

Portfólio: um Instrumento de Avaliação Co-construído

Cristina Mesquita-Pires

cmmgp@ipb.pt

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Bragança

Maria Isabel Fontes



Resumo

O presente estudo reporta-se a um projecto de investigação-formação/ investigação-acção desenvolvido no *Conselho de docentes de educação pré-escolar do Agrupamento Vertical de Escolas de Alfândega da Fé* e que teve a duração de um ano lectivo.

A forma como se concebeu e organizou a formação bem como o processo formativo das educadoras envolvidas, constituem as reflexões deste trabalho. A experiência de uma educadora na implementação dos portfólios revelou-se também como uma fonte importante de problematização não só do processo de implementação dos portfólios mas também das implicações formativas que a investigação-reflexão-acção constituiu no seu percurso.

Palavras-chave

Formação centrada na escola, investigação-acção, avaliação em educação de infância, portfólios

Keywords

Training focused on school, action research, evaluation in childhood education, portfolios

1. Introdução

As questões que iremos desenvolver neste texto prendem-se de forma directa com as duas razões que nos motivaram a assumir o desafio de dinamizar uma formação sob a forma de investigação-acção e que apesar de serem de natureza diferente espelham as nossas preocupações actuais em torno da educação de infância.

A primeira razão de natureza mais ideológica e administrativa prende-se com a concepção que se veicula hoje, nos meios políticos sobre a educação de infância e que reflecte uma sobrevalorização da função social sobre a função educativa.

Esta nossa preocupação advém-nos dos acontecimentos que envolveram a tomada de decisão do ME sobre a diferenciação entre o calendário escolar da educação de infância dos outros níveis de ensino, justificando esta opção pelas necessidades que as famílias apresentam. A desvalori-

zação da acção avaliativa em educação de infância, tão importante para a reflexão sobre as práticas e a redefinição dos projectos curriculares, põe em evidência o desconhecimento sobre a acção pedagógica desenvolvida por estes profissionais, atribuindo-lhe um estatuto de *menoridade* educativa.

A avaliação das aprendizagens realizadas pelas crianças tem constituído, nas últimas décadas uma grande preocupação pedagógica dos profissionais de educação de infância. As orientações curriculares e o perfil do educador de infância, vieram colocar a avaliação no quadro das competências a exercer por estes docentes. Não havendo um suporte legal que regulamente ou oriente o processo de avaliação para este nível de educação tornou-se prática corrente a utilização de uma avaliação formativa mas sem um verdadeiro conhecimento das ferramentas necessárias, o que gera algumas ambiguidades na forma como os profissionais assumem esta função.

A segunda razão de natureza pedagógica prende-se com a percepção que temos sobre as práticas dos educadores de infância. Por razões várias, que se relacionam com a formação inicial, com o desenvolvimento dos profissionais em diferentes contextos, estes mostram diferentes formas de conceber a acção educativa, sobrevalorizando muitas vezes a acção do educador sobre a acção da criança. Por falta de tempo e de espaços de reflexão o educador, assume a sua prática de forma rígida sem problematizar a sua actividade. Daí que consideremos como absolutamente necessário a constituição de grupos de reflexão em contexto educadores que os ajude os educadores de infância a perceber as suas necessidades formativas.

2. Enquadramento Teórico

2.1 A formação centrada nos educadores

Ao longo dos últimos anos e através do contacto directo com diferentes instituições e profissionais, fomos nos apercebendo de que muitas das opções pedagógicas dos educadores de infância estão vinculadas a correntes academicistas ou tradicionais, onde a acção espontânea da criança é desvaloriza ou não assume um carácter educativo intencional. Apesar de os normativos legais (Orientações Curriculares e Perfil Específico do Educador de Infância) apelarem para o desenvolvimento de práticas interaccionistas, isso nem sempre se verifica. Esta evidência não pode tomar a forma de crítica sobre a acção dos profissionais tendo em conta que os educadores não são entes abstractos, mas sujeitos concretos, com disposições motivacionais, necessidades, andamentos e formas de apropriação da realidade diferenciados.

A forma como cada educador desenvolve a sua acção pedagógica

depende de um conjunto de factores que foram marcando, ao longo do tempo, o seu percurso profissional.

O percurso profissional encerra a noção de tempo. De tempo cronológico que reflecte o crescimento da experiência de cada um. Cada momento da vida é entendido pelos sujeitos de forma diferente contribuindo, para tal, um conjunto de factores que levam à escolha de caminhos diferentes, para trilhar o futuro. Encerra também a noção de espaço. Do espaço onde o indivíduo, exerce a sua actividade profissional e com o qual se sente comprometido. Do espaço, que o poderá transportar para o isolamento profissional, ou para situações de solidão em presença de outros. O espaço que poderá não ser o seu e, ao qual, se terá que adaptar, carregando a pesada marca dos quilómetros diários.

O percurso profissional está, ainda, marcado pela presença da cultura. De cultura ou de culturas? Da cultura profissional onde o educador é levado a manifestar o seu sentir profissional, através do exercício pleno da colegialidade, ou refugiando-se no individualismo (Hargreaves, 1994). Da cultura social da comunidade educativa, da qual levará uma marca inalienável para o seu futuro.

