não seria melhorada, não é?

**Ent.** – Como é que fazia, nesta Metodologia de Trabalho de Projecto, se não avaliasse com as suas crianças, durante o projecto? Se não estivesse constantemente a avaliar?

**Educ. C** – Claro que não. Temos que estar sempre a avaliar para reformularmos. Se as coisas não estão a decorrer da melhor forma, temos que arranjar outras estratégia, outra

maneira de... E a avaliação é o meio precisamente para isso, para nos ajudar a repensar o nosso trabalho.

**Ent.** – E as crianças, aqui na Metodologia de Trabalho de Projecto, também já estão, já vão habituadas nesta prática...

**Educ. C** – Já estão habituadas a fazer esta reflexão e a serem auto-críticas em relação ao seu comportamento, em relação a todas as vivências.

**Ent.** – Então, muito obrigado pela sua colaboração para este pequeno estudo.

## **Entrevista D – Educadora D**

**Ent.** – Ia começar com algumas questões de identificação: em que Escola ou Instituição realizou a sua formação inicial e em que ano a concluiu?

**Educ. D** – Eu estudei cá em Viseu na antiga Escola Normal de Educadores de Infância. Acabei o curso em 1981 e depois comecei a exercer logo em Setembro a minha actividade profissional numa instituição privada, fora de Viseu, no distrito de Aveiro. Foi porque entretanto ainda não tinha havido concursos e para começar logo a trabalhar fui e candidatei-me a um lugar de Educadora num Jardim de Infância privado de Solidariedade Social, no distrito de Aveiro, em Águeda. E foi assim, logo um trabalho quase de entrar/entrada de choque, porque era uma instituição com características muito próprias; fazia integração de crianças com deficiência e portanto eu apanhei a década de 80 que foi o início da integração e de todas as experiências de inclusão em ambiente regular. Portanto, eu comecei a trabalhar num Jardim de Infância que ficou conhecido. Aliás, na altura era muito conhecido, era o Jardim da Bela Vista e era uma experiência muito peculiar que era a experiência de Águeda, que fazia trabalho de integração de meninos com deficiência. Portanto, só para resumir, eu apanhei um grupo de 18 crianças das várias idades e nesse grupo de 18 tinha 5 com deficiências declaradas. Portanto, foi assim uma entrada um bocado forte, porque para quem acaba o curso e tem algumas ideias que gostava de pôr em prática e depois de repente vê tudo dar uma cambalhota e ter de se adaptar a circunstâncias muito próprias... Eram meninos com surdez profunda; tinha uma menina com deficiência mental profunda e tinha um menino com paralisia cerebral, também profunda e portanto todo o trabalho que era preciso desenrolar...

**Ent.** – Era um trabalho muito complexo...

**Educ. D** – Sentia-me muito perdida...

**Ent.** – Então continuando, gostava de saber, depois dessa experiência, realmente tão enriquecedora logo à partida, quando saiu da sua formação inicial e agora só para fazermos assim o ponto da situação, há quantos anos é que exerce a sua actividade como Educadora de Infância?

**Educ. D** – Só fazendo as contas, sei lá, acho que estou... há 26 anos, está a decorrer o 26.º ano.

**Ent.** – E para além da sua formação inicial realizou mais algum tipo de formação?

**Educ. D** – Sim. Entretanto, formação, quer dizer desde contínua a..., ao longo destes anos tenho procurado manter uma certa actualização e durante muito tempo, talvez uma década, embora eu tenha depois concorrido para o oficial, fiquei muito ligada a essa instituição e participei, ao longo de uma década, depois nos encontros que eles iam organizando, normalmente em Águeda e tive oportunidade até de contactar, agora só por curiosidade... fiquei muito satisfeita... há tempos veio cá, a Portugal, o Professor McGee, americano e eu aqui há 20 anos atrás e tive a oportunidade de fazer um pequeno curso com ele, exactamente na linha da integração de crianças com deficiência. Pronto, tirando esse tipo de acções, de colóquios, fiz depois no início dos anos 90, terminei em 94, o CESE em Gestão e Administração Escolar e mais recentemente, em 2004, terminei também um Mestrado em Didáctica das Ciências. Pronto e isto assim em termos muito genéricos.

**Ent.** – E exerce a sua actividade num estabelecimento de Educação Pré-Escolar da rede pública ou privada?

**Educ. D** – É da rede pública. É um Jardim urbano, com 4 salas, portanto é uma equipa alargada.

**Ent.** – Qual a metodologia pedagógica ou o modelo pedagógico que orienta a sua prática educativa no Jardim de Infância?

**Educ. D** – Para responder a isso tenho que recuar um bocadinho e fazer um bocadinho a retrospectiva do que tem sido a minha história. Já passei, acho que já passei, como todas as Educadoras, por algumas fases, que por exemplo fala a Liliane Katz, que é a fase da sobrevivência, depois é a fase de amadurecimento de ideias, e também já passei pela fase das confusões. E das confusões, às vezes também, fruto de acções de formação em que as designações e os conceitos eram empregues com pouco cuidado. Estou-me a lembrar, por exemplo, do que se falava acerca da Metodologia de Projecto e da confusão que às vezes ia na cabeça das pessoas. Acho que neste momento já estou numa fase de ideias um bocadinho mais elaboradas. Acho que sei aquilo que quero e sei aquilo que não quero. Sei aquilo que deve ser feito e tenho consciência daquilo que deve ser feito e que às vezes não posso fazer por condicionalismos vários. Só para resumir, acho que não posso caracterizar um modelo formal, típico, com estas e estas características. De alguma maneira tento implementar e adaptar à minha forma de ser e de estar algumas linhas orientadoras, por exemplo, do Movimento de Escola Moderna. Acho que o Movimento de Escola Moderna tem-me servido de apoio sobretudo ao nível

dos registos, de como organizar determinadas actividades; tem-me servido de referência também ao nível da relação e do diálogo que estabeleço com o grupo, interacção adulto/criança e sobretudo na área da educação em ciência penso que de todos os modelos que eu conheço parece-me que a abordagem que o Movimento de Escola Moderna faz à educação em ciência é a mais... é a que eu acho que deve ser a via mais correcta. Problematiza, questiona, estimula o questionamento por parte das crianças e depois trabalha tudo isso de uma forma integrada. Depois, também há uma certa aproximação ao... eu não lhe chamaria modelo, mas sobretudo a uma forma de estar que faz da linguagem e da conversação no dia-a-dia, o momento mais privilegiado. Portanto, eu também procuro que nos momentos de entrada e no início da tarde e também, às vezes, quando calha, no final do dia, que esses momentos de diálogo, de conversação e de ponto de situação sejam valorizados. Não sei onde é que isso se encaixa, em termos de modelo pedagógico, nem estou preocupada com isso.

**Ent.** – Exactamente.... a esse nível gostava de perguntar, portanto... estamos a falar da organização do tempo... e das rotinas também... também um pouco...

**Educ. D** – Também, porque estas coisas são... acabam por ser difícil de espartilhar, porque quando falamos de um modelo automaticamente vai ter repercussões na organização do espaço, na organização do tempo, das rotinas, na organização do tipo de materiais e depois até no tipo de propostas que vão surgindo. Pronto, mas em termos gerais, penso que o Movimento de Escola Moderna é uma referência forte, mas não posso dizer que me encaixo cem por cento. E depois, há um tipo de abordagem que tem a ver com o papel da linguagem, aquilo que eu chamo a linguagem “argumentativa”. E o poder que nós adultos temos, e eu tenho disso consciência, que ao desenvolver e ao estimular competências linguísticas e capacidades de conversação também podemos estar a estimular capacidades de raciocínio, porque de acordo com a pesquisa que se tem feito, uma coisa leva à outra e vice versa... portanto, caminham muito a par. É um bocadinho um currículo emergente, sei lá, talvez seja... um currículo, um modelo curricular muito já baseado também na experiência que eu tive...

**Ent.** – Já muito amadurecido...

**Educ. D** – Amadurecido, com muita ênfase nos valores, a questão dos valores tem muita importância, o viver valores democráticos dentro da sala de actividades, o fazer da linguagem e da argumentação um aspecto fundamental e depois o resto que são o proporcionar actividades o mais diversificadas possíveis para que as crianças tenham

oportunidades de aprendizagem e por aí fora. Pronto, agora saber, estar preocupada em dar um nome a este modelo, é assim, é assado...

**Ent.** – Não é o fundamental...

**Educ. D** – Não estou preocupada.

**Ent.** – E a nível da organização do espaço na sua sala de actividades, por exemplo, quais os cantinhos que são...

**Educ. D** – A nível da organização do espaço, embora eu tenha este quadro teórico mais ou menos arrumado na minha cabeça, eu sei que o espaço não corresponde fielmente àquilo que eu desejaria. É um espaço em L portanto, é um espaço que parecendo que não, está condicionado. Tenho que ter em atenção a disposição dos armários e a minha preocupação este ano, que são os mais pequeninos, é deixar algum espaço livre. E a verdade é que eu verifico que não tem muito espaço livre, por isso a organização do espaço é aquela que é possível, de acordo com a planta da sala, é aquela que é possível de acordo com os meninos que tenho e de acordo com a funcionalidade, porque nós não temos uma receita. Aquilo que lá está agora é o que tem funcionado melhor em termos de circulação, de não criar muito burburinho...

**Ent.** – Então, tem quantas crianças?

**Educ. D** – 24 diariamente.

**Ent.** – E qual é a faixa etária?

**Educ. D** – A faixa etária é de 3, 4 e 5. Eu tenho...

**Ent.** – Um grupo heterogéneo.

**Educ. D** – Heterogéneo. Tenho 9 meninos de 5 anos, que vão já fazer a transição para o 1.º Ciclo, depois tenho um grupinho de 5, salvo o erro, 5 meninos com 4 anos, se não estou enganada, e depois todos os outros são de 3.

**Ent.** – A maior parte é de 3.

**Educ. D** – A maior parte é de 3, sim.

**Ent.** – Como é que organiza a nível do grupo? Como é que faz a organização do grupo, grande grupo, pequenos grupos? Gostaria de saber alguma coisa da forma como trabalha no dia-a-dia.

**Educ. D** – Tenho momentos ao longo do dia em que funciono com o grande grupo. Normalmente é o momento de recepção, de lançamento de actividades e projectos e depois momento de pequenos grupos. Por norma e sempre que é possível procuro, não que seja assim tendenciosa, mas porque as crianças de 5 anos já trabalharam comigo dois anos e portanto, acho que já estão num patamar um bocadinho mais elaborado e

com outro nível de exigência. Portanto, à partida esse grupinho tem outro tipo de proposta. Depois, podemos até estar a trabalhar dentro do mesmo assunto, dentro do mesmo projecto, da mesma temática, mas depois os meninos que entraram pela 1.<sup>a</sup> vez, eu dou um bocadinho mais de atenção. Claro que demorei o 1.<sup>o</sup> período para os conhecer e aqui depois fui adaptando. Inicialmente havia meninos de 4 anos que até estavam numa fase, num grupinho dos mais... dos iniciados, digamos assim, mas que pouco a pouco, eu fui vendo, assim como os de 3, eu fui vendo...

**Ent.** – Esse “vendo” entre aspas é a observação que faz?...

**Educ. D** – A observação e a avaliação também, que depois no fim do dia, em casa, eu vou fazendo.

**Ent.** – Exactamente...

**Educ. D** – E portanto eu fui vendo que quer meninos de 4 quer meninos de 3, se calhar, já podiam ser mais, ter um outro tipo de estímulo, um bocadinho mais evoluído, enquanto que meninos que entraram pela 1.<sup>a</sup> vez e que estão naquela fase dos 3 anos, do brincar, da desorganização, da garatuja, que se calhar ainda precisam de esgotar etapas no pintar, no rabiscar, no sujar a mão... Portanto, esse grupo com outro tipo de propostas. Portanto, resumindo, às vezes para desenvolver um trabalho e agora que estamos a... nesta fase de viver um bocadinho as sementeiras, a questão da mudança da estação, o que é que se faz, o ciclo de vida da planta, eu consigo ter 3 grupos de trabalho. Pronto, um grupo mais elaborado, um grupo intermédio que já consegue dar resposta e se calhar, até colaborar e ajudar a fazer coisas para os mais velhos e um grupo dos iniciados, dos mais pequenininhos, que têm que ter propostas um bocadinho mais de acordo com aquilo que conseguem fazer.

**Ent.** – E a nível de rotinas, assim específicas? Momentos específicos...

**Educ. D** – Há uma rotina.

**Ent.** – Há uma rotina diária?

**Educ. D** – Sim, há uma rotina, mais ou menos, não é rígida. Às vezes damos-lhe a volta, mas grande parte dessa rotina também acaba por ser imposta, entre aspas, devido ao facto de vivermos numa grande casa, de termos que respeitar horários de almoço, respeitar horários de lanche, porque são 4 salas e ficou decidido no início do ano que duas salas de cada vez, ano sim, ano não, ficariam com o lanche das 10h às 10h e 30m, outras duas salas das 10h 30m às 11h. Portanto isso obrigou...

**Ent.** – À organização do tempo...

**Educ. D** – À organização do tempo... é muito diferente da realidade de sala única.



**Ent.** – Quantas crianças são? À volta de 100 crianças?

**Educ. D** – Sim, são 100 crianças. O refeitório, ao lanche, no nosso caso concreto, a nossa sala é a 3, lancha das 10h, a partir das 10h. Claro que eu tento sempre fugir um bocadinho, porque há meninos que chegam um bocadinho mais atrasados e portanto, por norma aí às 10h e 10m, às 10h e um quarto, a gente vem para baixo, eles lancham. Portanto a entrada é às 9h para as salas. Nós vimos buscar os meninos ao polivalente. Vão com as Educadoras, vestem os bibes, os mais pequeninos já sabem que são ajudados pelos mais velhos, a gente começa a libertar um bocadinho e a educar mais essa fase de autonomia e de inter-ajuda. Abotoam, desabotoam, (à tarde desabotoam) e entram na sala. Normalmente... quando eu entrei para aqui, entravam na sala, pronto, entravam, iam entrando e cada um ia para onde queria. Depois começamos a fazer uma entrada organizada e então este ano, entram, entram os “sorrisos” (símbolo das presenças). Então há um menino que vai buscar a cestinha dos sorrisos, que são as presenças e vai ensinando e vai dando aos outros.

**Ent.** – O quadro de presenças é um quadro...

**Educ. D** – É um quadro, é uma tabela de dupla entrada, eles elaboraram, portanto cada um elaborou o seu desenho, o seu símbolo e depois há símbolos codificados já por nós que são os sorrisos de cores, cada cor é um dia da semana e eles depois colocam. Os mais velhos já foram ensinando os mais pequeninos e agora todos eles marcam o sorriso no quadro.

**Ent.** – Depois passam à reunião de grande grupo?

**Educ. D** – Depois passam... há um bocadinho em que eles querem estar... querem jogos. Por norma, jogos de mesa e esse momento eu aproveito muito e é precioso para eu poder estar ou com um ou com outro em trabalho individual. Às vezes não consigo, mas sobretudo com os mais pequeninos e com alguns que eu sei que têm dificuldade ou nas cores ou nas formas ou na percepção e até capacidade de memória imediata, eu vou fazendo actividades, jogos, dominós, encaixes, sequências, ver um livro e depois temos livros magnéticos e trabalhar com eles e ver onde é que encaixam as formas, portanto eu aproveito para esse tipo de trabalho individual. Depois, mais ou menos às 10h menos um quarto, eles arrumam e fazemos a nossa roda no grande tapete. Então pomos em comum, falamos ou do que foi feito no dia anterior ou dos recados que eles tiveram que levar para casa e pergunto se trouxeram os recados. Às vezes... nesta semana cada um tinha que trazer uma semente ou conversamos de notícias que cada um ouviu, às vezes

aquilo que eu levo na manga, não é?... que eu levo na manga... acaba por não se concretizar porque surgiu outra coisa e também se aproveita e normalmente utilizo e pego muito nas dicas que os meninos pivot... Normalmente eu na sala tenho meninos pivot. 1, 2, 3 e às vezes colocam um problema complicado.

**Ent.** – Esses meninos pivot? Podia explicar melhor?

**Educ. D** – O que é que eu chamo meninos pivot? São meninos que pela sua perspicácia, pela capacidade de linguagem, pela capacidade de raciocínio, pela curiosidade e pelo sentido de observação intervêm muito espontaneamente e estão sempre a falar e têm sempre coisas para dizer. E então para não cortar muitas das vezes a palavra, aproveito as ideias que eles trazem. Às vezes é um bocadinho difícil, porque eu nunca sei até que ponto é que eu devo cortar ou até que ponto é que eu devo deixá-los desenrolar, porque depois há aquele perigo de os outros ficarem calados e não falarem e depois há o perigo desse menino ficar sempre amuado porque quer falar e não o deixo. Este ano é um caso desses, porque um desses meninos pivot foi proposto por mim para uma avaliação externa e foi confirmado um diagnóstico de sobredotação. Portanto, eu tenho um menino sobredotado na sala e tenho muitos outros meninos completamente distanciados e que não acompanham. E tem sido complicado gerir, porque é uma criança sobredotada ao nível do pensamento lógico, lógico-matemático...

**Ent.** – É uma criança de 5 anos?

**Educ. D** – Criança de 5 anos. Só que tem algumas dificuldades em aceitar determinadas regras na área de relacionamento social e na interacção, aceitar que os outros têm o seu lugar, que os outros têm a sua vez. E portanto, eu tenho também de pôr um bocadinho de... de refrear um bocadinho a vontade, mas nem sempre é fácil.

**Ent.** – Equilibrar isso tudo não é fácil, não é?

**Educ. D** – Pronto, depois desse momento de conversa, lançamos as propostas, depois há um momento de... se dá tempo, nós avançamos com o pequenino grupo, quando não dá tempo eu digo, combino com eles o que se vai passar a seguir e aproveito sempre o momento do tapete para todos saberem o que é que se vai passar. Porque quando surge ou trabalho orientado ou uma actividade mais estruturada, para depois na mesa eles não se sentirem perdidos e saberem encadear e saber aonde é que as “contas” encaixam. Depois temos de vir de facto lanchar, eles lavam as mãos, sabem quais são as regras na casa de banho.

**Ent.** – As rotinas de higiene...

**Educ. D** – O dosear o sabonete e não deitar no chão, mas isso é diariamente repetido. Pronto, tem que ser. Depois vimos para baixo, eles lancham aqui no salão, depois normalmente eles já sabem, têm que se despachar, porque há meninos que já vêm a descer, eles ouvem o barulho e entretanto, se o tempo está bom vão um bocadinho lá fora, se está a chover ficam no salão. A mocinha que está a colaborar comigo é uma Auxiliar extraordinária, tem uma sensibilidade muito boa e então pega nas minhas deixas e já sabe aquilo que há-de fazer. E normalmente, quando vão ali para o salão nunca é aquele tipo de... aqui estamos nós... de correr e saltar e haver encontrões e então tenta organizar um bocadinho, evitar acidentes, porque depois a certa altura já não são só os nossos, já são os da outra sala, já são 50 e depois é muita gente. Esse bocadinho às vezes eu aproveito ou para organizar o trabalho dentro da sala, preparar coisas, se por exemplo há uma experiência que a gente vai fazer ou se é uma observação que a gente vai fazer... ponho as mesas no lugar, componho, outras vezes venho tirar fotocópias...

**Ent.** – Preparar o material para a actividade seguinte.

**Educ. D** – Sim, preparar o material.

**Ent.** – Portanto a rotina é assim... são esses momentos que dão segurança à criança e momentos que têm que existir...

**Educ. D** – Momentos que dão segurança e momentos de pequeno grupo. Depois, à tarde há um momento que para mim continua a ser um momento muito complicado. Do meio-dia às duas horas, uma grande parte das crianças almoça cá e é uma altura de muita, muita instabilidade. E então, quando os venho buscar às duas horas eu tenho que criar um momento de repouso e calma, tranquilizar, acalmar e então aí já esgotei as minhas estratégias todas desde lenga-lengas, desde exercícios respiratórios, porque é um horror. Estão muito excitados e então há que acalmar e agora quase tem sido prática diária e vejo que é bom, é o nosso momento da leitura. E então, o momento da leitura eles já sabem... às vezes vou buscar um poema, brinco com eles: “Então qual é o poema de hoje?”; “Dá-nos o poema da mentira”. Acho que há um livrinho, não sei, agora não me ocorre o autor, são o poema da verdade e da mentira e eles gostam muito. E tem que ser assim...

**Ent.** – Prende-lhes atenção e acalma-os...

**Educ. D** – Eu acho que sem organização e uma certa disciplina dentro da sala não há aprendizagem. E todos os momentos são propícios à aprendizagem, até aqueles que nos pareçam que não, então aí tem que ser, pronto. Aí não abduco. Calma, baixar o nível do

som, de ruído, falar baixinho, respirar, fechar os olhos, contar até dez e depois então conversar. Às vezes conseguimos outras vezes não...

**Ent.** – Exactamente, agora após estas questões mais a nível da identificação, acho que já ficámos com uma ideia, uma panorâmica do trabalho que desenvolve. Agora, já mais no âmbito da avaliação no Jardim de Infância eu gostava de lhe perguntar: - Porque é que importa avaliar no Jardim de Infância?

**Educ. D** – É uma boa pergunta. Eu acho que importa porque... por todos os motivos, quer dizer... posso dizer tudo, que é uma área que mete medo, é uma área em que as pessoas estão inseguras, que andamos a aprender... eu estou a aprender neste momento, porque até hoje, ainda não tive formação dentro deste domínio que me satisfizesse. Porque aquilo que eu vou apanhando e aquilo que me têm dado é um bocadinho por transposição do que se passa às vezes nos outros níveis.

**Ent.** – Acha que não há formação... nem grandes estudos, nem grande bibliografia?

**Educ. D** – Não tem havido. Cá em Portugal, do que eu tenho procurado ler, tenho tido dificuldade e do pouco que há não me satisfaz totalmente, porque acaba por ficar pela rama e nós precisamos, além do enquadramento teórico, que eu acho que esse, de uma maneira geral é fácil encontrar, mas depois, precisamos também de algumas pistas concretas que digam assim: para esta finalidade podemos ir por aqui, se a avaliação tem esta finalidade podemos ir por aqui e... porque avaliar no Jardim tem várias finalidades, ou pode ter várias finalidades. Não sei em que sentido é que é a pergunta, mas é avaliar em todos os sentidos? É avaliar o meu trabalho, é avaliar o progresso das crianças, a evolução, o desenvolvimento, é avaliar também, se calhar, o impacto que o trabalho que está a ser desenvolvido, o impacto que ele tem em casa, ou não tem. Portanto é avaliar nas várias frentes, que são múltiplas, por isso é que eu acho que é fundamental. É fundamental porque sem isso eu acho que é começar a fazer uma casa pelo telhado. Pronto e é um bocadinho aquilo que nós todas dizemos: “Ai eu preciso de uns meses para conhecer as crianças”, ora isso, exactamente, supõe-se que é para conhecer, para levar a uma melhor adaptação do trabalho, não é? Eu diariamente vou observando os meninos para tentar ver áreas fracas e áreas fortes, vou conversando com os pais e nós aqui temos um dia de atendimento a pais, num dia fixo, uma hora por semana. Supõe-se que é também para saber...

**Ent.** – E os pais costumam vir?

**Educ. D** – No meu caso, sim, vêm. Este ano, curioso, não têm vindo tanto como o ano passado. No ano passado eu nunca precisei de pedir-lhes, chamá-los, eles estavam cá.

Às vezes até tinha que lhes dizer: “Olhe, telefone primeiro, não vá ficar aqui à espera, porque já tenho fulana e sicrana que vem falar comigo.” Pronto, eles tinham esse cuidado. Este ano, como são muito pequeninos, suponho também que para os pais está a ser uma descoberta e portanto as dúvidas também estão a surgir agora.

**Ent.** – Uma vez que a maioria de crianças é de 3 anos.

**Educ. D** – É, de qualquer das maneiras, têm vindo. Por isso é que eu penso que claro, tem que se avaliar.

**Ent.** – E o que é que na sua opinião distingue a avaliação no Jardim de Infância da avaliação da Escola?

**Educ. D** – Eu não conheço muito a realidade da escola, conheço um bocadinho, talvez agora destes últimos dois anos, porque temos tido Conselhos de Docentes comuns e... mas daquilo que eu oiço falar dá-me a sensação de que a avaliação no 1.º Ciclo continua, não quero dizer que seja só, mas dá-me a sensação de que a grande ênfase é a avaliação “produto final”. A avaliação sumativa em que é preciso dar uma informação para os pais levarem, enquanto que no Jardim de Infância eu acho que há lugar para esse tipo de avaliação sumativa, avaliação final que se destina a outros, a alguém, mas que ela tem que ser fundamentalmente baseada num processo prolongado, em que ela tem que ser essencialmente formativa. De observar, de recolher múltiplos dados, múltiplas evidências para depois a gente, se calhar no final do ano, chegar e dizer: “Ora muito bem eu já consigo ter uma imagem mais ou menos aproximada do que é que este menino é capaz de fazer.” E então, se me pedirem eu até posso elaborar um pequeno relatório descritivo.

**Ent.** – E como avalia mesmo no seu Jardim de Infância?

**Educ. D** – Pronto, eu para mostrar como avalio tenho que mostrar como é que eu procedo. Mais ou menos... isto já é um processo longo que eu tenho vindo a melhorar e a desenvolver. Eu socorro-me também de alguns materiais que por exemplo na Inglaterra têm utilizado, embora a gente também deva criticar, porque na Inglaterra eles utilizam modelos obrigatórios, de preenchimento obrigatório, que é de fugir, que eu...

**Ent.** – Escolarizados?

**Educ. D** – Muito escolarizado e está a levantar uma celeuma muito grande. De qualquer das maneiras, acho que para uma leitura e para um ponto de referência eu acho que é bom. Aquilo que eu tenho é um dossier, que eu chamo Portfólio de Avaliação e tenho os separadores e cada dado dos meninos está dentro do lugar que lhe compete. Eu elaborei para mim uma folhinha de Registo Individual, chamemos-lhe Anamnese ou outra coisa

qualquer que os pais normalmente levam para preencher ou se não querem preenchem na hora de atendimento. Eu falo com eles e depois às vezes, até em casa, à parte preencho eu. Pronto, tem os dados familiares... E é curioso que muitos dados eu venho recolhê-los aqui, porque aquilo que as pessoas me dizem, que os pais me dizem no início do ano fica muito longe da realidade. Ou seja, há muita informação que fica escondida e então eu tenho que arranjar estratégias para recolher essa informação. Pronto, há a Ficha de Inscrição que todas nós sabemos que não nos diz quase nada.

**Ent.** – Esta é para saber mais sobre a criança, sobre as suas características...

**Educ. D** – Sim, esta tem mais dados, tem os dados de... perguntinhas como é que define a personalidade do seu filho e como é que o menino se comporta em casa, os hábitos, se come bem, se não come bem, outro tipo de observações que os pais até queiram. Este tipo de instrumento, por acaso, eu tenho-me guiado por ele e tive a preocupação de validá-lo com a Psicóloga do Agrupamento. Já é utilizada há uns anos, há uns anos largos. Depois, arranjei uma outra folhinha que é o Guia de Observação do Sono. E esta, inicialmente elaborei também com a Psicóloga, portanto apresentei-lhe a proposta, porque na altura em que elaborei tinha um menino, era uma menina até, com problemas de sono, tinha alterações de sono. E então, cheguei à conclusão que muitos meninos também apresentavam dificuldades e então esta completa a outra. Como é que o menino reage quando se vai deitar, se adormece logo, se é muito agitado, se molha a cama, não molha a cama, se usa fralda ou não usa fralda. E este ano, coisa curiosa, vim a descobrir uma coisa pavorosa, é que muitos dos meninos, já de 4 anos, ainda usam fralda para dormir, o que é uma coisa tremenda.

**Ent.** – Nessa idade...

**Educ. D** – Tremenda... Mas, porque preencheram, ou seja, não me vêm dizer que o menino usa fralda, só que depois ao preencherem a folha acabo por descobrir.

**Ent.** – Quando se coloca a questão especificamente...

**Educ. D** – Pronto, e aí também às vezes é um bocadinho a nossa estratégia de ir por meios enviesados, entre aspas, para tentar recolher informação, que às vezes, há pais renitentes que não nos dão a informação, porque sabem que é mal e porque sabem que é mal dizer à Educadora que a menina usa fralda não falam, mas depois quando chegam aqui, pronto... cá está... usa fralda, não é? Pronto, depois...

**Ent.** – Se calhar ainda não compreenderam que o papel do Educador é também ajudar no seu desenvolvimento e conhecendo a criança na sua totalidade pode-se ajudar melhor...

**Educ. D** – Ainda ontem, ontem estive a organizar aqui uma e eu fiquei assim... não posso crer... mais uma menina que usa fralda. De todos os que entraram este ano, é raro o que já dorme sem fralda. E estamos a falar de meninos já com 3 anos avançados e 4. Pronto, entretanto procurei elaborar, mas esta devo dizer que não é da minha lavra, portanto eu tive o cuidado... é uma tradução deste... no fundo de uma destas propostas...

**Ent.** – Uma proposta inglesa, não é? Foundation Stage Profile.

**Educ. D** – Isto é, corresponde, vamos lá ver... eles na Inglaterra tinham um Pré-Escolar quase que indiferenciado do 1.º Ciclo e então criaram estatutariamente o Foundation Stage (Estádio Base) que corresponde ao nosso Pré-Escolar – 3, 4 e 5 anos – e criaram um instrumento extremamente formal, pesadíssimo para fazer a avaliação – o “Perfil Básico” – Foundation Stage Profile. E os Educadores têm que preencher isto. O que eu acho é que tem, além disto que eu critico, coisas boas... uma delas para recolher informação para me ajudar a avaliar... é um pequeno questionário que a gente até pode mandar ou no início do ano ou no final do ano com perguntinhas muito simples, do género, por exemplo, o que é que o menino gosta de fazer em casa. Cooperar em casa? Ele respeita e compreende as regras, o que é que ele... que tipo de atenção ele presta ou que curiosidades e que interesses é que ele revela? Depois, ele fala do Jardim ou não fala do Jardim? Pronto e há muita coisa aqui que eu venho e acabo por utilizar. E descobrir que, por exemplo, há meninos que têm um comportamento diferente em casa e têm outro aqui, não é? Estes são normalmente os meus instrumentos de recolha de dados da família. Depois, tenho os meus. Ao longo do ano eu vou fazendo as minhas observações e uso uma folhinha em branco, pronto é uma Folha de Registo Circunstancial, narrativa, pronto, em que eu descrevo uma situação. Às vezes coloco, se acho que posso colocar, coloco a minha leitura, ou até a minha interpretação, a minha inferência, às vezes não posso, outras vezes coloco e procuro ter... Não tenho tantos Registos Circunstanciais como eu gostaria, mas é porque não tenho tempo.

**Ent.** – Não tem tempo...

**Educ. D** – Não tenho tempo...

**Ent.** – Exactamente, o tempo também para este trabalho...

**Educ. D** – Muitas das vezes, eu procuro, chego em casa e todos os dias pego nesta pasta e digo: “Eu amanhã tenho que ver o que é que se passa.” Chego cá ao outro dia... mas depois há um menino com problemas... tenho que me sentar ao pé dele... vem um pai

de manhã que quer falar comigo, quando dou conta, passa-se esse bocadito. E é complicado.

**Ent.** – Há uma intenção de fazer, mas o condicionalismo do tempo...

**Educ. D** – Há uma intenção de fazer, mas por vezes é difícil. Agora, se eu ao longo do ano conseguir ter meia dúzia de folhinhas destas de cada menino, já fico contente. E de cada área, tudo bem. Depois, tenho uma Checklist, uma listagem de itens que eu procuro utilizar. Esta para mim já é... já não é narrativa, já é um instrumento um bocadinho mais... também não é formal, formal, porque os tópicos que aqui estão é o resultado da minha leitura das Orientações Curriculares. Portanto, digamos assim, que são as competências que em cada área de conteúdo eu entendo que o menino deve apresentar à saída do Jardim de Infância. Portanto, elaborei por áreas de conteúdo. Esta também foi um bocadinho...

**Ent.** – E quais é que são os itens ... é o sim e o não?

**Educ. D** – O sim e o não e depois ainda um espaço para observações. Há muitas coisas que não estão nem no sim nem no não. Claro que isto é um ponto de situação.

**Ent.** – É apenas um ponto de situação?

**Educ. D** – É apenas um ponto de situação e normalmente... eu acho, para mim tem funcionado bem, no início do ano, sobretudo para eu ver como é feita a adaptação e como é que decorre e depois faço no final do ano.

**Ent.** – Num outro momento, no final do ano?

**Educ. D** – Num outro momento. Pronto, se tenho oportunidade de o fazer faço-o no final do ano também. Pronto, há aqui... estes são meninos que já cá andaram comigo... no início do ano, normalmente procuro pôr como é que foi a integração e a adaptação, se foi problemática, não foi problemática. Ao longo do ano eu vou fazendo atendimento aos pais e eu criei para mim também uma folhinha onde registo, porque eu a certa altura ficava sem saber: “Será que já atendi o pai de fulano, de sicrano?” É necessário um bocadinho de organização... e então fiz uma folhinha, foi elaborada por mim – Contactos com Encarregados de Educação – ponho a data e eu vou tomando nota, o pai ou a mãe, normalmente é a mãe, fala comigo e depois eu digo para que é que se destina, assino eu e assina a mãe. Pronto, às vezes até assumimos aqui um compromisso... em casa faz-se isto... aqui na escola... faz-se isto e quando cá voltar vamos ver como é que está. E às vezes este compromisso funciona. Pronto, depois às vezes quando eu estou mais... com mais tempo e para não... para não deixar passar a informação faço assim umas cábulas, para não me esquecer...



**Ent.** – Registos descritivos?

**Educ. D** – Numa folha, registo descritivo. Eu chamo isto Registo Circunstancial, que eu vou fazendo ao longo do ano. Pronto, este aqui era na área da matemática, por exemplo, mais um registo... na área de desenvolvimento pessoal e social. Depois, cá está: este é o caso do tal menino com sobredotação, é o terceiro ano que anda comigo e no final do ano anterior eu questionei-me um pouco. Com base nisto que aqui tinha registado e com base também naquilo que eu ia conversando com as alunas estagiárias, porque eu no ano passado tive 4.º ano e ia conversando com elas e de facto, comecei a ler algumas coisas sobre crianças sobredotadas e este menino encaixava quase que fielmente naqueles parâmetros, porque era uma criança perspicaz, muito curiosa, com questões muito bem elaboradas, com capacidade de raciocínio acima da média, um nível de linguagem muito evoluído. Até que eu um dia falei com a mãe e eu disse-lhe: “Olhe, vou falar consigo, mas sem compromisso nenhum.”, porque também fiquei com um certo receio de criar expectativas e a situação não se confirmar. Pronto, expliquei a situação toda e disse: “Olhe, se tiver oportunidade a nível privado, eu acho que este menino pode estar a necessitar de algum outro tipo de acompanhamento.” Pronto, ela foi, sem eu lhe dizer nada porque eu aí não quis interferir e foi ao Gabinete da Dr.ª Helena Serra. Portanto ela fez o relatório, eu procurei também elaborar e disse à mãe, mais ou menos, em que é que me baseava e ela confirmou tudo aquilo e mandou-me o relatório. Um relatório simples, portanto eu tenho aqui a cópia e confirma essa sobredotação da criança. Mas que agora está a criar momentos de algum conflito, porque é um menino... eu tento propor-lhe tarefas e actividades, já com algum desafio, mas é um menino que estou a verificar outra coisa, ele quer tudo no imediato, mas queima-me as etapas intermédias, ou seja ele quer resultados imediatos, mas depois para lá chegar ele queima-me as etapas do meio e não quer fazer e isso pode vir a dar complicações depois no 1.º Ciclo. A mãe meteu-o na música, já o tirou da música, porque não queria treinar e ensaiar. Escolheu o violino, porque queria violino, agora já não quer. Tiraram-no da música, porque lá está, queria naquele momento, era tudo novidade, mas depois não queria treinar...

**Ent.** – Desmotiva-se...

**Educ. D** – Desmotiva-se facilmente e não explora, às vezes, as potencialidades de um jogo, ou de uma actividade e aí é um bocado complicado. Pronto e só para terminar, depois tenho amostras de trabalho: tenho o primeiro desenho, depois tenho outro desenho, quando ele entrou, o primeiro desenho mais, já na fase... pré-figurativo. As

pinturas, recortes, colagens, composições, normalmente ao longo do ano, como sou eu e a Auxiliar, a Auxiliar ajuda-me a meter os trabalhos nas pastas e eu depois ao seriar e ao pôr por datas também vou vendo como é que a situação vai evoluindo. E é um menino que está nesta fase esquemática, faz-me setas... Ele um dia, numa segunda-feira,...pediu-me: “Dás-me uma folha para eu te fazer o esquema do arco-íris.” E então ele fez o esquema todo, ele fez-me o ciclo da água, completo. Portanto, eu achei que devia...guardar.

