



**RITA ALEXANDRA  
BETTENCOURT LEAL**

**FORMANDO O CIDADÃO DESDE O JARDIM-DE-  
INFÂNCIA**

O CONTRIBUTO DAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DAS  
APRENDIZAGENS DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA EM  
COLABORAÇÃO COM A FAMÍLIA



**RITA ALEXANDRA  
BETTENCOURT LEAL**

**FORMANDO O CIDADÃO DESDE O JARDIM-DE-  
INFÂNCIA**

O CONTRIBUTO DAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DAS  
APRENDIZAGENS DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA EM  
COLABORAÇÃO COM A FAMÍLIA

**EDUCATING THE CITIZEN FROM KINDERGARTEN**

THE CONTRIBUTION OF EARLY CHILDHOOD EDUCATORS'  
ASSESSMENT PRACTICES IN COLLABORATION WITH THE  
FAMILY

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didáctica e Formação realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa, Professora Catedrática do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Apoio financeiro da FCT – Fundação  
para a Ciência e Tecnologia no  
âmbito do QREN – POPH  
(SFRH/BD/37549/2007)

Apoio financeiro do CIDTFF – Centro  
de Investigação Didáctica e  
Tecnologia na Formação de  
Formadores

Ao meu avô... que passados anos não percebeu como se volta a ser doutor!

À minha avó materna... que acompanhou do lugar das saudades esta  
caminhada... e sempre teve um sorriso!

À minha avó paterna... que rezou e rezou para que a caminhada chegasse ao  
fim!

## **o júri**

presidente

**Doutor Fernando Manuel dos Santos Ramos**  
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

**Doutora Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa**  
Professora Catedrática da Universidade de Aveiro (Orientadora)

**Doutora Beverley Rita Flückiger**  
Associate Professor at the School of Education and Professional Studies of Griffith University,  
Queensland, Australia

**Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal**  
Professora Associada da Universidade de Aveiro

**Doutora Maria João Cardona Correia Antunes**  
Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

**Doutora Maria Isabel Ramos Lopes da Silva**  
Assessora Principal Aposentada da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular  
do Ministério da Educação

## agradecimentos

“Mas o que quer dizer este poema? - perguntou-me alarmada a boa senhora.  
E o que quer dizer uma nuvem? - respondi triunfante.  
Uma nuvem – disse ela – umas vezes quer dizer chuva, outras vezes bom tempo...” (Mário Quintana)

Porque umas vezes foi de chuva e outras de bom tempo, aqui fica o meu mais sincero... Obrigada...

... à minha Orientadora... pelas reticências e segundo(s) olhar(es) (tornaram-se fundamentais!)

... à Professora Idália... pela (re)descoberta de novos mares (jamais os esquecerei!)

... ao Professor Cachapuz... pelo crescimento de raízes rigorosas...

... a todos os convidados para a sala de espelhos<sup>1</sup> (e foram muitos!)... pela simplicidade do enlevo da diversidade...

... às crianças colaboradoras na investigação... pelo ser (quero ser eternamente criança!)

... às educadoras de infância colaboradoras nesta investigação... pelo vapor de espantos...

... aos pais das crianças... pela vibrante frescura (como foi importante!)

... aos elementos da(s) direcção(ões) da Instituição que colaboraram na investigação...

... aos elementos que integram, e especialmente aos que já integraram, o LAQE... pelos livros com histórias impressas no sentimento...

... a todos os funcionários do Departamento de Educação, em especial à Dr.<sup>a</sup> Rosa Paula, à D. Ângela, ao Sr. Bartolomeu e ao Sr. Luís Batista... pelo(s) verbo(s) reconquistado(s)... e a todos os outros... pela sensatez do real...

... aos meus pais... pelos primeiros passos, pelas horas de ternura, pelo ensinado intemporal modo de agir (a vós devo tudo!)

... à minha mana... pelas asas nunca perdidas (eu sei disso mana!)

... à minha família... pela lua encontrada e tão bem participada...

... aos colegas de percurso(s) de vida... pela sinceridade e beleza da(s) corrente(s) do(s) rio(s)...

... à Carla... pelo encantamento do Tita pela Íris (é eterno!)

... à Paula... pela perpetuidade dos (so)risos (como são bons!)

... à Edite... pela entrega, força e coragem (sempre surpreendente!)

... aos amigos... simplesmente por NÓS...

Obrigada...

... aos que acreditaram... pela vida (re)construída na verticalidade da alma (da NOSSA alma!)

... e aos que não acreditaram... pela força sublime de me fazerem acreditar!

<sup>1</sup> Retomando a metáfora da sala de espelhos (*hall of mirrors*) de Schön (1987) partilhada na unidade curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade* do Programa Doutoral em Didáctica e Formação da Universidade de Aveiro.