A formação centrada na escola enquanto organização, com todo o seu clima e o seu *ethos* que valoriza a actividade das pessoas que no dia-a-dia concretizam e transformam a *escola-e-acção*, oferecem possibilidades de repensar os caminhos traçados pelos educadores e posiciona-los reflexivamente sobre as suas práticas. (Benavente, cit. Cavaco, 1993, p. 7)

O Perfil do Educador, apresenta uma concepção de formação intimamente relacionada com a alteração que deverá ocorrer “na cultura profissional”, valorizando a educação ao longo da vida. Nesta forma de conceber a formação está implícita a necessidade de uma progressiva auto-formação; e a de que esta auto-formação se deverá realizar nascendo de uma reflexão sobre as suas próprias práticas, e sobre a avaliação das suas próprias experiências e saberes conjugando-as com os seus colegas no contexto onde o grupo está inserido. (Ruivo, 2001, p. 53)

Esta concepção, que sustenta uma mudança para a qualidade educativa, pressupõe que os educadores sejam actores, dinamizadores, de uma nova mentalidade que coloca o indivíduo no centro da sua própria formação. Mas esta forma de encarar a escola, implica que o educador redimensione o seu conceito de educação e reflecta sobre o seu papel enquanto investigador da sua acção. Neste contexto, o educador deverá repensar as suas estratégias de ensino e tornar-se um verdadeiro educador reflexivo que procura educar crianças, também elas, reflexivas (Alarcão, 1996).

É neste sentido que a investigação-acção adquire importância, uma vez que “os instrumentos concebidos para a formação devem acompanhar e estimular o processo de tomada de consciência crítica dos

desfasamentos entre intenções pedagógicas e a sua concretização nas situações vividas no dia-a-dia e do questionamento do real” (Estrela & Estrela, 2001, p. 20).

Estas convicções inspiradas pelos trabalhos desenvolvidos no Projecto IRA (Estrela & Estrela, 2001) e pela Associação Criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2002) levam-nos a acreditar que a formação que rompe com os muros das instituições de ensino superior e acompanha as necessidades e interesses revelados pelos formandos em contexto real, pode ser o suporte para a transformação das práticas educativas, alicerçadas na investigação e na reflexão, individual e grupal.

2.2 Avaliação em Educação de Infância

Tal como afirma Silva (1990) e Oliveira-Formosinho (2000) a educação de infância têm um conjunto de peculiaridades que a distinguem dos outros níveis de educação e ensino como sendo: a inexistência de um programa oficial emanado pelo Ministério da Educação; a acção pedagógica assente na organização do espaço e dos materiais como recursos para as aprendizagens, que geralmente se encontram dispostos por áreas de actividades e acessíveis às crianças; o educador de infância considerado como um factor determinante do ambiente educativo, estabelecendo uma relação próxima com as crianças, facilitando e regulando as interacções sociais do grupo e mediando o processo de aprendizagem e de socialização das crianças; a ausência de uma avaliação classificativa, valorizando o processo da aprendizagem sobre o produto.

Estas características têm possibilitado a inovação pedagógica que este sector de educação vêm demonstrando ao longo das últimas décadas, mas ao mesmo tempo funcionam como constrangimentos à acção educativa, uma vez que a ausência de normativos e a falta de uniformidade de critérios nos procedimentos, no que respeita, nomeadamente, aos processos de planificação e avaliação, fazem com que os educadores de infância desenvolvam práticas mais por intuição do que fundamentadas em princípios científicos e pedagógicos.

Tomando como referência a educação centrada na criança e as características que particularizam a educação de infância, muitos educadores manifestam desagrado pela função de avaliar, mesmo quando são profissionais verdadeiramente comprometidos com o seu trabalho.

A relutância sobre a avaliação em educação de infância está muitas vezes associada ao *rótulo* que um juízo de valor proferido por um docente pode acarretar no percurso escolar de uma criança, num período em que todas as suas competências estão em construção.

Assim, a avaliação é considerada por muitos como “uma espécie de mancha negra neste mar azul que poderia ser o ofício de ensinar, se nos dispensassem de a desempenhar” (Roldão, 2003, p. 31).

Nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* assume-se que:

“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 com cada criança. Neste sentido a avaliação é suporte do planeamento” (Silva, 1997, p.27).

Se aceitarmos que “a avaliação é suporte do planeamento”, então ela está presente na acção que se desenvolve diariamente nos estabelecimentos de educação de infância tornando-se indispensável criar mecanismos de acompanhamento do processo educativo para o ir entendendo e redefinindo, no sentido que se pretende.

Tendo em conta que em educação de Infância se valorizam preferencialmente as aprendizagens espontâneas das crianças na interacção com os seus pares, na acção directa com os materiais, na apropriação que elas fazem do espaço sempre que agem sobre ele, e que progressivamente vão dominando, na relação cooperada com o educador, os mecanismos de observação, reflexão ainda que informalmente estão presentes na acção dos profissionais. Para que o processo tome sentido importa torná-lo mais intencional, importa que cada um se aproprie de instrumentos de acção e análise que expressem essa intencionalidade.

Este modelo de acção coaduna-se com a avaliação como auto-regulação que:

“pressupõe deslocar a ênfase da avaliação realizada pelo educador, ou educadora, para a avaliação realizada pelos próprios alunos e focada não apenas no produtos mas fundamentalmente nos processos. Por isso a avaliação constitui nesta orientação, um elemento integrante e integrado das próprias situações de formação, e nas quais a meta-cognição toma particular relevância como meio de construção de aprendizagens activas e significativas para todos os alunos” (Leite e Fernandes (2002, p. 57).

Concordando com a perspectiva de Leite & Fernandes (2002), defendemos que a existência de momentos de reflexão sobre os trabalhos desenvolvidos ajuda as crianças a perceber que conhecimentos estão a construir bem como os meios que facilitaram a sua construção. A consciencialização sobre a construção do próprio conhecimento, através do acto reflexivo, transforma-o em aprendizagem efectiva.

Esta linha de análise remete-nos ainda para outra discussão mais ampla que se prende com a forma como se estrutura o currículo em educação de infância. Tendo este nível de educação um carácter generalista que preconiza o desenvolvimento integral da criança em todas as áreas,

implica que o processo de avaliação desenvolvido pelos educadores de infância não incida apenas sobre os conhecimentos cognitivos, mas sobre todas as dimensões do seu desenvolvimento.