**Ent.** – Um pensamento já muito elaborado. Portanto, avalia desta forma, já nos mostrou realmente os vários instrumentos que utiliza, muitos registos, muita preocupação com a recolha de informação, com os registos, embora com condicionalismos de tempo...

**Educ. D** – Quer dizer, há a preocupação com o registo, porque por mais que a gente tente, ninguém tem memória de elefante e realmente eu se neste momento, eu se não escrever determinadas coisas eu sei que me vão falhar. É quase como fazer uma acta. E então, optei por ir anotando.

**Ent.** – E quando é que avalia, avalia com os pais também?

**Educ. D** – Também. Portanto...

**Ent.** – E qual a periodicidade?

**Educ. D** – No momento de atendimento com os pais. Para já, a periodicidade, eu não vejo o momento de atendimento com os pais desfasado deste processo de avaliação, porque quando os pais cá vêm o que é que eles querem saber? Querem saber: “Como é que o meu filho anda, o que é que o meu filho faz?” Automaticamente eu tenho que ter elementos para mostrar, tenho que ter informação para lhes dar.

**Ent.** – Avaliação contínua, portanto...

**Educ. D** – Tem que ser contínuo e partilhado. E eu também procuro que... eu digo: “Ele aqui faz isto, isto, isto.” e mostro e até vou buscar a pasta. Mostro aquilo que eu, às vezes, vou anotando. “Mas, gostava que me dissessem o que é que ele faz em casa.” É um assim um bocadinho partilhado.

**Ent.** – Há uma troca que enriquece o processo de avaliação e de conhecimento da criança?

**Educ. D** – Há uma troca que é fundamental, porque verifico, por exemplo, este ano uma mãe dizia-me assim: “A Professora tem que me ajudar, porque eu não sei como lidar com as birras da minha filha. Tem que me ajudar, tudo aquilo que me disser eu faço.” Portanto, há uma ânsia também muito grande de algumas mães que vêm em nós, às vezes uma... um apoio e recorrem... E eu acabo por dizer: “Olhe, experimente assim,

experimente daquela maneira.” Porque há uma grande ânsia... e depois também é uma maneira de a gente veicular a nossa mensagem.

**Ent.** – Estando num meio urbano... há muita abertura, ou também há falta de tempo... por ser um meio urbano?

**Educ. D** – Depende, depende. Às vezes vêm as avós porque as mães não podem. Estão tão ocupadas com o trabalho, que não podem. Então vem a avó. E eu digo: “Então a avó vai transmitir à mãe.” Depois já recorri também a mensagens escritas que mandei para casa. Às vezes o contacto telefónico também, quando eu preciso de chamar cá alguém, também é utilizado.

**Ent.** – Na questão: “Com quem avalia?” Avalia com os pais?...

**Educ. D** – Avalio com os pais. Depois há outra avaliação que a gente também faz. É aqui com a equipa de trabalho. E essa tem a ver, depois com todo o trabalho mais alargado que tem a ver com a instituição. Por exemplo, como é que estão a correr os almoços, como é que as crianças estão a portar-se nos prolongamentos, o que é que se está a passar nos prolongamentos, se há muito barulho, se os meninos andam satisfeitos... Pronto, há muitas coisas que nós temos que sentar-nos, aqui a esta mesa e ponderar, organizar as saídas, o trabalho em comum. Como é que decorreu, por exemplo, um determinado projecto. Estou-me a lembrar, por exemplo, este ano, de um que foi em comum, que foi uma Mesa Temática de Doces de Outono que nós tivemos aí e houve, de facto, um trabalho de equipa. Os meninos de cada sala confeccionaram uma compota, prepararam depois coisas para as etiquetas... depois todo o processo desde as etiquetas à decoração da mesa, do cantinho onde estava a mesa. Foi assim...

**Ent.** – E como é que costuma avaliar? Com as crianças?

**Educ. D** – Também. Também, não tanto como eu gostava. Esse é um ponto que eu ponho como negativo a nível do meu trabalho, este ano, porque ainda não consegui este ano encontrar o tal momentinho, ao fim do dia, com calma. Porque depois, o momento da tarde é quase que atribulado... Ora, se eu valorizo a parte da calma e dar espaço para os meninos poderem brincar na casinha, porque às vezes de manhã não tiveram tempo e fica aquela vontade...

**Ent.** – Eles gostam muito e precisam...

**Educ. D** – E sobretudo o trabalho individual. Cada um ir buscar um trabalho, ou um jogo, um brinquedo e estar com um colega, dois a dois, três a três, no computador... E se eu acelero esses momentos, quer dizer... estrago tudo... depois é um dilema para mim: “O que é que eu faço?” Às três e meia já têm que ir lavar as mãos. E depois, são

estas rotinas, que acabam também por constrangir. Mas sempre que posso, dentro do possível, ao longo do dia faço a avaliação com eles. Por exemplo, ainda ontem, à chegada, no início da tarde vieram contar as más notícias e então eu sento-me e disse: “Antes de mais nada eu quero saber... há alguma coisa que os meninos me queiram contar?” E então, pomos em comum e estamos a avaliar. Pronto, no caso concreto foi um menino que, supostamente no recreio, arrancou os botões do bibe de uma colega e resolvemos o problema. Nessa reunião estivemos a avaliar, eles sabem quais são as regras que estão lá no placard, o que é feio e mau e o que é bom e bonito e por comparação, temos uma regra básica no nosso grupo que é: “Quem não cumpre a regra paga uma multa.”

**Ent.** – E então qual é a multa?

**Educ. D** – A multa, normalmente eles já sabem, eles dizem logo: “Não vai para o computador”... porque não deixam que eles vão para uma coisa que gostam muito. Então a multa – não vai para o computador ou não brinca na mesa dos legos ou não brinca na casinha. Pronto a multa é essa. Às vezes a multa sou eu que a estipulo, quando a situação é grave e a multa passa, já chegou este ano, a passar por ter que afastar um menino da sala. Mas, esse é um outro caso complicado. É a regra do afastamento temporário, porque há uma outra ... Que é assim: fala-se a primeira, eu vou lembrar a segunda vez mas à terceira esgotou. Portanto, é a regra das três oportunidades. Eles sabem, eles sabem, quando eu falo, já falei a primeira, já falei a segunda, o que é que acontece? Acabou, eles já sabem. Quem não cumpre é a regra do afastamento temporário. Ficou sentadinho. Eu disse: “Olha, contas até cinco e depois eu venho-te buscar”. Às vezes resulta, outras vezes não.

**Ent.** – Aí estão também a fazer a avaliação...

**Educ. D** – Depois há um outro tipo de avaliação que a gente faz também diariamente e que tem a ver com os meninos que faltaram. “Quem faltou hoje?” O registo dos meninos que faltam... os conjuntos dos meninos e das meninas. Cada um faz o seu registo... e também lá tínhamos no placard e depois... às vezes há a avaliação em grande placard. Por exemplo, no trabalho que se fez na área das ciências, por exemplo, verificar o que é que o íman atraía e o que é que o íman não atraía, foi feito o registo numa tabela de dupla entrada e portanto aí estivemos também a avaliar eventuais conhecimentos que eles possam ter adquirido ao manipularem materiais. Pronto, e então estive com o grande grupo, embora alguns pequenitos, os mais pequenitos só tivessem

observado, mas eles também estiveram atentos. Portanto, um a um, ia registando o que é que atrai, o que é que não atrai, sim, não, cruzinha.

**Ent.** – Registavam e avaliavam o processo dessa experiência?

**Educ. D** – Sim. Eu diria que aí é um processo diversificado, ou através da reunião ou através do diálogo com o grupo e aí é o grupo que se auto-avalia ou através da reunião da manhã em que avaliamos o que é que correu bem e então se podemos dar continuidade e querem dar continuidade ao trabalho e depois através de registos em que se avalia eventualmente aquilo que eles apreenderam de um assunto ou sei lá... de uma visita.

**Ent.** – E eles registam com todo o agrado... Quando falou em auto-avaliação, por acaso não sei se as crianças, por norma consigo, com a Educadora, se costumam fazer... ou se já têm uma noção de auto-avaliação do seu trabalho, daquilo que eles ainda não conseguem ainda fazer muito bem, mas que estão a tentar melhorar e se também com o que a Educadora diz e com as sugestões que vai dando para saber... olha, realmente aqui, a nível do desenho ainda não está... faltam os braços... Isto é, se eles também têm consciência do seu processo de aprendizagem... se também avaliava com eles...

**Educ. D** – Há uma situação... não sei se isso é avaliar... pode ser avaliar... pode ser criar o respeito e incentivar o respeito... sempre que há desenhos, sempre que há um trabalho final ou um trabalho mais elaborado ou que o objectivo é preencher certas áreas ou por exemplo, ainda ontem era identificar quais os animais que eram insectos... No final do dia, juntamo-nos, se há tempo ou no final da manhã, mostro todos os trabalhos, de todos. E então nos desenhos, normalmente, procuro que seja o menino que o fez... “Olha, quem vai falar agora é o menino... é o Octávio, é ele que vai falar, ele vai contar o que é que desenhou”... E às vezes, vai um e diz: “Olha, só rabiscada.” E eu digo: “O quê, só rabiscada? Tu já te esqueceste, mas tu quando eras da idade dele, também fazias assim, queres que eu te mostre?” E ele cala-se e diz o do lado: “Pois, quando era pequenino, não era?” Portanto a noção de evolução... Às vezes, à mesa quando estão a trabalhar também eles dizem-me: “Eu não sou capaz.” E digo-lhe eu: “És, és, olha, vamos começar.” E também é um bocadinho o reforço positivo, porque há crianças que desistem à primeira tentativa.

**Ent.** – O estímulo é muito importante.

**Educ. D** – E aí também não há receitas. Quer dizer ou a gente faz por eles ou damos uma dica e digo assim: “Vais começar por um risquinho, comesas por um, por onde é que ele segue?” Pronto, por exemplo, era... estou-me a lembrar, hoje era a forma

hexagonal. Trabalhámos a forma do favo da abelha e era um hexágono, que eles captaram, porque têm uma curiosidade em saber dizer palavras caras e então era tentar... “Vamos lá ver quem é que consegue desenhar o hexágono.”; “Mas, eu não consigo, não sei.” Depois desistiam... “Apaga-me isto que eu não sei.” Com uma primeira dica conseguem arranjar uma estratégia para fazer e depois uns com os outros, ajudam-se uns com os outros...

**Educ. D** – Há um bocadinho de hetero-avaliação.

**Ent.** – Hetero-avaliação?

**Educ. D** – A hetero-avaliação, sim... e o facto de estarem os pequeninos junto com os mais velhos e vice-versa, isso também os ajuda a ter um bocadinho a noção das várias etapas... os mais pequeninos também querem imitar os mais velhos e já começam a pintar a figurinha e não saem do risco...

**Ent.** – São as mais valias de um grupo heterogéneo, não é?

**Educ. D** – Exactamente... E eles ficam todos contentes. Vêm mostrar: “Eu já não saí do risquinho, eu já pintei.” Todos contentes...

**Ent.** – Aí eles estão também a ver o seu processo de aprendizagem, estão a ver a sua evolução e têm a noção, não é?

**Educ. D** – Depois há a auto-avaliação. O que normalmente acontece, às vezes pelas coisas, menos boas, sei lá... é quando fazem uma tolice... é nunca os deixar... ou sentar e depois aquilo passou e não se fala mais no assunto, mas é conversar. E, normalmente, eu pergunto, eu tenho um menino que é perito nessas situações complicadas e eu no fim pergunto: “Tu sabes porque é que estás aí?” Ele diz: “Sei.”; “Então vais-me dizer porquê, o que é que fizeste e o que é que tu achas que eu devia ter feito.” E ele diz tintim por tintim aquilo que devia e que está... e que pagou a multa e que não se importa e que é assim que deve ser.

**Ent.** – Naquela perspectiva da criança saber o que é que fez... e o que é não devia ter feito...

**Educ. D** – Sim, mas com esse menino tem que ser mesmo assim.

**Ent.** – Pois, cada caso é um caso... e alguns quase que nem é preciso dizer nada, porque acham logo que merecem a multa e...

**Educ. D** – Alguns é.

**Ent.** – Pois, depende também da personalidade de cada um e de cada criança em si. Portanto, como já falou, acha que a avaliação tem muita utilidade no Jardim de Infância?

**Educ. D** – Tem, tem. Eu acho que é fundamental. Agora eu penso que tem que ser também um percurso, vamos lá ver... eu dizer assim: “Tens que avaliar”, quando as pessoas não estão sensibilizadas e não gostam desta área porque já estão de pé atrás, não adianta. Por mais formação que se faça, acho que não adianta. Tem que ser uma coisa cá do fundo. Tem que ser sentida. Para já tem que ser sentida a necessidade e depois acho que tem que haver também um bocadinho de pesquisa individual. Eu tive necessidade de ler e tive necessidade de aprofundar, porque também já acho que cometi muitas asneiras e... mas acho que para abordar a avaliação no Pré-Escolar temos que passar por essas fases para depois amadurecer algumas ideias, saber aquilo que a gente quer e sobretudo temos que arrumar as finalidades. Temos que saber muito bem o que é que estamos a fazer com cada uma destas coisas, não é? Porque, por exemplo, eu fico apavorada quando vejo, por exemplo colegas minhas a pegarem neste instrumento... que no fundo é uma listagem de itens e fazem disto a avaliação final.

**Ent.** – São as fichas que têm as cruzinhas...

**Educ. D** – É um horror, quer dizer... não diz nada. Agora eu acho que nenhum instrumento é bom cem por cento. Todos eles têm vantagens e desvantagens. Agora, o ideal é que cada um de nós faça este percurso e recorra a uma série de instrumentos e de meios para recolher informação, para registar observações, uma multiplicidade de fontes e depois consiga trabalhar isso tudo para fazer uma coisinha elaborada. Por exemplo, eu não sei como é que faria...

**Ent.** – Para poder inferir?

**Educ. D** – Colher evidências e se calhar não podemos inferir nada, se calhar a gente só pode chegar ao final e dizer assim no relatório: “Parece-me que...”

**Ent.** – Exactamente.

**Educ. D** – “Suponho que...”, “A minha leitura é esta.” Não é fazer afirmações e isso depois também se aprende com o treino. Eu, por sorte ou azar, todos os anos me têm aparecido assim... uns casos complicaditos e todos os anos tenho que fazer relatórios. Este ano já tive que fazer uns dois... por exemplo, num caso concreto para a Comissão de Protecção de Menores. Ora, se uma pessoa não tem um bocadinho este treino, não vai treinando, não vai treinando o tipo de linguagem que se utiliza quando se faz um relatório, quando se faz uma avaliação, depois é muito difícil. Também se não temos informações, depois também não podemos elaborar...

**Ent.** – Portanto isso é essencial. Já estávamos aqui a começar de abordar a questão dos riscos que podem acontecer se a avaliação não for feita como deve ser.

**Educ. D** – Ah, pois há muitos...

**Ent.** – Portanto, considera que podem existir inerentes à forma, à maneira como é realizada a avaliação no Jardim de Infância?

**Educ. D** – Sim, há sempre riscos. E dizer que não há é uma ilusão, porque há riscos. Para já há riscos porque quem observa e quem vai escrever é uma pessoa que tem um pensamento e automaticamente também já é condicionada por aquilo que vê. Quer dizer, há um risco de enviesamento, isso há sempre. E quanto mais descritivo e narrativo é o processo mais se corre esse risco. Portanto, para não haver esse risco as listas de itens às vezes podem-nos ajudar... ou as escalas... ou se calhar uma fotografia ou um desenho, uma amostra de trabalho ou várias amostras de trabalho, mas riscos há sempre. Eu posso, posso ser induzida em erro se me basear só numa coisa, não é? Portanto, há o risco de enviesamento, há...

**Ent.** – E o que é que acha de uma possível transmissão de informação, relativa às crianças de 5 anos, que acabam o Jardim de Infância e que passam para o 1.º Ciclo? Não sei, qual é aqui, portanto, o procedimento... mas também gostava de abordar o procedimento... se há algum registo, alguma avaliação que passa para o 1.º Ciclo.

**Educ. D** – No nosso Agrupamento, neste momento, não passa nada. De qualquer das maneiras, eu vou dizer mais ou menos aquilo que está uniformizado no Agrupamento e depois também posso dar a minha opinião. Aquilo que... chegou-se à conclusão que era necessário, de facto no final do Pré-Escolar, quando os meninos vão fazer a transição, elaborar-se um relatório descritivo. Pronto, e o Agrupamento, no grupo das Educadoras do Agrupamento, achou que devia ser feito um relatório, não muito elaborado, eu até o trago aqui. É um relatório descritivo, de final de ano, de final de ciclo, não é? Acaba o ciclo... só respeitando as áreas curriculares. Pronto, acaba por ser mais ou menos isto... descritivo...

**Ent.** – Descritivo... para cada área de conteúdo e nos vários domínios...

**Educ. D** – Descritivo ... nas áreas de conteúdo e nos vários domínios. Isto é apenas um guião para o Educador. Tem aqui as várias áreas...

**Ent.** – Portanto, isto foi feito, foi elaborado no vosso Conselho de Docentes?

**Educ. D** – Não foi no Conselho de Docentes, foi a nível de Reunião de Educadores, porque como o Conselho de Docentes é 1.º Ciclo e Pré-Escolar, nós ao longo do ano, temos, por exemplo, no Natal dois dias para nos juntarmos, só Educadoras. E então foi numa dessas reuniões que achámos que... claro que não era este, era um muito fraquinho, inicialmente, que depois foi questionado e achámos que devia ser



reformulado. Portanto, isto é descrito. É relato. É relatório escrito... que eu tenho... por acaso tenho lá em cima, depois posso mostrar, dos meninos que já transitaram. Depois, esse relatório não transita, fica arquivado ou aqui neste dossier ou noutra local... fica arquivado...

**Ent.** – No Jardim?

**Educ. D** – Sim, se entretanto a Professora quiser consultar, faz o pedido e consulta.

**Ent.** – E gostava de saber uma coisa – tem autorização dos pais para... portanto, não há nenhuma formalidade... em que os pais tenham conhecimento desse registo de avaliação e depois, se a Professora do 1.º Ciclo vier pedir... se não colocaram essa questão?

**Educ. D** – Houve... Sim, dos pais tomarem conhecimento...

**Ent.** – Tomarem conhecimento e darem autorização para se passar a informação ao 1.º Ciclo, uma vez que não está institucionalizada... mesmo de forma formal.

**Educ. D** – Ai, não! Eu acho que está. As Orientações Curriculares têm isso muito claro. Claro, não está é nenhum instrumento definido...

**Ent.** – Nenhum instrumento único...era isso que eu também queria referir...

**Educ. D** – E ainda bem que assim é, porque senão... Deus nos livre! Acabamos, por com certeza ir cair em experiências como na Inglaterra está a acontecer. Agora aquilo que foi estipulado é que não era dado aos pais, os pais não tinham acesso. Agora, no que eu me manifestei contra e fiz uma declaração, sei lá... uma declaração de voto... fiz uma folhinha em que manifestei a minha opinião que não achava justo... ora se os pais têm conhecimento de que este processo é feito e existe, não tem lógica nenhuma, não mostrar, não é? Não é para mostrar a ninguém. ... qual é o mal de pegar na folhinha ou no relatório que eu própria elaborei e dizer-lhe: “Olhe está aqui o relatório e falar com ele em presença do documento. Não aceitaram isso, portanto eu manifestei a minha opinião contra, que não aceitava. Acho que...

**Ent.** – Não aceitaram essa proposta de estar com os pais?

**Educ. D** – Não, não. Não aceitaram a proposta de mostrar o documento!

**Ent.** – O documento final? Que é, ao fim e ao cabo, uma súmula...de toda a avaliação feita durante o ano...

**Educ. D** – Tudo se perde... Se o processo de avaliação é um processo partilhado, em parceria com os pais... que diabo... eu agora chegar ao final do ano e dizer assim: “Olhe, não posso mostrar, porque não foi autorizado.”

**Ent.** – Foi a única Educadora?

**Educ. D** – Sim. Eu pus por escrito e até hoje estou à espera que me dêem resposta, porque acho que isso subiu a Reunião de Conselho Pedagógico, mas até hoje, perdeu-se o papel, não sei aonde...

**Ent.** – Será que isto não terá a ver com o medo que há pouco me falou, do tal medo que ainda existe...

**Educ. D** – Não sei se será o tal medo, mas depois... acaba por se cair numa coisa, numa situação trinta vezes pior, que é, mais dia menos dia, aparecer-nos um instrumento pela frente, no qual nenhuma de nós teve intervenção e depois... toma lá tens aqui e agora preenche...

**Ent.** – E possivelmente...

**Educ. D** – E possivelmente é elaborado à luz de outro sector...

**Ent.** – E não por profissionais de Educação de Infância...

**Educ. D** – Isso, isso é que é de temer. Agora, eu manifestei-me contra essa situação, pus por escrito e disse que já que o processo tem que ser forçosamente partilhado, eu não vejo mal nenhum... (sim senhor... que não se dê ao pai ou à mãe) que um pai ou uma mãe que vem falar comigo e diga assim: “Olhe, está em presença do documento, está aqui.”; não é? Até para dizer assim: “O que eu falo é o que aqui está.” Eu não vou falar uma coisa e aqui escrever outra. Ah, os pais podem até alegar essa situação. Não sei, pronto...

**Ent.** – Justificou realmente a sua posição...

**Educ. D** – Não, justifiquei por escrito e até hoje não tive o eco... dessa situação.

**Ent.** – Exacto, depois os Professores do 1.º Ciclo, como tinha dito, se quiserem dirigir-se...

**Educ. D** – Se houver alguma necessidade...

**Ent.** – Só se houver?

**Educ. D** – Sim. Eu não vejo mal nenhum que transitasse, até porque eu tive uma experiência dessas num Jardim onde estive a trabalhar anteriormente e durante dois anos seguidos, na altura ainda era TEIP, não era Agrupamento, era TEIP e eu coloquei à consideração do Conselho Pedagógico na altura, um modelo, muito informal, muito semelhante a este... que era uma folhinha de transição. O documento até era - Ficha de Transição para o 1.º Ciclo. Portanto, isto já lá vão uns dez anos, quase. E durante dois anos seguidos fiz essa experiência, não vi que tivesse vindo grande mal... para os meninos. As Professoras só tiveram a agradecer e disseram, realmente coincide com as nossas observações. Agora, há riscos... porque realmente se é um documento para

transitar, há que ter cuidado com o que se escreve, não é? Agora, nem dar uma imagem desfasada da realidade nem dar uma imagem também muito negativista.

**Ent.** – Acha que se deve entrar mais por aquilo que a criança é capaz de fazer, do que já é capaz?

**Educ. D** – Sobretudo. Sobretudo, embora também me pareça que pode ser um ponto de apoio para o futuro Professor... saber que há uma área em que ele é mais fraco. Mas, eu normalmente, eu não digo que é mais fraco. Eu digo assim: “Suponho que vai necessitar de muito apoio e muita ajuda nesta área assim, assim, por isto, isto e isto.” Agora, há formas de a gente dizer as coisas...

**Ent.** – A forma como se diz...

**Educ. D** – A forma como se diz.

**Ent.** – Acha que se podem rotular crianças a partir daí... pode-se correr esse risco, é?

**Educ. D** – É.

**Ent.** – Depende do instrumento utilizado e da forma como se escreve, não é?

**Educ. D** – Sobretudo, porque nós por erro, muitas vezes sem darmos conta, somos mais... temos mais facilidade em usar uma linguagem interpretativa e não uma linguagem descritiva. Por exemplo, eu dizer... sei lá... “O João é muito irrequieto.” Se eu digo que é muito irrequieto, automaticamente já é um rótulo. Agora, se eu disser assim: “O João, por vezes tem dificuldade em sentar-se, quando está a comer levanta-se muitas vezes”... Pronto...

**Ent.** – Baseado na observação...

**Educ. D** – É um bocadinho o tal treino que a gente tem, que eu também ando à procura. Acho que tenho uma caminhada grande ainda a percorrer, porque sei que há gente muito boa a trabalhar, por exemplo na área de portfólio, que é uma área que particularmente me interessa.

**Ent.** – Também gostava de lhe perguntar – como é essa avaliação, chamada de alternativa, centrada no portfólio...

**Educ. D** – Centrada no portfólio, centrada na criança. Pronto, eu para mim, eu uso este. Este é o meu portfólio de avaliação. Não tenho propriamente um portfólio de... em que a criança participe muito... ainda... vou tentar que para o ano, com os mais velhos isso possa já ser feito. Com os meninos que tenho este ano, eles também já participam... até na arrumação dos trabalhos e fazemos, às vezes com eles, em presença deles e depois eles vão falando, nós vamos falando e querem muito ver...

**Ent.** – Gostam muito de ver o que está para trás... e ficam às vezes surpreendidos...

**Educ. D** – É, bastante. Depois, uma forma de compensar também essa lacuna, recorro aos tais livrinhos, que são pequeninos portfólios dum projecto que se fez. Por exemplo, o Livro de Identidade foi um deles em que trabalhámos várias áreas desde o início do ano. Portanto foi o corpo humano, os aniversários, a família, a casa, a habitação, os povos do mundo e as características físicas e depois condensámos tudo isso num livrinho. Então cada página do livro era... tinha uma história. Era o nome, depois a outra era – eu sou um menino – e tenho xis de altura, depois a outra era - faço anos em tal dia – depois pintavam um bolinho com as velinhas com o número de velas, depois era a família, a casa, tenho amigos, os meus amigos... Condensou-se isso tudo num livro – O Meu Livro de Identidade.

**Ent.** – Outra questão que eu gostava de colocar e como já estivemos a falar agora, da dita avaliação alternativa, e há muita gente que está a começar agora a recorrer aos portfólios, à construção dos portfólios, que à partida levará muito tempo, gostava de lhe perguntar o que é que acha de o sector Pré-Escolar ter um calendário escolar diferente dos outros sectores de ensino e quando, no Natal e na Páscoa, as Educadoras têm que estar com as crianças, tendo que realizar também uma avaliação, que está nas Orientações Curriculares... embora não seja nada fixo, é flexível... não é um programa, são orientações apenas, mas nós temos que a fazer... E quando é que há tempo para isso? O que é que acha? Acha que este calendário escolar está em sintonia com aquilo que nos é pedido?

**Educ. D** – Não, de forma alguma. Não, porque eu penso que há uma imagem um bocadinho crítica, há uma imagem subjacente a toda esta tentativa de nos por à margem. Ou seja, eu vejo com muita preocupação que os nossos Jardins de Infância da rede pública estão... evoluíram durante vinte anos, houve uma história evolutiva muito positiva, durante vinte anos e agora está a andar para trás. Isto está a andar para trás, é o que eu vejo, isto é a minha leitura. A partir do momento em que os Jardins de Infância da rede pública se viram confrontados com a necessidade de alargar horário, dar almoços, proporcionar actividades de prolongamentos, eu acho que está a criar uma completa confusão na cabeça das pessoas. E eu acho que no meio de tudo isto, esse calendário diferenciado é mais uma acha para a fogueira e a leitura que se faz lá fora é: “Bom aquilo não é necessário... é para ter meninos ocupados em actividades, para brincar e o resto são cantigas.” E portanto eu acho que o processo de ensino e aprendizagem que se faz na etapa Pré-Escolar está muito... está muito... muito periclitante. Estão a anular... a imagem que se transmite para os pais é um local muito

lindo, cheio de bonecos, muita coisa bonita e isso deu-me a pensar numa mãe que telefonou, posso falar à vontade, foi pelo telefone, naquele período de entradas e de desistências que houve, diz-me: “Ai que pena, eu até gostava que fosse para aí, porque fazem trabalhos tão bonitos.” E eu digo para mim: “Ora bolas e eu que gostava que me dissesse que fosse para aí porque os meninos aprendem, os meninos têm boas vivências do Pré-Escolar e não porque fazem coisas bonitas.” E aquilo que se está a ver é um bocadinho... é uma confusão, é um armazém de meninos, é fazer as actividades, depois o que interessa são as festas, é um certo show-off, que não dá nada, não é? E o trabalho de bastidores, esse trabalho que não se vê, não dá nas vistas, mas que é fundamental para uma boa aprendizagem, esse não se vê e também não é valorizado.

**Ent.** – Não se torna visível.

**Educ. D** – Não se torna visível e nem é entendido. Eu, por exemplo, é uma situação peculiar, estou neste Jardim e de facto há aqueles momentos tradicionais... há a festa do Natal, há a festa disto, há a festa de fim de ano e eu dou comigo, a certa altura... fico com todo o meu esquema de trabalho virado do avesso, porque estou... vejo o tempo a acelerar, o calendário já está apertado e temos isto para a festa... e temos aquilo para a prendinha da mãe e é preciso isto para a prendinha do pai e acabo por viver condicionada por todo este contexto. E revolto-me comigo mesmo, revolto-me com o enquadramento, porque não é isso que eu valorizo.

**Ent.** – E a nível do enquadramento, mesmo a nível da Componente de Apoio à Família que já está implementada e agora reportando-me aqueles dias do calendário específico para o Pré-Escolar, portanto as crianças têm realmente onde estar?

**Educ. D** – Sim, sim, têm.

**Ent.** – Não se põe essa questão... há as Animadoras, as Tarefeiras, as crianças podiam estar...

**Educ. D** – Exactamente.

**Ent.** – As Educadoras podiam estar num trabalho de avaliação mais profunda...

**Educ. D** – Eu falo por mim... eu vejo necessidade... estivemos com meninos até agora, na Páscoa, segunda, terça e quarta e depois quinta e sexta estávamos convocadas para as reuniões de Agrupamento... na semana a seguir o Jardim estava encerrado. Optou-se por se encerrar, uma vez que no início... às vezes as necessidades são fictícias... Verificámos que das 100 crianças que tínhamos só 10 responderam que queriam a Componente de Apoio à Família no período da Páscoa. Ora 10 num universo de 100 é uma migalha, é uma gota, portanto o Agrupamento decidiu e encerrou o Jardim. Acho

que fez muito bem. Mas, eu própria tive necessidade de vir nos dias de trás, estive aí até às cinco da tarde, porque precisava de organizar a sala, de organizar os materiais, de organizar as pastas, de organizar os trabalhos dos meninos, de ver, de fazer um ponto de situação que é fundamental. E não deu porque naqueles 3 dias eu tive o grupo em peso, tive 18, não vinham todos porque...Mas, também é só para dizer que às vezes essas necessidades acabam por ser fictícias.

**Ent.** – São fictícias...

**Educ. D** – Fez-se o levantamento e do universo de 100 famílias apenas 10 manifestaram a necessidade de ter o prolongamento na semana da Páscoa.

**Ent.** – Olhe e agora já para terminar e acho que até já falámos nesta questão, mas se quiser reforçar mais um pouco – quais os perigos e consequências de não avaliar no Jardim de Infância?

**Educ. D** – Há várias. Uma delas é nós falarmos um bocadinho de cor dos nossos meninos e isso preocupa-me. Eu acho que... eu tenho tido algumas discussões com algumas colegas, um bocado acesas, nomeadamente até com colegas, aqui da casa... temos perspectivas diferentes, maneiras de estar diferentes. De qualquer das maneiras eu acho que... continuo a insistir que se não avaliarmos, se a gente não escrever, se a gente não tiver instrumentos, não recorrermos a eles sem medo ficamos com uma imagem deformada... é impossível! Ou fantasiámos ou então não sei! Quer dizer, para mim é complicado entender. Depois também há o risco de dizer mais do que aquilo que se deve, não é? Aí, também é o nosso bom senso. E... mas continuo a dizer tem que ser um processo que venha de dentro. Agora das duas uma, ou todas nós começamos a apalpar o terreno e começamos a registar e a avaliar ou então não tarda nada e chegamos aí um dia e ... “Minhas caras está aqui o documento e agora isto é assim.” Corremos esse risco.

**Ent.** – Este trabalho entre pares, entre colegas, para debatermos estas questões sobre a avaliação é fundamental...

**Educ. D** – Tem que ser, tem que ser. Tem que haver um trabalho de equipa. Validar, por exemplo, num trabalho que fizemos em grande grupo nós demos connosco a pegar naqueles itens da Checklist e cada uma tinha uma interpretação diferente. Portanto, como é que é possível que venha de uma estrutura exterior... chega aqui e diz: “Agora é este documento.” E como é que a gente faz? Depois são as várias leituras, as várias interpretações, o perigo de rotular. Agora acho que não devemos é ter medo. Vamos experimentar. Vamos avaliar, avaliar sempre!

**Ent.** – Muito obrigado pela sua colaboração para este pequeno estudo.

## **Entrevista E – Educadora E**

**Ent.** – Em que Escola ou Instituição realizou a sua formação inicial como Educadora de Infância e em que ano a concluiu?

**Educ. E** – Foi na Escola Normal de Educadores de Infância e conclui-a em 1984.

**Ent.** – Há quantos anos exerce a sua actividade como Educadora de Infância?

**Educ. E** – Há 23 anos.

**Ent.** – Para além da sua formação inicial realizou mais algum tipo de formação? Quais as suas habilitações académicas?

**Educ. E** – Sim, tenho assistido a acções de formação, a seminários, a workshops, a acções de formação contínua com créditos e mais recentemente fiz também a licenciatura em Educação de Infância na Escola Superior de Educação.

**Ent.** – Há pouco tempo, então?

**Educ. E** – Terminei no ano passado, em 2006.

**Ent.** – Exerce a sua actividade profissional num estabelecimento de Educação Pré-Escolar da rede pública ou privada?

**Educ. E** – É da rede pública.

**Ent.** – E é num meio urbano ou rural?

**Educ. E** – É num meio rural, numa aldeia.

**Ent.** – E agora gostava de saber: qual a metodologia pedagógica ou o modelo pedagógico que orienta a sua prática educativa no Jardim de Infância?

**Educ. E** – Eu baseio-me nos conhecimentos que adquiri quando da minha formação inicial, em algumas leituras que também tenho feito, mas não tenho nenhum método específico que aplique, portanto é uma mistura de várias correntes.

**Ent.** – Gostava de saber um pouco, por exemplo, a nível da organização do grupo, como é que faz com o seu grupo de crianças? Quantas crianças tem?

**Educ. E** – Neste momento tenho 17 crianças.

**Ent.** – E como é que é, fazem a reunião do grande grupo, como é que organiza no dia-a-dia?

**Educ. E** – Há actividades que são em grande grupo e depois há actividades mais orientadas e nessas alturas eu divido o grupo e fico com alguns e depois troco e fico com os outros. Portanto, algumas crianças vão brincar, vão para o exterior com a



Auxiliar e trabalho um grupo e depois trabalho outro, depois junto todos. Pronto, é conforme as actividades, mas muitas vezes divido o grupo para concretizar o que projecto.

**Ent.** – E a nível de organização do espaço, no seu Jardim de Infância?

**Educ. E** – O espaço está organizado por Cantinhos e a meio da sala há um espaço mais livre que é para a Ginástica, para as Danças, para as Dramatizações e para movimentos também nas actividades livres. E basicamente é isso.

**Ent.** – E a nível de rotinas, no dia-a-dia, quais as que existem no seu Jardim de Infância?

**Educ. E** – Portanto, de manhã, quando eu chego e enquanto algumas crianças já estão e outras vão chegando, temos uma conversa de Bom Dia... Depois, elas vão escolher o Cantinho ou o jogo com que querem brincar e brincam assim durante cerca de uma hora, uma hora e um quarto, mais ou menos. Entretanto, por volta das 10h e um quarto, portanto a entrada é às 9 horas, por volta das 10h e um quarto, canta-se uma cantiga para arrumarem e vão fazer chichi e lavar as mãos e depois vêm comer um pãozinho e o leite, a meio da manhã. Portanto, normalmente, por norma, comem sentados à mesa, abrem o guardanapo e fazem as migalhas para os passarinhos, dizemos nós. Eles guardam as migalhinhas que depois se deitam num alguidarzinho e se deitam depois no exterior para os passarinhos.

**Ent.** – E há muitos passarinhos, pois é um meio rural...

**Educ. E** – Ali há, há muitos passarinhos no nosso recreio. E já aconteceu entrarem para dentro da sala, atrás das migalhinhas. Depois deste lanche da manhã, lavam os dentes. Cada criança, pronto... Lavam duas em cada lavatório, quatro a quatro. Entretanto, depois sentamo-nos e começamos as actividades orientadas. Cantamos, damos os Bons Dias, dizem os dias da semana, contam os meninos e depois ou conta-se uma história ou faz-se a motivação para a actividade que vai ser a seguir.