## palavras-chave

Avaliação, competências, cidadão, colaboração, família, Educação Pré-Escolar, desenvolvimento profissional

## resumo

A presente investigação procura compreender o fenómeno complexo e dinâmico que é a avaliação das aprendizagens das crianças em colaboração com a família na Educação Pré-Escolar (EPE) como forma de potenciar o desenvolvimento de competências pelas crianças. Assim, e recorrendo a um estudo de caso com uma componente de investigação-acção, pretende-se (i) compreender as concepções e práticas de avaliação de aprendizagens na EPE desenvolvidas por um grupo de educadores de uma Instituição Privada de Solidariedade Social da região centro do país e (ii) potenciar, através de formação em contexto que contemple o desenvolvimento de estratégias inerentes a uma avaliação das aprendizagens em colaboração com a família das crianças, o desenvolvimento profissional dos educadores de infância neste âmbito, proporcionando experiências educativas que levem as crianças a desenvolver um conjunto de competências inerentes à nova natureza dos saberes básicos de todos os cidadãos do séc. XXI.

Tomando como ideias base da investigação a concepção (i) da criança enquanto cidadão (Prout, 2005; Vasconcelos, 2009) e (ii) da família enquanto primeira e principal educadora das crianças (Steves, Hough & Nurs, 2002), a investigação foi desenvolvida em quatro fases:

Fase I – Formulação de um referencial de competências para a EPE inerentes à nova natureza dos saberes básicos do séc. XXI e seu processo de transferibilidade e credibilidade;

Fase II – Diagnóstico das concepções dos participantes da investigação sobre avaliação das aprendizagens na EPE e colaboração Instituição/Família;

Fase III – Construção e implementação de um programa de formação para educadores de infância;

Fase IV – Avaliação do impacte do programa de formação nas concepções e práticas de avaliação das aprendizagens dos educadores de infância.

A fase I centra-se na formulação de um referencial de competências transversais para a EPE inerentes à nova natureza dos saberes básicos do séc. XXI (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004) e no seu processo de transferibilidade e credibilidade através da reflexão/discussão do respectivo referencial com um painel de especialistas e profissionais. Identificaram-se quatro competências transversais a serem desenvolvidas pelas crianças centradas nas dimensões do aprender a aprender, aprender a comunicar e a expressar-se, aprender a ser e estar e aprender a reflectir.

A fase II incide no diagnóstico das concepções de avaliação das aprendizagens na EPE e de colaboração Instituição/Família dos 6 educadores de infância, 17 pais e 17 crianças participantes no estudo, recorrendo a entrevistas, à análise documental e à observação de práticas. A análise dos dados recolhidos demonstra que é necessário recuperar um verdadeiro discurso didáctico e educativo da avaliação das aprendizagens, deixando de a conceber como sinónimo de medida e de objectividade e melhorando as práticas de avaliação de

modo a potenciar o desenvolvimento de competências pelas crianças.

A fase III preenche-se na construção e implementação de um programa de formação, creditado e correspondente a 50 horas, para educadores de infância sobre avaliação de competências na EPE em colaboração com a família. O programa de formação foi desenvolvido a partir (i) das concepções diagnosticadas, (ii) dos indicadores da investigação em formação contínua e em avaliação na EPE e (iii) de um modelo de desenvolvimento profissional baseado na reflexão, na observação e supervisão e na investigação-acção (Shön, 1992; Alarcão, 2000; Roldão, 2008; Cadório & Simão, 2011). Os indicadores obtidos demonstram que o programa de formação contribuiu para o enriquecimento profissional dos formandos ao nível da (re)construção de conhecimento, da reflexão constante e colaborativa sobre as práticas de avaliação, da mudança de atitudes e práticas de avaliação das aprendizagens e na compreensão mais profunda da complexidade, diversidade e necessidade de cada criança. Além disso, os indicadores obtidos também evidenciam a importância de uma avaliação das aprendizagens em colaboração com os pais das crianças para o desenvolvimento progressivo das competências transversais para a EPE e, conseqüentemente, para a obtenção de sucesso educativo.

A fase IV consiste na avaliação do impacto do programa de formação nas concepções e práticas avaliativas dos educadores de infância através de, à semelhança da fase II, entrevistas aos 6 educadores de infância, aos 17 pais e às 17 crianças, à análise documental e à observação de práticas. Os resultados obtidos demonstram que o programa de formação teve impacto nas práticas de avaliação das aprendizagens a nível micro (decisões no interior da sala de actividades) e, mais reduzido, a nível meso (decisões a nível institucional). Os educadores de infância integraram nas suas práticas pedagógicas algumas estratégias avaliativas implementadas durante o programa de formação, consciencializando-se da importância da avaliação na EPE se centrar em procedimentos descritivos com enfoque na actividade da criança e na documentação e registo do trabalho realizado no dia-a-dia e do desenvolvimento de competências de cada criança (Gaustad, 1996; Parente, 2002). Contudo, e no que se refere à colaboração dos pais no processo de avaliação das aprendizagens das crianças, o programa de formação não proporcionou qualquer impacto nas práticas avaliativas dos educadores de infância. Apesar dos discursos transparecerem uma consciencialização da importância da família participar e influenciar a tomada de decisões ao longo do processo de avaliação das aprendizagens (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004), não foram tomadas medidas de mudança de práticas neste sentido, permanecendo os pais das crianças como sujeitos passivos neste processo.