Neste sentido, a escolha dos instrumentos de avaliação torna-se particularmente importante, já que eles devem possibilitar uma recolha abrangente de todas as áreas da aprendizagem e que através dos mecanismos de auto e heteroreflexão ajudem a criança a situar-se em todas as dimensões do seu desenvolvimento.

As leituras por nós realizadas (Herbert, 2001; Leite & Fernandes, 2002; Parente, 2004) levaram-nos a considerar que os portfólios seriam um instrumento de avaliação que poderiam servir as duas funções enunciadas: ajudar a criança a reflectir sobre o seu próprio processo de aprendizagem; e fornecer dados sobre todas as dimensões do desenvolvimento da criança.

Herbert (2001) afirma que o portfólio como instrumento de avaliação possibilita a reflexão crítica e tomada de consciência por parte da criança sobre o trabalho desenvolvido e sobre todo o processo de aprendizagem. Considera ainda que o que o educador pretende é compreender o desenvolvimento da criança na sua globalidade, referindo que as observações ocasionais sobre as suas acções em situação espontânea fornecem um retrato mais individualizado, e mais exacto sobre o seu crescimento. As introspecções que as crianças podem realizar, juntamente com os trabalhos por ela produzidos e seleccionados podem constituir elementos para a sua autoavaliação e para a avaliação do educador de infância.

Este instrumento de avaliação toma como ideia de referência que todas as acções são potenciais momentos de recolha de dados que se traduzem num levantamento mais globalizante sobre o percurso da criança.

Aceitamos para este estudo os elementos encontrados por Parente (2004) em diferentes referindo que:

Os portfolios de avaliação são colecções sistemáticas e intencionais de evidências realizadas com o objectivo de demonstrar a aprendizagem e os progressos efectuados ao longo do tempo (De Fina, 1992). Entender o portfolio apenas como uma colecção de trabalhos é um malogro quer do ponto de vista do conceito quer do ponto de vista do seu potencial (Damm, 1998), daí a importância da reflexão e da selecção em todo o processo. Os objectivos subjacentes ao processo de selecção de trabalhos ou evidências selecção transformam a pasta de trabalhos num portfolio com evidências e com reflexões sobre as metas, objectivos e sobre as realizações da criança (Case, 1994 citado por Grubb e Courtney, 1996) (p. 60).

Citando Gardner, Pernigotti, Saenger, Goulart & Ávila (2004) consideram que a palavra *portfólio* não é suficiente para explicar a extensão do conceito. Propondo a designação de *processo-fólio*, já que nele estarão contidos todos os passos percorridos pelo aluno ao longo da sua trajetória individual de aprendizagem.

No entanto, e considerando que em educação, as coisas funcionam muito por tendências de momento, receamos tal como Dommen (1995, cit. Pernigotti, Salnger, Goulart & Ávila), que o portfólio se torne mais um instrumento que se utiliza das mais diversas formas, e que adquira os mais diversos sentidos. Esta situação poderá ocorrer se a vulgarização do seu uso for de tal forma descomprometida, que perca o seu sentido real.

É neste sentido, que consideramos que as funções e os processos de implementação de portfólios devem muito bem compreendido. Esta afirmação implica que os educadores de infância tenham a coragem de romper com os estereótipos educacionais, que fundamentam algumas das suas práticas e que organizem o seu trabalho de forma a favorecer as aprendizagens da criança, por si, com recursos adequados e tarefas que os ajudem a construir novos saberes, através da descoberta e da problematização da forma como adquiriram esse saberes.

3. Enquadramento metodológico

3.1 O trajecto da investigação

O texto que se segue descreve a experiência de formação realizada com educadores de infância do Conselho de Docentes do Agrupamento Vertical de Escolas de Alfândega da Fé, e duas educadoras de dois estabelecimentos de educação de infância do concelho de Vila Flor. O projecto teve a duração de um ano lectivo, iniciando em Setembro e terminando em Julho.

Tratou-se de um projecto de formação contínua que privilegiou a investigação como estratégia de formação, considerando a avaliação em educação de infância e as práticas avaliativas desenvolvidas pelos educadores de infância como unidades básicas de intervenção e de reflexão.

3.2 Partindo das necessidades e interesses dos formandos

O Conselho de docentes da educação infância do Agrupamento Vertical de Escolas de Alfândega da Fé organizou uma acção, sob a forma de seminário cujo tema era “A avaliação em educação de infância”.

Da reflexão levada a cabo pelos presentes resultou uma vontade expressa em aprofundar conhecimentos sobre técnicas de recolha de dados dos comportamentos e acções das crianças em contexto educativo.

Esta foi uma proposta que se revelou como um desafio quer para os educadores de infância, quer para nós enquanto dinamizadora do

projecto, já que a forma como se pensou a organização da formação se revelava completamente nova para todos e ao mesmo tempo ambiciosa, dados os constrangimentos face ao elevado número de formandos e à distância em que nós nos encontrávamos, o que implicava deslocações permanentes. Mas a vontade de fazer algo de novo, e de diferente transformou esta ideia inicial num projecto de investigação-reflexão-acção.

Dinamizar um projecto de formação de investigação participado pelos educadores de infância e que partisse das suas necessidades e interesses, centrado nas práticas de avaliação que se desenvolvem em cada escola, levou-nos a construir uma metodologia flexível e adaptável a cada contexto.