**Ent.** – Portanto, a nível de rotinas... as crianças também almoçam no Jardim?

**Educ. E** – A maior parte das crianças vai almoçar a casa, das 17 só 3 é que almoçam no Jardim, vão almoçar a casa. Depois, regressam à tarde, à 1h e um quarto. Chegam, calçam... Eles também têm um hábito, um hábito que nós temos é o calçar as pantufas, tirar os sapatos e calçar as pantufas. Vêm e sentamo-nos numa mesa grande que temos e então é a hora do conto. Aquela hora, é uma hora mais repousada, após o almoço. Conta-se uma história ou uso um livro que vai sendo lido ao longo dos vários dias ou então são histórias que são contadas naquele dia, só. Depois vão outra vez jogar, fazer

jogos, escolher actividades que queiram... Por vezes também vimos para o exterior, mesmo a meio da manhã, algumas vezes, também vamos para o exterior. Pronto, isto é conforme é Inverno, Primavera, conforme o tempo está. Pronto, entretanto chega a hora de saída, arrumam, arrumam os brinquedos, sentam-se. Normalmente, um bocadinho antes, aí um quarto de hora, antes da saída, pronto, eles calçam os sapatos, tiram o bibe, vestem o casaco, sentam-se e vêem um bocadinho de um vídeo. Por acaso, agora estamos a ver aquela série da Heidi, que eles gostam muito. Vão acompanhando, são também histórias que depois se exploram, de acordo com as Estações do Ano ou outras vivências que se façam. Por exemplo, nós estamos este ano a viver a alimentação e a Heidi tem lá o leite e o queijo e essas vivências são depois... o filme, o que se vê no vídeo, depois é aproveitado e explorado no tema da alimentação que estamos a tratar. Pronto, entretanto algumas crianças vão embora com os pais que as vêm buscar e as outras que são sete, ficam com a Animadora, numa outra sala polivalente em Actividades de Tempos Livres.

**Ent.** – E quanto à organização do tempo, por exemplo semanal? Tem algum dia mais dedicado a alguma área específica?

**Educ. E** – Tenho assim: normalmente, à segunda-feira faz-se Ginástica, portanto as actividades principais de cada dia, à terça História, à quarta Música, à quinta Jogos e à sexta Expressão Plástica. Pronto, quando... normalmente cumpre-se esta sequência, mas muitas vezes não, porque vai-se dar um passeio, ou porque se vai para o exterior, porque o tempo está bom... Mas, dentro daquela semana, pelo menos uma actividade relacionada com estes assuntos, é feita. Uma actividade de Música, uma actividade de... conforme os dias da semana.

**Ent.** – Agora entrando mesmo propriamente nas questões relativas à avaliação, eu gostava de lhe perguntar porque é que importa avaliar no Jardim de Infância?

**Educ. E** – Eu penso que a avaliação é importante, desde que seja feita da maneira correcta. É importante, porque nós assim podemos observar a criança de uma forma mais precisa e detectar quais são os aspectos que ela ainda precisa de desenvolver mais. E, nesse aspecto, a avaliação é boa, é para ajudar a criança a ter um desenvolvimento global. Portanto, como é que foi a pergunta?

**Ent.** – Porque é que importa avaliar no Jardim de Infância?

**Educ. E** – Sim e porque também isso ajuda-nos a organizar o nosso trabalho, a programar, de acordo com as dificuldades que as crianças tenham ou com o

desenvolvimento que eles ainda não tenham atingido. Pronto, eu acho que tem vantagens.

**Ent.** – E na sua opinião o que é que distingue a avaliação no Jardim de Infância da avaliação da Escola?

**Educ. E** – Eu penso que a avaliação na Escola é mais... O Professor está mais preocupado com a criança, se atingiu ou não atingiu aqueles objectivos que o programa exige, pronto. E às vezes, com essa preocupação, perde-se a observação da criança no seu bem-estar afectivo, psicológico e emocional. Eu acho que isso são riscos grandes que na Escola se correm. No Jardim, nós estamos muito sensibilizadas para o bem-estar da criança, para o bem-estar emocional e psicológico e afectivo e para este aspecto da relação do adulto com a criança e nós somos muito atentas. Penso que a maior parte das Educadoras estão muito atentas a este aspecto do desenvolvimento da criança. E talvez, esta seja a grande diferença, também, entre o 1.º Ciclo e o Jardim de Infância.

**Ent.** – E como é que avalia no seu Jardim de Infância? Na prática como é que faz a avaliação?

**Educ. E** – A avaliação é feita diariamente pela observação que nós fazemos das crianças. Mesmo que não haja registos, nada escrito, nós observamo-las e quem trabalha e gosta do que faz, empiricamente faz essa avaliação. E quase que não é preciso estar a pensar muito, como há que estimular esta ou aquela criança. Mas, depois que surgiram esta organização dos Agrupamentos, passou-se a fazer uma avaliação com umas Fichas de Avaliação.

**Ent.** – E quem é que elaborou essas Fichas de Avaliação?

**Educ. E** – Estas Fichas... Nós no nosso caso, por acaso, foi em Conselho de Docentes de Educadores de Infância. Portanto, arranjamos, cada colega trouxe algumas sugestões de outros Agrupamentos que conhecia e depois observamos e adaptámos à nossa situação e melhoramos conforme achámos que era mais conveniente. E, presentemente ainda estamos a melhorar, a tentar melhorar as Fichas que utilizamos para a avaliação das crianças.

**Ent.** – Portanto são esses os instrumentos que usa para avaliar?

**Educ. E** – Sim, sim. São Fichas de Avaliação.

**Ent.** – São para as crianças de todas as idades...

**Educ. E** – Portanto, nós temos uma Ficha de Avaliação para os 3-4 anos, outra Ficha de Avaliação para os 4 e 5 anos e uma outra terceira Ficha que é só para os de 5 anos, 5-6 anos, no último período.

**Ent.** – Para os que vão para o 1.º Ciclo?

**Educ. E** – Para os que vão transitar para o 1.º Ciclo. Portanto, cada Ficha engloba o 1.º, o 2.º e o 3.º período. Ou aliás, a Ficha dos 3 e 4 anos tem avaliação para o 1.º, 2.º e 3.º período. A Ficha dos 5 e 6 anos tem: uma Ficha tem só o 1.º e o 2.º período e uma terceira Ficha que é só para o terceiro período. As primeiras que mencionei são para uma avaliação por cruzes. Portanto, fala se a criança articula correctamente, constrói as frases correctamente e pomos uma cruz onde diz: Adquirido, no caso da criança, por exemplo, articular correctamente ou Em Aquisição, no caso da criança não articular correctamente. Pronto, esta para os 3-4 anos. Depois, para os 5 anos também temos algumas coisas para avaliar, idênticas. Também temos, por exemplo, ou articula correctamente, também temos essa avaliação que é idêntica, também: Em Aquisição ou Adquirido e para o 3.º período, temos então uma avaliação mais descritiva e baseada nas áreas de formação. Por exemplo, vamos descrever sobre o conhecimento de si próprio, se sabe o seu nome, se sabe onde mora, onde nasceu, a sua idade, por exemplo. Mas, isto depois não tem tópicos... nós depois é que pomos isto conforme nós entendemos e estamos a basear-nos nas Áreas de Conteúdo das Orientações Curriculares.

**Ent.** – Portanto, já falámos nos procedimentos que utiliza e os instrumentos que são estas três Fichas que acabou de caracterizar e portanto posso também chegar à conclusão que quando avalia... já me disse também que é de forma contínua, diariamente e nestes três momentos.

**Educ. E** – Sim.

**Ent.** – Por período, não é?

**Educ. E** – É por período, sim. É no 1.º, 2.º e 3.º período.

**Ent.** – Quando mesmo? É nessa altura e tem dias para fazer essa avaliação? Faz na Escola, faz em casa?

**Educ. E** – Isto agora é uma exigência. Tem de haver avaliação, mas não há dias para a avaliação. Portanto, eu trago as Fichas para casa e faço isto em casa. Porque, lá com as crianças não consigo fazer, não me consigo concentrar e depois também não temos tempo para isto. O nosso Agrupamento, ali, será uma excepção, porque parece-me que não há muitos a fazerem isto – assumiu que haveria, inicialmente começou com três dias para a avaliação, este ano, já só são dois dias e pronto temos estes dois dias...

**Ent.** – Em que não estão com crianças?

**Educ. E** – Não se está com crianças, mas não sei se isto vai ser para durar. Pronto, isto é, sendo assim, nestes dois dias faz-se a avaliação.

**Ent.** – E acha que precisava de mais dias para estar, como os outros níveis de ensino estão e ter mais dias para a avaliação? Acha que seria benéfico?

**Educ. E** – Eu penso que para fazer uma avaliação que mereça ser chamada como avaliação, deveríamos ter tempo suficiente para isso. Nós temos, por enquanto, estas Fichas com cruces e há colegas que preferem assim, porque quando são muitas crianças é muito mais rápido. Quando são... Eu já tive 4 crianças e se for tudo descritivo, se for descritivo leva muito tempo. E se nós estivermos a escrever com consciência, a fazer uma avaliação consciente e com estas Fichas de, com este método das cruces é muito mais rápido, mas...

**Ent.** – Será a forma mais eficaz?

**Educ. E** – Pois, aí é que está. Se de facto pretendem uma avaliação que seja uma verdadeira avaliação, deverão dar tempo para isso, porque senão é um faz-de-conta. E portanto, diz que se fazem as coisas, mas não se fazem. Assim como para programar actividades e programar toda uma vida de Jardim, porque eu acho que as pessoas, de uma maneira geral, não têm bem noção do que isso é. Porque os nossos meninos não estão sentados numa cadeira a olhar para o quadro, não é? É diferente, nós temos muito material para organizar, para restaurar, para fazer manutenção, temos de fazer compras e escolher material. Há arrumações que têm de se fazer, material estragado que tem de se deitar fora e tem de se substituir e estas coisas levam muito tempo e agora, recentemente, tiraram estes dias porque eu sempre fui, sem crianças, alguns dias ao Jardim e tinha de trabalhar, porque senão não conseguia fazer as coisas que pretendia, porque também há... é necessário fazer desinfectação de brinquedos e de material e eu acho que esquecem-se disto.

**Ent.** – O que é que acha, havendo já a Componente de Apoio à Família implementada, as suas crianças, do seu Jardim de Infância, não estariam bem e poderia ter tempo, nesses dias, em que o Calendário Escolar do Pré-Escolar está a ser diferenciado e nesses dias podia estar a fazer uma avaliação mais congruente e mais profunda?

**Educ. E** – Eu penso que sim. Eu penso para benefício das crianças e para... É que é assim: está-se a dar muita importância às necessidades dos pais e está-se a esquecer as necessidades das crianças. E daqui a algum tempo, daqui a alguns anos, vai-se pagar muito caro este desequilíbrio em que as crianças andam. Porque, depois é assim: há realmente pais que precisam, mas há pais que não precisam nada. Não precisam, simplesmente não precisam. Mas, porque aquilo traz benefícios para as autarquias ou

traz benefícios não sei para quem, em nome do bem-fazer às crianças estão a mutilá-las. E isso é uma coisa que me dói muito.

**Ent.** – Acha que passam muito tempo no mesmo espaço? Sem necessidade, muitas vezes? Uma vez que é um meio rural...

**Educ. E** – Eu acho que é. No meu caso, os pais estão em casa, ou as mães, ou as avós ou as tias, estão em casa. Estão em casa. Eu tive uma altura que as crianças... iam lá pôr as crianças. O horário à tarde, entram às 13h 30m e saem às 15h 30m e há mães que vão levar as crianças e ficam a conversar até à hora de saída. Portanto, ali não há necessidade, no entanto alguns ficam. Não há necessidade, mas mesmo que haja necessidade, eu penso que isto tem que ser muito bem pensado, porque está-se a dar atenção a uma situação que também é séria, que é a necessidade dos pais, mas está-se a desconsiderar as necessidades das crianças e nós somos cúmplices em dizer que está tudo bem. Porque, de facto, não está. Muitas vezes, os pais podem organizar, esses que se dizem muito ocupados, podem organizar-se para estar com os filhos. Se calhar era importante dar alguma formação a esses pais.

**Ent.** – E agora, ainda a nível da avaliação, com quem avalia no seu Jardim de Infância?

**Educ. E** – Eu tenho uma colaboradora, uma Auxiliar e pronto, a avaliação sou eu que a faço, mas muitas vezes também ouço o parecer dela e quase que posso dizer que pronto, que ela colabora na avaliação, nalgumas partes da avaliação ela colabora.

**Ent.** – E com os pais? Vão ao Jardim e também há troca?

**Educ. E** – Ai, os pais vão. Os pais vão buscar as crianças à hora de almoço, excepto aqueles três que almoçam lá e os pais conversam sempre e gosto de saber o que é que as crianças levam para casa, daquilo que foi dito na Escola. E as mães contam isso com muito entusiasmo e pronto, isso para nós também é agradável e para ver até que ponto... Eu lembro-me de uma vez que se falou da necessidade do problema de não estragar a água e eu tive uma mãe que me disse: “Ai a minha filha, quando eu estava a lavar o carro com a mangueira disse “Ai, ó mãe tu não podes lavar o carro assim, tem que ser com um balde, porque assim gastas tudo e depois os animais não têm água para beber”. E a mãe disse-me aquilo encantada, porque depois ela foi fechar a torneira e foi lavar o carro com o balde. E eu acho que isto é... Para nós é muito gratificante, porque vemos o fruto do nosso trabalho. Assim como também quando falamos da alimentação, que é bom comer o pão... E ainda há pouco tempo, uma menina toda chorosa, porque a mãe só lhe manda pãezinhos de leite e ela já disse à mãe que quer pãezinhos dos outros, daquele pão de mistura, que é mais saudável e a mãe finalmente, já lhe está a mandar o

pão que ela pede. Portanto, isto é bom, porque vamos transformando a mentalidade dos pais através das crianças. E esse é também um objectivo.

**Ent.** – Então, embora já tenha falado um pouco, não sei se quer falar mais especificamente sobre esta questão: que utilidade tem para si a avaliação no Jardim de Infância?

**Educ. E** – Embora já se tenha conversado sobre o assunto.

**Ent.** – Não tem mais nada a acrescentar, já se falou, não é...?

**Educ. E** – Eu acho que a avaliação para ver a que nível está a criança e nós não descoramos uma ou outra área que possa ficar esquecida, porque às vezes as crianças têm mais tendência para umas coisas do que para outras, gostam mais de construção e não gostam tanto de que doutro tipo de actividades, às vezes esquecem o desenho, ou vice-versa, às vezes fazem muitos desenhos e nunca fazem construções, isto mais nas actividades livres, portanto é bom nós fazermos uma avaliação para ajudarmos a equilibrar essas tendências, para que a criança se desenvolver no seu todo. Mas, aquela avaliação, assim muito rigorosa, já sabe isto, já sabe aquilo, que avalia quase que as aquisições cognitivas, isso aí acho que temos que ter muito cuidado, porque muitas vezes as crianças estão um bocadinho menos receptivas e em dois ou três meses elas abrem e já estão bem. E até na linguagem, muitas vezes, estão ali, não falam, não falam e depois vêm, depois de uma interrupção lectiva, por exemplo, e já falam. Com as crianças acontecem estes saltos e por isso é preciso muito cuidado nas avaliações que se fazem, porque há avaliações que são rótulos. E esses rótulos às vezes marcam para a vida toda e pronto e depois também há a auto-estima em causa, que muitas vezes é desconsiderada e nestas idades, tudo isto tem um peso maior do que às vezes se pensa, portanto tudo bem, mas com a devida preparação, que infelizmente, às vezes pode não ser a melhor. E as crianças depois é que podem ser vítimas destas coisas que às vezes não são bem feitas.

**Ent.** – E ter esta consciência de que agora falava, esta preocupação que agora esteve a revelar e dentro desse pressuposto, eu perguntava já a seguir: Considera que podem existir riscos inerentes à forma como é realizada a avaliação no Jardim de Infância?

**Educ. E** – Claro que há. Claro que há. Há riscos, há riscos sérios, mas pronto tudo tem que ser... A própria avaliação tem que ser bem avaliada, como é que se avalia. Tem que ser um processo muito ponderado, eu penso que sim, porque às vezes com a intenção de fazer funcionar muito bem as coisas, acaba por se estragar o que está bem. E eu, quase que posso testemunhar isso.

**Ent.** – A sua experiência também já de vários anos...

**Educ. E** – A minha experiência e algumas coisas que tenho observado, com a preocupação de deixar tudo tão bem descrito, tão bem descrito, acabam as crianças por ficar para segundo plano, que é para atender aquelas exigências que às vezes não têm muito sentido. Uma preocupação, às vezes muito técnica de fazer a avaliação?

**Educ. E** – Pois... Sim.

**Ent.** – E não se dar valor à criança, no todo...

**Educ. E** – Eu acho que os relacionamentos, os afectos, o sistema emocional, o QE, como agora tanto se defende, é mais importante o quociente emocional, o QE, do que o QI. Uma criança com um quociente emocional elevado supera as dificuldades da vida. Vai ser um adolescente, um jovem e um adulto com força para vencer obstáculos e pode até não ter um QI muito elevado., mas se tiver um QE robusto, isso supera alguma dificuldade de inteligência que tenha. Ao passo que uma criança com um QI muito elevado, mas com um QE baixo, ela não vai aguentar os nós que a vida traz.

**Ent.** – Exactamente, então se calhar, dá bastante importância aquilo que a criança já é capaz de fazer...

**Educ. E** – O que é capaz, exactamente. E o que não é capaz, há-de ser. É bom que tome consciência do que não é capaz, mas sem, sem que isso a faça sentir inferior. Não é capaz, mas vai ser. Calma, está a crescer! Está a aprender. E portanto, nunca dizer ... sempre com a esperança e confiança de que vai conseguir. Pode não conseguir ainda, de facto muitas coisas não se consegue, mas há-de conseguir.

**Ent.** – Claro. E agora para terminar outra questão: quais os perigos e consequências de não avaliar no Jardim de Infância?

**Educ. E** – De não avaliar? Eu acho que não avaliar, eu acho que isso não acontece. Qualquer profissional de Educação de Infância minimamente preparado avalia. Isso, pode é não registar, mas avaliar, avalia. Agora o risco de não avaliar... Eu acho que o não avaliar não acontece, a não ser que seja uma pessoa que está mesmo desinteressada do que faz ou que está doente. Eu nem sei bem o que é que hei-de dizer...

**Ent.** – Acha que é necessário avaliar sempre?

**Educ. E** – Avaliar-se, avalia-se sempre. Agora pronto, penso que a avaliação pode ajudar a tomar consciência das dificuldades das crianças e do caminho que deve levar a nossa programação... Agora se se não avaliar... Mas não avaliar como? Assim...



**Ent.** – Quais os perigos e consequências de não avaliar? De simplesmente não avaliar, de não avaliar no Jardim de Infância?

**Educ. E** – É a Educadora estar a repisar assuntos que as crianças já adquiriram ou não estar a transmitir noções ou proporcionar o desenvolvimento de capacidades que elas já deveriam ter... Penso que esse será o maior risco, mas depois das crianças terem adquirido as noções, nós próprias sentimos necessidade de mudar e de partir para outras coisas.

**Ent.** – Avaliar ajuda a planear e a...

**Educ. E** – Ajuda a planear e ajuda a orientar e a compensar o que não estiver bem. Portanto, eu acho, eu sou a favor de uma avaliação sim, mas devidamente cuidada.

**Ent.** – Então, muito obrigado pela sua colaboração para este pequeno estudo.

**Educ. E** – Ora essa.

## **ANEXO 4 - Tabela de Análise dos Conteúdos Temáticos e Sub-Temáticos das Entrevistas**

### **CONTEÚDO TEMÁTICO N.º 1 - A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO NO JARDIM DE INFÂNCIA**

#### **Porque é que importa avaliar?**

**Ed A** - Portanto, nós sabemos que avaliar serve para... é observar, registar os... o que se passa, não é?... no Jardim de Infância. Porque é que se avalia? Avalia-se para ver, para verificar se o currículo... que nós temos um currículo, não é?... Que vai sendo construído com os meninos... se está a ter êxito, se estamos a atingir os objectivos que nos propomos, se precisamos de reformular estratégias e também avaliamos para comunicar com os pais. Portanto para fazer comunicação com os pais e com os nossos parceiros educativos. Porque não avaliar no Jardim de Infância? Porque trabalhamos no Jardim de Infância, porque o Jardim de Infância é um contexto institucional onde se desenrola um processo de ensino/aprendizagem.

(...) porque avaliar faz parte, faz parte do processo de ensino/aprendizagem. É uma prática constante. Temos sempre, sempre que avaliar. Planificamos, avaliamos para reestruturar as estratégias, para ver o que é preciso fazer a seguir. O grupo pede isto, depois pede aquilo e vamos ver e depois nós adultos pegamos nisto, temos um determinado currículo, temos as nossas Orientações Curriculares e vemos... já conseguimos isto e isto. E vamos avançando, não é? Temos metas de certeza (...)

**Ed B** - A importância de avaliar no Jardim de Infância... é importante para nós tomarmos, nós próprias Educadoras, tomarmos consciência da própria criança, portanto fazermos um resumo daquilo que conhecemos, dos seus conhecimentos que a própria criança foi adquirindo e da evolução dela. Muitas vezes, uma pessoa no dia-a-dia, acaba por haver certas questões que nos escapam e ao sentarmo-nos e avaliarmos, acabamos por tomar muito mais consciência da própria criança em si. Por isso, é importante a sua

**Ed B** - avaliação.

(...) Nós aqui temos que ver temos mesmo de os avaliar para passar o conhecimento à colega do ano seguinte, portanto e acho que isso é importante.

**Ed C** - Eu acho que avaliar é muito importante, não é? É essencial, acho que nem se poderia pensar no Jardim de Infância sem avaliação. Acho que temos que avaliar o nosso próprio trabalho para verificar se fomos de encontro aos objectivos que pretendíamos; acho que isso é muito importante.

Eu acho que avaliar é muito importante, não é? É essencial, acho que nem se poderia pensar no Jardim de Infância sem avaliação. Acho que temos que avaliar o nosso próprio trabalho para verificar se fomos de encontro aos objectivos que pretendíamos; acho que isso é muito importante.

(...) um aperfeiçoamento da nossa acção. Às vezes, estamos a fazer as coisas e ainda estamos no próprio momento e já estamos... a mim acontece-me isso. Às vezes, estou a realizar determinada actividade com as crianças e já estou a pensar: “Ai isto, não... podia ter feito de outra maneira que não está a correr muito bem”. Pronto, acho que há sempre uma avaliação contínua...

(...) Temos que estar sempre a avaliar para reformularmos. Se as coisas não estão a decorrer da melhor forma, temos que arranjar outras estratégias, outra maneira de... E a avaliação é o meio precisamente para isso, para nos ajudar a repensar o nosso trabalho.

**Ed D** - É uma boa pergunta. Eu acho que importa porque... por todos os motivos, quer dizer... posso dizer tudo, que é uma área que mete medo, é uma área em que as pessoas estão inseguras, que andamos a aprender... eu estou a aprender neste momento, porque até hoje, ainda não tive formação dentro deste domínio que me satisfizesse. Porque aquilo que eu vou apanhando e aquilo que me têm dado é um bocadinho por transposição do que se passa às vezes nos outros níveis.

(...) porque avaliar no Jardim tem várias finalidades, ou pode ter várias finalidades. Não sei em que sentido é que é a pergunta, mas é avaliar em todos os sentidos? É avaliar o meu trabalho, é avaliar o progresso das crianças, a evolução, o desenvolvimento, é avaliar também, se calhar, o impacto que o trabalho que

**Ed D** - está a ser desenvolvido, o impacto que ele tem em casa, ou não tem. Portanto é avaliar nas várias frentes, que são múltiplas, por isso é que eu acho que é fundamental. É fundamental porque sem isso eu acho que é começar a fazer uma casa pelo telhado. Pronto e é um bocadinho aquilo que nós todas dizemos: “Ai eu preciso de uns meses para conhecer as crianças”, ora isso, exactamente, supõe-se que é para conhecer, para levar a uma melhor adaptação do trabalho, não é?

**Ed E** - Eu penso que a avaliação é importante, desde que seja feita da maneira correcta. É importante, porque nós assim podemos observar a criança de uma forma mais precisa e detectar quais são os aspectos que ela ainda precisa de desenvolver mais. E, nesse aspecto, a avaliação é boa, é para ajudar a criança a ter um desenvolvimento global. (...) e porque também isso ajuda-nos a organizar o nosso trabalho, a programar, de acordo com as dificuldades que as crianças tenham ou com o desenvolvimento que eles ainda não tenham atingido. Pronto, eu acho que tem vantagens.

## CONTEÚDO TEMÁTICO N.º 2 - A AVALIAÇÃO NO JARDIM DE INFÂNCIA E A AVALIAÇÃO DA ESCOLA

### O que as distingue?

**Ed A** - Eu penso que o que distingue são aquelas... aquelas tempos formais. Os tempos formais na Escola. Na Escola há os tempos formais de avaliação. Faz-se um teste, faz-se um ditado, faz-se uma cópia, tudo serve, todos estes instrumentos servem para avaliar. São formais. Às vezes, às vezes não... eu creio que são sempre muito limitativos, porque a criança nesses momentos poderá corresponder ou não aquilo que lhe é pedido. A avaliação tem que ser constante e formativa, o que eu creio que não é. E depois, há a diferença entre o Jardim de Infância e a Escola, é que nós não somos considerados a nível ministerial, ou seja exigem-nos coisas que não exigem ao resto da Escola, mas não nos dão igualdade de circunstâncias. Como se poderá verificar no nosso calendário escolar, não é?

**Ed B** - É assim, em termos de avaliação acho que é tão importante num lado como noutro. De qualquer forma, eu penso que é mais difícil avaliar uma criança em Pré-Escolar do que no 1.º Ciclo, porque há coisas no Pré-Escolar, desenvolvimentos da criança no Pré-Escolar que ainda não estão bem solidificados e portanto, acaba por ser um bocadinho difícil. Por isso é que nós também vamos fazendo correcção ao longo dos anos, mas de qualquer forma, mesmo no último ano do Pré-Escolar, que é a idade com que eu estou a trabalhar, acaba por ser difícil porque há coisas que eles ainda não... porque há conhecimentos que eles ainda não têm... como é que eu hei-de dizer... que eles adquiriram mas que ainda não têm bem solidificados. Não os têm bem interiorizados ainda, portanto eles só dão o salto se a gente lhes der uma dica sobre determinado assunto. E eles vão lá, mas não é uma resposta de primeira. Por isso é que eu acho que a avaliação que é diferente. É diferente, tem que ser diferente, porque o espaço é diferente e o tempo de crescimento e de maturação também é diferente do Pré-Escolar.

(...) Tem de ser diferente obrigatoriamente. Também não é... o tipo dos períodos em

**Ed B** - termos de Pré-Escolar, não é, não podem ser tão estáticos, não podem ser tão exigentes como em termos de 1.º Ciclo.

**Ed C** - Eu penso que avaliação da Escola é uma avaliação mais quantitativa e que é feita muito, isto de uma forma geral, muito através de testes. No Jardim de Infância, eu penso que a avaliação é uma avaliação mais positiva, porque é feita continuamente. Eu, pelo menos eu, na avaliação que faço tento sempre ver quais foram as formas, os pontos mais positivos da criança, aquilo em que ela melhorou e não aquilo que ela não é capaz de fazer ainda... mas encarar a avaliação sempre pela positiva. E verificar com as crianças quais são... quais foram os seus progressos, o que é que ela adquiriu, o que ela já sabe mais.

**Ed D** - Eu não conheço muito a realidade da escola, conheço um bocadinho, talvez agora destes últimos dois anos, porque temos tido Conselhos de Docentes comuns e... mas daquilo que eu oiço falar dá-me a sensação de que a avaliação no 1.º Ciclo continua, não quero dizer que seja só, mas dá-me a sensação de que a grande ênfase é a avaliação “produto final”. A avaliação sumativa em que é preciso dar uma informação para os pais levarem, enquanto que no Jardim de Infância eu acho que há lugar para esse tipo de avaliação sumativa, avaliação final que se destina a outros, a alguém, mas que ela tem que ser fundamentalmente baseada num processo prolongado, em que ela tem que ser essencialmente formativa. De observar, de recolher múltiplos dados, múltiplas evidências para depois a gente, se calhar no final do ano, chegar e dizer: “Ora muito bem eu já consigo ter uma imagem mais ou menos aproximada do que é que este menino é capaz de fazer.” E então, se me pedirem eu até posso elaborar um pequeno relatório descritivo.

**Ed E** - Eu penso que a avaliação na Escola é mais... O Professor está mais preocupado com a criança, se atingiu ou não atingiu aqueles objectivos que o programa exige, pronto. E às vezes, com essa preocupação, perde-se a observação da criança no seu bem-

estar afectivo, psicológico e emocional. Eu acho que isso são riscos grandes que na Escola se correm. No Jardim, nós estamos muito sensibilizadas para o bem-estar da criança, para o bem-estar emocional e psicológico e afectivo e para este aspecto da relação do adulto com a criança e nós somos muito atentas. Penso que a maior parte das Educadoras estão muito atentas a este aspecto do desenvolvimento da criança. E talvez, esta seja a grande diferença, também, entre o 1.º Ciclo e o Jardim de Infância.

## CONTEÚDO TEMÁTICO N.º 3 - PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

### Conteúdo Sub-Temático – Como avalia?

**Ed A** - Ora bem, como é que eu avalio? (...) É formativa e reguladora. Nós avaliamos com, em interacção com as crianças e temos tempos para a avaliação, ou seja, nós avaliamos sempre em interacção social, portanto o grupo não é o Educador com a criança, só. É o grupo em Conselho e em cooperação. E se nós defendemos no modelo a iniciação às práticas democráticas, é em democracia que temos que fazer a avaliação. Pronto, então é assim: diariamente faz-se o balanço, no início da manhã planifica-se o que se vai fazer. Vê-se o que há para fazer, sempre em Conselho, que é o grande grupo, depois ao final da manhã avaliamos o que se fez e depois apresentam-se resultados das produções mais significativas, portanto os colegas que terminaram ou um projecto ou um trabalho que queiram mostrar aos colegas, vão contar como foi o processo, todo o processo. E aí está a decorrer a avaliação. Depois, no final da tarde, fazemos uma pequena síntese do que se fez de mais relevante e escrevemos no Diário.

(...) É todo o processo. O que é importante saber é que os procedimentos têm muito a ver com a forma democrática em que isto é feito, não é? Com a interacção social, em grupo, em Conselho, diariamente e semanalmente. E depois o Educador pega nas observações recolhidas, nas produções das crianças, que ele vai avaliar com elas e faz a sistematização. Portanto, para aqueles momentos mais formais, chamemos-lhe assim, de avaliação, em que se pára para se fazer, para ver então como é... as estratégias, mudo de estratégias, como é que está o currículo e a avaliação? Estão sempre integrados, não é? Estão sempre relacionados, estão interligados.

(...) Aí o modelo, a nível da avaliação, ela está sempre presente, é uma prática constante e não esquecer que temos estas rotinas de avaliação, sempre, que está ligada a planificação à avaliação e que é em cooperação, em práticas democráticas, não podemos esquecer essas partes (...)

**Ed B** - Nós avaliamos aqui, por grelhas, que fizemos este ano e que vamos corrigindo ao longo dos anos e melhorando conforme as novas informações que vamos tendo e que vamos adquirindo nas próprias formações, em tudo aquilo que vamos lendo. Nós aqui



temos que ver temos mesmo de os avaliar para passar o conhecimento à colega do ano seguinte (...) são por cruzinhas e são afectas às áreas de conteúdo e do próprio desenvolvimento da criança, claro que adaptadas ao nosso método, principalmente porque nós, por exemplo, em termos de 5 anos... não sei se sabe, se conhece o método...

Em termos de João de Deus temos um método específico. E como temos um método muito específico em termos de 5 anos, são avaliados, têm que ser avaliados de uma maneira específica, conforme os conhecimentos que eles vão adquirindo, porque eles adquirem já alguns conhecimentos sólidos, em termos de escrita, de matemática, de leitura. Portanto, na matemática em si, toda a iniciação à matemática que aqui é feita... que é um método muito próprio... do método João de Deus. Portanto, a avaliação nesse aspecto, nos 5 anos, acaba por ser uma avaliação mais própria, congruente com aquilo que nós vamos leccionado durante o ano.

**Ed C** - Como eu já disse, eu vou avaliando de uma forma continuada. Por vezes, também faço registos daquilo que as crianças já conseguem fazer, sempre que isso é possível, porque num grupo grande...

(...) Depois, além dessa avaliação continuada, fazemos também a avaliação, uma avaliação mais, como é que eu hei-de dizer... (...) Mais formal, duas vezes no ano.

(...) Em Janeiro, o primeiro momento de avaliação e o segundo momento no final do ano lectivo (...)

(...) Muitas vezes com as próprias crianças, não é?... Quando conversamos sobre aquilo que fizeram, sobre aquilo que já foram capazes de fazer. Muitas vezes também com em conversa com a Auxiliar de Acção Educativa. Pronto, vamos observando... ela também está continuamente ao nosso lado, na sala. Como o grupo é muito heterogéneo, por vezes ela fica a orientar, debaixo da minha supervisão, não é?... Mas, a orientar às vezes um pequeno grupo... portanto, também é uma pessoa que está connosco na sala, que tem alguma formação e que também pode dar uma “achega” nalguns aspectos.

(...) Temos dia de atendimento aos pais, mas os pais não costumam ir muito nessa hora, costumam ir mais quando vão levar as crianças, de manhã, ou quando as vão buscar. Nessa altura é que por vezes, conversamos sobre elas. Faz com que nós fiquemos a

conhecer melhor as crianças, através dos pais e vice-versa, porque os pais muitas vezes **Ed C** - não sabem que eles na escola, às vezes têm comportamentos, não é?... Que eles às vezes nem esperavam e assim é uma troca e um melhor conhecimento da criança para... tanto para os pais como para a Educadora.

**Ed D** - Pronto, eu para mostrar como avalio tenho que mostrar como é que eu procedo. Mais ou menos... isto já é um processo longo que eu tenho vindo a melhorar e a desenvolver. Eu socorro-me também de alguns materiais que por exemplo na Inglaterra têm utilizado, embora a gente também deva criticar, porque na Inglaterra eles utilizam modelos obrigatórios, de preenchimento obrigatório, que é de fugir, que eu...

Aquilo que eu tenho é um dossier, que eu chamo Portfólio de Avaliação e tenho os separadores e cada dado dos meninos está dentro do lugar que lhe compete. Eu elaborei para mim uma folhinha de Registo Individual, chamemos-lhe Anamnese ou outra coisa qualquer que os pais normalmente levam para preencher ou se não querem preenchem na hora de atendimento. Eu falo com eles e depois às vezes, até em casa, à parte preencho eu. Pronto, tem os dados familiares... E é curioso que muitos dados eu venho recolhê-los aqui, porque aquilo que as pessoas me dizem, que os pais me dizem no início do ano fica muito longe da realidade. Ou seja, há muita informação que fica escondida e então eu tenho que arranjar estratégias para recolher essa informação. Pronto, há a Ficha de Inscrição que todas nós sabemos que não nos diz quase nada.

Quer dizer, há a preocupação com o registo, porque por mais que a gente tente, ninguém tem memória de elefante e realmente eu se neste momento, eu se não escrever determinadas coisas eu sei que me vão falhar. É quase como fazer uma acta. E então, optei por ir anotando.

Eu diria que aí é um processo diversificado, ou através da reunião ou através do diálogo com o grupo e aí é o grupo que se auto-avalia ou através da reunião da manhã em que avaliamos o que é que correu bem e então se podemos dar continuidade e querem dar continuidade ao trabalho e depois através de registos em que se avalia eventualmente aquilo que eles apreenderam de um assunto ou sei lá... de uma visita.

(...) Há um bocadinho de hetero-avaliação.

A hetero-avaliação, sim... e o facto de estarem os pequeninos junto com os mais velhos e vice-versa, isso também os ajuda a ter um bocadinho a noção das várias etapas... os mais pequeninos também querem imitar os mais velhos e já começam a pintar a

figurinha e não saem do risco...

**Ed D** - Depois há a auto-avaliação. O que normalmente acontece, às vezes pelas coisas, menos boas, sei lá... é quando fazem uma tolice... é nunca os deixar... ou sentar e depois aquilo passou e não se fala mais no assunto, mas é conversar. E, normalmente, eu pergunto, eu tenho um menino que é perito nessas situações complicadas e eu no fim pergunto: “Tu sabes porque é que estás aí?” Ele diz: “Sei.”; “Então vais-me dizer porquê, o que é que fizeste e o que é que tu achas que eu devia ter feito.” E ele diz tintim por tintim aquilo que devia e que está... e que pagou a multa e que não se importa e que é assim que deve ser.

**Ed E** - A avaliação é feita diariamente pela observação que nós fazemos das crianças. Mesmo que não haja registos, nada escrito, nós observamo-las e quem trabalha e gosta do que faz, empiricamente faz essa avaliação. E quase que não é preciso estar a pensar muito, como há que estimular esta ou aquela criança. Mas, depois que surgiram esta organização dos Agrupamentos, passou-se a fazer uma avaliação com umas Fichas de Avaliação.

## CONTEÚDO TEMÁTICO N.º 3 - PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

### Conteúdo Sub-Temático – Que procedimentos? Que dispositivos? Que instrumentos?

**Ed A** - Há o Diário de Grupo. Portanto, nós temos... a Educadora escreve, a Educadora e os meninos. A Educadora normalmente é a secretária dos meninos. Dizem, faz-se uma síntese, mas o Diário, o Diário de Grupo é um dos informantes... nós chamamos os informantes da regulação formativa. São instrumentos de trabalho que temos constantemente ao longo do ano e que vão sendo analisados semanalmente. Portanto, temos este Diário que tem quatro colunas, temos o Plano de Actividades, temos o Plano de Actividades que pode ser semanal ou mensal, temos as Listagens do que temos na sala e o que podemos fazer. As Listagens estão ligadas ao Plano de Actividades, ao Mapa de Actividades, temos o Mapa das Presenças, o Mapa dos Aniversários. Pronto, vários tipos de instrumentos que são utilizados diariamente pelos meninos e que vamos fazendo as avaliações

deles, sistematicamente, sempre. Então é assim: o Educador tem de... tem como dever organizar logo de início o espaço e os materiais para que o modelo, não é?... Aconteça. E a rotina do trabalho. E depois temos de partilhar isso com os meninos, sempre, para eles se apoderarem do que está a acontecer. Porque aquilo não é do Educador, aquilo é do Educador e das crianças.

Semanalmente, à sexta-feira acontece o Conselho, em que discutimos o trabalho da semana e lançamos pistas para a próxima semana. Vemos, regulamos, através do nosso Diário que é o nosso Diário de Bordo, chamemos-lhe assim, não é? Temos as coisas, as ocorrências positivas, as ocorrências negativas. Daí... é um desenvolvimento sócio-moral que acontece naquele Conselho, porque não é o adulto que... porque o adulto na altura pode falar com a criança, mas ela vai registar o que aconteceu. Ela regista o que aconteceu e depois vamos discutir isso. Vamos arranjar formas de ultrapassar as situações negativas e as positivas vamos realçá-las, realçar as ocorrências significativas. Num trabalho... aquele menino conseguiu e escreve-se, porque isso é a nossa memória. Porque se nós não escrevermos, temos de registar sempre as coisas e depois discuti-las.

**Ed A** - Das ocorrências negativas nascem as regras de comportamento de grupo. As regras não nascem da cabeça do Educador, do que ele acha, porque não tem significado para o grupo. Partem das crianças, das ocorrências. Acontece algo de negativo e como é que ultrapassamos isso? Ultrapassar pela positiva, não é pelo castigo. Não podemos transformar estes Conselhos em tribunais, não podemos, julgar. “Tu não fazes.” Nada. Nós somos um grupo que está em interacção, é em cooperação. E depois temos de arranjar formas de ajudar aqueles meninos que, às tantas, precisam de ajuda para resolver determinada situação.

(...) Temos de lhes dar autonomia. E todos os instrumentos e as rotinas permitem que os meninos tenham autonomia. O Educador monitoriza o trabalho e dá apoio e faz o chamado *scaffolding* ao trabalho que está a ser desenrolado. Os meninos têm o Plano, através do Plano de Actividades conseguem visualizar o que fazem e o que não fazem e podem fazer essa avaliação em grupo. Para haver devolução de... feedback, há o feedback do que o grupo pensa. E assim: “Olha não fizeste isto... não tens feito isto, queres ajuda?”

(...) É muito, muito interessante. Às vezes há meninos que não marcam determinado projecto ou não fazem determinada actividade, porque... ou porque saiu, ou porque nada o despertou. As comunicações dos colegas das produções cativam e esta avaliação também. Na avaliação é assim: “Porque é que este menino não, nunca marca ou nunca vai para o atelier da escrita?” ; “Olha, eu posso ajudá-lo a ir, eu vou contigo.” E o Educador ajuda, lança pistas, mas não é o único...

(...) É engraçado, porque eles depois ganham mesmo uma forma de reger, porque eles, são eles que coordenam os Conselhos. Dão a palavra, registam as conclusões...

(...) Há tarefas, nós temos uma Listagens de Tarefas. Nós partilhamos também... para criarmos também com os meninos as responsabilidades. Responsabilidade por estar a sala organizada, por marcar as faltas, por exemplo, por ilustrar o Diário semanalmente, por serem os responsáveis pelo Conselho. São os chamados Presidentes, que são os meninos que dão a cara, que dizem: “Falas tu.” Com ordem e vão-se apoderando disto. Ninguém nasce ensinado, como é evidente. Vão praticando... é através da prática.

Tabelas de dupla entrada em que eles entendem aquilo perfeitamente.

Perfeitamente. E depois, por exemplo, no Mapa das Presenças, tem dois responsáveis por marcar as faltas e depois eles comunicam aos colegas quantos faltaram. Portanto,

**Ed A** - não estão a aprender o número e a quantidade em abstracto, estão a aprendê-lo contextualizado. E é muito interessante, porque eles contam: “Faltou um, dois, três, quatro... hoje faltaram quatro meninos.” E depois dizem quem são. Fazem este trabalho muito contextualizado e isto é muito interessante. Eu tenho constantemente elementos para avaliar. A avaliação é constante. Ou a maneira como eles utilizam, se sabem utilizar os instrumentos, para que é que eles servem, sobretudo, estes instrumentos. É fabuloso! O Conselho em si, o pedir a palavra, o esperar a vez, o saber falar do assunto que se está a discutir. O, por exemplo, colocar questões... Nós temos, uma das rotinas são os textos que os meninos escrevem...

Aqueles instrumentos são deles. E os trabalhos e as comunicações. As comunicações são muito importantes, porque os meninos partilham o que fizeram, como fizeram e o resultado final. Ora, se nós pensarmos muito bem tudo

isto. “Eu fiz isto.” – Só assim não vale a pena. “Como é que eu fiz?” “Com que material?” “E como é que consegui?” E isto pode ser uma construção assim, a nível de Fábrica, fazer um carro, um robot, um... qualquer coisa. Como pode ser a nível de escrita, pode ser a nível de matemática: “Pensei isto e fiz isto”. Eu tento sempre que eles façam registo do que eles vão experimentando a vários níveis.

(...) À sexta-feira também fazemos isto: arrumamos os trabalhos realizados durante a semana e falamos um bocadinho sobre isso. Quem conseguiu, porque é que fez mais, porque é que fez menos.

(...) e os próprios instrumentos de trabalho que nos ajudam. Aliás, a leitura dos instrumentos de trabalho é um manancial de indicadores para avaliar o trabalho.

(...) Tenho de estar naquele local, porque eu sinto falta de estar naquele local, com todos aqueles instrumentos que me permitem fazer a observação e registá-la. Eu vou registando, mas sistematizá-la, sistematizar os dados recolhidos é preciso fazer-se.

(...) Quando fazemos visitas ao meio e depois vamos falar sobre aquilo e surgem questões de intervenção no meio ou Projectos de Intervenção no Meio: “Ai, não gostei, está tudo sujo...”; “Então, como podemos fazer, como vamos fazer?” E, ainda esta semana, um menino chegou de Cabo Verde e estava a falar de alguma praia que era dos pretos. E então dizia: “O que são pretos?” Dizia um: “O que são pretos?”; “Quem quer ir saber o que são pretos?”; “Eu e eu.”; Então, aqueles meninos que se ofereceram vão investigar o que são pretos. Parte-se sempre do que eles, do que os meninos sabem: “O que é que eu sei que são pretos?” ; e vamos saber mais. Se as pessoas fazem perguntas é

**Ed A** - porque sabem alguma coisa disso, não é? E então, a seguir vamos ver aonde procuramos. Perguntamos a quem? Onde vamos saber?

(...) Levam questões para casa, vão procurar nos livros, pronto. E depois sistematizamos a informação e devolvemo-la, porque a informação, o que aprendemos, se ficar só para nós não serve para nada. Só serve se nós passarmos aos outros. O Bruner diz-nos que a ensinar estamos a aprender ou a melhor maneira de aprender é ensinar. Ele diz qualquer coisa assim deste género...

(...) e o Centro Documental em que temos livros e as produções dos meninos. A nível de espaço, juntam-se as mesas e depois estes instrumentos que são os tais informantes da regulação formativa, porque nos informam e regulam, não é? Estão juntos. Portanto, estão num espaço para serem visualizados e apropriados pelos meninos.

(...) Escrevem nomes, escrevem não sei o quê... trazem, comunicam e os outros ficam conquistados. Nós trabalhamos por... Nós aprendemos por modelos. Só que até agora tínhamos só um modelo, o do adulto. É por isso que se diz que nos grupos homogéneos, o único modelo no grupo homogéneo é o adulto. Não há o irmão mais velho, não há o amigo mais velho, portanto nós se crescemos por modelos, um grupo homogéneo só tem um modelo para seguir que é o adulto. É fraco, é só uma pessoa, enquanto que num grupo heterogéneo temos o outro para seguir e não só do pequeno para o mais velho, mas do mais velho para o mais pequeno. Porque todos temos experiências diferentes.

**Ed B** - Nós avaliamos aqui, por grelhas (...) Tem ou poderá ter alguma parte descritiva se nós acharmos necessário. Se for necessário acrescentar, nalguns casos mais particulares.

É em termos de Bom, há Bom... acaba por ser uma avaliação qualitativa que nós, em termos de 5 anos, há coisas que podemos comparar de uma criança para a outra, em termos dos trabalhos que efectuaram.

(...) Tenho, o trabalho deles que é feito no dia-a-dia e que é arquivado sempre e que fica na escola até ao fim do ano. Só no fim do ano é que levam para casa, portanto é aquilo que nós chamamos os Dossiers e as Capas dos Trabalhos, em que se por qualquer motivo eu tiver uma falha de memória, eu alguém me peça uma justificação da avaliação que eu fiz, eu tenho sempre na minha posse elementos de trabalho de dia-a-dia

**Ed B** - que posso apresentar. Para além de, claro, da minha opinião moral e do conhecimento das crianças que eu tenho, documentado nos trabalhos deles.

(...) Eles são avaliados sempre no final de cada período. Exactamente... portanto, ao fim do 1.º, 2.º e 3.º período – três vezes por ano.

(...) É assim, no Método João de Deus, portanto isto é um trabalho contínuo, desde os 3 anos. Há um hábito... dos 3 anos em que eles encaram a Escola, não só o sítio para brincar, mas o sítio onde aprendem. Há sempre qualquer coisa para aprender, para fazer de novo. Portanto, o Método João de Deus começa aos três anos e há um currículo de conhecimentos, consciência das coisas. Onde se nota realmente bastante, mais diferença é em termos de 4 e de 5 anos, portanto em que eles já começam a ter a iniciação. Aos 4 anos, a iniciação à matemática e a preparação gráfica das letras e das linhas. Portanto, quando chegam aos 5 anos, a criança que anda no Método João de Deus, portanto com 4 anos, já vai com essa preparação. Eles começam a ter cálculo mental, fazer construções, com aquilo que nós chamamos os materiais de matemática, os materiais Froebel, são os de cálculo. Nos 4 anos são os Blocos Lógicos, Cuisenaire e os Dons de Froebel. Portanto é tudo raciocínio matemático associado às construções e a trabalhar com o material e depois são aquilo que nós chamamos de Conhecimento do Mundo. Para começar a ter consciência porque é que os animais são diferentes, porque é que nós somos diferentes e nós vemos que isso tem uma sequência específica no João de Deus e que nós vamos fazendo ao longo do ano. Para além disso, temos aquilo que nós chamamos os grafismos, que é a tal preparação gráfica para o ano seguinte, que serão os 5 anos. Nos 5 anos, eu acho que é um dos anos mais importantes no João de Deus, porque é ... eu chamo-lhe: “É a menina dos meus olhos”, e eu chamo-lhe a base de tudo. É assim, eles para além de continuarem a trabalhar com os materiais matemáticos de que falei, é-lhes acrescentado mais o tangran e os calculadores.

Portanto, continuamos a fazer o desenvolvimento do raciocínio matemático e começam então a iniciação da leitura e a iniciação da escrita. Começam a escrita dos números, a escrita das letras e começam a aprender a ler pelo Método João de Deus, pela Cartilha Maternal. Posso dizer que neste momento tenho a maior parte do grupo a ler, nesta altura que estamos no terceiro período, no início. Nem todas as crianças, consigo que elas leiam. Elas lêem, sem traumatismo nenhum nem para as que lêem nem para as que não lêem. Acompanho os alunos individualmente, um por um, em termos de cinco anos, por isso é.... que acho que é um trabalho que é muito... exige muito de nós, é de muita



**Ed B** - responsabilidade, muito individualizado.

(...) Portanto, depende dos anos, mas mesmo apesar de ser... seja turma pequena, seja turma grande o trabalho é sempre feito a nível individualizado, tanto em termos da leitura, da escrita, da matemática. Em termos de grupo, nas aulas são-lhes dados os tais materiais matemáticos, os trabalhos manuais, as lições de Conhecimento do Mundo, são em termos, muito mais de grupo, mas as aprendizagens específicas são feitas na turma, individualmente.

(...) Somos flexíveis, porque estamos no Pré-Escolar... mas as iniciações são sempre feitas de manhã, é o período mais calmo, estamos nós também mais calmas, eles também. Há mais concentração, mais atenção.

(...) A Ficha acaba por ser um registo que nós temos, portanto se os pais quiserem ver essa Ficha, ter acesso a ela, podem ter, mas normalmente é sempre através de uma conversa que nós temos.

(...) eu falo em termos de 5 anos, às 9h e 30m vamos para as salas. Eles já estão numas salas que têm carteiras, como se fosse um 1.º Cielo, em que nós modificamos conforme queremos, mas tem carteiras individuais e cada um com o seu material – os seus marcadores, os seus lápis de cor, tudo, cada um, portanto, começamos a dar-lhe uma certa responsabilidade para o 1.º ano, para eles marcadores é deles, têm que os estimar, têm que preservar.

**Ed C** - (...) Sim, avaliam, vão avaliando as várias etapas (...)

(...) Também vêem a sua evolução, através de tudo o que realizam, as crianças vão vendo que cada dia que passa vão fazendo cada vez melhor, não é?

(...) Sim, tem que ser mesmo contínua.

(...) Mas sempre que há alguma coisa que eu acho que é significativa eu vou também anotando, além disso vou avaliando também com as crianças.

(...) Quando a criança está a realizar um trabalho em que eu vejo que houve uma evolução grande, eu converso com a criança sobre isso: “Vês já foste capaz de fazer melhor”; é aquele reforço positivo que é muito importante e a criança assim também, cada vez se esforça mais.

**Ed C** - (...) Nós possuímos uma Ficha de Avaliação que foi adoptada a nível do Conselho de Docentes, foi aprovada em Conselho Pedagógico, portanto é essa que utilizamos.

A Ficha está feita por áreas de desenvolvimento, portanto em que vamos ver quais são os aspectos em que a criança evoluiu, nas várias áreas de desenvolvimento.

(...) É por cruzes, mas tem depois uma parte de desenvolvimento, que eu me preocupo sempre, bastante, em efectuar, porque penso que é a que distingue... essa avaliação descritiva é que pode melhor distinguir as crianças umas das outras e falar da sua especificidade, não é? Cada criança é específica e tem a sua forma de ser e de evoluir.

(...) “Adquiriu”, “Não Adquiriu” e “Em Desenvolvimento”.

(...) E todos os outros registos dos projectos que realizam, aquilo que é mais significativo.

(...) As Fichas ficam arquivadas no Jardim. No final do ano costumamos reunir-nos com os Professores do 1.º Ciclo para conversar sobre aquelas crianças que transitam do Jardim de Infância para o 1.º Ciclo. Mas, não passamos as Fichas, portanto as Fichas são só para consulta e nessa reunião que faço com os Professores do 1.º Ciclo, tento sempre não rotular as crianças, porque acho que isso não é ... (...) É uma conversa informal em que falo das características de cada criança.

(...) Os Professores falam com as próprias crianças, também observam e portanto a criança quando for para o 1.º Ciclo já está bastante familiarizada com os Professores. Convivemos e fazemos actividades em conjunto com os alunos do 1.º Ciclo, portanto há bastante intercâmbio.

(...) Nós, tal como os outros Professores também planificamos a nossa acção, temos um Projecto Curricular de Turma, fazemos toda a planificação que os outros Professores também fazem (...)

(...) Faz parte das Orientações Curriculares.

(...) às vezes parece que ainda não adquiriram determinada capacidade, mas de um momento para o outro, elas desabrocham e um dia podem não ser ainda capazes de fazer determinada actividade e ao outro dia já. Há uma evolução contínua.

**Ed D** - (...) A observação e a avaliação também, que depois no fim do dia, em casa, eu vou fazendo.

**Ed D** - Por norma, jogos de mesa e esse momento eu aproveito muito e é precioso para eu poder estar ou com um ou com outro em trabalho individual. Às vezes não consigo, mas sobretudo com os mais pequeninos e com alguns que eu sei que têm dificuldade ou nas cores ou nas formas ou na percepção e até capacidade de memória imediata, eu vou fazendo actividades, jogos, dominós, encaixes, sequências, ver um livro e depois temos livros magnéticos e trabalhar com eles e ver onde é que encaixam as formas, portanto eu aproveito para esse tipo de trabalho individual.

(...) Eu acho que sem organização e uma certa disciplina dentro da sala não há aprendizagem. E todos os momentos são propícios à aprendizagem, até aqueles que nos pareçam que não (...)

(...) Eu diariamente vou observando os meninos para tentar ver áreas fracas e áreas fortes, vou conversando com os pais e nós aqui temos um dia de atendimento a pais, num dia fixo, uma hora por semana. Supõe-se que é também para saber...

(...) esta tem mais dados, tem os dados de... perguntinhas como é que define a personalidade do seu filho e como é que o menino se comporta em casa, os hábitos, se come bem, se não come bem, outro tipo de observações que os pais até queiram. Este tipo de instrumento, por acaso, eu tenho-me guiado por ele e tive a preocupação de validá-lo com a Psicóloga do Agrupamento. Já é utilizada há uns anos, há uns anos largos. Depois, arranjei uma outra folhinha que é o Guia de Observação do Sono. E esta, inicialmente elaborei também com a Psicóloga, portanto apresentei-lhe a proposta, porque na altura em que elaborei tinha um menino, era uma menina até, com problemas de sono, tinha alterações de sono. E então, cheguei à conclusão que muitos meninos também apresentavam dificuldades e então esta completa a outra. Como é que o menino reage quando se vai deitar, se adormece logo, se é muito agitado, se molha a cama, não molha a cama, se usa fralda ou não usa fralda.

(...) Mas, porque preencheram, ou seja, não me vêm dizer que o menino usa fralda, só que depois ao preencherem a folha acabo por descobrir.

(...) Pronto, e aí também às vezes é um bocadinho a nossa estratégia de ir por meios enviesados, entre aspas, para tentar recolher informação, que às vezes, há pais renitentes que não nos dão a informação, porque sabem que é mal e porque sabem que é mal dizer à Educadora que a menina usa fralda não falam, mas depois quando chegam aqui, pronto... cá está... usa fralda, não é? Pronto, depois...

(...) Ainda ontem, ontem estive a organizar aqui uma e eu fiquei assim... não posso

**Ed D - crer... mais uma menina que usa fralda (...)**

(...) Pronto, entretanto procurei elaborar, mas esta devo dizer que não é da minha lavra, portanto eu tive o cuidado... é uma tradução deste... no fundo de uma destas propostas...

(...) Isto é, corresponde, vamos lá ver... eles na Inglaterra tinham um Pré-Escolar quase que indiferenciado do 1.º Ciclo e então criaram estatutariamente o Foundation Stage (Estádio Base) que corresponde ao nosso Pré-Escolar – 3, 4 e 5 anos – e criaram um instrumento extremamente formal, pesadíssimo para fazer a avaliação – o “Perfil Básico” – Foundation Stage Profile. E os Educadores têm que preencher isto. O que eu acho é que tem, além disto que eu critico, coisas boas... uma delas para recolher informação para me ajudar a avaliar... é um pequeno questionário que a gente até pode mandar ou no início do ano ou no final do ano com perguntinhas muito simples, do género, por exemplo, o que é que o menino gosta de fazer em casa. Cooperar em casa? Ele respeita e compreende as regras, o que é que ele... que tipo de atenção ele presta ou que curiosidades e que interesses é que ele revela? Depois, ele fala do Jardim ou não fala do Jardim? Pronto e há muita coisa aqui que eu venho e acabo por utilizar.

E descobrir que, por exemplo, há meninos que têm um comportamento diferente em casa e têm outro aqui, não é? Estes são normalmente os meus instrumentos de recolha de dados da família. Depois, tenho os meus. Ao longo do ano eu vou fazendo as minhas observações e uso uma folhinha em branco, pronto é uma Folha de Registo Circunstancial, narrativa, pronto, em que eu descrevo uma situação. Às vezes coloco, se acho que posso colocar, coloco a minha leitura, ou até a minha interpretação, a minha inferência, às vezes não posso, outras vezes coloco e procuro ter... Não tenho tantos Registos Circunstanciais como eu gostaria, mas é porque não tenho tempo.

(...) Há uma intenção de fazer, mas por vezes é difícil. Agora, se eu ao longo do ano conseguir ter meia dúzia de folhinhas destas de cada menino, já fico contente. E de cada área, tudo bem. Depois, tenho uma Checklist, uma listagem de itens que eu procuro utilizar. Esta para mim já é... já não é narrativa, já é um instrumento um bocadinho mais... também não é formal, formal, porque os tópicos que aqui estão é o resultado da minha leitura das Orientações Curriculares. Portanto, digamos assim, que são as competências que em cada área de conteúdo eu entendo que o menino deve apresentar à saída do Jardim de Infância. Portanto, elaborei por áreas de conteúdo.

(...) O sim e o não e depois ainda um espaço para observações. Há muitas coisas que não

**Ed D** - estão nem no sim nem no não. Claro que isto é um ponto de situação.

(...) É apenas um ponto de situação e normalmente... eu acho, para mim tem funcionado bem, no início do ano, sobretudo para eu ver como é feita a adaptação e como é que decorre e depois faço no final do ano.

(...)Num outro momento. Pronto, se tenho oportunidade de o fazer faço-o no final do ano também. Pronto, há aqui... estes são meninos que já cá andaram comigo... no início do ano, normalmente procuro pôr como é que foi a integração e a adaptação, se foi problemática, não foi problemática. Ao longo do ano eu vou fazendo atendimento aos pais e eu criei para mim também uma folhinha onde registo, porque eu a certa altura ficava sem saber: “Será que já atendi o pai de fulano, de sicrano?” É necessário um bocadinho de organização... e então fiz uma folhinha, foi elaborada por mim – Contactos com Encarregados de Educação – ponho a data e eu vou tomando nota, o pai ou a mãe, normalmente é a mãe, fala comigo e depois eu digo para que é que se destina, assino eu e assina a mãe. Pronto, às vezes até assumimos aqui um compromisso... em casa faz-se isto... aqui na escola... faz-se isto e quando cá voltar vamos ver como é que está. E às vezes este compromisso funciona. Pronto, depois às vezes quando eu estou mais... com mais tempo e para não... para não deixar passar a informação faço assim umas cábulas, para não me esquecer...

(...) Numa folha, registo descritivo. Eu chamo isto Registo Circunstancial, que eu vou fazendo ao longo do ano. Pronto, este aqui era na área da matemática, por exemplo, mais um registo... na área de desenvolvimento pessoal e social. Depois, cá está: este é o caso do tal menino com sobredotação, é o terceiro ano que anda comigo e no final do ano anterior eu questionei-me um pouco. Com base nisto que aqui tinha registado e com base também naquilo que eu ia conversando com as alunas estagiárias, porque eu no ano passado tive 4.º ano e ia conversando com elas e de facto, comecei a ler algumas coisas sobre crianças sobredotadas e este menino encaixava quase que fielmente naqueles parâmetros, porque era uma criança perspicaz, muito curiosa, com questões muito bem elaboradas, com capacidade de raciocínio acima da média, um nível de linguagem muito evoluído(...)

(...) Até que eu um dia falei com a mãe e eu disse-lhe: “Olhe, vou falar consigo, mas sem compromisso nenhum.”, porque também fiquei com um certo receio de criar expectativas e a situação não se confirmar. Pronto, expliquei a situação toda e disse: “Olhe, se tiver oportunidade a nível privado, eu acho que este menino pode estar a

**Ed D** - necessitar de algum outro tipo de acompanhamento.” Pronto, ela foi, sem eu lhe dizer nada porque eu aí não quis interferir e foi ao Gabinete da Dr.<sup>a</sup> Helena Serra. Portanto ela fez o relatório, eu procurei também elaborar e disse à mãe, mais ou menos, em que é que me baseava e ela confirmou tudo aquilo e mandou-me o relatório. Um relatório simples, portanto eu tenho aqui a cópia e confirma essa sobredotação da criança.

(...) Pronto e só para terminar, depois tenho amostras de trabalho: tenho o primeiro desenho, depois tenho outro desenho, quando ele entrou, o primeiro desenho mais, já na fase... pré-figurativo. As pinturas, recortes, colagens, composições, normalmente ao longo do ano, como sou eu e a Auxiliar, a Auxiliar ajuda-me a meter os trabalhos nas pastas e eu depois ao seriar e ao pôr por datas também vou vendo como é que a situação vai evoluindo. E é um menino que está nesta fase esquemática, faz-me setas... Ele um dia, numa segunda-feira,...pediu-me: “Dás-me uma folha para eu te fazer o esquema do arco-íris.” E então ele fez o esquema todo, ele fez-me o ciclo da água, completo. Portanto, eu achei que devia...guardar.

(...) Quer dizer, há a preocupação com o registo, porque por mais que a gente tente, ninguém tem memória de elefante e realmente eu se neste momento, eu se não escrever determinadas coisas eu sei que me vão falhar. É quase como fazer uma acta. E então, optei por ir anotando.

(...) porque quando os pais cá vêm o que é que eles querem saber? Querem saber: “Como é que o meu filho anda, o que é que o meu filho faz?” Automaticamente eu tenho que ter elementos para mostrar, tenho que ter informação para lhes dar.

(...) Tem que ser contínuo e partilhado (...)

(...) E eu também procuro que... eu digo: “Ele aqui faz isto, isto, isto.” e mostro e até vou buscar a pasta. Mostro aquilo que eu, às vezes, vou anotando. “Mas, gostava que me dissessem o que é que ele faz em casa.” É um assim um bocadinho partilhado.

(...) Depois há outra avaliação que a gente também faz. É aqui com a equipa de trabalho. E essa tem a ver, depois com todo o trabalho mais alargado que tem a ver com a instituição. Por exemplo, como é que estão a correr os almoços, como é que as crianças estão a portar-se nos prolongamentos, o que é que se está a passar nos prolongamentos, se há muito barulho, se os meninos andam satisfeitos... Pronto, há muitas coisas que nós temos que sentar-nos, aqui a esta mesa e ponderar, organizar as saídas, o trabalho em comum. Como é que decorreu, por exemplo, um determinado projecto.

**Ed D - (...)** E então, pomos em comum e estamos a avaliar. Pronto, no caso concreto foi um menino que, supostamente no recreio, arrancou os botões do bibe de uma colega e resolvemos o problema. Nessa reunião estivemos a avaliar, eles sabem quais são as regras que estão lá no placard, o que é feio e mau e o que é bom e bonito e por comparação, temos uma regra básica no nosso grupo que é: “Quem não cumpre a regra paga uma multa.”

(...) Depois há um outro tipo de avaliação que a gente faz também diariamente e que tem a ver com os meninos que faltaram. “Quem faltou hoje?” O registo dos meninos que faltam... os conjuntos dos meninos e das meninas. Cada um faz o seu registo... e também lá tínhamos no placard e depois... às vezes há a avaliação em grande placard.

(...) Por exemplo, no trabalho que se fez na área das ciências, por exemplo, verificar o que é que o íman atraía e o que é que o íman não atraía, foi feito o registo numa tabela de dupla entrada e portanto aí estivemos também a avaliar eventuais conhecimentos que eles possam ter adquirido ao manipularem

materiais. Pronto, e então estive com o grande grupo, embora alguns pequenitos, os mais pequenitos só tivessem observado, mas eles também estiveram atentos. Portanto, um a um, ia registando o que é que atrai, o que é que não atrai, sim, não, cruzinha.

(...) Eu diria que aí é um processo diversificado, ou através da reunião ou através do diálogo com o grupo e aí é o grupo que se auto-avalia ou através da reunião da manhã em que avaliamos o que é que correu bem e então se podemos dar continuidade e querem dar continuidade ao trabalho e depois através de registos em que se avalia eventualmente aquilo que eles apreenderam de um assunto ou sei lá... de uma visita.

(...) Há uma situação... não sei se isso é avaliar... pode ser avaliar... pode ser criar o respeito e incentivar o respeito... sempre que há desenhos, sempre que há um trabalho final ou um trabalho mais elaborado ou que o objectivo é preencher certas áreas ou por exemplo, ainda ontem era identificar quais os animais que eram insectos... No final do dia, juntamo-nos, se há tempo ou no final da manhã, mostro todos os trabalhos, de todos. E então nos desenhos, normalmente, procuro que seja o menino que o fez... “Olha, quem vai falar agora é o menino... é o Octávio, é ele que vai falar, ele vai contar o que é que desenhou”... E às vezes, vai um e diz: “Olha, só rabiscada.” E eu digo: “O quê, só queres que eu te mostre?” E ele cala-se e diz o do lado: “Pois, quando era pequenino, não era?” Portanto a noção de evolução...

(...) Agora eu acho que nenhum instrumento é bom cem por cento. Todos eles têm

**Ed D** - rabiscada? Tu já te esqueceste, mas tu quando eras da idade dele, também fazias assim, vantagens e desvantagens. Agora, o ideal é que cada um de nós faça este percurso e recorra a uma série de instrumentos e de meios para recolher informação, para registar observações, uma multiplicidade de fontes e depois consiga trabalhar isso tudo para fazer uma coisinha elaborada.

(...) “Suponho que...”, “A minha leitura é esta.” Não é fazer afirmações e isso depois também se aprende com o treino. Eu, por sorte ou azar, todos os anos me têm aparecido assim... uns casos complicaditos e todos os anos tenho que fazer relatórios. Este ano já tive que fazer uns dois... por exemplo, num caso concreto para a Comissão de Protecção de Menores.

(...) No nosso Agrupamento, neste momento, não passa nada. De qualquer das maneiras, eu vou dizer mais ou menos aquilo que está uniformizado no Agrupamento e depois também posso dar a minha opinião. Aquilo que... chegou-se à conclusão que era necessário, de facto no final do Pré-Escolar, quando os meninos vão fazer a transição, elaborar-se um relatório descritivo. Pronto, e o Agrupamento, no grupo das Educadoras do Agrupamento, achou que devia ser feito um relatório, não muito elaborado, eu até o trago aqui. É um relatório descritivo, de final de ano, de final de ciclo, não é? Acaba o ciclo... só respeitando as áreas curriculares. Pronto, acaba por ser mais ou menos isto... descritivo...

Descritivo ... nas áreas de conteúdo e nos vários domínios. Isto é apenas um guião para o Educador. Tem aqui as várias áreas...

(...) Não foi no Conselho de Docentes, foi a nível de Reunião de Educadores, porque como o Conselho de Docentes é 1.º Ciclo e Pré-Escolar, nós ao longo do ano, temos, por exemplo, no Natal dois dias para nos juntarmos, só Educadoras. E então foi numa dessas reuniões que achámos que... claro que não era este, era um muito fraquinho, inicialmente, que depois foi questionado e achámos que devia ser reformulado. Portanto, isto é descrito. É relato. É relatório escrito... que eu tenho... por acaso tenho lá em cima, depois posso mostrar, dos meninos que já transitaram. Depois, esse relatório não transita, fica arquivado ou aqui neste dossier ou noutra local... fica arquivado...

(...) se entretanto a Professora quiser consultar, faz o pedido e consulta.

(...) As Orientações Curriculares têm isso muito claro. Claro, não está é nenhum instrumento definido... E ainda bem que assim é, porque senão... Deus nos livre! Acabamos, por com certeza ir cair em experiências como na Inglaterra está a acontecer



**Ed D** - (...) Agora aquilo que foi estipulado é que não era dado aos pais, os pais não tinham acesso.

(...) Agora, no que eu me manifestei contra e fiz uma declaração, sei lá... uma declaração de voto... fiz uma folhinha em que manifestei a minha opinião que não achava justo... ora se os pais têm conhecimento de que este processo é feito e existe, não tem lógica nenhuma, não mostrar, não é? Não é para mostrar a ninguém. ... qual é o mal de pegar na folhinha ou no relatório que eu própria

elaborei e dizer-lhe: “Olhe está aqui o relatório e falar com ele em presença do documento. Não aceitaram isso, portanto eu manifestei a minha opinião contra, que não aceitava. Acho que...

(...) Não, não. Não aceitaram a proposta de mostrar o documento!

(...) Tudo se perde... Se o processo de avaliação é um processo partilhado, em parceria com os pais... que diabo... eu agora chegar ao final do ano e dizer assim: “Olhe, não posso mostrar, porque não foi autorizado.”

Agora, eu manifestei-me contra essa situação, pus por escrito e disse que já que o processo tem que ser forçosamente partilhado, eu não vejo mal nenhum... (sim senhor... que não se dê ao pai ou à mãe) que um pai ou uma mãe que vem falar comigo e diga assim: “Olhe, está em presença do documento, está aqui.”; não é? Até para dizer assim: “O que eu falo é o que aqui está.” Eu não vou falar uma coisa e aqui escrever outra. Ah, os pais podem até alegar essa situação. Não sei, pronto...

(...) Eu não vejo mal nenhum que transitasse, até porque eu tive uma experiência dessas num Jardim onde estive a trabalhar anteriormente e durante dois anos seguidos, na altura ainda era TEIP, não era Agrupamento, era TEIP e eu coloquei à consideração do Conselho Pedagógico na altura, um modelo, muito informal, muito semelhante a este... que era uma folhinha de transição. O documento até era - Ficha de Transição para o 1.º Ciclo. Portanto, isto já lá vão uns dez anos, quase. E durante dois anos seguidos fiz essa experiência, não vi que tivesse vindo grande mal... para os meninos. As Professoras só tiveram a agradecer e disseram, realmente coincide com as nossas observações.

(...) Centrada no portfólio, centrada na criança. Pronto, eu para mim, eu uso este. Este é o meu portfólio de avaliação. Não tenho propriamente um portfólio de... em que a criança participe muito... ainda... vou tentar que para o ano, com os mais velhos isso possa já ser feito. Com os meninos que tenho este ano, eles também já participam... até na arrumação dos trabalhos e fazemos, às vezes com eles, em presença deles e depois

**Ed D** - eles vão falando, nós vamos falando e querem muito ver...

(...) Depois, uma forma de compensar também essa lacuna, recorro aos tais livrinhos, que são pequeninos portfólios dum projecto que se fez. Por exemplo, o Livro de Identidade foi um deles em que trabalhámos várias áreas desde o início do ano. Portanto foi o corpo humano, os aniversários, a família, a casa, a habitação, os povos do mundo e as características físicas e depois condensámos tudo isso num livrinho. Então cada página do livro era... tinha uma história. Era o nome, depois a outra era – eu sou um menino – e tenho xis de altura, depois a outra era - faço anos em tal dia – depois pintavam um bolinho com as velinhas com o número de velas, depois era a família, a casa, tenho amigos, os meus amigos... Condensou-se isso tudo num livro – O Meu Livro de Identidade.

**Ed E** - Mas, depois que surgiram esta organização dos Agrupamentos, passou-se a fazer uma avaliação com umas Fichas de Avaliação.

(...) Estas Fichas... Nós no nosso caso, por acaso, foi em Conselho de Docentes de Educadores de Infância. Portanto, arranjamos, cada colega trouxe algumas sugestões de outros Agrupamentos que conhecia e depois observamos e adaptámos à nossa situação e melhoramos conforme achámos que era mais conveniente. E, presentemente ainda estamos a melhorar, a tentar melhorar as Fichas que utilizamos para a avaliação das crianças.

(...) São Fichas de Avaliação. (...) nós temos uma Ficha de Avaliação para os 3-4 anos, outra Ficha de Avaliação para os 4 e 5 anos e uma outra terceira Ficha que é só para os de 5 anos, 5-6 anos, no último período.

(...) Para os que vão transitar para o 1.º Ciclo.

Portanto, cada Ficha engloba o 1.º, o 2.º e o 3.º período. Ou aliás, a Ficha dos 3 e 4 anos tem avaliação para o 1.º, 2.º e 3.º período. A Ficha dos 5 e 6 anos tem: uma Ficha tem só o 1.º e o 2.º período e uma terceira Ficha que é só para o terceiro período. As primeiras que mencionei são para uma avaliação por cruces. Portanto, fala se a criança articula correctamente, constrói as frases correctamente e pomos uma cruz onde diz: Adquirido, no caso da criança, por exemplo, articular correctamente ou Em Aquisição, no caso da criança não articular correctamente. Pronto, esta para os 3-4 anos. Depois, para os 5 anos também temos algumas coisas para avaliar, idênticas. Também temos, por

**Ed E** - exemplo, ou articula correctamente, também temos essa avaliação que é idêntica, também: Em Aquisição ou Adquirido e para o 3.º período, temos então uma avaliação mais descritiva e baseada nas áreas de formação. Por exemplo, vamos descrever sobre o conhecimento de si próprio, se sabe o seu nome, se sabe onde mora, onde nasceu, a sua idade, por exemplo. Mas, isto depois não tem tópicos... nós depois é que pomos isto conforme nós entendemos e estamos a basear-nos nas Áreas de Conteúdo das Orientações Curriculares.