No entanto, tendo como alicerce os trabalhos coordenados por Estrela & Estrela (2001), recorreremos a uma sequencialização metodológica para garantir a participação activa dos formandos no seu próprio percurso formativo, bem como na construção de suportes que possibilitassem novas formas de acção. O percurso delineado, foi constituído por três fases, que passamos a explicitar:

Durante a primeira fase procuramos estabelecer os critérios para o desenvolvimento do projecto discutindo os princípios orientadores que um projecto de investigação-reflexão-acção deve estabelecer (Estrela & Estrela, 2001), de forma a participarem apenas na acção os educadores de infância que se encontrassem motivados para o realizar. Neste primeiro momento tivemos como objectivos:

- Encontrar uma linguagem que pudesse ser comum a todos os elementos do grupo;
- Assumir as verdadeiras necessidades formativas de todo o grupo;
- Constituir um espaço intelectual favorecedor do diálogo reflexivo entre educadores e dinamizador do projecto;
- Estabelecer a organização e funcionamento do grupo, determinando os tempos de reflexão em grupo, e individuais, formas de registo através da constituição de *dossiers* individuais e de actas das sessões grupais, questionários e construção de materiais de suporte.

Para a consecução destes objectivos foram realizadas reuniões iniciais, com todos os educadores do Conselho de docentes e posteriormente com os dez educadores que aderiram ao projecto. Foram preenchidos dois questionários, posteriormente submetidos à análise de conteúdo, que possibilitou caracterizar os docentes, conhecer as suas expectativas em relação ao projecto, bem como identificar as suas crenças sobre a avaliação em educação de infância.

3.3 Problema a investigar

Como referimos anteriormente este projecto foi desenvolvido tendo por base uma necessidade anteriormente identificada, daí que numa segunda fase nos tivéssemos concentrado em clarificar a problemática inicial, procurando que todos reflectissem sobre a forma mais objectiva e precisa de avaliar a criança.

Pesquisamos diferentes concepções de avaliação e o grupo identificou-se com a avaliação auto-regulada, que coloca o sujeito no centro do seu processo avaliativo. Posteriormente reflectimos sobre as implicações que emergem desta concepção para a acção pedagógica.

Partimos do pressuposto que a avaliação pode funcionar como um instrumento de reflexão que propicia o questionamento individual sobre o próprio processo de aprendizagem, procurando melhorar a qualidade dessas aprendizagens.

Assim, surgiu a necessidade de conhecer instrumentos de avaliação que melhor se coadunassem com a perspectiva assumida pelo grupo. Neste sentido, surgem os *portfólios* como um dos instrumentos potenciadores de uma avaliação auto-regulada, centrada nos processos e que implica escolhas cooperadas, reflexões partilhadas facilitadoras da apropriação das necessidades individuais e grupais.

Numa etapa posterior procuramos responder ao problema que se identificou como prioritário: *Como implementar portfólios em educação de infância?*

Para a resolução deste problema, tentamos preparar-nos definindo, em primeiro lugar os objectivos do grupo de trabalho.

Centrando-nos no desenvolvimento de competências do educador, procuramos desenvolver uma acção investigativa facilitadora da apropriação sobre o instrumento de avaliação em estudo, reconhecendo as suas potencialidades pedagógicas. Assim procuramos:

- Pesquisar bibliografia sobre portfólios;
- Averiguar as potencialidades pedagógicas de um portfólio;
- Determinar as mudanças necessárias a introduzir na acção educativa dos educadores de infância e que contribuíssem para a implementação dos portfólios.

Numa outra fase, e partindo das necessidades encontradas pelos educadores, tivemos como preocupação central aplicar os dados recolhidos nesta avaliação formadora, na reformulação dos projectos curriculares de turma introduzindo novos procedimentos metodológicos.

O percurso efectuado resultou no esquema que a seguir apresentamos:

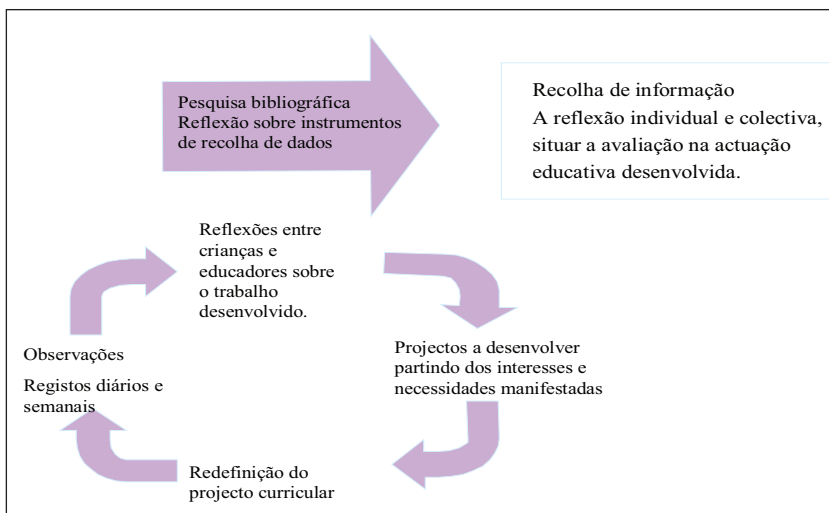


Fig. 1 Percurso efectuado [Baseado em Monge (2001)]

3.4. A Reflexão sobre a acção

Preocupamo-nos com uma recolha exaustiva dos dados, solicitando aos educadores que trouxessem todos os materiais produzidos, e procurámos que cada um discutisse as suas opções e as suas dificuldades em grande grupo.

Estes depoimentos foram posteriormente analisados e levantadas as necessidades e interesses que motivavam um educador em particular e o grupo no geral.

Durante o trajecto os educadores foram-se apercebendo que implementar portfólios implicava uma outra forma de encarar a acção educativa. Daí que ao longo das sessões de reflexão além do normal questionamento em torno do trabalho desenvolvido, das dúvidas que iam surgindo e da redefinição de novas estratégias, se aproveitasse para reflectir sobre a importância de adoptar práticas pedagógicas mais centradas na acção da criança.

Assim, com o auxílio de textos, vídeos ou outros materiais de suporte previamente seleccionados, promovemos reflexões grupais sobre os aspectos que nos pareceram mais pertinentes. Procuramos estabelecer paralelos entre as diferentes concepções de avaliação e os métodos e modelos de educação de infância. Paulatinamente, as reflexões começaram a tomar uma forma diferente assumindo-se que não se poderia adoptar o portfólio como instrumento de avaliação se as práticas se centrassem na acção do educador e se valorizasse o produto em detrimento do processo.

Concebemos instrumentos de recolha de dados conjuntamente,

partilhamos vivências e saberes. Pouco a pouco as linguagens foram-se aproximando, e fomos compreendendo que o processo de (des)construção estava a acontecer. No entanto, percebemos que a construção de novas formas de acção, depende da forma como cada um se apropria do que experimentou. O processo de construção de novas competências profissionais pelos formandos apenas teve o seu início.

4. Considerações finais sobre o projecto

Depois de analisados os dados recolhidos nos depoimentos produzidos pelos educadores sobre o grau de satisfação que lhe provocou a formação, resultaram um conjunto de ideias sobre as quais importa reflectir. Os educadores referem que:

- Tomaram consciência da aquisição de novos saberes científicos, pedagógicos e maior e melhor articulação entre a teoria e a prática;
- A interacção com outros pares possibilitou a construção partilhada de uma nova perspectiva sobre a educação de infância;
- **Houve um maior questionamento pessoal e profissional;**
- Passaram a valorizar mais o trabalho construído pelas as crianças;
- Mudaram de atitudes, face ao processo de avaliação das crianças;
- Desejavam participar em formações segundo o mesmo processo;

Considerarmos que não se podem fazer generalizações abusivas sobre as ideias aqui expressas porque sabemos que o andamento dos profissionais ao longo do ano foi diferenciado e que nem todos se envolveram da mesma maneira no processo.

Ficamos, no entanto com a convicção de que investigação centrada nos problemas dos docentes e desenvolvida em grupo resulta numa maior interacção entre pares sem deixar de garantir a satisfação das necessidades ligadas a percursos individuais. Neste sentido a investigação sobre a sua acção promove o desenvolvimento de atitudes, competências e valores que possibilitam ao educador saber situar-se como investigador no seu contexto.

A gestão da própria formação, assumida autonomamente por grupos de formação/ investigação que se estabelecem em torno da resolução de problemas, e no interior dos quais se desenvolvem percursos individuais de formação favorece o desenvolvimento da reflexividade em torno das acções.

Além disso, a reflexão grupal utilizando de forma sistemática o feedback como processo de auto e hetero-regulação permitiu a recolha de elementos para uma avaliação sucessiva e progressiva dos resultados.

Por último ficamos com a convicção de que a formação da criança/ aluno reflexivo e investigador não se pode desligar da formação do educador reflexivo e investigador, tal como poderemos analisar na descrição

sobre a acção de uma educadora de educação de infância implicada no processo formativo e que passamos a apresentar, pela sua própria voz.

5. Testemunho de uma educadora sobre a implementação de Portfólios

5.1 Caracterização do Grupo

Esta experiência por nós realizada decorreu em contexto rural, com um grupo heterogéneo de nove crianças, abrangendo todas as idades do pré-escolar, com diversas proveniências, estando duas delas afastadas do núcleo familiar mais próximo e outra com dificuldades de aprendizagens ao nível da fala. Este grupo contava com a educadora responsável, o apoio de uma educadora dos apoios educativos duas vezes por semana, e da auxiliar da acção educativa.

5.2. Processo de implementação

Numa primeira e fugaz análise o grupo parecia-nos, alegre, extrovertido, aberto a novas experiências, portanto normal e comum como a maioria das crianças.

No início e até quase ao final do primeiro período tivemos como linha de acção a integração: o conhecimento mútuo, a aceitação do outro, as regras de funcionamento do grupo.

No estabelecimento das regras surgiu a primeira questão: a mediação e negociação entre todos os envolvidos. Se todos por unanimidade decidiram estabelecer determinadas regras, implicava que todos tivessem que as cumprir. Mas como?

Foi então criado um quadro de comportamentos onde as crianças, individualmente e em grupo, se auto e heteroavaliavam. Esta avaliação era feita em grande grupo, com um carácter positivo pois a sua escala ia de *muito bem* a *quase bem*. Este quadro foi essencial pois cada um fazia a introspecção das suas atitudes e das dos outros, verbalizando-as em grande grupo.

Antes da introdução do quadro de comportamentos e alicerçando-nos numa gestão partilhada do grupo sentimos a necessidade de trabalhar com outros quadros como o de presenças, o de actividades, o de responsabilidades e o do tempo, que nos ajudaram a situar em relação ao processo de observação e evolução dos comportamentos das crianças.

Os acontecimentos que surgiam na comunidade ou dentro da sala de actividades e que eram considerados importantes pelo grupo, deram origem ao diário de turma. Nele se registavam as notícias importantes, como por exemplo: aquele menino mais inibido que nunca dizia os bons dias. No dia em que o fez pela primeira vez, registamos o acontecimento com parabéns. A partir daí a criança começou a verbalizar as suas acções

com frequência. Ou aquele outro que foi dar um passeio e viu o mar e que nos contou o que viu e o que sentiu. Este quadro servia como espaço de reflexão e de reforço positivo, no entanto, também nele se anotava aquilo que o grupo considerava menos bem.

Os quadros revelaram-se uma importante fonte de recolha de informação e de reflexão, com e sobre as crianças. A medida que elas se iam apropriando da sua funcionalidade revelavam novas competências. O quadro das actividades, além de nos mostrar as preferências das crianças indicava-nos também as áreas que necessitavam de novas motivações para poderem ser escolhidas por elas.

5.3. Como nos organizamos?

Importava também conhecer cada criança no seu universo e no seu ambiente de brincadeira, os registos de incidentes críticos foram fundamentais, nesta pesquisa constituindo um dos elementos a integrar nos portfólios individuais das crianças.