## CONTEÚDO TEMÁTICO N.º 4 - PERIODICIDADE DE AVALIAÇÃO

### Conteúdo Sub-Temático - Quando avalia?

**Ed A** - É, o processo é mesmo assim. Avalia-se diariamente. Há diariamente com o Conselho, a nível do trabalho diário, semanalmente a nível do trabalho semanal e mensalmente, por exemplo, se o Plano de Actividades for mensal, quando se termina também tem de se avaliar, mas convém não deixar passar muito tempo. Dar semanalmente uma... ver como é que está para não deixar cair alguns aspectos importantes. Por exemplo, o Mapa de Presenças, eu tenho dois responsáveis, as tarefas são sempre cumpridas a par, porque sozinhos não aprendemos nada. Os colegas são autónomos... Ainda hoje, tinha lá um menino que ia marcar o Tempo e disse assim: “Como é que se fazem as nuvens?” – Um dos pequenitos, de 3 anos. E um levantou-se logo e disse: “Queres que eu te ajude?”, para o outro. E eu fico pasmada, não preciso dizer absolutamente nada. “Queres que eu te ajude?” Então, levantou-se e ia-lhe dizer para... mas ele depois resolveu aquilo sozinho.

(...) Semanalmente, à sexta-feira acontece o Conselho, em que discutimos o trabalho da semana e lançamos pistas para a próxima semana. Vemos, regulamos, através do nosso Diário que é o nosso Diário de Bordo, chamemos-lhe assim, não é?

(...) Temos as coisas, as ocorrências positivas, as ocorrências negativas. Daí... é um desenvolvimento sócio-moral que acontece naquele Conselho, porque não é o adulto que... porque o adulto na altura pode falar com a criança, mas ela vai registar o que aconteceu. Ela regista o que aconteceu e depois vamos discutir isso. Vamos arranjar formas de ultrapassar as situações negativas e as positivas vamos realçá-las, realçar as ocorrências significativas.

(...) Os meninos têm o Plano, através do Plano de Actividades conseguem visualizar o que fazem e o que não fazem e podem fazer essa avaliação em grupo. Para haver devolução de... feedback, há o feedback do que o grupo pensa. E assim: “Olha não fizeste isto... não tens feito isto, queres ajuda?”

(...) Com a interacção social, em grupo, em Conselho, diariamente e semanalmente.

Tenho de estar naquele local, porque eu sinto falta de estar naquele local, com todos aqueles instrumentos que me permitem fazer a observação e registá-la. Eu vou

**Ed A** - registando, mas sistematizá-la, sistematizar os dados recolhidos é preciso fazer-se.

(...) Aí o modelo, a nível da avaliação, ela está sempre presente, é uma prática constante e não esquecer que temos estas rotinas de avaliação, sempre, que está ligada a planificação à avaliação e que é em cooperação, em práticas democráticas, não podemos esquecer essas partes e os próprios instrumentos de trabalho que nos ajudam. Aliás, a leitura dos instrumentos de trabalho é um manual de indicadores para avaliar o trabalho.

(...) É muito, muito interessante. Às vezes há meninos que não marcam determinado projecto ou não fazem determinada actividade, porque... ou porque saiu, ou porque nada o despertou. As comunicações dos colegas das produções cativam e esta avaliação também. Na avaliação é assim: “Porque é que este menino não, nunca marca ou nunca vai para o atelier da escrita?” ; “Olha, eu posso ajudá-lo a ir, eu vou contigo.” E o Educador ajuda, lança pistas, mas não é o único...

(...) E depois o Educador pega nas observações recolhidas, nas produções das crianças, que ele vai avaliar com elas e faz a sistematização. Portanto, para aqueles momentos mais formais, chamemos-lhe assim, de avaliação, em que se pára para se fazer, para ver então como é... as estratégias, mudo de estratégias, como é que está o currículo e a avaliação? Estão sempre integrados, não é? Estão sempre relacionados, estão interligados.

(...) Eu tenho constantemente elementos para avaliar. A avaliação é constante. Ou a maneira como eles utilizam, se sabem utilizar os instrumentos, para que é que eles servem, sobretudo, estes instrumentos. É fabuloso!

**Ed B** - Eles são avaliados sempre no final de cada período. Exactamente... portanto, ao fim do 1.º, 2.º e 3.º período – três vezes por ano.

(...) A Ficha acaba por ser um registo que nós temos, portanto se os pais quiserem ver essa Ficha, ter acesso a ela, podem ter, mas normalmente é sempre através de uma conversa que nós temos.

(...) Temos período de atendimento aos pais e eles vêm.

(...) e essa informação, esse conhecimento que nós temos da criança é passado à Professora que os segue, que vai pegar nele, entre aspas, e que vai ficar com ele.

**Ed B** - (...) Aqui é uma prática, quando vão para o 1.º Ciclo nós passamos sempre a informação à Professora do 1.º Ciclo para ter consciência a todos os níveis, desde a aprendizagem como do comportamento, como de...

(...) uma avaliação global da criança.

**Ed C** - (...) as actividades são planificadas em conjunto com as crianças. E no fim da sua realização também fazemos a avaliação das referidas actividades, a forma como decorreu.

(...) Eles vão ver o que correu melhor, quais os pontos que poderiam ter decorrido de uma forma mais positiva, não é? Eles, as próprias crianças, conseguem chegar lá, não é?

(...) Sim, avaliam, vão avaliando as várias etapas.

(...) Às vezes, estamos a fazer as coisas e ainda estamos no próprio momento e já estamos... a mim acontece-me isso. Às vezes, estou a realizar determinada actividade com as crianças e já estou a pensar: “Ai isto, não... podia ter feito de outra maneira que não está a correr muito bem”. Pronto, acho que há sempre uma avaliação contínua...

(...) tem que ser mesmo contínua.

(...) as crianças vão vendo que cada dia que passa vão fazendo cada vez melhor, não é?

(...) Já estão habituadas a fazer esta reflexão e a serem auto-críticas em relação ao seu comportamento, em relação a todas as vivências.

(...) eu vou avaliando de uma forma continuada. Por vezes, também faço registos daquilo que as crianças já conseguem fazer, sempre que isso é possível, porque num grupo grande...

(...) Mas sempre que há alguma coisa que eu acho que é significativa eu vou também anotando, além disso vou avaliando também com as crianças.

(...) Depois, além dessa avaliação continuada, fazemos também a avaliação, uma avaliação mais, como é que eu hei-de dizer...

(...) Mais formal, duas vezes no ano. Em Janeiro, o primeiro momento de avaliação e o segundo momento no final do ano lectivo.

(...) As Fichas ficam arquivadas no Jardim. No final do ano costumamos reunir-nos com os Professores do 1.º Ciclo para conversar sobre aquelas crianças que transitam do Jardim de Infância para o 1.º Ciclo. Mas, não passamos as Fichas, portanto as Fichas são só para consulta e nessa reunião que faço com os Professores do 1.º Ciclo, tento sempre

**Ed C** - não rotular as crianças, porque acho que isso não é ...

(...) Temos dia de atendimento aos pais, mas os pais não costumam ir muito nessa hora, costumam ir mais quando vão levar as crianças, de manhã, ou quando as vão buscar. Nessa altura é que por vezes, conversamos sobre elas. Faz com que nós fiquemos a conhecer melhor as crianças, através dos pais e vice-versa, porque os pais muitas vezes não sabem que eles na escola, às vezes têm comportamentos, não é?... Que eles às vezes nem esperavam e assim é uma troca e um melhor conhecimento da criança para... tanto para os pais como para a Educadora.

(...) Temos que estar sempre a avaliar para reformularmos. Se as coisas não estão a decorrer da melhor forma, temos que arranjar outras estratégias, outra maneira de... E a avaliação é o meio precisamente para isso, para nos ajudar a repensar o nosso trabalho.

**Ed D** - (...) Eu diariamente vou observando os meninos para tentar ver áreas fracas e áreas fortes, vou conversando com os pais e nós aqui temos um dia de atendimento a pais, num dia fixo, uma hora por semana. Supõe-se que é também para saber...

(...) Eu falo com eles e depois às vezes, até em casa, à parte preencho eu.

(...) Ainda ontem, ontem estive a organizar aqui uma e eu fiquei assim... não posso crer... mais uma menina que usa fralda (...)

(...) Ao longo do ano eu vou fazendo as minhas observações e uso uma folhinha em branco, pronto é uma Folha de Registo Circunstancial, narrativa, pronto, em que eu descrevo uma situação (...)

(...) Agora, se eu ao longo do ano conseguir ter meia dúzia de folhinhas destas de cada menino, já fico contente.

(...) Depois, tenho uma Checklist, uma listagem de itens que eu procuro utilizar. Esta para mim já é... já não é narrativa (...) É apenas um ponto de situação e normalmente... eu acho, para mim tem funcionado bem, no início do ano, sobretudo para eu ver como é feita a adaptação e como é que decorre e depois faço no final do ano.

(...) Ao longo do ano eu vou fazendo atendimento aos pais e eu criei para mim também uma folhinha onde registo, porque eu a certa altura ficava sem saber: “Será que já atendi o pai de fulano, de sicrano?” É necessário um bocadinho de organização... e então fiz uma folhinha, foi elaborada por mim – Contactos com Encarregados de Educação – ponho a data e eu vou tomando nota, o pai ou a mãe, normalmente é a mãe, fala comigo

**Ed D** - e depois eu digo para que é que se destina, assino eu e assina a mãe.

(...) Pronto, depois às vezes quando eu estou mais... com mais tempo e para não... para não deixar passar a informação faço assim umas cábulas, para não me esquecer...

(...) Eu chamo isto Registo Circunstancial, que eu vou fazendo ao longo do ano.

(...) É quase como fazer uma acta. E então, optei por ir anotando.

(...) No momento de atendimento com os pais. (...) porque quando os pais cá vêm o que é que eles querem saber? Querem saber: “Como é que o meu filho anda, o que é que o meu filho faz?” Automaticamente eu tenho que ter elementos para mostrar, tenho que ter informação para lhes dar.

(...) Mas sempre que posso, dentro do possível, ao longo do dia faço a avaliação com eles. (...) E então, pomos em comum e estamos a avaliar.

(...) Depois há um outro tipo de avaliação que a gente faz também diariamente e que tem a ver com os meninos que faltaram.

(...) é um processo diversificado, ou através da reunião ou através do diálogo com o grupo e aí é o grupo que se auto-avalia ou através da reunião da manhã em que avaliamos o que é que correu bem e então se podemos dar continuidade e querem dar continuidade ao trabalho e depois através de registos em que se avalia eventualmente aquilo que eles apreenderam de um assunto ou sei lá... de uma  
- visita.

(...) É um relatório descritivo, de final de ano, de final de ciclo, não é? Acaba o ciclo... só respeitando as áreas curriculares. Pronto, acaba por ser mais ou menos isto... descritivo... (...)

**Ed E** - (...) A avaliação é feita diariamente pela observação que nós fazemos das crianças. Mesmo que não haja registos, nada escrito, nós observamo-las e quem trabalha e gosta do que faz, empiricamente faz essa avaliação.

(...) Portanto, cada Ficha engloba o 1.º, o 2.º e o 3.º período(...)

(...) É por período, sim. É no 1.º, 2.º e 3.º período.



## CONTEÚDO TEMÁTICO N.º 4 - PERIODICIDADE DA AVALIAÇÃO

### Conteúdo Sub-Temático – Tem dias/tempo específico para realizar a avaliação?

**Ed A** - (...) E depois, há a diferença entre o Jardim de Infância e a Escola, é que nós não somos considerados a nível ministerial, ou seja exigem-nos coisas que não exigem ao resto da Escola, mas não nos dão igualdade de circunstâncias. Como se poderá verificar no nosso calendário escolar, não é? Específico e coloca... é muito mais longo, ou seja ele não é muito mais longo, porque a diferença é irrisória. Quando dizem, quando dão a desculpa que os pais precisam, vamos ver que no Natal, são três, quatro dias. Os outros cinco, eles ficam em casa. Ou seja, três ou quatro dias, faz a diferença? Páscoa, igualmente, três, quatro dias, faz a diferença? Não sei se fará. Além de mais, na minha zona, o que acontece é que os meninos que frequentam o Jardim de Infância da rede pública têm irmãos a frequentar a Escola do 1.º Ciclo e que vão ficar em casa e ficam com os irmãos.

(...) Mas tem muitas amas, têm avós, porque as pessoas têm que arranjar formas para ter os meninos nos outros tempos. E estes pais dos meninos do Jardim de Infância são pais dos meninos do 1.º Ciclo, do 2.º e do 3.º. E esses meninos, que agora por acaso até ficam mais tempo nas escolas, não é?... Mas, na interrupção lectiva vão para casa. E isto interfere na avaliação, porque depois os profissionais de Educação de Infância não têm tempo para, não só sistematizar a informação recolhida com os meninos como também partilhá-la com os seus colegas. Todo o enquadramento legal vai no sentido de haver uma continuidade entre Jardim de Infância e Escola do 1.º Ciclo. Aliás, estamos integrados em Agrupamentos Verticais e depois não nos dão tempos para estarmos com os colegas, para fazer esta continuidade. Não há tempo, não há tempo. Eles desconhecem, nos Verticais há um desfasamento completo... Aliás, as Orientações Curriculares dizem: “Há que encontrar tempos...”, para os profissionais se encontrarem.

(...) Eles querem marcar reuniões naquela primeira semana em que nos encontramos ainda a trabalhar com meninos e eles estão em processo de avaliação e de registo. É assim: “É preciso reunir com as Educadoras:” e nós dizemos: “Não podemos, estamos a trabalhar.” Então, obrigamos os nossos colegas a ficarem até muito mais tarde para reunir connosco, o que se torna muito violento. Eu acho que a escola está... e as

**Ed A** - exigências estão a ser extremamente violentas para os Professores.

(...) Embora tenhamos, como já referi no início, alguns *handicaps* relativamente ao calendário escolar, porque nos retira muito tempo. Nós temos 25 meninos com idades dos 3 aos 6 anos. É extremamente... a Escola exige-nos agora muito, muito mais. Não temos espaços para estar na Escola, a maior parte das escolas não têm. Eu não tenho. Se a Escola está ocupada com actividades extra-curriculares, eu não tenho espaço para ficar lá, a organizar o trabalho. Porque eu tenho constantemente que estar a organizar o trabalho, para que os meninos no dia seguinte, ao chegar... tem que haver um ambiente estimulador, tem que estar organizado, temos que ter coisas organizadas. Os Projectos para começarem a avançar, temos que ajudar a sistematizar isto tudo. Não temos espaço... e não há espaço. Muitas vezes tenho que sair do Jardim, porque não tenho espaço para estar lá. E tenho muita pena e aproveito muitas vezes a interrupção lectiva para ir para o Jardim.

(...) Tenho de estar naquele local, porque eu sinto falta de estar naquele local, com todos aqueles instrumentos que me permitem fazer a observação e registá-la. Eu vou registando, mas sistematizá-la, sistematizar os dados recolhidos é preciso fazer-se.

(...) Estamos sempre a discutir a integração dos Jardins de Infância nos Agrupamentos, que eu acho que estamos muito bem e da nossa voz nos Conselhos Pedagógicos, da nossa pequenina voz. E uma colega, ontem fomos tomar um café e ela dizia que um dos colegas do 2.º Ciclo disse que não entendia a importância do Jardim de Infância, porque era para aprender a recortar e ele tinha aprendido a recortar muito bem sem ter ido ao Jardim de Infância. Quando se lhes dá todo este trabalho que vamos realizando e se vamos falando, se podemos falar dele e se há comunicação, damos visibilidade ao nosso trabalho, não é? E não temos capacidade de eles nos ouvirem, somos a minoria. Quando alguma colega consegue ter destreza, retórica para que se faça ouvir, eles acham todos muito bem, mas depois esquecem-se. Ficam lá perdidos nas teias do Ministério que eles lhes pedem. Nós não existimos pura e simplesmente. Quando se apercebem um pouco do trabalho que se realiza no Jardim de Infância ficam fabulosamente admirados e encantados.

**Ed B** - (...) portanto, ao fim do 1.º, 2.º e 3.º período – três vezes por ano.

(...) É assim, para saberem dessa Ficha eles normalmente não vêm. Muitas das vezes,

vêm para falar conosco oralmente, para saber como é que a criança está, se essa criança está a evoluir.

**Ed C** - (...) Em Janeiro, o primeiro momento de avaliação e o segundo momento no final do ano lectivo. Pronto, isto foi combinado em Conselho de Docentes, como não temos agora o mesmo calendário escolar dos outros docentes, por vezes existem dificuldades. Porque penso que para fazermos uma avaliação criteriosa e cuidada devíamos ter momentos de reflexão, pronto... mesmo de reflexão, em que estejamos calmos, em que estejamos mesmo só a fazer esse trabalho.

(...) porque como eu já disse, para avaliar... avaliar é um acto muito importante, não é?... Tem de ser feito de forma criteriosa e acho que devia haver momentos específicos, mesmo para isso, não é? E ao fim e ao cabo, o Educador agora não consegue, não tem tempo, porque tem actividades lectivas, portanto mais tempo que os outros ciclos e se calhar a avaliação não será feita com a mesma... com aquela profundidade e com aquela disponibilidade que os outros Professores dos outros graus de ensino têm.

(...) não de forma tão reflectida como seria de desejar.

(...) Agora, como eu já disse atrás, seria muito importante haver momentos específicos para isso, em que fosse reconhecido ao Educador de Infância realmente a importância da avaliação e dar-lhe também momentos próprios para isso.

(...) as crianças têm almoço e prolongamento de horário (...)

(...) as crianças ficariam no prolongamento de horário, com pessoas que no dia-a-dia costumam estar com elas, não é? E, penso que as coisas estavam organizadas para que isso pudesse acontecer e para que a Educadora pudesse ter momentos mais... de uma maior concentração, pronto, a esse nível.

(...) e tendo um grupo assim numeroso leva muito tempo e se realmente a avaliação for feita com consciência, não é? Acho que tem que levar mesmo tempo para ser feita com correcção.

(...) eu acho que desvaloriza bastante, perante a comunidade, perante os pais.

(...) Sinto, realmente... sinto-me mal. Às vezes até há assim um bocadinho de revolta, porque quando queremos realizar a nossa profissão de acordo com os princípios que estão correctos, penso que deveríamos ter esses momentos conforme têm os outros

**Ed C - Professores.**

(...) Sinto-me limitada e acho que não... Nós, tal como os outros Professores também planificamos a nossa acção, temos um Projecto Curricular de Turma, fazemos toda a planificação que os outros Professores também fazem e então, depois a parte da avaliação, porque é que não nos é dado tempo e espaço para essa avaliação?

(...) Faz parte das Orientações Curriculares.

**Ed D -** (...) Não tenho tantos Registos Circunstanciais como eu gostaria, mas é porque não tenho tempo. Não tenho tempo...

(...) Muitas das vezes, eu procuro, chego em casa e todos os dias pego nesta pasta e digo: “Eu amanhã tenho que ver o que é que se passa.” Chego cá ao outro dia... mas depois há um menino com problemas... tenho que me sentar ao pé dele... vem um pai de manhã que quer falar comigo, quando dou conta, passa-se esse bocadito. E é complicado.

(...) Há uma intenção de fazer, mas por vezes é difícil.

(...) Pronto, se tenho oportunidade de o fazer faço-o no final do ano também.

(...) Não, de forma alguma. Não, porque eu penso que há uma imagem um bocadinho crítica, há uma imagem subjacente a toda esta tentativa de nos por à margem. Ou seja, eu vejo com muita preocupação que os nossos Jardins de Infância da rede pública estão... evoluíram durante vinte anos, houve uma história evolutiva muito positiva, durante vinte anos e agora está a andar para trás. Isto está a andar para trás, é o que eu vejo, isto é a minha leitura. A partir do

momento em que os Jardins de Infância da rede pública se viram confrontados com a necessidade de alargar horário, dar almoços, proporcionar actividades de prolongamentos, eu acho que está a criar uma completa confusão na cabeça das pessoas.

E eu acho que no meio de tudo isto, esse calendário diferenciado é mais uma acha para a fogueira e a leitura que se faz lá fora é: “Bom aquilo não é necessário... é para ter meninos ocupados em actividades, para brincar e o resto são cantigas.” E portanto eu acho que o processo de ensino e aprendizagem que se faz na etapa Pré-Escolar está muito... está muito... muito periclitante. Estão a anular... a imagem que se transmite para os pais é um local muito lindo, cheio de bonecos, muita coisa bonita e isso deu-me a pensar numa mãe que telefonou, posso falar à vontade, foi pelo telefone, naquele

**Ed D** - período de entradas e de desistências que houve, diz-me: “Ai que pena, eu até gostava que fosse para aí, porque fazem trabalhos tão bonitos.” E eu digo para mim: “Ora bolas e eu que gostava que me dissesse que fosse para aí porque os meninos aprendem, os meninos têm boas vivências do Pré-Escolar e não porque fazem coisas bonitas.” E aquilo que se está a ver é um bocadinho... é uma confusão, é um armazém de meninos, é fazer as actividades, depois o que interessa são as festas, é um certo show-off, que não dá nada, não é? E o trabalho de bastidores, esse trabalho que não se vê, não dá nas vistas, mas que é fundamental para uma boa aprendizagem, esse não se vê e também não é valorizado.

(...) Não se torna visível e nem é entendido. Eu, por exemplo, é uma situação peculiar, estou neste Jardim e de facto há aqueles momentos tradicionais... há a festa do Natal, há a festa disto, há a festa de fim de ano e eu dou comigo, a certa altura... fico com todo o meu esquema de trabalho virado do avesso, porque estou... vejo o tempo a acelerar, o calendário já está apertado e temos isto para a festa... e temos aquilo para a prenda da mãe e é preciso isto para a prenda do pai e acabo por viver condicionada por todo este contexto. E revolto-me comigo mesmo, revolto-me com o enquadramento, porque não é isso que eu valorizo.

(...) Eu falo por mim... eu vejo necessidade... estivemos com meninos até agora, na Páscoa, segunda, terça e quarta e depois quinta e sexta estávamos convocadas para as reuniões de Agrupamento... na semana a seguir o Jardim estava encerrado. Optou-se por se encerrar, uma vez que no início... às vezes as necessidades são fictícias... Verificámos que das 100 crianças que tínhamos só 10 responderam que queriam a Componente de Apoio à Família no período da Páscoa. Ora 10 num universo de 100 é uma migalha, é uma gota, portanto o Agrupamento decidiu e encerrou o Jardim. Acho que fez muito bem. Mas, eu própria tive necessidade de vir nos dias de trás, estive aí até às cinco da tarde, porque precisava de organizar a sala, de organizar os materiais, de organizar as pastas, de organizar os trabalhos dos meninos, de ver, de fazer um ponto de situação que é fundamental. E não deu porque naqueles 3 dias eu tive o grupo em peso, tive 18, não vinham todos porque... Mas, também é só para dizer que às vezes essas necessidades acabam por ser fictícias.

(...) Fez-se o levantamento e do universo de 100 famílias apenas 10 manifestaram a necessidade de ter o prolongamento na semana da Páscoa.

**Ed E** - (...) Isto agora é uma exigência. Tem de haver avaliação, mas não há dias para a avaliação. Portanto, eu trago as Fichas para casa e faço isto em casa. Porque, lá com as crianças não consigo fazer, não me consigo concentrar e depois também não temos tempo para isto. O nosso Agrupamento, ali, será uma excepção, porque parece-me que não há muitos a fazerem isto – assumiu que haveria, inicialmente começou com três dias para a avaliação, este ano, já só são dois dias e pronto temos estes dois dias...

(...) Não se está com crianças, mas não sei se isto vai ser para durar. Pronto, isto é, sendo assim, nestes dois dias faz-se a avaliação.

(...) Eu penso que para fazer uma avaliação que mereça ser chamada como avaliação, deveríamos ter tempo suficiente para isso. Nós temos, por enquanto, estas Fichas com cruces e há colegas que preferem assim, porque quando são muitas crianças é muito mais rápido. Quando são... Eu já tive 24 crianças e se for tudo descritivo, se for descritivo leva muito tempo. E se nós estivermos a escrever com consciência, a fazer uma avaliação consciente e com estas Fichas de, com este método das cruces é muito mais rápido, mas...

(...) Pois, aí é que está. Se de facto pretendem uma avaliação que seja uma verdadeira avaliação, deverão dar tempo para isso, porque senão é um faz-de-conta. E portanto, diz que se fazem as coisas, mas não se fazem. Assim como para programar actividades e programar toda uma vida de Jardim, porque eu acho que as pessoas, de uma maneira geral, não têm bem noção do que isso é. Porque os nossos meninos não estão sentados numa cadeira a olhar para o quadro, não é? É diferente, nós temos muito material para organizar, para restaurar, para fazer manutenção, temos de fazer compras e escolher material. Há arrumações que têm de se fazer, material estragado que tem de se deitar fora e tem de se substituir e estas coisas levam muito tempo e agora, recentemente, tiraram estes dias porque eu sempre fui, sem crianças, alguns dias ao Jardim e tinha de trabalhar, porque senão não conseguia fazer as coisas que pretendia, (...) e eu acho que esquecem-se disto.

(...) Eu penso para benefício das crianças e para... É que é assim: está-se a dar muita importância às necessidades dos pais e está-se a esquecer as necessidades das crianças. E daqui a algum tempo, daqui a alguns anos, vai-se pagar muito caro este desequilíbrio em que as crianças andam. Porque, depois é assim: há realmente pais que precisam, mas há pais que não precisam nada. Não precisam,

**Ed E** - simplesmente não precisam. Mas, porque aquilo traz benefícios para as autarquias ou traz benefícios não sei para quem, em nome do bem-fazer às crianças estão a mutilá-las. E isso é uma coisa que me dói muito.

(...) No meu caso, os pais estão em casa, ou as mães, ou as avós ou as tias, estão em casa. Estão em casa. Eu tive uma altura que as crianças... iam lá pôr as crianças. O horário à tarde, entram às 13h 30m e saem às 15h 30m e há mães que vão levar as crianças e ficam a conversar até à hora de saída. Portanto, ali não há necessidade, no entanto alguns ficam. Não há necessidade, mas mesmo que haja necessidade, eu penso que isto tem que ser muito bem pensado, porque está-se a dar atenção a uma situação que também é séria, que é a necessidade dos pais, mas está-se a desconsiderar as necessidades das crianças e nós somos cúmplices em dizer que está tudo bem. Porque, de facto, não está. Muitas vezes, os pais podem organizar, esses que se dizem muito ocupados, podem organizar-se para estar com os filhos. Se calhar era importante dar alguma formação a esses pais.

## CONTEÚDO TEMÁTICO N.º 5 - INTERVENIENTES NA AVALIAÇÃO

### Conteúdo Sub-Temático: Com quem avalia?

**Ed A** - Nós avaliamos com, em interacção com as crianças e temos tempos para a avaliação, ou seja, nós avaliamos sempre em interacção social, portanto o grupo não é o Educador com a criança, só. É o grupo em Conselho e em cooperação. E se nós defendemos no modelo a iniciação às práticas democráticas, é em democracia que temos que fazer a avaliação. Pronto, então é assim: diariamente faz-se o balanço, no início da manhã planifica-se o que se vai fazer. Vê-se o que há para fazer, sempre em Conselho, que é o grande grupo, depois ao final da manhã avaliamos o que se fez e depois apresentam-se resultados das produções mais significativas, portanto os colegas que terminaram ou um projecto ou um trabalho que queiram mostrar aos colegas, vão contar como foi o processo, todo o processo. E aí está a decorrer a avaliação.

(...) É engraçado, porque eles depois ganham mesmo uma forma de reger, porque eles, são eles que coordenam os Conselhos. Dão a palavra, registam as conclusões.

(...) o processo é mesmo assim. Avalia-se diariamente. Há diariamente com o Conselho, a nível do trabalho diário, semanalmente a nível do trabalho semanal e mensalmente, por exemplo, se o Plano de Actividades for mensal, quando se termina também tem de se avaliar, mas convém não deixar passar muito tempo.

(...) É com as crianças. Agora, partilho a avaliação com outros. Tenho os colegas do 1.º Ciclo, tenho os Encarregados de Educação que vão lá, além dos contactos informais, tem sempre... temos dia de atendimento aos Encarregados de Educação, toda a gente sabe, não é? E às vezes são horas que não dão muito jeito aos Encarregados de Educação, mas nós somos muito, muito abertas... isso lá na escola e às vezes somos nós que os convidamos para ir lá.

(...) Uma avó contou-me... um de 3 anos... Encontrei a avó, um dia, na rua e ela fez-me queixa: “Olhe, o não sei quantos bateu ao Tiaguinho e tal, mas ele disse-me – não te preocupes, eu já escrevi no Diário.” Pronto, ele nem sequer foi dizer ao Educador, ele foi ao Diário e registou, porque ele sabe que aquilo vai ser discutido, que aquilo é a voz deles.



**Ed A** - (...) Sim, entre nós. Porque é assim: se fecharmos a avaliação ao adulto só ou ao adulto relacionado só com a criança em vista, ninguém ganha. A avaliação é para ganhar, é para dar mais importância à criança, para dar mais valia à criança. Para ela traçar um caminho com parceria com os outros. Temos que partilhar todos, senão não tem valor. Fica fechado. É meu, é teu. (...)

**Ed B** - Normalmente, avalio eu sozinha, porque sou eu que estou com o grupo, sozinha. Em caso de dúvida peço opinião à Directora que acaba por ter também conhecimentos de coisas, porque nós, muitas das vezes, quando nos surge alguma situação com que nós não conseguimos lidar ou que achamos que se precisamos de uma opinião, é a ela que nos dirigimos, portanto pedimos sempre uma segunda opinião, tanto para o bom como para o mau, da pessoa que está à frente deste Jardim-Escola.

(...) Temos período de atendimento aos pais e eles vêm. Eles vêm, mostram-se interessados, mesmo se às vezes quando não vêm e a gente precisa de falar com eles, manda mesmo pela criança o recado: “Olha, precisava de falar com o teu pai.” E os pais vêm, vêm saber o que se passa, portanto nesse aspecto não há problemas. Essas conversas são importantes... tanto nossa para os pais, como dos pais para nós. Porque muitas das vezes os comportamentos em grupo são completamente diferentes dos comportamentos de casa. Portanto, o que nos permite a nós também avaliar a própria criança. Por vezes, há situações que nós achamos que não estão a correr muito bem e muitas vezes são frutos de situações que nós não temos conhecimento do que se passa em casa e isso pode-se reflectir no grupo ou vice-versa. E portanto, acabam por ser importantes.

(...) a parceria com a família, com os pais também é ... traz-nos sempre conversas positivas, sempre nos aspectos que ajudam. Por vezes, os pais até nos pedem ajuda para resolver determinado problema que se passa em casa e que, porque: “Como está mais tempo com ele, porque ele a si ouve-a mais...” Nesse aspecto é bom.

**Ed C** - (...) as actividades são planificadas em conjunto com as crianças. E no fim da sua realização também fazemos a avaliação das referidas actividades, a forma como

**Ed C - decorreu.**

(...) Eles vão ver o que correu melhor, quais os pontos que poderiam ter decorrido de uma forma mais positiva, não é? Eles, as próprias crianças, conseguem chegar lá, não é?

(...) avaliam, vão avaliando as várias etapas.

(...) Também vêem a sua evolução, através de tudo o que realizam,. (...) as crianças vão vendo que cada dia que passa vão fazendo cada vez melhor, não é?

(...) Quando a criança está a realizar um trabalho em que eu vejo que houve uma evolução grande, eu converso com a criança sobre isso: “Vês já foste capaz de fazer melhor”; é aquele reforço positivo que é muito importante e a criança assim também, cada vez se esforça mais.

(...) Muitas vezes com as próprias crianças, não é?... Quando conversamos sobre aquilo que fizeram, sobre aquilo que já foram capazes de fazer. Muitas vezes também com em conversa com a Auxiliar de Acção Educativa. Pronto, vamos observando... ela também está continuamente ao nosso lado, na sala. Como o

grupo é muito heterogéneo, por vezes ela fica a orientar, debaixo da minha supervisão, não é?... Mas, a orientar às vezes um pequeno grupo... portanto, também é uma pessoa que está connosco na sala, que tem alguma formação e que também pode dar uma “achega” nalguns aspectos.

(...) Por vezes, converso com os pais... e falam bastante da evolução das crianças, contam aquilo que eles dizem em casa, portanto há um feedback bastante positivo.

(...) Temos dia de atendimento aos pais, mas os pais não costumam ir muito nessa hora, costumam ir mais quando vão levar as crianças, de manhã, ou quando as vão buscar. Nessa altura é que por vezes, conversamos sobre elas. Faz com que nós fiquemos a conhecer melhor as crianças, através dos pais e vice-versa, porque os pais muitas vezes não sabem que eles na escola, às vezes têm comportamentos, não é?... Que eles às vezes nem esperavam e assim é uma troca e um melhor conhecimento da criança para... tanto para os pais como para a Educadora.

(...) Por exemplo, já vivemos um sobre o conhecimento das coisas antigas que existiam na aldeia, por exemplo um moinho. Fomos visitar o rio...

(...) Planificamos e depois contactamos, por vezes... Nessa altura até contactámos familiares das crianças. Era um a tia que nos foi abrir a porta ao moinho, que nos foi explicar como é que funcionava... Por vezes os pais também, mesmo através da sua profissão, podem vir ao Jardim também falar...

**Ed C** - (...) Os pais ficam contentes, é uma forma também de estarem mais próximos do Jardim de Infância.

(...) Temos que estar sempre a avaliar para reformularmos. Se as coisas não estão a decorrer da melhor forma, temos que arranjar outras estratégia, outra maneira de... E a avaliação é o meio precisamente para isso, para nos ajudar a repensar o nosso trabalho.

(...) Já estão habituadas a fazer esta reflexão e a serem auto-críticas em relação ao seu comportamento, em relação a todas as vivências.

**Ed D** - (...) Eu diariamente vou observando os meninos para tentar ver áreas fracas e áreas fortes, vou conversando com os pais e nós aqui temos um dia de atendimento a pais, num dia fixo, uma hora por semana. Supõe-se que é também para saber...

(...) sim, vêm. Este ano, curioso, não têm vindo tanto como o ano passado. No ano passado eu nunca precisei de pedir-lhes, chamá-los, eles estavam cá. Às vezes até tinha que lhes dizer: “Olhe, telefone primeiro, não vá ficar aqui à espera, porque já tenho fulana e sicrana que vem falar comigo.” Pronto, eles tinham esse cuidado. Este ano, como são muito pequeninos, suponho também que para os pais está a ser uma descoberta e portanto as dúvidas também estão a surgir agora.

(...) Eu falo com eles e depois às vezes, até em casa, à parte preencho eu.

(...). Ao longo do ano eu vou fazendo as minhas observações e uso uma folhinha em branco, pronto é uma Folha de Registo Circunstancial, narrativa, pronto, em que eu descrevo uma situação.

(...) Ao longo do ano eu vou fazendo atendimento aos pais e eu criei para mim também uma folhinha onde registo, porque eu a certa altura ficava sem saber: “Será que já atendi o pai de fulano, de sicrano?” É necessário um bocadinho de organização... e então fiz uma folhinha, foi elaborada por mim – Contactos com Encarregados de Educação – ponho a data e eu vou tomando nota, o pai ou a mãe, normalmente é a mãe, fala comigo e depois eu digo para que é que se destina, assino eu e assina a mãe. Pronto, às vezes até assumimos aqui um compromisso... em casa faz-se isto... aqui na escola... faz-se isto e quando cá voltar vamos ver como é que está. E às vezes este compromisso funciona.

(...) No momento de atendimento com os pais.

(...) Tem que ser contínuo e partilhado. E eu também procuro que... eu digo: “Ele aqui faz isto, isto, isto.” e mostro e até vou buscar a pasta. Mostro aquilo que eu, às vezes,

**Ed D** - vou anotando. “Mas, gostava que me dissessem o que é que ele faz em casa.”

(...) É assim um bocadinho partilhado. Há uma troca que é fundamental, porque verifico, por exemplo, este ano uma mãe dizia-me assim: “A Professora tem que me ajudar, porque eu não sei como lidar com as birras da minha filha. Tem que me ajudar, tudo aquilo que me disser eu faço.” Portanto, há uma ânsia também muito grande de algumas mães que vêm em nós, às vezes uma... um apoio e recorrem... E eu acabo por dizer: “Olhe, experimente assim, experimente daquela maneira.” Porque há uma grande ânsia... e depois também é uma maneira de a gente veicular a nossa mensagem.