Semanalmente eram escolhidas duas crianças e eram feitos os registos de comportamento e a respectiva inferência. Posteriormente e caso houvesse necessidade era feito um registo por intervalo de tempo.

Houve também a necessidade de recorrer a fichas de observação de determinados comportamentos que embora observáveis naquilo que acima é descrito, como por exemplo o raciocínio lógico matemático, na relação criança/adulto etc., necessitavam de um levantamento mais objectivo. Estas grelhas eram aplicadas várias vezes, ao longo de um período, para não se inferir de forma simplista sobre o comportamento ou acção da criança.

Foram ainda construídos suportes gráficos, pensadas para as crianças desenvolverem individualmente. Estes suportes eram realizados na presença do educador, que cooperava com a criança e que analisava o processo pelo qual ela resolvia determinadas acções e problemas, anotando tudo o que o que era dito.

5.4. Como era feita essa escolha?

Uma das nossas primeiras preocupações, na concepção do portfólio, foi a sua estrutura. Queríamos obter uma visão global das crianças procurando recolher dados em todas as áreas de conteúdo, para não perdermos nada do seu processo de construção individual.

Assim, numa das secções do portfólio constavam os materiais elaborados só e exclusivamente pela criança, os seus registos: desenhos, pinturas, colagens, histórias, registos “escritos”, fotografias etc., que eram colocados no portfólio seguindo um processo de selecção cooperada.

Essa escolha era feita quinzenalmente e, por vezes semanalmente. Individualmente cada criança escolhia um ou mais trabalhos, consoante o

tempo que mediava entre uma escolha e outra. Posteriormente, era feito o registo individual do porquê da escolha e, caso a criança quisesse do conteúdo do trabalho, sendo posteriormente arquivado no seu portfólio.

Nem sempre a escolha facilitou o processo de implementação do portfólio, dado o elevado número de registos que cada criança tinha e a incapacidade que muitas vezes revelavam em eleger um em detrimento de outros.

Este grupo revelava grande motivação para a conversar, sendo nossa preocupação espicaçar as verbalizações das crianças questionando-as sobre o Porquê?, Para quê?, Como? e onde?

Durante o período da conversa a criança tinha a oportunidade de expressar as suas opiniões e sentimentos sobre diversas temáticas que surgiam espontaneamente, funcionando o educador como escrivão das suas verbalizações. Destas conversas surgiam necessidades e interesses que procuramos, ter em conta na nossa acção educativa. Como por exemplo o diálogo que se segue e que desencadeou actividades no âmbito da formação pessoal e social:

O João referia em diferentes situações que quando fosse grande queria ser a mãe e, em todas as suas brincadeiras na área do simbólico desempenhava esse papel. Um dia, resolvemos reflectir em grande grupo sobre essa situação e todas as outras crianças afirmaram que isso não era possível. Mas o João continuava a manifestar o desejo de ser a mãe. Estabelece-se o diálogo entre o grupo:

Luís - Pois, mas tu és menino e não podes ser mãe...

Carla - Só as meninas podem ser mães.

Através desta necessidade manifestada pela criança, com a ajuda dos bonecos, explorou-se o corpo humano, a distinção entre sexo feminino e masculino, e no final a criança conclui:

João - Pois é as mulheres só têm rabinho!...

O relato ajudou-nos, de certa forma, a perceber os interesses e necessidades formativas de uma criança bem como as representações sociais que regulavam o seu universo pessoal.

Os diálogos estabelecidos com as crianças funcionavam como um espaço segurizante onde as ansiedades mais escondidas eram postas a claro como evidencia o seguinte excerto:

Uma criança do sexo masculino muito preocupada tenta interromper a conversa insistentemente...

Ricardo- “Eu tenho uma coisa a dizer, mas, mas...” (insiste)

Educadora – Diz la...

–“Eu, eu quando faço xixi, a minha pilinha, cresce, cresce...” (muito ruborizado)

Educadora – Não te preocupes isso é mesmo assim.

A criança respira fundo.

Este tipo de conversas eram registadas quer sob a forma de incidente crítico quer como relatos simples e incluíam também o portfólio.

Tivemos também a oportunidade de recolher dados sobre a emergência da escrita, partindo de estimulações simples, tendo sido a identificação do portfólio a primeira motivação para esta área. A cada portfólio foi atribuída uma letra que correspondia à inicial do nome de cada criança, que funcionava como um símbolo que foi facilmente interiorizado e no final do ano todos identificavam o seu nome e o das outras crianças.

Ao explorar uma história as crianças foram questionadas sobre quais seriam as palavras mágicas que a fada teria dito, houve várias tentativas mas pouco ou nada surgiu. Então propôs-se a cada criança que escrevesse aquela palavra que teria sido dita pela fada. O registo foi feito, cada um escreveu a palavra e a surpresa foi que surgiram letras, sílabas etc. A partir daqui alguns deles ficaram motivados, para a escrita, começaram a ver letras onde não se esperava como por exemplo, nos tampos dos radiadores, nas revistas, e um dia uma criança pergunta:

- “O que está a fazer ali no rádio o R de Rita, o F de Félix e o M de Mónica.” (RFM)

Compreendemos a importância de proporcionar o espaço e os materiais adequados que motivassem para a descoberta, de forma a aguçar a curiosidade, a questionar o porquê daquilo aparecer dentro da sala de actividades. Por vezes inibimo-nos de recorrer a materiais pouco utilizados no Jardim-de-infância, como o dicionário, a lupa, a balança, o mapa etc., por considerarmos que são materiais muito académicos. Mas estes materiais motivam a criança para explorações simples sobre o meio físico e social, revelando-nos as representações que têm sobre o mesmo.