(...) Às vezes vêm as avós porque as mães não podem. Estão tão ocupadas com o trabalho, que não podem. Então vem a avó. E eu digo: “Então a avó vai transmitir à mãe.” Depois já recorri também a mensagens escritas que mandei para casa. Às vezes o contacto telefónico também, quando eu preciso de chamar cá alguém, também é utilizado.

(...) Avalio com os pais. Depois há outra avaliação que a gente também faz. É aqui com a equipa de trabalho. E essa tem a ver, depois com todo o trabalho mais alargado que tem a ver com a instituição. Por exemplo, como é que estão a correr os almoços, como é que as crianças estão a portar-se nos prolongamentos, o que é que se está a passar nos prolongamentos, se há muito barulho, se os meninos andam satisfeitos... Pronto, há muitas coisas que nós temos que sentar-nos, aqui a esta mesa e ponderar, organizar as saídas, o trabalho em comum. Como é que decorreu, por exemplo, um determinado projecto.

(...) Mas sempre que posso, dentro do possível, ao longo do dia faço a avaliação com eles.

(...) E então, pomos em comum e estamos a avaliar.

(...) Eu diria que aí é um processo diversificado, ou através da reunião ou através do diálogo com o grupo e aí é o grupo que se auto-avalia ou através da reunião da manhã em que avaliamos o que é que correu bem e então se podemos dar continuidade e querem dar continuidade ao trabalho e depois através de registos em que se avalia eventualmente aquilo que eles apreenderam de um assunto ou sei lá... de uma visita.

(...) E eles ficam todos contentes. Vêm mostrar: “Eu já não saí do risquinho, eu já pintei.” Todos contentes...

(...) Depois há a auto-avaliação. O que normalmente acontece, às vezes pelas coisas, menos boas, sei lá... é quando fazem uma tolice...

**Ed D** - (...) Se o processo de avaliação é um processo partilhado, em parceria com os pais...(...) o processo tem que ser forçosamente partilhado (...)

(...) Com os meninos que tenho este ano, eles também já participam... até na arrumação dos trabalhos e fazemos, às vezes com eles, em presença deles e depois eles vão falando, nós vamos falando e querem muito ver...

(...) Depois há um outro tipo de avaliação que a gente faz também diariamente e que tem a ver com os meninos que faltaram. “Quem faltou hoje?”

**Ed E** - Eu tenho uma colaboradora, uma Auxiliar e pronto, a avaliação sou eu que a faço, mas muitas vezes também ouço o parecer dela e quase que posso dizer que pronto, que ela colabora na avaliação, nalgumas partes da avaliação ela colabora.

(...) os pais conversam sempre e gosto de saber o que é que as crianças levam para casa, daquilo que foi dito na Escola. E as mães contam isso com muito entusiasmo e pronto, isso para nós também é agradável e para ver até que ponto...

Eu lembro-me de uma vez que se falou da necessidade do problema de não estragar a água e eu tive uma mãe que me disse: “Ai a minha filha, quando eu estava a lavar o carro com a mangueira disse “Ai, ó mãe tu não podes lavar o carro assim, tem que ser com um balde, porque assim gastas tudo e depois os animais não têm água para beber”. E a mãe disse-me aquilo encantada, porque depois ela foi fechar a torneira e foi lavar o carro com o balde. E eu acho que isto é... Para nós é muito gratificante, porque vemos o fruto do nosso trabalho. Assim como também quando falamos da alimentação, que é bom comer o pão... E ainda há pouco tempo, uma menina toda chorosa, porque a mãe só lhe manda pãezinhos de leite e ela já disse à mãe que quer pãezinhos dos outros, daquele pão de mistura, que é mais saudável e a mãe finalmente, já lhe está a mandar o pão que ela pede. Portanto, isto é bom, porque vamos transformando a mentalidade dos pais através das crianças. E esse é também um objectivo.

## **CONTEÚDO TEMÁTICO N.º 6 - FINALIDADES DA AVALIAÇÃO/QUE DECISÕES SE ASSUMEM NO JARDIM DE INFÂNCIA A PARTIR DA AVALIAÇÃO?**

### **Conteúdo Sub-Temático - Que potencialidades e utilidade tem a avaliação?**

**Ed A - (...)** A avaliação tem que ser constante e formativa.

(...) Portanto, nós sabemos que avaliar serve para... é observar, registar os... o que se passa, não é?... no Jardim de Infância. Porque é que se avalia? Avalia-se para ver, para verificar se o currículo... que nós temos um currículo, não é?... Que vai sendo construído com os meninos... se está a ter êxito, se estamos a atingir os objectivos que nos propomos, se precisamos de reformular estratégias e também avaliamos para comunicar com os pais. Portanto para fazer comunicação com os pais e com os nossos parceiros educativos. Porque não avaliar no Jardim de Infância? Porque trabalhamos no Jardim de Infância, porque o Jardim de Infância é um contexto institucional onde se desenrola um processo de ensino/aprendizagem.

(...) É formativa e reguladora.

(...) Nós avaliamos com, em interacção com as crianças e temos tempos para a avaliação, ou seja, nós avaliamos sempre em interacção social, portanto o grupo não é o Educador com a criança, só. É o grupo em Conselho e em cooperação. E se nós defendemos no modelo a iniciação às práticas democráticas, é em democracia que temos que fazer a avaliação. Pronto, então é assim: diariamente faz-se o balanço, no início da manhã planifica-se o que se vai fazer. Vê-se o que há para fazer, sempre em Conselho, que é o grande grupo, depois ao final da manhã avaliamos o que se fez e depois apresentam-se resultados das produções mais significativas, portanto os colegas que terminaram ou um projecto ou um trabalho que queiram mostrar aos colegas, vão contar como foi o processo, todo o processo. E aí está a decorrer a avaliação.

(...) Semanalmente, à sexta-feira acontece o Conselho, em que discutimos o trabalho da semana e lançamos pistas para a próxima semana. Vemos, regulamos, através do nosso Diário que é o nosso Diário de Bordo, chamemos-lhe assim, não é? Temos as coisas, as ocorrências positivas, as ocorrências negativas. Daí... é um desenvolvimento sócio-moral que acontece naquele Conselho, porque não é o adulto que... porque o adulto na

**Ed A** - altura pode falar com a criança, mas ela vai registar o que aconteceu. Ela regista o que aconteceu e depois vamos discutir isso. Vamos arranjar formas de ultrapassar as situações negativas e as positivas vamos realçá-las, realçar as ocorrências significativas.

(...) Num trabalho... aquele menino conseguiu e escreve-se, porque isso é a nossa memória. Porque se nós não escrevermos, temos de registar sempre as coisas e depois discuti-las. Das ocorrências negativas nascem as regras de comportamento de grupo. As regras não nascem da cabeça do Educador, do que ele acha, porque não tem significado para o grupo. Partem das crianças, das ocorrências. Acontece algo de negativo e como é que ultrapassamos isso? Ultrapassar pela positiva, não é pelo castigo. Não podemos transformar estes Conselhos em tribunais, não podemos, julgar. “Tu não fazes.” Nada. Nós somos um grupo que está em interacção, é em cooperação. E depois temos de arranjar formas de ajudar aqueles meninos que, às tantas, precisam de ajuda para resolver determinada situação.

(...) “Eu ajudo, eu vou acompanhar o menino X ou a menina a fazer isso.”

(...) Os meninos têm o Plano, através do Plano de Actividades conseguem visualizar o que fazem e o que não fazem e podem fazer essa avaliação em grupo. Para haver devolução de... feedback, há o feedback do que o grupo pensa. E assim: “Olha não fizeste isto... não tens feito isto, queres ajuda?”

(...) É muito, muito interessante. Às vezes há meninos que não marcam determinado projecto ou não fazem determinada actividade, porque... ou porque saiu, ou porque nada o despertou. As comunicações dos colegas das produções cativam e esta avaliação também. Na avaliação é assim: “Porque é que este menino não, nunca marca ou nunca vai para o atelier da escrita?” ; “Olha, eu posso ajudá-lo a ir, eu vou contigo.” E o Educador ajuda, lança pistas, mas não é o único...

(...) É engraçado, porque eles depois ganham mesmo uma forma de reger, porque eles, são eles que coordenam os Conselhos. Dão a palavra, registam as conclusões...

(...) São os chamados Presidentes, que são os meninos que dão a cara, que dizem: “Falas tu.” Com ordem e vão-se apoderando disto. Ninguém nasce ensinado, como é evidente. Vão praticando... é através da prática.

(...) E depois o Educador pega nas observações recolhidas, nas produções das crianças, que ele vai avaliar com elas e faz a sistematização. Portanto, para aqueles momentos mais formais, chamemos-lhe assim, de avaliação, em que se pára para se fazer, para ver então como é... as estratégias, mudo de estratégias, como é que está o currículo e a

**Ed A** - avaliação? Estão sempre integrados, não é? Estão sempre relacionados, estão interligados.

(...) Eu tenho constantemente elementos para avaliar. A avaliação é constante. Ou a maneira como eles utilizam, se sabem utilizar os instrumentos, para que é que eles servem, sobretudo, estes instrumentos. É fabuloso!

(...) Eles pedem, eles contam coisas e o Educador vai registando e depois transforma aquilo em letras maiores que os meninos podem repetir, podem não repetir, podem ilustrar. No final do dia ou da semana, há quem faça isso no final do dia, eu, por acaso, faço no final da semana, à sexta-feira lêem-se os textos e os colegas colocam questões ao autor do texto, o que vai fazer com que eles... que se faça uma ampliação do texto, ou seja, eu posso transformar aquele pequeno texto, com as perguntas que os colegas lhe fazem, num texto maior. No fundo é trabalho de texto, através disso. Sem ir a uma redacção ou um Manual. E estas questões colocadas dão também origem, muitas vezes, a Projectos.

(...) Nascem destas novidades, destes textos, do que nos vai acontecendo. Das nossas vivências, das Tardes Comunitárias, quando vão lá os pais falar connosco. Quando fazemos visitas ao meio e depois vamos falar sobre aquilo e surgem questões de intervenção no meio ou Projectos de Intervenção no Meio: “Ai, não gostei, está tudo sujo...”; “Então, como podemos fazer, como vamos fazer?” E, ainda esta semana, um menino chegou de Cabo Verde e estava a falar de alguma praia que era dos pretos. E então dizia: “O que são pretos?” Dizia um: “O que são pretos?”; “Quem quer ir saber o que são pretos?”; “Eu e eu.”; Então, aqueles meninos que se ofereceram vão investigar o que são pretos. Parte-se sempre do que eles, do que os meninos sabem: “O que é que eu sei que são pretos?” ; e vamos saber mais. Se as pessoas fazem perguntas é porque sabem alguma coisa disso, não é? E então, a seguir vamos ver aonde procuramos. Perguntamos a quem? Onde vamos saber?

(...) Levam questões para casa, vão procurar nos livros, pronto. E depois sistematizamos a informação e devolvemo-la, porque a informação, o que aprendemos, se ficar só para nós não serve para nada. Só serve se nós passarmos aos outros. O Bruner diz-nos que a ensinar estamos a aprender ou a melhor maneira de aprender é ensinar. Ele diz qualquer coisa assim deste género...

(...) Está muito contextualizada. Isto são as nossas vivências e é aí que tiramos a riqueza do ensino/aprendizagem. Todos ensinam e todos aprendem. Vamos contra o



**Ed A** - modelo tradicional em que a educação estava centrada no adulto. Aqui, no modelo pedagógico do Movimento está centrada no grupo.

(...) No Jardim de Infância, claro que é evidente, que é imprescindível.

(...) e aproveito muitas vezes a interrupção lectiva para ir para o Jardim. Tenho de estar naquele local, porque eu sinto falta de estar naquele local, com todos aqueles instrumentos que me permitem fazer a observação e registá-la. Eu vou registando, mas sistematizá-la, sistematizar os dados recolhidos é preciso fazer-se.

(...) As comunicações são muito importantes, porque os meninos partilham o que fizeram, como fizeram e o resultado final. Ora, se nós pensarmos muito bem tudo isto. “Eu fiz isto.” – Só assim não vale a pena. “Como é que eu fiz?” “Com que material?” “E como é que consegui?” E isto pode ser uma construção assim, a nível de Fábrica, fazer um carro, um robot, um... qualquer coisa. Como pode ser a nível de escrita, pode ser a nível de matemática: “Pensei isto e fiz isto”. Eu tento sempre que eles façam registo do que eles vão experimentando a vários níveis. Escrevem nomes, escrevem não sei o quê... tragam, comunicam e os outros ficam conquistados. Nós trabalhamos por... Nós aprendemos por modelos. Só que até agora tínhamos só um modelo, o do adulto. É por isso que se diz que nos grupos homogéneos, o único modelo no grupo homogéneo é o adulto. Não há o irmão mais velho, não há o amigo mais velho, portanto nós se crescemos por modelos, um grupo homogéneo só tem um modelo para seguir que é o adulto. É fraco, é só uma pessoa, enquanto que num grupo heterogéneo temos o outro para seguir e não só do pequeno para o mais velho, mas do mais velho para o mais pequeno. Porque todos temos experiências diferentes.

(...) porque avaliar faz parte, faz parte do processo de ensino/aprendizagem. É uma prática constante. Temos sempre, sempre que avaliar. Planificamos, avaliamos para reestruturar as estratégias, para ver o que é preciso fazer a seguir. O grupo pede isto, depois pede aquilo e vamos ver e depois nós adultos pegamos nisto, temos um determinado currículo, temos as nossas Orientações Curriculares e vemos... já conseguimos isto e isto. E vamos avançando, não é? Temos metas de certeza, (...)

(...) agora em vez de centrar aquilo em nós: “Hoje vamos dar a aula tal... dentro da área...” Não. Mas também chamar os nomes, para os meninos se apropriarem – do nome matemática, ciências, o que é que quer dizer? Eles percebem, nós é que temos a mania que temos que traduzir tudo em “nhnhnh”... em “nanar”... e “chicha”... Mas as coisas têm que ser ditas pela palavra certa e que há códigos. Devemos utilizar os

**Ed A** - códigos. Os meninos não sabem escrever e ler no Jardim de Infância, mas o Educador deve arranjar códigos e com eles arranjar formas de eles se organizarem autonomamente para não depender cem por cento do Educador. Eu tenho meninos, por exemplo, que sabem ler, escrever, tenho lá um... e que me retira e diz: “Olha, não te preocupes que eu faço isto.” Vão lá e naturalmente... quando é para ler o Diário, eu costumo ter sempre um menino que sabe ler e diz: “Hoje não precisas de ler.” “O não sei quantos lê.” Ficam lá, com o Diário à frente, a ler e a resolver as situações. É maravilhoso.

(...) À sexta-feira também fazemos isto: arrumamos os trabalhos realizados durante a semana e falamos um bocadinho sobre isso. Quem conseguiu, porque é que fez mais, porque é que fez menos.

(...) À sexta-feira também fazemos isto: arrumamos os trabalhos realizados durante a semana e falamos um bocadinho sobre isso. Quem conseguiu, porque é que fez mais, porque é que fez menos.

(...) É como a organização de um portfólio. A organização de um portfólio, porque é assim: como é que nós devolvemos esta avaliação? Para quem é? Para que serve? A avaliação pode, deve se devolvida à criança e à família, mas contextualizada, senão se eu recolher um determinado número de trabalhos sem contexto, não tem significado. Agora se esse trabalho for contextualizado numa determinada rotina, com numa determinada descrição de como se chegou até lá, com algumas observações da criança, porque é que escolheu, porque é que queria fazer aquilo, etc, do grupo inclusive... porque os meninos são muito interessantes, os meninos quando os colegas estão a apresentar, eles muitas vezes dizem: “Tu podias fazer melhor.” “E isso aí, o que é?” E, por exemplo, se um menino mais novo vai apresentar um trabalho eles não podem dizer: “Isto é uma rabiscada.” Porque é aquilo que ele consegue fazer até ali. Eles têm... conhecem os limites uns dos outros e sabem: “O menino tal já consegue fazer não sei o quê...” Até eles dizem isso e eles sabem muitas vezes que o outro tenta... Eu, às vezes, estou a ver um desenho e pergunto: “Foste tu que fizeste isto?” E ele diz: “Não, foi ele que me fez, porque eu não sabia.” Foi ajudar... Eu digo-lhes sempre: às vezes podem fazer trabalhos a meias, no mesmo espaço e eles fazem muito isso e assinam os dois nomes por trás para se saber quem participou no trabalho, e depois mostram-no, mas fazer pelo colega... que não é assim que se ajuda. A gente diz isso aos meninos e diz aos adultos. Os Auxiliares também fazem muito isso, porque a intenção é positiva, é sempre

**Ed A** - positiva. Só que assim, não que chega lá. Os nossos modelos, às tantas, não são os melhores, os dos colegas ao lado é que são.

(...) Aí o modelo, a nível da avaliação, ela está sempre presente, é uma prática constante e não esquecer que temos estas rotinas de avaliação, sempre, que está ligada a planificação à avaliação e que é em cooperação, em práticas democráticas, não podemos esquecer essas partes e os próprios instrumentos de trabalho que nos ajudam. Aliás, a leitura dos instrumentos de trabalho é um manual de indicadores para avaliar o trabalho.

(...) Eu acho que nas avaliações devemos realçar as atitudes positivas, as conquistas dos meninos, porque é assim que conseguimos. Como devemos fazer com eles na sala, as conquistas deles constantemente e se consegues fazer isto, tu consegues fazer aquilo, queres ajuda? Aliás, a organização da sala e dos espaços deve estar feita para que haja partilha entre os colegas. Por exemplo, uma mesa de pintura nunca deve ser para um menino só, tem que estar lá outro para que consigam falar e um diz assim: “E se fizesses assim... aqui, pinta aqui...”, falar e estarem lá os materiais para que ele consiga experimentar.

**Ed B** - (...) tomarmos consciência da própria criança, portanto fazermos um resumo daquilo que conhecemos, dos seus conhecimentos que a própria criança foi adquirindo e da evolução dela. Muitas vezes, uma pessoa no dia-a-dia, acaba por haver certas questões que nos escapam e ao sentarmo-nos e avaliarmos, acabamos por tomar muito mais consciência da própria criança em si.

(...) Em termos de João de Deus temos um método específico. E como temos um método muito específico em termos de 5 anos, são avaliados, têm que ser avaliados de uma maneira específica, conforme os conhecimentos que eles vão adquirindo, porque eles adquirem já alguns conhecimentos sólidos, em termos de escrita, de matemática, de leitura. Portanto, na matemática em si, toda a iniciação à matemática que aqui é feita... que é um método muito próprio... do método João de Deus. Portanto, a avaliação nesse aspecto, nos 5 anos, acaba por ser uma avaliação mais própria, congruente com aquilo que nós vamos leccionado durante o ano.

(...) Eles são avaliados sempre no final de cada período. Exactamente... portanto, ao fim do 1.º, 2.º e 3.º período – três vezes por ano.

(...) Muitas das vezes, vêm para falar connosco oralmente, para saber como é que a

**Ed B** - criança está, se essa criança está a evoluir bem, se está a evoluir mal, se tem alguma dificuldade, se não tem. E aí estamos a avaliar.

(...) Eles vêm, mostram-se interessados, mesmo se às vezes quando não vêm e a gente precisa de falar com eles, manda mesmo pela criança o recado: “Olha, precisava de falar com o teu pai.” E os pais vêm, vêm saber o que se passa, portanto nesse aspecto não há problemas. Essas conversas são importantes... tanto nossa para os pais, como dos pais para nós. Porque muitas das vezes os comportamentos em grupo são completamente diferentes dos comportamentos de casa. Portanto, o que nos permite a nós também avaliar a própria criança. Por vezes, há situações que nós achamos que não estão a correr muito bem e muitas vezes são frutos de situações que nós não temos conhecimento do que se passa em casa e isso pode-se reflectir no grupo ou vice-versa. E portanto, acabam por ser importantes.

(...) a parceria com a família, com os pais também é ... traz-nos sempre conversas positivas, sempre nos aspectos que ajudam. Por vezes, os pais até nos pedem ajuda para resolver determinado problema que se passa em casa e que, porque: “Como está mais tempo com ele, porque ele a si ouve-a mais...” Nesse aspecto é bom.

(...) Pelo conhecimento da criança, em si. Do todo, como um ser, um indivíduo que está numa evolução, nós estamos a dar as bases. Eu costumo dizer, nós damos as bases de uma educação. Portanto é importante nós tomarmos consciência de como ele é ... para podermos depois também, passar futuramente, a nossa opinião à Professora que vai ficar com eles.

(...) Depois para o 1.º Ciclo e essa informação, esse conhecimento que nós temos da criança é passado à Professora que os segue, que vai pegar nele, entre aspas, e que vai ficar com ele.

(...) E também através de conversinhas com eles...

(...) Aqui é uma prática, quando vão para o 1.º Ciclo nós passamos sempre a informação à Professora do 1.º Ciclo para ter consciência a todos os níveis, desde a aprendizagem como do comportamento, como de... uma avaliação global da criança.

(...) Pode-se fazer um despiste, mas um despiste... talvez em determinadas coisas pode-se dar um alerta, (...)

(...) Rapidamente, dá o tal pulo, como nós dizemos (...) e nós não podemos... até porque aquilo que eu acho que, por exemplo, se passa muito nos 5 anos, é que nós notamos muito a diferença entre crianças, por exemplo que fazem anos em Janeiro e aquelas que

**Ed B** - fazem em Setembro do mesmo ano e à medida que eles vão crescendo, esse degrau, que acaba por os separar, nesta fase, depois deixa de existir. Precisamente pelo desabrochar, pelo crescer num instantinho, parece que de um momento para o outro que eles cresceram. No Jardim de Infância isso nota-se, em termos de 1.º Ciclo, portanto penso que depois, penso eu e por alguma experiência que fui tendo que isso já não acontece com tanta frequência. Nós dizemos: “Vai abrir”, e acho que se nota pela... a trabalhar com algumas crianças, nota-se efectivamente que o potencial está lá, só que a maturidade ainda não atingiu aquele ponto para desabrochar.

(...) Exactamente. Embora esteja lá. Rebuscando, tem alguns momentos em que consegue, mas depois aquilo volta a recolher e... (...)

(...) Nós aqui temos que ver temos mesmo de os avaliar para passar o conhecimento à colega do ano seguinte, portanto e acho que isso é importante.

(...) Acho indispensável.

(...) ajuda no trabalho diário. É fundamental.

**Ed C** - Uso bastante a Metodologia de Trabalho de Projecto, em que as actividades são planificadas em conjunto com as crianças. E no fim da sua realização também fazemos a avaliação das referidas actividades, a forma como decorreu.

(...) em grande grupo em que conversamos todos e eles dão ideias de temas que lhes interessam, que gostam e que depois exploramos.

(...) eu acho que eles estão mais interessados, uma vez que as ideias provêm deles próprios e são os seus interesses, não é... que estão a ser tratados.

(...) Sim, avaliam, vão avaliando as várias etapas.

(...) eu acho que é muito importante avaliar no Jardim de Infância, pronto... para ver também em que medida é que as crianças apreenderam o que se pretendia e o nosso trabalho para... Avaliar é muito importante para depois a nossa acção ser rectificada e ser melhorada. Acho que a avaliação ajuda a melhorar...

(...) A um aperfeiçoamento da nossa acção.

(...) Às vezes, estamos a fazer as coisas e ainda estamos no próprio momento e já estamos... a mim acontece-me isso. Às vezes, estou a realizar determinada actividade com as crianças e já estou a pensar: “Ai isto, não... podia ter feito de outra maneira que não está a correr muito bem”. Pronto, acho que há sempre uma avaliação contínua...(..)

**Ed C** - tem que ser mesmo contínua.

(...) No Jardim de Infância, eu penso que a avaliação é uma avaliação mais positiva, porque é feita continuamente. Eu, pelo menos eu, na avaliação que faço tento sempre ver quais foram as formas, os pontos mais positivos da criança, aquilo em que ela melhorou e não aquilo que ela não é capaz de fazer ainda... mas encarar a avaliação sempre pela positiva. E verificar com as crianças quais são... quais foram os seus progressos, o que é que ela adquiriu, o que ela já sabe mais.

(...) Também vêem a sua evolução, através de tudo o que realizam, as crianças vão vendo que cada dia que passa vão fazendo cada vez melhor, não é?

(...) eu vou avaliando de uma forma continuada. Por vezes, também faço registos daquilo que as crianças já conseguem fazer, sempre que isso é possível, porque num grupo grande...

(...) Mas sempre que há alguma coisa que eu acho que é significativa eu vou também anotando, além disso vou avaliando também com as crianças. Quando a criança está a realizar um trabalho em que eu vejo que houve uma evolução grande, eu converso com a criança sobre isso: “Vês já foste capaz de fazer melhor”; é aquele reforço positivo que é muito importante e a criança assim também, cada vez se esforça mais. Depois, além dessa avaliação continuada, fazemos também a avaliação, uma avaliação mais, como é que eu hei-de dizer...(...) Mais formal, duas vezes no ano.

(...) Em Janeiro, o primeiro momento de avaliação e o segundo momento no final do ano lectivo. Pronto, isto foi combinado em Conselho de Docentes, como não temos agora o mesmo calendário escolar dos outros docentes, por vezes existem dificuldades. Porque penso que para fazermos uma avaliação criteriosa e cuidada devíamos ter momentos de reflexão, pronto... mesmo de reflexão, em que estejamos calmos, em que estejamos mesmo só a fazer esse trabalho.

(...) porque como eu já disse, para avaliar... avaliar é um acto muito importante, não é?... Tem de ser feito de forma criteriosa e acho que devia haver momentos específicos, mesmo para isso, não é?

(...) A Ficha está feita por áreas de desenvolvimento, portanto em que vamos ver quais são os aspectos em que a criança evoluiu, nas várias áreas de desenvolvimento.

(...) É por cruzes, mas tem depois uma parte de desenvolvimento, que eu me preocupo sempre, bastante, em efectuar, porque penso que é a que distingue... essa avaliação descritiva é que pode melhor distinguir as crianças umas das outras e falar da sua

**Ed C** - especificidade, não é? Cada criança é específica e tem a sua forma de ser e de evoluir.

(...) “Adquiriu”, “Não Adquiriu” e “Em Desenvolvimento”.

(...) E todos os outros registos dos projectos que realizam, aquilo que é mais significativo.

(...) As Fichas ficam arquivadas no Jardim. No final do ano costumamos reunir-nos com os Professores do 1.º Ciclo para conversar sobre aquelas crianças que transitam do Jardim de Infância para o 1.º Ciclo. Mas, não passamos as Fichas, portanto as Fichas são só para consulta e nessa reunião que faço com os Professores do 1.º Ciclo, tento sempre não rotular as crianças, porque acho que isso não é ...

(...) É uma conversa informal em que falo das características de cada criança.

(...) Estão muito receptivos e como o Jardim de Infância funciona também no mesmo edifício da Escola do 1.º Ciclo, os Professores também... vamos contactando no dia-a-dia. Os Professores falam com as próprias crianças, também observam e portanto a criança quando for para o 1.º Ciclo já está bastante familiarizada com os Professores. Convivemos e fazemos actividades em conjunto com os alunos do 1.º Ciclo, portanto há bastante intercâmbio.

(...) Sim, mas eu tento sempre fazê-lo de uma forma positiva, sem rotular as crianças, de forma que não seja prejudicial para elas.

(...) Muitas vezes com as próprias crianças, não é?... Quando conversamos sobre aquilo que fizeram, sobre aquilo que já foram capazes de fazer. Muitas vezes também com em conversa com a Auxiliar de Acção Educativa. Pronto, vamos observando... ela também está continuamente ao nosso lado, na sala. Como o grupo é muito heterogéneo, por vezes ela fica a orientar, debaixo da minha supervisão, não é?... Mas, a orientar às vezes um pequeno grupo... portanto, também é uma pessoa que está connosco na sala, que tem alguma formação e que também pode dar uma “achega” nalguns aspectos.

(...) Por vezes, converso com os pais... e falam bastante da evolução das crianças, contam aquilo que eles dizem em casa, portanto há um feedback bastante positivo.

(...) Temos dia de atendimento aos pais, mas os pais não costumam ir muito nessa hora, costumam ir mais quando vão levar as crianças, de manhã, ou quando as vão buscar. Nessa altura é que por vezes, conversamos sobre elas. Faz com que nós fiquemos a conhecer melhor as crianças, através dos pais e vice-versa, porque os pais muitas vezes não sabem que eles na escola, às vezes têm comportamentos, não é?... Que eles às vezes

**Ed C** - nem esperavam e assim é uma troca e um melhor conhecimento da criança para... tanto para os pais como para a Educadora.

(...) Como eu já disse, para melhorar a nossa acção. Eu acho que isso é importante, importantíssimo, não é? Para que a nossa acção seja cada vez mais positiva, que vá de encontro à criança. Pronto, eu acho que é fundamental. A avaliação, nem podemos pensar em educar sem avaliar. Isso tem que ser mesmo... tem que haver mesmo uma (...) Como eu já disse, eu penso que qualquer Educadora que seja consciente, não é? ... e que queira fazer, realizar o seu trabalho de forma correcta tem mesmo que avaliar, não é?

(...) e tendo um grupo assim numeroso leva muito tempo e se realmente a avaliação for feita com consciência, não é? Acho que tem que levar mesmo tempo para ser feita com correcção.

(...) realmente... sinto-me mal. Às vezes até há assim um bocadinho de revolta, porque quando queremos realizar a nossa profissão de acordo com os princípios que estão correctos, penso que deveríamos ter esses momentos conforme têm os outros Professores.

(...) Nós, tal como os outros Professores também planificamos a nossa acção, temos um Projecto Curricular de Turma, fazemos toda a planificação que os outros Professores também fazem e então, depois a parte da avaliação, porque é que não nos é dado tempo e espaço para essa avaliação?

(...) Faz parte das Orientações Curriculares.

(...) mas falar mais de uma forma positiva, aquilo que a criança já adquiriu, o que é que já foi capaz. Acho que é uma avaliação também comportamental, da aquisição das regras sociais, da forma de estar da criança, não é só de conhecimentos adquiridos, mas realmente da sua forma de estar, normas sociais que adquiriu, socialização. A criança nesse todo, a criança tem que ser vista nesse todo, como um ser.

(...) sem estar a compartimentar, mas ver a criança como um todo.

(...) às vezes parece que ainda não adquiriram determinada capacidade, mas de um momento para o outro, elas desabrocham e um dia podem não ser ainda capazes de fazer determinada actividade e ao outro dia já. Há uma evolução contínua.

(...) De repente, mostra outras aptidões (...)

(...) Temos que estar sempre a avaliar para reformularmos. Se as coisas não estão a decorrer da melhor forma, temos que arranjar outras estratégia, outra maneira de... E a avaliação é o meio precisamente para isso, para nos ajudar a repensar o nosso trabalho.



**Ed C - avaliação.**

(...) Já estão habituadas a fazer esta reflexão e a serem auto-críticas em relação ao seu comportamento, em relação a todas as vivências.

**Ed D - (...)** E depois, há um tipo de abordagem que tem a ver com o papel da linguagem, aquilo que eu chamo a linguagem “argumentativa”. E o poder que nós adultos temos, e eu tenho disso consciência, que ao desenvolver e ao estimular competências linguísticas e capacidades de conversação também podemos estar a estimular capacidades de raciocínio, porque de acordo com a pesquisa que se tem feito, uma coisa leva à outra e vice versa... portanto, caminham muito a par. É um bocadinho um currículo emergente (...)

(...) Amadurecido, com muita ênfase nos valores, a questão dos valores tem muita importância, o viver valores democráticos dentro da sala de actividades, o fazer da linguagem e da argumentação um aspecto fundamental e depois o resto que são o proporcionar actividades o mais diversificadas possíveis para que as crianças tenham oportunidades de aprendizagem e por aí fora.

(...)A nível da organização do espaço, embora eu tenha este quadro teórico mais ou menos arrumado na minha cabeça, eu sei que o espaço não corresponde fielmente àquilo que eu desejaria. É um espaço em L portanto, é um espaço que parecendo que não, está condicionado. Tenho que ter em atenção a disposição dos armários e a minha preocupação este ano, que são os mais pequeninos, é deixar algum espaço livre. E a verdade é que eu verifico que não tem muito espaço livre, por isso a organização do espaço é aquela que é possível, de acordo com a planta da sala, é aquela que é possível de acordo com os meninos que tenho e de acordo com a funcionalidade, porque nós não temos uma receita. Aquilo que lá está agora é o que tem funcionado melhor em termos de circulação, de não criar muito burburinho...

(...) Por norma e sempre que é possível procuro, não que seja assim tendenciosa, mas porque as crianças de 5 anos já trabalharam comigo dois anos e portanto, acho que já estão num patamar um bocadinho mais elaborado e com outro nível de exigência. Portanto, à partida esse grupinho tem outro tipo de proposta. Depois, podemos até estar a trabalhar dentro do mesmo assunto, dentro do mesmo projecto, da mesma temática, mas depois os meninos que entraram pela 1.ª vez, eu dou um bocadinho mais de atenção. Claro que demorei o 1.º período para os conhecer e aqui depois fui adaptando.

**Ed D** - Inicialmente havia meninos de 4 anos que até estavam numa fase, num grupinho dos mais... dos iniciados,

digamos assim, mas que pouco a pouco, eu fui vendo, assim como os de 3, eu fui vendo...

(...) A observação e a avaliação também, que depois no fim do dia, em casa, eu vou fazendo.

(...) E portanto eu fui vendo que quer meninos de 4 quer meninos de 3, se calhar, já podiam ser mais, ter um outro tipo de estímulo, um bocadinho mais evoluído, enquanto que meninos que entraram pela 1.<sup>a</sup> vez e que estão naquela fase dos 3 anos, do brincar, da desorganização, da garatuja, que se calhar ainda precisam de esgotar etapas no pintar, no rabiscar, no sujar a mão... Portanto, esse grupo com outro tipo de propostas. Portanto, resumindo, às vezes para desenvolver um trabalho e agora que estamos a... nesta fase de viver um bocadinho as sementeiras, a questão da mudança da estação, o que é que se faz, o ciclo de vida da planta, eu consigo ter 3 grupos de trabalho. Pronto, um grupo mais elaborado, um grupo intermédio que já consegue dar resposta e se calhar, até colaborar e ajudar a fazer coisas para os mais velhos e um grupo dos iniciados, dos mais pequeninhos, que têm que ter propostas um bocadinho mais de acordo com aquilo que conseguem fazer.

(...) Vão com as Educadoras, vestem os bibes, os mais pequeninos já sabem que são ajudados pelos mais velhos, a gente começa a libertar um bocadinho e a educar mais essa fase de autonomia e de inter-ajuda. Abotoam, desabotoam, (à tarde desabotoam) e entram na sala. Normalmente... quando eu entrei para aqui, entravam na sala, pronto, entravam, iam entrando e cada um ia para onde queria. Depois começamos a fazer uma entrada organizada e então este ano, entram, entram os “sorrisos” (símbolo das presenças). Então há um menino que vai buscar a cestinha dos sorrisos, que são as presenças e vai ensinando e vai dando aos outros.

(...) É um quadro, é uma tabela de dupla entrada, eles elaboraram, portanto cada um elaborou o seu desenhito, o seu símbolo e depois há símbolos codificados já por nós que são os sorrisos de cores, cada cor é um dia da semana e eles depois colocam. Os mais velhos já foram ensinando os mais pequeninos e agora todos eles marcam o sorriso no quadro.

(...) Por norma, jogos de mesa e esse momento eu aproveito muito e é precioso

**Ed D** - para eu poder estar ou com um ou com outro em trabalho individual. Às vezes não consigo, mas sobretudo com os mais pequeninos e com alguns que eu sei que têm dificuldade ou nas cores ou nas formas ou na percepção e até capacidade de memória imediata, eu vou fazendo actividades, jogos, dominós, encaixes, sequências, ver um livro e depois temos livros magnéticos e trabalhar com eles e ver onde é que encaixam as formas, portanto eu aproveito para esse tipo de trabalho individual.

(...) e fazemos a nossa roda no grande tapete. Então pomos em comum, falamos ou do que foi feito no dia anterior ou dos recados que eles tiveram que levar para casa e pergunto se trouxeram os recados. Às vezes... nesta semana cada um tinha que trazer uma semente ou conversamos de notícias que cada um ouviu, às vezes aquilo que eu levo na manga, não é?... que eu levo na manga... acaba por não se concretizar porque surgiu outra coisa e também se aproveita e normalmente utilizo e pego muito nas dicas que os meninos pivot... Normalmente eu na sala tenho meninos pivot. 1, 2, 3 e às vezes colocam um problema complicado.