Um dia surgiu uma história que falava de dois vizinhos um português e outro espanhol e de um caracol que vivia na fronteira, ora estava lá ora estava cá, isto serviu para introduzir o mapa do qual resultou o seguinte diálogo:

Educadora – “O que será isto azul?”

- “É o mar.”

Educadora – “E isto?”

- “É nevoeiro, não se vê bem.” (Espanha)

Educadora – “E estas linhas vermelhas?”

- “Devem ser caminhos.”

- “Mas há fininhas e mais grossas?”

- “De certeza que as grossas são caminhos mais largos e as finas são caminhos estreitos.”

Educadora – “E estes azuis?”

- “Isto azul parece água então devem ser os rios.”

Educadora – “E estas coisas amarelas, meias redondas.”

- “Se calhar são terras, está aqui a nossa?”

- “A nossa é tão pequena que se calhar não está.”

- “Então as mais pequenas são terras pequenas e as maiores são maiores.”

- “Olha, então também deve estar aqui a Serra da Estrela?”

Educadora – “Pois está, é isto verde.”

- “Mas há mais coisas verdes, são mais serras.”

Educadora – “E estas coisas azuis meias redondas, o que são?”

- “Se os riscos azuis eram água, os rios então isso são presas de água.”

Educadora – “E estes pontinhos à volta de Portugal o que será?”

- “Se calhar é a terra do caracol!”

A partir deste excerto podemos considerar que o modo como cada criança vê o mundo, é cada vez mais ampliado à medida que ela se vai relacionando com coisas novas, questiona-se, relativiza saberes, infere novas situações, e vai progressivamente construindo o seu conhecimento sobre a realidade.

Também recolhemos dados sobre concepções das crianças sobre a guerra, a justiça, a paz, que marcaram determinados factos históricos e aos quais eles tiveram acesso através dos meios de comunicação social.

Uma criança faz um desenho acerca da guerra do Iraque descrevendo-o da seguinte forma:

- A guerra, as pistolas, este avião que é um helicóptero que se levanta a direito.

Posteriormente numa conversa de grande grupo ela comenta:

Criança- Acho bem que o Saddam tenha sido preso, ele mandou os empregados dele destruir aquilo tudo, as pessoas tiveram que fugir para os desertos do Iraque e tiveram que ir viver para as pirâmides que os antigos construíram. O Saddam era novo de cara e depois passou para velho.

Educadora – “ Como é que tu sabes que no deserto existem pirâmides?”

“Olha está aqui neste livro.”

5.5. Como assumimos a avaliação?

Consideramos que no caso anterior, embora a criança tenha sido influenciado pelos *media*, à medida que o tempo foi passando ela foi construindo novas formas de perceber a questão, evoluindo na sua maneira de ser, ele foi reflectindo e assimilando. Argumentou, fez a sua auto avaliação, a sua autocrítica de uma forma sistematizada. A criança tornou-se um pesquisador, num ambiente estimulante. Cada descoberta ampliou o processo de assimilação do sujeito. Tornou-se mais competente à medida que foi contactando com novos saberes e foi resolvendo novos problemas. A criança estabeleceu relações entre informações que lhe proporcionaram novos conhecimentos. Assim, este novo conhecimento é produto da actividade intencional, interagindo entre os pares, investindo em novos interesses e valores, entre trocas afectivas. Em grupo ou individualmente, a criança fez reflexões sobre o seu trajecto, interagiu e redefiniu coordenadas para a sua caminhada. Paralelamente a criança ampliou a consciência do seu trabalho das suas possibilidades e do seu desenvolvimento, apropriou-se do método, o que a tornou mais autónoma para resolver novas questões, assumindo a condição de aprendiz ao longo da vida.

Outro dos registos comuns no portfólio de todas as crianças era uma avaliação sintética mediante as áreas curriculares para informação periódica aos encarregados de educação baseada nos registos anteriormente seleccionados e que encontravam nos portfólios.

No final do terceiro período esta avaliação sintética foi feita individualmente por cada criança, onde o somatório das avaliações foram como que um “filme” de tudo o que se passou no Jardim-de-infância. Tal como podemos verificar pela avaliação feita por uma das crianças:

-“ Aprendi a conversar melhor”

-“ Aprendi as formas”

-“A ver melhor e mais, imagens e livros”

-“Que o rebuçado é doce, que esta garrafa está cheia e esta vazia...”

-“ A fazer teatros, pinturas, bonecos...”

- “ Histórias, canções...muita ginástica”
- “ Gostei de ver a gruta... do mar...”
- “ De ver o gelo derreter no lume, de ver a água desaparecer... de ver a roupa secar...do arco íris...”
- “ Aprendi a fazer papel novo com o papel velho”
- “ Gostei de fazer experiências, de conhecer muitos dinossauros”

5.6. O nosso papel no processo de avaliação.

Um clima afectivo onde se promova a auto-estima, a alegria de conviver e cooperar é essencial dentro de qualquer escola, mas dentro do Jardim-de-infância torna-se indispensável. Ao educador cabe a atitude de ser tão aprendiz como as suas crianças. No entanto, competem-lhe novas tarefas: a flexibilidade na sua tomada de decisões; estar predisposto para fazer novas aprendizagens pessoais e profissionais, estar disponível para (des)construir formas de actuar que no momento pensava serem definitivas mas que, não passam de acções provisórias e, crer que todas as suas atitudes são passíveis de reformulação.

Este educador tem que ser provocador perante o seu grupo e individualmente, auxiliar e estimular a reflexão, a organização da informação, incentivando a verbalização das acções.

Deve organizar estratégias de acção partindo do simples para o complexo. Por exemplo, à medida que a criança se vai apropriando da funcionalidade de um quadro, dominado a forma de o manipular, procurar que ele se vá tornando, progressivamente mais complexo. Assim como com a simbologia, partir do real, para a imagem e complexificando para a letra ou palavra escrita. Partindo do essencial para o acessório. Deixando o próprio grupo seguir e questionar na tentativa de arranjar respostas e soluções que se considerem como pertinentes no momento. Respeitando o ritmo de cada um, as diferenças, os valores, o importante é observar não o resultado, mas sim como a criança pensa, que recursos consegue utilizar, que relações estabelece e que operações faz e inventa.

5.7. Dificuldades sentidas na implementação do portfólio

A maior de todas as dificuldades é começar. Existe uma grande quantidade de registos que o portfólio pode conter e uma imensidão de acções que se podem observar. Então, uma das grandes dificuldades são saber até que ponto determinada acção é importante no processo formativo da criança.

O tempo que se despende quer na concepção dos instrumentos de recolha de dados, quer na aplicação, quer no tratamento dos mesmos, é outro dos factores que dificulta a implementação dos portfólios principalmente enquanto o educador não se apropria de todo o processo.

A imparcialidade do educador pode influenciar o levantamento dos dados, pois a vivacidade, a perspicácia e a empatia que se cria com a criança e o grupo está sempre presente em qualquer avaliação, induzindo-nos em inferências menos autênticas.

Outra dificuldade é conseguir implementar este processo sem perder a visão global do grupo, já que ao centrarmo-nos numa criança, outras coisas importantes podem estar a ocorrer com as restantes.

5.8 Vantagens deste processo para a criança

Todo este processo obriga a constantes reformulações recorrendo à reflexão, interagindo e redefinindo novas metas. Tal como nos estudos enunciados por Leite & Fernandes (2002) também nós consideramos que o portfólio possibilita o desenvolvimento de estruturas mentais cada vez mais complexas. Valoriza a criança na construção do seu saber, estimulando a sua participação activa através do processo constante de autoavaliação do trabalho realizado. A avaliação adopta um carácter positivo já que mostra os seus conhecimentos e evidencia o desenvolvimento da sua autonomia. Percebemos que havia uma ligação entre o que se desenvolvia como estratégia intencional de acção, as competências que a criança ia progressivamente construindo e a forma como reflectia sobre o seu percurso.

Sendo desenvolvida sobre um clima de grande envolvimento afectivo reconhecemos que foi um meio através do qual se valorizou auto-estima da criança, revelando-se como um instrumento que possibilita a recolha de dados mais autênticos. Torna a criança mais segura de si, consciente das suas possibilidades, competências, conhecimentos e muito mais crítica.

5.9. Vantagens deste processo para a educadora

Os portfólios e a dinâmica que eles implicam exigem que o educador faça reflexões sistemáticas sobre as acções das crianças e sobre as aprendizagens por elas efectuadas. Determina um maior questionamento do educador que submete a sua acção educativa a um processo de revisibilidade permanente.

Com esta metodologia de avaliação tornamo-nos mais conscientes dos interesses e necessidades das crianças individualmente e do grupo no seu todo.

Todo este processo determina que o educador tenha a capacidade de agir em tempo útil, abrindo novas hipóteses desenvolvendo novas estratégias de acção e reorientação, isto é de autodesenvolvimento (Leite & Fernandes, 2002).

Encarar a avaliação das crianças centrada no processo fez emergir em nós uma outra forma de olhar para a educação de infância, valorizando

mais a acção da criança do que a acção do educador como condutor do processo educativo. Neste sentido, a nossa função passou a ser a de orientar a acção da criança através de uma atitude de cooperação procurando construir conjuntamente novas formas de saber.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores*. Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Benavente, A. (1991). Dos Obstáculos do Sucesso ao Universo Simbólico dos Educadores. Mudança e Resistência à Mudança. In Stoer, S. (org.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*. Porto: Edições Afrontamento pp. 171-186.
- Carvalho, A. D. (1992). *A Educação como Projecto Antropológico*. Porto: Edições
- Herbert, E. (2001). *The Power of portfolios: what children can teach us about learning and assesment*. San Francisco: Jossey-Bass
- Estrela, T. & Estrela, A. (Org.) (2001). *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e educação: Teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Goodson, I. F. (1995). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In Nóvoa, A. (org.) *Vidas de Professores* (2ª ed.) Porto: Porto Editora pp. 63-110.
- Hargreaves, A. (1994). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: Editora McGraw-Hill.
- Krogh, S. & Slentz, K. (2001). *Early childhood education. Yestarday, today, and tomorrow*. London: Lawrence Erlbaum associates, Publishers.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos novas práticas*. Porto: Edições Asa.
- Monge, G. (2001). A Avaliação na Educação Pré-escolar. In M. T. Estrela & A. Estrela. *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora. pp. 43-53.
- Nóvoa, A. (1995). Os professores e as suas histórias. In Nóvoa, A. (org.) *Vidas de Professores*, (2ª ed.). Porto: Porto Editora pp.11-30.
- Parente, C. (1996). *O Portfolio de Avaliação na Educação Pré-escolar: no trilho de um caminho mais autêntico*. Comunicação no Congresso Internacional “Os Mundos Sociais e Culturais da Infância”, de 19 a 22/01/2000 na Universidade do Minho. In: Actas, III volume.
- Parente, C. (2004). *Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia da In-*

fância: sete jornadas de aprendizagem. Tese apresentada ao Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, disponível no endereço electrónico: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/888>

- Pernigotti, J., Saenger, L., Goulart, L. Ávila, V. (2004). *Ensinar e aprender corrigindo o fluxo do ciclo II: o portfólio pode muito mais do que uma prova*. In www.geocities.com/tessituras.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de competências: a questão dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ruivo, J. (2001). *Utopias e Realidades na Formação*. In *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade*, Livro de Actas IX Jornadas Pedagógicas III Transfronteiriças. Castelo Branco: ANP
- Silva, I (1990). *Uma experiência no âmbito da formação de educadores de infância*. In *Projecto FOCO*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.