(...) O que é que eu chamo meninos pivot? São meninos que pela sua perspicácia, pela capacidade de linguagem, pela capacidade de raciocínio, pela curiosidade e pelo sentido de observação intervêm muito espontaneamente e estão sempre a falar e têm sempre coisas para dizer. E então para não cortar muitas das vezes a palavra, aproveito as ideias que eles trazem. Às vezes é um bocadinho difícil, porque eu nunca sei até que ponto é que eu devo cortar ou até que ponto é que eu devo deixá-los desenrolar, porque depois há aquele perigo de os outros ficarem calados e não falarem e depois há o perigo desse menino ficar sempre amuado porque quer falar e não o deixo. Este ano é um caso desses, porque um desses meninos pivot foi proposto por mim para uma avaliação externa e foi confirmado um diagnóstico de sobredotação. Portanto, eu tenho um menino sobredotado na sala e tenho muitos outros meninos completamente distanciados e que não acompanham. E tem sido complicado gerir, porque é uma criança sobredotada ao nível do pensamento lógico, lógico-matemático...

(...) Criança de 5 anos. Só que tem algumas dificuldades em aceitar determinadas regras na área de relacionamento social e na interacção, aceitar que os outros têm o seu lugar, que os outros têm a sua vez. E portanto, eu tenho também de pôr um bocadinho de... de refrear um bocadinho a vontade, mas nem sempre é fácil.

(...) Pronto, depois desse momento de conversa, lançamos as propostas, depois há um momento de... se dá tempo, nós avançamos com o pequenino grupo, quando não dá

**Ed D** - tempo eu digo, combino com eles o que se vai passar a seguir e aproveito sempre o momento do tapete para todos saberem o que é que se vai passar. Porque quando surge ou trabalho orientado ou uma actividade mais estruturada, para depois na mesa eles não se sentirem perdidos e saberem encadear e saber aonde é que as “contas” encaixam.

(...) A mocinha que está a colaborar comigo é uma Auxiliar extraordinária, tem uma sensibilidade muito boa e então pega nas minhas deixas e já sabe aquilo que há-de fazer. E normalmente, quando vão ali para o salão nunca é aquele tipo de... aqui estamos nós... de correr e saltar e haver encontrões e então tenta organizar um bocadinho, evitar acidentes, porque depois a certa altura já não são só os nossos, já são os da outra sala, já são 50 e depois é muita gente.

(...) Esse bocadinho às vezes eu aproveito ou para organizar o trabalho dentro da sala, preparar coisas, se por exemplo há uma experiência que a gente vai fazer ou se é uma observação que a gente vai fazer... ponho as mesas no lugar, componho, outras vezes venho tirar fotocópias...

(...) Depois, à tarde há um momento que para mim continua a ser um momento muito complicado. Do meio-dia às duas horas, uma grande parte das crianças almoça cá e é uma altura de muita, muita instabilidade. E então, quando os venho buscar às duas horas eu tenho que criar um momento de repouso e calma, tranquilizar, acalmar e então aí já esgotei as minhas estratégias todas desde lenga-lengas, desde exercícios respiratórios, porque é um horror. Estão muito excitados e então há que acalmar e agora quase tem sido prática diária e vejo que é bom, é o nosso momento da leitura. E então, o momento da leitura eles já sabem... às vezes vou buscar um poema, brinco com eles: “Então qual é o poema de hoje?”; “Dá-nos o poema da mentira”. Acho que há um livrinho, não sei, agora não me ocorre o autor, são o poema da verdade e da mentira e eles gostam muito. E tem que ser assim...

(...) Eu acho que sem organização e uma certa disciplina dentro da sala não há aprendizagem. E todos os momentos são propícios à aprendizagem, até aqueles que nos pareçam que não, então aí tem que ser, pronto. Aí não abduco. Calma, baixar o nível do som, de ruído, falar baixinho, respirar, fechar os olhos, contar até dez e depois então conversar. Às vezes conseguimos outras vezes não...

(...) É uma boa pergunta. Eu acho que importa porque... por todos os motivos, quer dizer... posso dizer tudo, que é uma área que mete medo, é uma área em que as pessoas estão inseguras, que andamos a aprender... eu estou a aprender neste momento, porque

**Ed D** - até hoje, ainda não tive formação dentro deste domínio que me satisfizesse. Porque aquilo que eu vou apanhando e aquilo que me têm dado é um bocadinho por transposição do que se passa às vezes nos outros níveis.

(...) Cá em Portugal, do que eu tenho procurado ler, tenho tido dificuldade e do pouco que há não me satisfaz totalmente, porque acaba por ficar pela rama e nós precisamos, além do enquadramento teórico, que eu acho que esse, de uma maneira geral é fácil encontrar, mas depois, precisamos também de algumas pistas concretas que digam assim: para esta finalidade podemos ir por aqui, se a avaliação tem esta finalidade podemos ir por aqui e... porque avaliar no Jardim tem várias finalidades, ou pode ter várias finalidades. Não sei em que sentido é que é a pergunta, mas é avaliar em todos os sentidos? É avaliar o meu trabalho, é avaliar o progresso das crianças, a evolução, o desenvolvimento, é avaliar também, se calhar, o impacto que o trabalho que está a ser desenvolvido, o impacto que ele tem em casa, ou não tem. Portanto é avaliar nas várias frentes, que são múltiplas, por isso é que eu acho que é fundamental. É fundamental porque sem isso eu acho que é começar a fazer uma casa pelo telhado. Pronto e é um bocadinho aquilo que nós todas dizemos: “Ai eu preciso de uns meses para conhecer as crianças”, ora isso, exactamente, supõe-se que é para conhecer, para levar a uma melhor adaptação do trabalho, não é? Eu diariamente vou observando os meninos para tentar ver áreas fracas e áreas fortes, vou conversando com os pais e nós aqui temos um dia de atendimento a pais, num dia fixo, uma hora por semana. Supõe-se que é também para saber...

(...) No meu caso, sim, vêm. Este ano, curioso, não têm vindo tanto como o ano passado. No ano passado eu nunca precisei de pedir-lhes, chamá-los, eles estavam cá. Às vezes até tinha que lhes dizer: “Olhe, telefone primeiro, não vá ficar aqui à espera, porque já tenho fulana e sicrana que vem falar comigo.” Pronto, eles tinham esse cuidado. Este ano, como são muito pequeninos, suponho também que para os pais está a ser uma descoberta e portanto as dúvidas também estão a surgir agora.

(...) É, de qualquer das maneiras, têm vindo. Por isso é que eu penso que claro, tem que se avaliar.

(...) no Jardim de Infância eu acho que há lugar para esse tipo de avaliação sumativa, avaliação final que se destina a outros, a alguém, mas que ela tem que ser fundamentalmente baseada num processo prolongado, em que ela tem que ser essencialmente formativa. De observar, de recolher múltiplos dados, múltiplas

**Ed D** - evidências para depois a gente, se calhar no final do ano, chegar e dizer: “Ora muito bem eu já consigo ter uma imagem mais ou menos aproximada do que é que este menino é capaz de fazer.” E então, se me pedirem eu até posso elaborar um pequeno relatório descritivo.

(...) Pronto, eu para mostrar como avalio tenho que mostrar como é que eu procedo. Mais ou menos... isto já é um processo longo que eu tenho vindo a melhorar e a desenvolver. Eu socorro-me também de alguns materiais que por exemplo na Inglaterra têm utilizado, embora a gente também deva criticar, porque na Inglaterra eles utilizam modelos obrigatórios, de preenchimento obrigatório, que é de fugir, que eu...

(...) Muito escolarizado e está a levantar uma celeuma muito grande. De qualquer das maneiras, acho que para uma leitura e para um ponto de referência eu acho que é bom. Aquilo que eu tenho é um dossier, que eu chamo Portfólio de Avaliação e tenho os separadores e cada dado dos meninos está dentro do lugar que lhe compete. Eu elaborei para mim uma folhinha de Registo Individual, chamemos-lhe Anamnese ou outra coisa qualquer que os pais normalmente levam para preencher ou se não querem preenchem na hora de atendimento. Eu falo com eles e depois às vezes, até em casa, à parte preencho eu. Pronto, tem os dados familiares... E é curioso que muitos dados eu venho recolhê-los aqui, porque aquilo que as pessoas me dizem, que os pais me dizem no início do ano fica muito longe da realidade. Ou seja, há muita informação que fica escondida e então eu tenho que arranjar estratégias para recolher essa informação. Pronto, há a Ficha de Inscrição que todas nós sabemos que não nos diz quase nada.

(...) esta tem mais dados, tem os dados de... perguntinhas como é que define a personalidade do seu filho e como é que o menino se comporta em casa, os hábitos, se come bem, se não come bem, outro tipo de observações que os pais até queiram. Este tipo de instrumento, por acaso, eu tenho-me guiado por ele e tive a preocupação de validá-lo com a Psicóloga do Agrupamento. Já é utilizada há uns anos, há uns anos largos. Depois, arranjei uma outra folhinha que é o Guia de Observação do Sono. E esta, inicialmente elaborei também com a Psicóloga, portanto apresentei-lhe a proposta, porque na altura em que elaborei tinha um menino, era uma menina até, com problemas de sono, tinha alterações de sono. E então, cheguei à conclusão que muitos meninos também apresentavam dificuldades e então esta completa a outra. Como é que o menino reage quando se vai deitar, se adormece logo, se é muito agitado, se molha a cama, não molha a cama, se usa fralda ou não usa fralda.

**Ed D** - (...) E este ano, coisa curiosa, vim a descobrir uma coisa pavorosa, é que muitos dos meninos, já de 4 anos, ainda usam fralda para dormir, o que é uma coisa tremenda.

(...) Tremenda... Mas, porque preencheram, ou seja, não me vêm dizer que o menino usa fralda, só que depois ao preencherem a folha acabo por descobrir.

(...) Pronto, e aí também às vezes é um bocadinho a nossa estratégia de ir por meios enviesados, entre aspas, para tentar recolher informação, que às vezes, há pais renitentes que não nos dão a informação, porque sabem que é mal e porque sabem que é mal dizer à Educadora que a menina usa fralda não falam, mas depois quando chegam aqui, pronto... cá está... usa fralda, não é? Pronto, depois...

(...) Ainda ontem, ontem estive a organizar aqui uma e eu fiquei assim... não posso crer... mais uma menina que usa fralda. De todos os que entraram este ano, é raro o que já dorme sem fralda. E estamos a falar de meninos já com 3 anos avançados e 4. Pronto, entretanto procurei elaborar, mas esta devo dizer que não é da minha lavra, portanto eu tive o cuidado... é uma tradução deste... no fundo de uma destas propostas...

(...) Isto é, corresponde, vamos lá ver... eles na Inglaterra tinham um Pré-Escolar quase que indiferenciado do 1.º Ciclo e então criaram estatutariamente o Foundation Stage (Estádio Base) que corresponde ao nosso Pré-Escolar – 3, 4 e 5 anos – e criaram um instrumento extremamente formal, pesadíssimo para fazer a avaliação – o “Perfil Básico” – Foundation Stage Profile. E os Educadores têm que preencher isto. O que eu acho é que tem, além disto que eu critico, coisas boas... uma delas para recolher informação para me ajudar a avaliar... é um pequeno questionário que a gente até pode mandar ou no início do ano ou no final do ano com perguntinhas muito simples, do género, por exemplo, o que é que o menino gosta de fazer em casa. Cooperar em casa? Ele respeita e compreende as regras, o que é que ele... que tipo de atenção ele presta ou que curiosidades e que interesses é que ele revela? Depois, ele fala do Jardim ou não fala do Jardim? Pronto e há muita coisa aqui que eu venho e acabo por utilizar. E descobrir que, por exemplo, há meninos que têm um comportamento diferente em casa e têm outro aqui, não é? Estes são normalmente os meus instrumentos de recolha de dados da família. Depois, tenho os meus. Ao longo do ano eu vou fazendo as minhas observações e uso uma folhinha em branco, pronto é uma Folha de Registo Circunstancial, narrativa, pronto, em que eu descrevo uma situação. Às vezes coloco, se acho que posso colocar, coloco a minha leitura, ou até a minha interpretação, a minha inferência, às vezes não posso, outras vezes coloco e procuro ter... Não tenho tantos

**Ed D** - Registos Circunstanciais como eu gostaria, mas é porque não tenho tempo.

(...) Muitas das vezes, eu procuro, chego em casa e todos os dias pego nesta pasta e digo: “Eu amanhã tenho que ver o que é que se passa.” Chego cá ao outro dia... mas depois há um menino com problemas... tenho que me sentar ao pé dele... vem um pai de manhã que quer falar comigo, quando dou conta, passa-se esse bocadito. E é complicado.

(...) Agora, se eu ao longo do ano conseguir ter meia dúzia de folhinhas destas de cada menino, já fico contente. E de cada área, tudo bem. Depois, tenho uma Checklist, uma listagem de itens que eu procuro utilizar. Esta para mim já é... já não é narrativa, já é um instrumento um bocadinho mais... também não é formal, formal, porque os tópicos que aqui estão é o resultado da minha leitura das Orientações Curriculares. Portanto, digamos assim, que são as competências que em cada área de conteúdo eu entendo que o menino deve apresentar à saída do Jardim de Infância. Portanto, elaborei por áreas de conteúdo.

(...) O sim e o não e depois ainda um espaço para observações. Há muitas coisas que não estão nem no sim nem no não. Claro que isto é um ponto de situação.

(...) É apenas um ponto de situação e normalmente... eu acho, para mim tem funcionado bem, no início do ano, sobretudo para eu ver como é feita a adaptação e como é que decorre e depois faço no final do ano.

(...) Num outro momento. Pronto, se tenho oportunidade de o fazer faço-o no final do ano também. Pronto, há aqui... estes são meninos que já cá andaram comigo... no início do ano, normalmente procuro pôr como é que foi a integração e a adaptação, se foi problemática, não foi problemática. Ao longo do ano eu vou fazendo atendimento aos pais e eu criei para mim também uma folhinha onde registo, porque eu a certa altura ficava sem saber: “Será que já atendi o pai de fulano, de sicrano?” É necessário um bocadinho de organização... e então fiz uma folhinha, foi elaborada por mim – Contactos com Encarregados de Educação – ponho a data e eu vou tomando nota, o pai ou a mãe, normalmente é a mãe, fala comigo e depois eu digo para que é que se destina, assino eu e assina a mãe. Pronto, às vezes até assumimos aqui um compromisso... em casa faz-se isto... aqui na escola... faz-se isto e quando cá voltar vamos ver como é que está. E às vezes este compromisso funciona. Pronto, depois às vezes quando eu estou mais... com mais tempo e para não... para não deixar passar a informação faço assim umas cábulas, para não me esquecer...



**Ed D** - (...) Numa folha, registo descritivo. Eu chamo isto Registo Circunstancial, que eu vou fazendo ao longo do ano. Pronto, este aqui era na área da matemática, por exemplo, mais um registo... na área de desenvolvimento pessoal e social. Depois, cá está: este é o caso do tal menino com sobredotação, é o terceiro ano que anda comigo e no final do ano anterior eu questionei-me um pouco. Com base nisto que aqui tinha registado e com base também naquilo que eu ia conversando com as alunas estagiárias, porque eu no ano passado tive 4.º ano e ia conversando com elas e de facto, comecei a ler algumas coisas sobre crianças sobredotadas e este menino encaixava quase que fielmente naqueles parâmetros, porque era uma criança perspicaz, muito curiosa, com questões muito bem elaboradas, com capacidade de raciocínio acima da média, um nível de linguagem muito evoluído. Até que eu um dia falei com a mãe e eu disse-lhe: “Olhe, vou falar consigo, mas sem compromisso nenhum.”, porque também fiquei com um certo receio de criar expectativas e a situação não se confirmar. Pronto, expliquei a situação toda e disse: “Olhe, se tiver oportunidade a nível privado, eu acho que este menino pode estar a necessitar de algum outro tipo de acompanhamento.” Pronto, ela foi, sem eu lhe dizer nada porque eu aí não quis interferir e foi ao Gabinete da Dr.ª Helena Serra. Portanto ela fez o relatório, eu procurei também elaborar e disse à mãe, mais ou menos, em que é que me baseava e ela confirmou tudo aquilo e mandou-me o relatório. Um relatório simples, portanto eu tenho aqui a cópia e confirma essa sobredotação da criança.

(...)Mas que agora está a criar momentos de algum conflito, porque é um menino... eu tento propor-lhe tarefas e actividades, já com algum desafio, mas é um menino que estou a verificar outra coisa, ele quer tudo no imediato, mas queima-me as etapas intermédias, ou seja ele quer resultados imediatos, mas depois para lá chegar ele queima-me as etapas do meio e não quer fazer e isso pode vir a dar complicações depois no 1.º Ciclo. A mãe meteu-o na música, já o tirou da música, porque não queria treinar e ensaiar. Escolheu o violino, porque queria violino, agora já não quer. Tiraram-no da música, porque lá está, queria naquele momento, era tudo novidade, mas depois não queria treinar...

(...) Desmotiva-se facilmente e não explora, às vezes, as potencialidades de um jogo, ou de uma actividade e aí é um bocado complicado.

(...) depois tenho amostras de trabalho: tenho o primeiro desenho, depois tenho outro desenho, quando ele entrou, o primeiro desenho mais, já na fase... pré-figurativo. As pinturas, recortes, colagens, composições, normalmente ao longo do ano, como sou eu e a Auxiliar, a Auxiliar ajuda-me a meter os trabalhos nas pastas e eu depois ao seriar e ao

**Ed D** - pôr por datas também vou vendo como é que a situação vai evoluindo. E é um menino que está nesta fase esquemática, faz-me setas...

(...) pediu-me: “Dás-me uma folha para eu te fazer o esquema do arco-íris.” E então ele fez o esquema todo, ele fez-me o ciclo da água, completo. Portanto, eu achei que devia...guardar.

(...) há a preocupação com o registo, porque por mais que a gente tente, ninguém tem memória de elefante e realmente eu se neste momento, eu se não escrever determinadas coisas eu sei que me vão falhar. É quase como fazer uma acta. E então, optei por ir anotando.

(...) No momento de atendimento com os pais. Para já, a periodicidade, eu não vejo o momento de atendimento com os pais desfasado deste processo de avaliação, porque quando os pais cá vêm o que é que eles querem saber? Querem saber: “Como é que o meu filho anda, o que é que o meu filho faz?” Automaticamente eu tenho que ter elementos para mostrar, tenho que ter informação para lhes dar.

(...) Tem que ser contínuo e partilhado. E eu também procuro que... eu digo: “Ele aqui faz isto, isto, isto.” e mostro e até vou buscar a pasta. Mostro aquilo que eu, às vezes, vou anotando. “Mas, gostava que me dissessem o que é que ele faz em casa.” É assim um bocadinho partilhado.

(...) Há uma troca que é fundamental, porque verifico, por exemplo, este ano uma mãe dizia-me assim: “A Professora tem que me ajudar, porque eu não sei como lidar com as birras da minha filha. Tem que me ajudar, tudo aquilo que me disser eu faço.” Portanto, há uma ânsia também muito grande de algumas mães que vêm em nós, às vezes uma... um apoio e recorrem... E eu acabo por dizer: “Olhe, experimente assim, experimente daquela maneira.” Porque há uma grande ânsia... e depois também é uma maneira de a gente veicular a nossa mensagem.

(...) Às vezes vêm as avós porque as mães não podem. Estão tão ocupadas com o trabalho, que não podem. Então vem a avó. E eu digo: “Então a avó vai transmitir à mãe.” Depois já recorri também a mensagens escritas que mandei para casa. Às vezes o contacto telefónico também, quando eu preciso de chamar cá alguém, também é utilizado.

(...) Avalio com os pais. Depois há outra avaliação que a gente também faz. É aqui com a equipa de trabalho. E essa tem a ver, depois com todo o trabalho mais alargado que tem a ver com a instituição. Por exemplo, como é que estão a correr os almoços, como é

**Ed D** - que as crianças estão a portar-se nos prolongamentos, o que é que se está a passar nos prolongamentos, se há muito barulho, se os meninos andam satisfeitos... Pronto, há muitas coisas que nós temos que sentar-nos, aqui a esta mesa e ponderar, organizar as saídas, o trabalho em comum. Como é que decorreu, por exemplo, um determinado projecto.

(...) Também, não tanto como eu gostava. Esse é um ponto que eu ponho como negativo a nível do meu trabalho, este ano, porque ainda não consegui este ano encontrar o tal momentinho, ao fim do dia, com calma. Porque depois, o momento da tarde é quase que atribulado... Ora, se eu valorizo a parte da calma e dar espaço para os meninos poderem brincar na casinha, porque às vezes de manhã não tiveram tempo e fica aquela vontade...

(...) E sobretudo o trabalho individual. Cada um ir buscar um trabalho, ou um jogo, um brinquedo e estar com um colega, dois a dois, três a três, no computador... E se eu acelerar esses momentos, quer dizer... estrago tudo... depois é um dilema para mim: “O que é que eu faço?” Às três e meia já têm que ir lavar as mãos. E depois, são estas rotinas, que acabam também por constrangir.

(...) Depois há um outro tipo de avaliação que a gente faz também diariamente e que tem a ver com os meninos que faltaram. “Quem faltou hoje?” O registo dos meninos que faltam... os conjuntos dos meninos e das meninas. Cada um faz o seu registo... e também lá tínhamos no placard e depois... às vezes há a avaliação em grande placard. Por exemplo, no trabalho que se fez na área das ciências, por exemplo, verificar o que é que o íman atrai e o que é que o íman não atrai, foi feito o registo numa tabela de dupla entrada e portanto aí estivemos também a avaliar eventuais conhecimentos que eles possam ter adquirido ao manipularem materiais. Pronto, e então estive com o grande grupo, embora alguns pequenitos, os mais pequenitos só tivessem observado, mas eles também estiveram atentos. Portanto, um a um, ia registando o que é que atrai, o que é que não atrai, sim, não, cruzinha.

(...) Eu diria que aí é um processo diversificado, ou através da reunião ou através do diálogo com o grupo e aí é o grupo que se auto-avalia ou através da reunião da manhã em que avaliamos o que é que correu bem e então se podemos dar continuidade e querem dar continuidade ao trabalho e depois através de registos em que se avalia eventualmente aquilo que eles apreenderam de um assunto ou sei lá... de uma visita.

(...) Há uma situação... não sei se isso é avaliar... pode ser avaliar... pode ser criar o

**Ed D** - respeito e incentivar o respeito... sempre que há desenhos, sempre que há um trabalho final ou um trabalho mais elaborado ou que o objectivo é preencher certas áreas ou por exemplo, ainda ontem era identificar quais os animais que eram insectos... No final do dia, juntamo-nos, se há tempo ou no final da manhã, mostro todos os trabalhos, de todos. E então nos desenhos, normalmente, procuro que seja o menino que o fez... “Olha, quem vai falar agora é o menino... é o Octávio, é ele que vai falar, ele vai contar o que é que desenhou”... E às vezes, vai um e diz: “Olha, só rabiscada.” E eu digo: “O quê, só rabiscada? Tu já te esqueceste, mas tu quando eras da idade dele, também fazias assim, queres que eu te mostre?” E ele cala-se e diz o do lado: “Pois, quando era pequenino, não era?” Portanto a noção de evolução...

(...) Às vezes, à mesa quando estão a trabalhar também eles dizem-me: “Eu não sou capaz.” E digo-lhe eu: “És, és, olha, vamos começar.” E também é um bocadinho o reforço positivo, porque há crianças que desistem à primeira tentativa.

(...)Trabalhámos a forma do favo da abelha e era um hexágono, que eles captaram, porque têm uma curiosidade em saber dizer palavras caras e então era tentar... “Vamos lá ver quem é que consegue desenhar o hexágono.”; “Mas, eu não consigo, não sei.” Depois desistiam... “Apaga-me isto que eu não sei.” Com uma primeira dica conseguem arranjar uma estratégia para fazer e depois uns com os outros, ajudam-se uns com os outros...

(...) Há um bocadinho de hetero-avaliação. A hetero-avaliação, sim... e o facto de estarem os pequeninos junto com os mais velhos e vice-versa, isso também os ajuda a ter um bocadinho a noção das várias etapas... os mais pequeninos também querem imitar os mais velhos e já começam a pintar a figurinha e não saem do risco...

(...) E eles ficam todos contentes. Vêm mostrar: “Eu já não saí do risquinho, eu já pintei.” Todos contentes...

(...) Depois há a auto-avaliação. O que normalmente acontece, às vezes pelas coisas, menos boas, sei lá... é quando fazem uma tolice... é nunca os deixar... ou sentar e depois aquilo passou e não se fala mais no assunto, mas é conversar. E, normalmente, eu pergunto, eu tenho um menino que é perito nessas situações complicadas e eu no fim pergunto: “Tu sabes porque é que estás aí?” Ele diz: “Sei.”; “Então vais-me dizer porquê, o que é que fizeste e o que é que tu achas que eu devia ter feito.” E ele diz tintim por tintim aquilo que devia e que está... e que pagou a multa e que não se importa e que é assim que deve ser.

**Ed D** - (...) Agora eu penso que tem que ser também um percurso, vamos lá ver... eu dizer assim: “Tens que avaliar”, quando as pessoas não estão sensibilizadas e não gostam desta área porque já estão de pé atrás, não adianta. Por mais formação que se faça, acho que não adianta. Tem que ser uma coisa cá do fundo. Tem que ser sentida. Para já tem que ser sentida a necessidade e depois acho que tem que haver também um bocadinho de pesquisa individual. Eu tive necessidade de ler e tive necessidade de aprofundar, porque também já acho que cometi muitas asneiras e... mas acho que para abordar a avaliação no Pré-Escolar temos que passar por essas fases para depois amadurecer algumas ideias, saber aquilo que a gente quer e sobretudo temos que arrumar as finalidades. Temos que saber muito bem o que é que estamos a fazer com cada uma destas coisas, não é?

(...) Agora eu acho que nenhum instrumento é bom cem por cento. Todos eles têm vantagens e desvantagens. Agora, o ideal é que cada um de nós faça este percurso e recorra a uma série de instrumentos e de meios para recolher informação, para registar observações, uma multiplicidade de fontes e depois consiga trabalhar isso tudo para fazer uma coisinha elaborada.

(...) Colher evidências e se calhar não podemos inferir nada, se calhar a gente só pode chegar ao final e dizer assim no relatório: “Parece-me que...”

(...) Suponho que...”, “A minha leitura é esta.” Não é fazer afirmações e isso depois também se aprende com o treino. Eu, por sorte ou azar, todos os anos me têm aparecido assim... uns casos complicaditos e todos os anos tenho que fazer relatórios. Este ano já tive que fazer uns dois... por exemplo, num caso concreto para a Comissão de Protecção de Menores.

(...) Ora, se uma pessoa não tem um bocadinho este treino, não vai treinando, não vai treinando o tipo de linguagem que se utiliza quando se faz um relatório, quando se faz uma avaliação, depois é muito difícil. Também se não temos informações, depois também não podemos elaborar...

(...) Aquilo que... chegou-se à conclusão que era necessário, de facto no final do Pré-Escolar, quando os meninos vão fazer a transição, elaborar-se um relatório descritivo. Pronto, e o Agrupamento, no grupo das Educadoras do Agrupamento, achou que devia ser feito um relatório, não muito elaborado, eu até o trago aqui. É um relatório descritivo, de final de ano, de final de ciclo, não é? Acaba o ciclo... só respeitando as áreas curriculares. Pronto, acaba por ser mais ou menos isto... descritivo... Descritivo

**Ed D** - ... nas áreas de conteúdo e nos vários domínios. Isto é apenas um guião para o Educador. Tem aqui as várias áreas...

(...) Portanto, isto é descrito. É relato. É relatório escrito...

(...) Depois, esse relatório não transita, fica arquivado ou aqui neste dossier ou nouro local... fica arquivado...

(...) As Orientações Curriculares têm isso muito claro. Claro, não está é nenhum instrumento definido...

(...) E ainda bem que assim é, porque senão... Deus nos livre! Acabamos, por com certeza ir cair em experiências como na Inglaterra está a acontecer. Agora aquilo que foi estipulado é que não era dado aos pais, os pais não tinham acesso. Agora, no que eu me manifestei contra e fiz uma declaração, sei lá... uma declaração de voto... fiz uma folhinha em que manifestei a minha opinião que não achava justo... ora se os pais têm conhecimento de que este processo é feito e existe, não tem lógica nenhuma, não mostrar, não é? Não é para mostrar a ninguém. ... qual é o mal de pegar na folhinha ou no relatório que eu própria elaborei e dizer-lhe: “Olhe está aqui o relatório e falar com ele em presença do documento. Não aceitaram isso, portanto eu manifestei a minha opinião contra, que não aceitava. Acho que...

(...) Tudo se perde... Se o processo de avaliação é um processo partilhado, em parceria com os pais... que diabo... eu agora chegar ao final do ano e dizer assim: “Olhe, não posso mostrar, porque não foi autorizado.”

(...) Agora, eu manifestei-me contra essa situação, pus por escrito e disse que já que o processo tem que ser forçosamente partilhado, eu não vejo mal nenhum... (sim senhor... que não se dê ao pai ou à mãe) que um pai ou uma mãe que vem falar comigo e diga assim: “Olhe, está em presença do documento, está aqui.”; não é? Até para dizer assim: “O que eu falo é o que aqui está.” Eu não vou falar uma coisa e aqui escrever outra. Ah, os pais podem até alegar essa situação. Não sei, pronto...

(...) Eu não vejo mal nenhum que transitasse, até porque eu tive uma experiência dessas num Jardim onde estive a trabalhar anteriormente e durante dois anos seguidos, na altura ainda era TEIP, não era Agrupamento, era TEIP e eu coloquei à consideração do Conselho Pedagógico na altura, um modelo, muito informal, muito semelhante a este... que era uma folhinha de transição. O documento até era - Ficha de Transição para o 1.º Ciclo. Portanto, isto já lá vão uns dez anos, quase. E durante dois anos seguidos fiz essa experiência, não vi que tivesse vindo grande mal... para os meninos. As Professoras só

**Ed D** - tiveram a agradecer e disseram, realmente coincide com as nossas observações.

(...) Centrada no portfólio, centrada na criança. Pronto, eu para mim, eu uso este. Este é o meu portfólio de avaliação. Não tenho propriamente um portfólio de... em que a criança participe muito... ainda... vou tentar que para o ano, com os mais velhos isso possa já ser feito. Com os meninos que tenho este ano, eles também já participam... até na arrumação dos trabalhos e fazemos, às vezes com eles, em presença deles e depois eles vão falando, nós vamos falando e querem muito ver...

(...) Depois, uma forma de compensar também essa lacuna, recorro aos tais livrinhos, que são pequeninos portfólios dum projecto que se fez. Por exemplo, o Livro de Identidade foi um deles em que trabalhámos várias áreas desde o início do ano. Portanto foi o corpo humano, os aniversários, a família, a casa, a habitação, os povos do mundo e as características físicas e depois condensámos tudo isso num livrinho. Então cada página do livro era... tinha uma história. Era o nome, depois a outra era – eu sou um menino – e tenho xis de altura, depois a outra era - faço anos em tal dia – depois pintavam um bolinho com as velinhas com o número de velas, depois era a família, a casa, tenho amigos, os meus amigos... Condensou-se isso tudo num livro – O Meu Livro de Identidade.

(...) Mas, eu própria tive necessidade de vir nos dias de trás, estive aí até às cinco da tarde, porque precisava de organizar a sala, de organizar os materiais, de organizar as pastas, de organizar os trabalhos dos meninos, de ver, de fazer um ponto de situação que é fundamental. E não deu porque naqueles 3 dias eu tive o grupo em peso, tive 18, não vinham todos porque...Mas, também é só para dizer que às vezes essas necessidades acabam por ser fictícias.

(...) Agora acho que não devemos é ter medo. Vamos experimentar. Vamos avaliar, avaliar sempre!

**Ed E** - (...) Eu penso que a avaliação é importante, desde que seja feita da maneira correcta. É importante, porque nós assim podemos observar a criança de uma forma mais precisa e detectar quais são os aspectos que ela ainda precisa de desenvolver mais. E, nesse aspecto, a avaliação é boa, é para ajudar a criança a ter um desenvolvimento global.

(...) Sim e porque também isso ajuda-nos a organizar o nosso trabalho, a programar, de

acordo com as dificuldades que as crianças tenham ou com o desenvolvimento que eles ainda não tenham atingido. Pronto, eu acho que tem vantagens.

(...) No Jardim, nós estamos muito sensibilizadas para o bem-estar da criança, para o bem-estar emocional e psicológico e afectivo e para este aspecto da relação do adulto com a criança e nós somos muito atentas. Penso que a maior parte das Educadoras estão muito atentas a este aspecto do desenvolvimento da criança.

(...) A avaliação é feita diariamente pela observação que nós fazemos das crianças. Mesmo que não haja registos, nada escrito, nós observamo-las e quem trabalha e gosta do que faz, empiricamente faz essa avaliação. E quase que não é preciso estar a pensar muito, como há que estimular esta ou aquela criança. Mas, depois que surgiram esta organização dos Agrupamentos, passou-se a fazer uma avaliação com umas Fichas de Avaliação.

(...) Nós no nosso caso, por acaso, foi em Conselho de Docentes de Educadores de Infância. Portanto, arranjam, cada colega trouxe algumas sugestões de outros Agrupamentos que conhecia e depois observamos e adaptámos à nossa situação e melhoramos conforme achámos que era mais conveniente. E, presentemente ainda estamos a melhorar, a tentar melhorar as Fichas que utilizamos para a avaliação das crianças.

(...) Portanto, nós temos uma Ficha de Avaliação para os 3-4 anos, outra Ficha de Avaliação para os 4 e 5 anos e uma outra terceira Ficha que é só para os de 5 anos, 5-6 anos, no último período.

(...) Portanto, cada Ficha engloba o 1.º, o 2.º e o 3.º período. Ou aliás, a Ficha dos 3 e 4 anos tem avaliação para o 1.º, 2.º e 3.º período. A Ficha dos 5 e 6 anos tem: uma Ficha tem só o 1.º e o 2.º período e uma terceira Ficha que é só para o terceiro período. As primeiras que mencionei são para uma avaliação por cruzes. Portanto, fala se a criança articula correctamente, constrói as frases correctamente e pomos uma cruz onde diz: Adquirido, no caso da criança, por exemplo, articular correctamente ou Em Aquisição, no caso da criança não articular correctamente. Pronto, esta para os 3-4 anos. Depois, para os 5 anos também temos algumas coisas para avaliar, idênticas. Também temos, por exemplo, ou articula correctamente, também temos essa avaliação que é idêntica, também: Em Aquisição ou Adquirido e para o 3.º período, temos então uma avaliação mais descritiva e baseada nas áreas de formação. Por exemplo, vamos descrever sobre o conhecimento de si próprio, se sabe o seu nome, se sabe onde mora, onde nasceu, a sua



**Ed E** - idade, por exemplo. Mas, isto depois não tem tópicos... nós depois é que pomos isto conforme nós entendemos e estamos a basear-nos nas Áreas de Conteúdo das Orientações Curriculares.

(...) Eu penso que para fazer uma avaliação que mereça ser chamada como avaliação, deveríamos ter tempo suficiente para isso. Nós temos, por enquanto, estas Fichas com cruces e há colegas que preferem assim, porque quando são muitas crianças é muito mais rápido. Quando são... Eu já tive 24 crianças e se for tudo descritivo, se for descritivo leva muito tempo. E se nós estivermos a escrever com consciência, a fazer uma avaliação consciente e com estas Fichas de, com este método das cruces é muito mais rápido, mas... Pois, aí é que está. Se de facto pretendem uma avaliação que seja uma verdadeira avaliação, deverão dar tempo para isso, porque senão é um faz-de-conta. E portanto, diz que se fazem as coisas, mas não se fazem. Assim como para programar actividades e programar toda uma vida de Jardim, porque eu acho que as pessoas, de uma maneira geral, não têm bem noção do que isso é. Porque os nossos meninos não estão sentados numa cadeira a olhar para o quadro, não é? É diferente, nós temos muito material para organizar, para restaurar, para fazer manutenção, temos de fazer compras e escolher material. Há arrumações que têm de se fazer, material estragado que tem de se deitar fora e tem de se substituir e estas coisas levam muito tempo e agora, recentemente, tiraram estes dias porque eu sempre fui, sem crianças, alguns dias ao Jardim e tinha de trabalhar, porque senão não conseguia fazer as coisas que pretendia (...)

(...) Eu tenho uma colaboradora, uma Auxiliar e pronto, a avaliação sou eu que a faço, mas muitas vezes também ouço o parecer dela e quase que posso dizer que pronto, que ela colabora na avaliação, nalgumas partes da avaliação ela colabora.

(...) os pais conversam sempre e gosto de saber o que é que as crianças levam para casa, daquilo que foi dito na Escola. E as mães contam isso com muito entusiasmo e pronto, isso para nós também é agradável e para ver até que ponto... Eu lembro-me de uma vez que se falou da necessidade do problema de não estragar a água e eu tive uma mãe que me disse: “Ai a minha filha, quando eu estava a lavar o carro com a mangueira disse “Ai, ó mãe tu não podes lavar o carro assim, tem que ser com um balde, porque assim gastas tudo e depois os animais não têm água para beber”. E a mãe disse-me aquilo encantada, porque depois ela foi fechar a torneira e foi lavar o carro com o balde. E eu acho que isto é... Para nós é muito gratificante, porque vemos o fruto do nosso trabalho.

**Ed E** - Assim como também quando falamos da alimentação, que é bom comer o pão...

E ainda há pouco tempo, uma menina toda chorosa, porque a mãe só lhe manda pãezinhos de leite e ela já disse à mãe que quer pãezinhos dos outros, daquele pão de mistura, que é mais saudável e a mãe finalmente, já lhe está a mandar o pão que ela pede. Portanto, isto é bom, porque vamos transformando a mentalidade dos pais através das crianças. E esse é também um objectivo.

(...) Eu acho que a avaliação é para ver a que nível está a criança e nós não descoramos uma ou outra área que possa ficar esquecida, porque às vezes as crianças têm mais tendência para umas coisas do que para outras, gostam mais de construção e não gostam tanto de que doutro tipo de actividades, às vezes esquecem o desenho, ou vice-versa, às vezes fazem muitos desenhos e nunca fazem construções, isto mais nas actividades livres, portanto é bom nós fazermos uma avaliação para ajudarmos a equilibrar essas tendências, para que a criança se desenvolver no seu todo. Mas, aquela avaliação, assim muito rigorosa, já sabe isto, já sabe aquilo, que avalia quase que as aquisições cognitivas, isso aí acho que temos que ter muito cuidado, porque muitas vezes as crianças estão um bocadinho menos receptivas e em dois ou três meses elas abrem e já estão bem. E até na linguagem, muitas vezes, estão ali, não falam, não falam e depois vêm, depois de uma interrupção lectiva, por exemplo, e já falam.

(...) A própria avaliação tem que ser bem avaliada, como é que se avalia? Tem que ser um processo muito ponderado (...)

(...) Eu acho que os relacionamentos, os afectos, o sistema emocional, o QE, como agora tanto se defende, é mais importante o quociente emocional, o QE, do que o QI. Uma criança com um quociente emocional elevado supera as dificuldades da vida. Vai ser um adolescente, um jovem e um adulto com força para vencer obstáculos e pode até não ter um QI muito elevado., mas se tiver um QE robusto, isso supera alguma dificuldade de inteligência que tenha. Ao passo que uma criança com um QI muito elevado, mas com um QE baixo, ela não vai aguentar os nãoos que a vida traz.

(...) O que é capaz, exactamente. E o que não é capaz, há-de ser. É bom que tome consciência do que não é capaz, mas sem, sem que isso a faça sentir inferior. Não é capaz, mas vai ser. Calma, está a crescer! Está a aprender. E portanto, nunca dizer ... sempre com a esperança e confiança de que vai conseguir. Pode não conseguir ainda, de facto muitas coisas não se consegue, mas há-de conseguir.

(...) Agora pronto, penso que a avaliação pode ajudar a tomar consciência das

**Ed E** - dificuldades das crianças e do caminho que deve levar a nossa programação...

(...) Ajuda a planear e ajuda a orientar e a compensar o que não estiver bem. Portanto, eu acho, eu sou a favor de uma avaliação sim, mas devidamente cuidada.

## CONTEÚDO TEMÁTICO N.º 6 - FORMAS DE AVALIAÇÃO

### Conteúdo Sub-Temático - Podem existir riscos inerentes à forma como se avalia?

**Ed A** - Só se ela for...só se for uma avaliação a nível de habilidades. Aí acho que há riscos, porque estamos a... estamos a rotular as crianças. Consegue recortar, consegue contar até 3, consegue levantar a perna direita, consegue descer alternadamente as escadas, consegue... estamos a avaliar habilidades. E não estamos a avaliar o processo de ensino/aprendizagem, que é aquilo que nós queremos. Nem sequer devemos avaliar os meninos para ver se eles conseguem

entrar ou não na Escola, tipo: consegue ou não estar quieto 15 minutos, não sei quê... Ele consegue pensar, ter raciocínio lógico, consegue argumentar, consegue relacionar, perceber o que é o código escrito e o código oral, relacionar, perceber que um determinado número de letras é um código escrito, corresponde ao seu nome, reconhece o seu nome à beira do dos colegas, reconhece o dos colegas, sabe para que é que se escrevem? São essas as questões fundamentais. Não é se consegue... se reconhece as cores, se consegue recortar... Estamos sempre a discutir a integração dos Jardins de Infância nos Agrupamentos, que eu acho que estamos muito bem e da nossa voz nos Conselhos Pedagógicos, da nossa pequenina voz. E uma colega, ontem fomos tomar um café e ela dizia que um dos colega do 2.º Ciclo disse que não entendia a importância do Jardim de Infância, porque era para aprender a recortar e ele tinha aprendido a recortar muito bem sem ter ido ao Jardim de Infância. Quando se lhes dá todo este trabalho que vamos realizando e se vamos falando, se podemos falar dele e se há comunicação, damos visibilidade ao nosso trabalho, não é? E não temos capacidade de eles nos ouvirem, somos a minoria. Quando alguma colega consegue ter destreza, retórica para que se faça ouvir, eles acham todos muito bem, mas depois esquecem-se. Ficam lá perdidos nas teias do Ministério que eles lhes pedem. Nós não existimos pura e simplesmente. Quando se apercebem um pouco do trabalho que se realiza no Jardim de Infância ficam fabulosamente admirados e encantados.

(...) Pronto, para dizer que... estávamos a ver os riscos inerentes à forma como se avalia... Se se avaliar quantitativamente, é erradíssimo, aliás, mesmo a nível do 1.º Ciclo está-se a caminhar para a avaliação qualitativa e não quantitativa. “Faz muito

**Ed A** - pouco... consegue atacar os cordões... é uma das coisas... que os Educadores às vezes avaliam e ...sim/pouco/quase/às vezes... não tem jeito nenhum. Eu acho que nas avaliações devemos realçar as atitudes positivas, as conquistas dos meninos, porque é assim que conseguimos. Como devemos fazer com eles na sala, as conquistas deles constantemente e se consegues fazer isto, tu consegues fazer aquilo, queres ajuda? Aliás, a organização da sala e dos espaços deve estar feita para que haja partilha entre os colegas. Por exemplo, uma mesa de pintura nunca deve ser para um menino só, tem que estar lá outro para que consigam falar e um diz assim: “E se fizesses assim... aqui, pinta aqui...”, falar e estarem lá os materiais para que ele consiga experimentar.

(...) tenho algumas amigas óptimas profissionais, óptimas profissionais que fazem avaliação, mas não lhe chamam avaliação, porque têm muito medo de rotular. Porquê? Acontecia muito e a avaliação por escrito, deixa-me acrescentar isto, porque era assim... Nós dizíamos: “Eu falo com a colega do 1.º Ciclo, mas eu falo a nível verbal, porque por escrito eu vou catalogar os meninos e eu não quero, porque tenho medo, porque ela depois pega naquilo.... e o menino põe-no no fundo da sala ou porque.... Não é...? Tínhamos um bocado, tínhamos muito, muito medo e muito receio também de escolarizar o Jardim de Infância. Temos de ter cuidado como avaliamos, não podemos deixar, porque avaliar faz parte, faz parte do processo de ensino/aprendizagem.

**Ed B** - Eu penso que há alguns riscos. Pronto, por aquilo que já referi, porque efectivamente há coisas que nós no Jardim de Infância... que ainda não estão bem solidificadas, portanto e há despistes de por vezes, de determinados problemas que nós ainda não conseguimos fazer, precisamente por causa disso. Portanto, a criança ainda não está no seu todo... Eu costumo dizer, eu falo mais no caso das crianças de 5 anos, com tenho trabalho a maior parte da minha vida, em que eu digo que a criança constrói. Aos 5 anos já é... acaba por ser uma fase um bocadinho complicada, porque ele está a deixar de ser a criança para ser menino. Portanto, acaba por lhes trazer, por vezes, alguma confusão na sua mente.

Enquanto nós dizemos que na adolescência são as hormonas que andam todas aos saltos, eu acho que os 5 anos acaba também por ser uma questão hormonal, embora não com tanta importância, porque a criança está a passar a fase de criança para menino. Portanto há coisas que nós podemos detectar no Jardim de Infância, mas há outras que ainda não,

**Ed B** - é muito cedo, precisamente por causa da maturação da própria criança. Do conhecimento do todo, portanto que ainda não é a cem por cento. Pode-se fazer um despiste, mas um despiste... talvez em determinadas coisas pode-se dar um alerta, mas há outras coisas em que não, ficaríamos na dúvida.

(...) Rapidamente, dá o tal pulo, como nós dizemos e nós não podemos... até porque aquilo que eu acho que, por exemplo, se passa muito nos 5 anos, é que nós notamos muito a diferença entre crianças, por exemplo que fazem anos em Janeiro e aquelas que fazem em Setembro do mesmo ano e à medida que eles vão crescendo, esse degrau, que acaba por os separar, nesta fase, depois deixa de existir. Precisamente pelo desabrochar, pelo crescer num instantinho, parece que de um momento para o outro que eles cresceram. No Jardim de Infância isso nota-se, em termos de 1.º Ciclo, portanto penso que depois, penso eu e por alguma experiência que fui tendo que isso já não acontece com tanta frequência. Nós dizemos: “Vai abrir”, e acho que se nota pela... a trabalhar com algumas crianças, nota-se efectivamente que o potencial está lá, só que a maturidade ainda não atingiu aquele ponto para desabrochar.

(...) Embora esteja lá. Rebuscando, tem alguns momentos em que consegue, mas depois aquilo volta a recolher e...

(...) Nós não podemos rotular de maneira nenhuma, nenhuma criança no Jardim de Infância. Nenhuma, porque uma criança é sempre um potencial de conhecimentos, não podemos, não devemos rotulá-los, até porque um bom aluno num Jardim de Infância é um, no 1.º Ciclo pode não ser... quer dizer... por qualquer motivo... e vice-versa. Portanto, depende da própria da maturação, da fase de crescimento dele, de tudo isso. Portanto, rótulos não, avaliação sim, dentro daquilo que nós podemos avaliar mas sem rotular, sem pôr a etiqueta, sem pôr as barreiras, ele é assim vai ser assim sempre. Não, isso de maneira nenhuma é feito.

**Ed C** - Sim, eu penso que pode haver riscos na forma como ela é realizada. Pronto, acho que não se devem rotular as crianças, não se deve partir muito da negativa, falar muito daquilo que eles ainda não conseguem fazer, mas falar mais de uma forma positiva, aquilo que a criança já adquiriu, o que é que já foi capaz.

(...) sem estar a compartimentar, mas ver a criança como um todo (...)

(...) Riscos... pôr rótulos na criança ou achar que: “Esta não é capaz de fazer isto...”

**Ed C** - Acho que isso não é positivo.

(...) às vezes parece que ainda não adquiriram determinada capacidade, mas de um momento para o outro, elas desabrocham e um dia podem não ser ainda capazes de fazer determinada actividade e ao outro dia já. Há uma evolução contínua.

(...) De repente, mostra outras aptidões e tem que se ter cuidado também com isso.

**Ed D** - (...) Quer dizer, há a preocupação com o registo, porque por mais que a gente tente, ninguém tem memória de elefante e realmente eu se neste momento, eu se não escrever determinadas coisas eu sei que me vão falhar. É quase como fazer uma acta. E então, optei por ir anotando.

(...) posso dizer tudo, que é uma área que mete medo, é uma área em que as pessoas estão inseguras, que andamos a aprender... eu estou a aprender neste momento, porque até hoje, ainda não tive formação dentro deste domínio que me satisfizesse. Porque aquilo que eu vou apanhando e aquilo que me têm dado é um bocadinho por transposição do que se passa às vezes nos outros níveis.

(...) Agora eu penso que tem que ser também um percurso, vamos lá ver... eu dizer assim: “Tens que avaliar”, quando as pessoas não estão sensibilizadas e não gostam desta área porque já estão de pé atrás, não adianta. Por mais formação que se faça, acho que não adianta. Tem que ser uma coisa cá do fundo. Tem que ser sentida. Para já tem que ser sentida a necessidade e depois acho que tem que haver também um bocadinho de pesquisa individual. Eu tive necessidade de ler e tive necessidade de aprofundar, porque também já acho que cometi muitas asneiras e... mas acho que para abordar a avaliação no Pré-Escolar temos que passar por essas fases para depois amadurecer algumas ideias, saber aquilo que a gente quer e sobretudo temos que arrumar as finalidades. Temos que saber muito bem o que é que estamos a fazer com cada uma destas coisas, não é?

(...) Porque, por exemplo, eu fico apavorada quando vejo, por exemplo colegas minhas a pegarem neste instrumento... que no fundo é uma listagem de itens e fazem disto a avaliação final.

(...) Agora eu acho que nenhum instrumento é bom cem por cento. Todos eles têm vantagens e desvantagens. Agora, o ideal é que cada um de nós faça este percurso e recorra a uma série de instrumentos e de meios para recolher informação, para registar observações, uma multiplicidade de fontes e depois consiga trabalhar isso

**Ed D** - tudo para fazer uma coisinha elaborada.

(...) Colher evidências e se calhar não podemos inferir nada, se calhar a gente só pode chegar ao final e dizer assim no relatório: “Parece-me que...”

(...) “Suponho que...”, “A minha leitura é esta.” Não é fazer afirmações e isso depois também se aprende com o treino. Eu, por sorte ou azar, todos os anos me têm aparecido assim... uns casos complicaditos e todos os anos tenho que fazer relatórios. Este ano já tive que fazer uns dois... por exemplo, num caso concreto para a Comissão de Protecção de Menores. Ora, se uma pessoa não tem um bocadinho este treino, não vai treinando, não vai treinando o tipo de linguagem que se utiliza quando se faz um relatório, quando se faz uma avaliação, depois é muito difícil. Também se não temos informações, depois também não podemos elaborar...

(...) Sim, há sempre riscos. E dizer que não há é uma ilusão, porque há riscos. Para já há riscos porque quem observa e quem vai escrever é uma pessoa que tem um pensamento e automaticamente também já é condicionada por aquilo que vê. Quer dizer, há um risco de enviesamento, isso há sempre. E quanto mais descritivo e narrativo é o processo mais se corre esse risco. Portanto, para não haver esse risco as listas de itens às vezes podemos ajudar... ou as escalas... ou se calhar uma fotografia ou um desenho, uma amostra de trabalho ou várias amostras de trabalho, mas riscos há sempre. Eu posso, posso ser induzida em erro se me basear só numa coisa, não é? Portanto, há o risco de enviesamento, há...

(...) As Orientações Curriculares têm isso muito claro. Claro, não está é nenhum instrumento definido... E ainda bem que assim é, porque senão... Deus nos livre! Acabamos, por com certeza ir cair em experiências como na Inglaterra está a acontecer.

(...) Não sei se será o tal medo, mas depois... acaba por se cair numa coisa, numa situação trinta vezes pior, que é, mais dia menos dia, aparecer-nos um instrumento pela frente, no qual nenhuma de nós teve intervenção e depois... toma lá tens aqui e agora preenche... E possivelmente é elaborado à luz de outro sector... Isso, isso é que é de temer (...)

(...) Agora, há riscos... porque realmente se é um documento para transitar, há que ter cuidado com o que se escreve, não é? Agora, nem dar uma imagem desfasada da realidade nem dar uma imagem também muito negativista.

Professor... saber que há uma área em que ele é mais fraco. Mas, eu normalmente, eu não digo que é mais fraco. Eu digo assim: “Suponho que vai necessitar de muito apoio e



**Ed D** - (...) Sobretudo, embora também me pareça que pode ser um ponto de apoio para o futuro muita ajuda nesta área assim, assim, por isto, isto e isto.” Agora, há formas de a gente dizer as coisas...

(...) A forma como se diz.

(...) Sobretudo, porque nós por erro, muitas vezes sem darmos conta, somos mais... temos mais facilidade em usar uma linguagem interpretativa e não uma linguagem descritiva. Por exemplo, eu dizer... sei lá... “O João é muito irrequieto.” Se eu digo que é muito irrequieto, automaticamente já é um rótulo. Agora, se eu disser assim: “O João, por vezes tem dificuldade em sentar-se, quando está a comer levanta-se muitas vezes”... Pronto...

(...) É um bocadinho o tal treino que a gente tem, que eu também ando à procura. Acho que tenho uma caminhada grande ainda a percorrer, porque sei que há gente muito boa a trabalhar, por exemplo na área de portfólio, que é uma área que particularmente me interessa.

(...) Há várias. Uma delas é nós falarmos um bocadinho de cor dos nossos meninos e isso preocupa-me. Eu acho que... eu tenho tido algumas discussões com algumas colegas, um bocado acesas, nomeadamente até com colegas, aqui da casa... temos perspectivas diferentes, maneiras de estar diferentes. De qualquer das maneiras eu acho que... continuo a insistir que se não avaliarmos, se a gente não escrever, se a gente não tiver instrumentos, não recorrermos a eles sem medo ficamos com uma imagem deformada... é impossível! Ou fantasiámos ou então não sei! Quer dizer, para mim é complicado entender. Depois também há o risco de dizer mais do que aquilo que se deve, não é? Aí, também é o nosso bom senso. E... mas continuo a dizer tem que ser um processo que venha de dentro. Agora das duas uma, ou todas nós começamos a apalpar o terreno e começamos a registar e a avaliar ou então não tarda nada e chegamos aí um dia e ... “Minhas caras está aqui o documento e agora isto é assim.” Corremos esse risco.

(...) Tem que haver um trabalho de equipa. Validar, por exemplo, num trabalho que fizemos em grande grupo nós demos connosco a pegar naqueles itens da Checklist e cada uma tinha uma interpretação diferente. Portanto, como é que é possível que venha de uma estrutura exterior... chega aqui e diz: “Agora é este documento.” E como é que a gente faz? Depois são as várias leituras, as várias interpretações, o perigo de rotular.

Agora acho que não devemos é ter medo. Vamos experimentar. Vamos avaliar, avaliar

**Ed D** - sempre!

**Ed E** - (...) Estas Fichas... Nós no nosso caso, por acaso, foi em Conselho de Docentes de Educadores de Infância. Portanto, arranjamos, cada colega trouxe algumas sugestões de outros Agrupamentos que conhecia e depois observamos e adaptámos à nossa situação e melhoramos conforme achámos que era mais conveniente. E, presentemente ainda estamos a melhorar, a tentar melhorar as Fichas que utilizamos para a avaliação das crianças.

(...) Eu penso que para fazer uma avaliação que mereça ser chamada como avaliação, deveríamos ter tempo suficiente para isso. Nós temos, por enquanto, estas Fichas com cruces e há colegas que preferem assim, porque quando são muitas crianças é muito mais rápido. Quando são... Eu já tive 24 crianças e se for tudo descritivo, se for descritivo leva muito tempo. E se nós estivermos a escrever com consciência, a fazer uma avaliação consciente e com estas Fichas de, com este método das cruces é muito mais rápido, mas... Pois, aí é que está. Se de facto pretendem uma avaliação que seja uma verdadeira avaliação, deverão dar tempo para isso, porque senão é um faz-de-conta. E portanto, diz que se fazem as coisas, mas não se fazem. Assim como para programar actividades e programar toda uma vida de Jardim, porque eu acho que as pessoas, de uma maneira geral, não têm bem noção do que isso é. Porque os nossos meninos não estão sentados numa cadeira a olhar para o quadro, não é? É diferente, nós temos muito material para organizar, para restaurar, para fazer manutenção, temos de fazer compras e escolher material.

(...) Mas, aquela avaliação, assim muito rigorosa, já sabe isto, já sabe aquilo, que avalia quase que as aquisições cognitivas, isso aí acho que temos que ter muito cuidado, porque muitas vezes as crianças estão um bocadinho menos receptivas e em dois ou três meses elas abrem e já estão bem. E até na linguagem, muitas vezes, estão ali, não falam, não falam e depois vêm, depois de uma interrupção lectiva, por exemplo, e já falam. Com as crianças acontecem estes saltos e por isso é preciso muito cuidado nas avaliações que se fazem, porque há avaliações que são rótulos. E esses rótulos às vezes marcam para a vida toda e pronto e depois também há a auto-estima em causa, que vezes se pensa, portanto tudo bem, mas com a devida preparação, que infelizmente, às vezes pode não ser a melhor. E as crianças depois é que podem ser vítimas destas coisas

**Ed E** - muitas vezes é desconsiderada e nestas idades, tudo isto tem um peso maior do que às que às vezes não são bem feitas.

(...) Claro que há. Claro que há. Há riscos, há riscos sérios, mas pronto tudo tem que ser... A própria avaliação tem que ser bem avaliada, como é que se avalia? Tem que ser um processo muito ponderado, eu penso que sim, porque às vezes com a intenção de fazer funcionar muito bem as coisas, acaba por se estragar o que está bem. E eu, quase que posso testemunhar isso. A minha experiência e algumas coisas que tenho observado, com a preocupação de deixar tudo tão bem descritinho, tão bem descritinho, acabam as crianças por ficar para segundo plano, que é para atender aquelas exigências que às vezes não têm muito sentido.

(...) Eu acho que os relacionamentos, os afectos, o sistema emocional, o QE, como agora tanto se defende, é mais importante o quociente emocional, o QE, do que o QI. Uma criança com um quociente emocional elevado supera as dificuldades da vida. Vai ser um adolescente, um jovem e um adulto com força para vencer obstáculos e pode até não ter um QI muito elevado., mas se tiver um QE robusto, isso supera alguma dificuldade de inteligência que tenha. Ao passo que uma criança com um QI muito elevado, mas com um QE baixo, ela não vai aguentar os nãoos que a vida traz.

(...) O que é capaz, exactamente. E o que não é capaz, há-de ser. É bom que tome consciência do que não é capaz, mas sem, sem que isso a faça sentir inferior. Não é capaz, mas vai ser. Calma, está a crescer! Está a aprender. E portanto, nunca dizer ... sempre com a esperança e confiança de que vai conseguir. Pode não conseguir ainda, de facto muitas coisas não se consegue, mas há-de conseguir.

## CONTEÚDO TEMÁTICO N.º 7 - AUSÊNCIA DE AVALIAÇÃO

### Conteúdo Sub-Temático - Que perigos e consequências?

**Ed A** - (...) O facto de morrermos. Primeiro, o trabalho não se desenvolve ... morremos. Eu acho que, do que eu conheço, tenho algumas amigas ótimas profissionais, ótimas profissionais que fazem avaliação, mas não lhe chamam avaliação, porque têm muito medo de rotular. Porquê? Acontecia muito e a avaliação por escrito, deixa-me acrescentar isto, porque era assim... Nós dizíamos: “Eu falo com a colega do 1.º Ciclo, mas eu falo a nível verbal, porque por escrito eu vou catalogar os meninos e eu não quero, porque tenho medo, porque ela depois pega naquilo.... e o menino põe-no no fundo da sala ou porque.... Não é...? Tínhamos um bocado, tínhamos muito, muito medo e muito receio também de escolarizar o Jardim de Infância. Temos de ter cuidado como avaliamos, não podemos deixar, porque avaliar faz parte, faz parte do processo de ensino/aprendizagem.

**Ed B** - (...) Eu acho que uma pessoa tem um grupo e que não o avalia... há coisas que não pondo, não fazendo a reflexão dessa própria criança, há coisas que lhe escapam no dia-a-dia, no correr do dia-a-dia.(...) Acho indispensável.  
(...) Não terá sentido, precisamente por causa disso, ajuda no trabalho diário. É fundamental.

**Ed C** - (...) Eu nem ponho muito isso em questão, porque acho que isso é quase impossível, não é? Não avaliar? Os perigos de não avaliar a nossa acção... ela não seria melhorada, não é?

**Ed D** - (...) É fundamental porque sem isso eu acho que é começar a fazer uma casa pelo telhado.  
(...) Não sei se será o tal medo, mas depois... acaba por se cair numa coisa, numa situação trinta vezes pior, que é, mais dia menos dia, aparecer-nos um instrumento pela

**Ed D** - frente, no qual nenhuma de nós teve intervenção e depois... toma lá tens aqui e agora preenche... E possivelmente é elaborado à luz de outro sector... Isso, isso é que é de temer.

(...) De qualquer das maneiras eu acho que... continuo a insistir que se não avaliarmos, se a gente não escrever, se a gente não tiver instrumentos, não recorrermos a eles sem medo ficamos com uma imagem deformada... é impossível! Ou fantasiámos ou então não sei! Quer dizer, para mim é complicado entender. Depois também há o risco de dizer mais do que aquilo que se deve, não é? Aí, também é o nosso bom senso. E... mas continuo a dizer tem que ser um processo que venha de dentro. Agora das duas uma, ou todas nós começamos a apalpar o terreno e começamos a registar e a avaliar ou então não tarda nada e chegamos aí um dia e ... “Minhas caras está aqui o documento e agora isto é assim.” Corremos esse risco.

(...) Agora acho que não devemos é ter medo. Vamos experimentar. Vamos avaliar, avaliar sempre!

**Ed E** - (...) De não avaliar? Eu acho que não avaliar, eu acho que isso não acontece. Qualquer profissional de Educação de Infância minimamente preparado avalia. Isso, pode é não registar, mas avaliar, avalia. Agora o risco de não avaliar... Eu acho que o não avaliar não acontece, a não ser que seja uma pessoa que está mesmo desinteressada do que faz ou que está doente. Eu nem sei bem o que é que hei-de dizer...

(...) Agora se se não avaliar... Mas não avaliar como? Assim...

(...) É a Educadora estar a repisar assuntos que as crianças já adquiriram ou não estar a transmitir noções ou proporcionar o desenvolvimento de capacidades que elas já deveriam ter... Penso que esse será o maior risco, mas depois das crianças terem adquirido as noções, nós próprias sentimos necessidade de mudar e de partir para outras coisas.

## A ESPECIFICIDADE DA AVALIAÇÃO NO JARDIM DE INFÂNCIA

Avaliação na Escola/Avaliação no Jardim de Infância	Educadora A	Educadora B	Educadora C	Educadora D	Educadora E
<p><b>Valorização da Avaliação no Jardim de Infância em Detrimento da Avaliação Produzida na Escola</b></p>	<p>“Na Escola há os tempos formais de avaliação (...) “eu creio que são sempre muito limitativos, porque a criança nesses momentos poderá corresponder ou não aquilo que lhe é pedido.” “(…) A avaliação tem que ser constante e formativa (...)” (Anexo 5: 4) “(…) avaliar faz parte, faz parte do processo de ensino/aprendizagem. É uma prática constante. Temos sempre, sempre que avaliar. Planificamos, avaliamos para reestruturar as estratégias, para ver o que é preciso fazer a seguir.” (Anexo 5: 1)</p>	<p>“(…) em termos de avaliação acho que é tão importante num lado como noutro (...)” “(…) É diferente, tem que ser diferente, porque o espaço é diferente e o tempo de crescimento e de maturação também é diferente do Pré-Escolar.” (Anexo 5: 4) “(…) o tipo dos períodos em termos de Pré-Escolar, não é, não podem ser tão estáticos, não podem ser tão exigentes como em termos de 1.º Ciclo.” (Anexo 5: 4)</p>	<p>(…) avaliação da Escola é uma avaliação mais quantitativa (...)” “(…) No Jardim de Infância, eu penso que a avaliação é uma avaliação mais positiva, porque é feita continuamente.” “(…) quais foram os seus progressos, o que é que ela adquiriu, o que ela já sabe mais.” (Anexo 5: 5)</p>	<p>«(…) a avaliação no 1.º Ciclo (...) a grande ênfase é a avaliação “produto final”. A avaliação sumativa em que é preciso dar uma informação para os pais levarem. (...) no Jardim de Infância (...) ela tem que ser fundamentalmente baseada num processo prolongado (...) tem que ser essencialmente formativa. (...) De observar, de recolher múltiplos dados, múltiplas evidências (...)» (Anexo 5: 5)</p>	<p>“(…) O Professor está mais preocupado (...) com a criança, se atingiu ou não atingiu aqueles objectivos que o programa exige (...) com essa preocupação, perde-se a observação da criança no seu bem-estar afectivo, psicológico e emocional.” “(…) são riscos grandes que na Escola se correm (...)” “(…) No Jardim, nós estamos muito sensibilizadas para o bem-estar da criança, para o bem-estar emocional e psicológico e afectivo e para este aspecto da relação do adulto com a criança e nós somos muito atentas. Penso que a maior parte das Educadoras estão muito atentas a este aspecto do desenvolvimento da criança. E talvez, esta seja a grande diferença, também, entre o 1.º Ciclo e o Jardim de Infância. (Anexo 5: 5-6)</p>
<p><b>A Avaliação como Instrumento de Produtos Escolares Formais</b></p>	<p>“(…) Faz-se um teste, faz-se um ditado, faz-se uma cópia, tudo serve, todos estes instrumentos servem para avaliar. São formais.” (Anexo 5: 4)</p>	<p>“(…) eu penso que é mais difícil avaliar uma criança em Pré-Escolar do que no 1.º Ciclo (...) porque há coisas que eles ainda não... porque há conhecimentos que eles ainda não têm... (...) que eles adquiriram mas que ainda não têm bem solidificados. (...) eles vão lá, mas não é uma resposta de primeira. Por isso é que eu acho que a avaliação que é diferente.” (Anexo 5: 4)</p>	<p>“(…) é feita muito, isto de uma forma geral, muito através de testes.” (Anexo 5: 5)</p>	<p>“(…) no 1.º Ciclo (...) dá-me a sensação de que a grande ênfase é a avaliação “produto final”. A avaliação sumativa em que é preciso dar uma informação para os pais levarem.” (Anexo 5: 5)</p>	<p>“(…) a avaliação na Escola é mais... O Professor está mais preocupado com a criança, se atingiu ou não atingiu aqueles objectivos que o programa exige (...)” (Anexo 5: 5)</p>

Avaliação na Escola/ Avaliação no Jardim de Infância	Educadora A	Educadora B	Educadora C	Educadora D	Educadora E
<p align="center"><b>As Exigências Institucionais</b></p>	<p>“(...) Porque não avaliar no Jardim de Infância? Porque trabalhamos no Jardim de Infância, porque o Jardim de Infância é um contexto institucional onde se desenrola um processo de ensino/aprendizagem.” (Anexo 5: 1)</p> <p>“(...) Porque é que se avalia? Avalia-se para ver, para verificar se o currículo... que nós temos um currículo, não é? (...) se está a ter êxito, se estamos a atingir os objectivos que nos propomos, se precisamos de reformular estratégias e também avaliamos para comunicar com os pais. (...) temos as nossas Orientações Curriculares e vemos... já conseguimos isto e isto. E vamos avançando, não é? Temos metas de certeza (...)</p>				
<p align="center"><b>A Natureza da Avaliação na Escola</b></p>					
					2

**(Continuação) A ESPECIFICIDADE DA AVALIAÇÃO NO JARDIM DE INFÂNCIA**

**AVALIAÇÃO FORMATIVA**



AVALIAÇÃO FORMATIVA	Educadora A	Educadora B	Educadora C	Educadora D	Educadora E
Regulação da Acção Educativa do Educador					
Instrumentos de Avaliação Utilizados					

(Continuação) AVALIAÇÃO FORMATIVA

AVALIAÇÃO FORMATIVA	Educadora A	Educadora B	Educadora C	Educadora D	Educadora E
<p align="center"><b>Conferir Visibilidade ao Trabalho Realizado</b></p>					
<p align="center"><b>Conferir Visibilidade ao Trabalho da Criança</b></p>					

**AVALIAÇÃO SUMATIVA  
AVALIAÇÃO FORMADORA**

<b>AVALIAÇÃO SUMATIVA</b>	<b>Educadora A</b>	<b>Educadora B</b>	<b>Educadora C</b>	<b>Educadora D</b>	<b>Educadora E</b>
<b>Informações necessárias para a transição entre ciclos educativos</b>					
<b>Informações necessárias para assegurar a passagem de testemunho para outros Educadores</b>					
<b>Balanço</b>					
<b>Exigências da Administração</b>					

<b>AVALIAÇÃO FORMADORA</b>	<b>Educadora A</b>	<b>Educadora B</b>	<b>Educadora C</b>	<b>Educadora D</b>	<b>Educadora E</b>
Participação das crianças					
Instrumentos/Dispositivos que potenciam a participação das crianças no processo de avaliação					
O papel do Educador como elemento de mediação					
Avaliação e desenvolvimento sócio-moral					

**RISCOS DE AVALIAÇÃO NO JARDIM DE INFÂNCIA**

<b>RISCOS DE AVALIAÇÃO NO JARDIM DE INFÂNCIA</b>	<b>Educadora A</b>	<b>Educadora B</b>	<b>Educadora C</b>	<b>Educadora D</b>	<b>Educadora E</b>
<b>Rotular crianças</b>					
<b>Avaliação circunscrita de habilidades</b>					
<b>Avaliação pela negativa</b>					

**IMPLICAÇÕES DA RECUSA DA AVALIAÇÃO NO JARDIM DE INFÂNCIA**

<b>IMPLICAÇÕES DA RECUSA DA AVALIAÇÃO NO JARDIM DE INFÂNCIA</b>	<b>Educadora A</b>	<b>Educadora B</b>	<b>Educadora C</b>	<b>Educadora D</b>	<b>Educadora E</b>
<b>A depreciação do Jardim de Infância</b>					
<b>Razões que visam explicar a recusa (ou a aparente recusa) da avaliação</b>	<b>Medo de escolarizar</b>				
	<b>Medo dos rótulos</b>				
	<b>Avaliação implícita</b>				
<b>Articulação entre educar e avaliar</b>					

## **ANEXO 6**

### **Fichas de Avaliação/Instrumentos de Avaliação Utilizados no Jardim de Infância pelas Educadoras Entrevistadas**

**Fichas de Avaliação/Instrumentos de Avaliação utilizados pela Educadora  
B – Educadora cuja Metodologia/Modelo Pedagógica que orienta a sua  
prática educativa é o Método João de Deus num Jardim-Escola João de  
Deus:**

- 1 - Ficha de Avaliação** - Bibe Amarelo - para as crianças de 3 anos
- 2 - Ficha de Avaliação** - Bibe Encarnado - para as crianças de 4 anos
- 3 - Ficha de Avaliação** - Bibe Azul - para as crianças de 5 anos
- 4 - Mapa de Cartilha** - Registo do nome da criança e data em que já conseguiu ler a letra
- 5 - Mapa de Escrita** - Registo do nome da criança e data em que já conseguiu escrever cada uma das letras do abecedário.
- 6 - Mapa de Matemática n.º 6** – Registo do nome da criança e data em que já conseguiu escrever os algarismos - de 1 a 10, somar todos, somar utilizando os 10 algarismos, fazer “contas em pé”, subtrair, somar e subtrair, somar com mais de dois algarismos, subtrair com dois algarismos, somar e subtrair com dois algarismos e somar com mais de três algarismos.



**Fichas de Avaliação/Instrumentos de Avaliação utilizados pela Educadora**  
**C – Educadora cuja Metodologia/Modelo Pedagógico que orienta a sua**  
**prática educativa diz ser a Metodologia de Trabalho de Projecto:**

**7 – Registo de Avaliação de Desenvolvimento** – abrange as Competências da criança nas diversas Áreas: Área de Expressão e Comunicação (no Domínio das Expressões Motora, Dramática, Plástica e Musical, no Domínio da Matemática e no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita), Área de Formação Pessoal e Social e Área de Conhecimento do Mundo – a utilizar em dois momentos:

- 1.º Momento – em Janeiro
- 2.º Momento – no Final do Ano Lectivo

**Fichas de Avaliação/Instrumentos de Avaliação utilizadas pela Educadora**  
**D – Educadora cuja metodologia pedagógica com que trabalha não está**  
**ligada a nenhum modelo específico:**

- 8 – Ficha de Avaliação de Competências – Com “Sim”, “Não” e “Observações”
- 9 – Ficha de Caracterização/Avaliação da Criança – Relatório Descritivo por Áreas de Intervenção Educativa - Documento Formal do Agrupamento a elaborar no final de Ciclo.
- 10 – Registo Individual – Informação Anamnésica
- 11 – Guia de Observação do Sono
- 12 – Relatório de Observação – Formato de Relatório usado para partilhar informações e/ou encaminhamentos de crianças para Serviços de Educação Especial ou outros.
- 13 – Registo de Observação – Capacidade de Atenção e de Autocontrolo Motor – Instrumento utilizado em situações especiais.
- 14 – Folha de Registos das Observações – Momentos de Observação Circunstancial
- 15 – Questionário aos Pais – Fonte: *Foundation Stage Profile handbook* (2003) – Tradução e adaptação.
- 16 – Contactos com Encarregados de Educação – Registo
- 17 – Registo das Observações Feitas pelos Pais

**- Fichas de Avaliação/Instrumentos de Avaliação utilizadas pela Educadora E – Educadora cuja metodologia pedagógica com que trabalha não está ligada a nenhum modelo específico:**

**18** - Ficha de Avaliação - 3/4 Anos

**19** - Ficha de Avaliação - 4/5 Anos

**20** - Ficha de Avaliação - 5/6 Anos

**21** - Ficha de Informação – 5/6 Anos – Destinada só às crianças que vão transitar para o 1.º Ciclo.