Uma visão integradora sobre os resultados obtidos ao longo da presente investigação revela a necessidade de se continuar a investigar e a construir novos caminhos na formação contínua dos educadores de infância de modo a recuperar um verdadeiro discurso educativo da avaliação das aprendizagens com impacto nas práticas pedagógicas e onde a família das crianças surja como parceira num trabalho a desenvolver colaborativamente.

**keywords**

Assessment, competences, citizens, collaboration, family, Preschool Education, professional development

**abstract**

This research seeks to understand the complex and dynamic phenomenon of the learning assessment of children in collaboration with the family in Preschool Education (PE) as a mean of improving the development of competences in children. Using a case study with a research-action component, the aims of the research are (i) to understand the conceptions and practices of learning assessment in PE conducted by a group of early childhood educators at a Private Institution in central Portugal and (ii) to improve the professional development of the early childhood educators in this area, through a contextualized educational programme which considers the development of strategies for the assessment of learning in collaboration with the children's families and providing educational experiences which lead the children to develop competences inherent to the new nature of basic knowledge of all citizens in the XXI century.

Taking as fundamental research ideas the notion (i) of the child as a citizen (Prout, 2005; Vasconcelos, 2009) and (ii) of the family as the first and main educator of children (Steves, Hough & Nurs, 2002), the research was conducted in four phases:

Phase I – Establishing of a referential for PE competences inherent to the new nature of basic knowledge for the XXI century and the respective transferability and credibility process.

Phase II – Diagnosis of the conceptions of the participants in the research about assessment of PE learning and Institution/Family collaboration.

Phase III – Construction and implementation of a educational programme for early childhood educators.

Phase IV – Evaluation of the impact of the educational programme on the assessment conceptions and practices of the early childhood educators.

Phase I focuses on the establishing of a referential for transversal competences for PE inherent to the new nature of basic knowledge for the XXI century (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004) and the respective transferability and credibility process through the analysis/discussion of the referential with a panel of specialists and professionals. Four transversal competences were identified for development by the children, centred on the aspects of learning to learn, learning to communicate and express themselves, learning to be and to act and learning to reflect.

Phase II concentrates on the diagnosis of the conceptions of learning assessment in PE and the Institution/Family collaboration of the 6 early childhood educators, 17 parents and 17 children taking part in the study, while employing interviews, documentary analysis and the observation of practices. The analysis of data shows that a true didactic and educational approach to learning assessment needs to be re-established. Learning assessment should not be regarded as a synonym of measurement and objectivity and assessment practices must be improved in order to promote the development of competences in children.

Phase III deals with the construction and implementation of a credit educational programme for early childhood educators involving 50 hours on the assessment of competences in PE in collaboration with the family. The educational programme was developed based on (i) the conceptions diagnosed, (ii) the research indicators in continuous training and in PE assessment and (iii) on a professional development model based on analysis, observation and supervision and research-action (Shön, 1992; Alarcão, 2000; Roldão, 2008; Cadório & Simão, 2011). The indicators obtained demonstrate that the educational programme contributed to the professional development of the early childhood educators with regard to the (re)construction of knowledge, ongoing and collaborative analysis on assessment practices, a change of attitudes and practices relating to learning assessment and in a deeper understanding of the complexity, diversity and needs of each child. Moreover, the indicators obtained also show the importance of learning assessment in collaboration with the children's parents for the progressive development of the transversal competences for PE and, consequently, the achievement of educational success.

Phase IV consists of the evaluation of the impact of the educational programme on the assessment practices of the early childhood educators through, in a similar manner to phase II, interviews of the 6 early childhood educators, the 17 parents and 17 children, documental analysis and the observation of practices. The results obtained reveal that the educational programme impacted on the learning assessment practices at a micro level (decisions made in the activities room) and, to a lesser extent, at a meso level (decisions made within the institution). The early childhood educators integrated into their pedagogical practices a number of assessment strategies implemented during the educational programme, creating an awareness of the importance of centring PE assessment on descriptive procedures focusing on (i) the child's activity and on the documentation and recording of work carried out on a day-to-day basis and (ii) the development of competences of each child (Gaustad, 1996; Parente, 2002). However, and with regard to the collaboration of the parents in the children's learning assessment processes, the educational programme did not have any impact on the assessment practices of the early childhood educators. Although the early childhood educators displayed an awareness of the importance of the family participating in and influencing the decisions made throughout the learning assessment process (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004), no steps were taken to change practices, and the children's parents continued to be passive subjects.

A comprehensive view of the results obtained throughout this research shows the need for continued research to build new paths in the continuous training of early childhood educators so as to re-establish a true educational approach in learning assessment with impact on pedagogical practices and where the children's families act as a partner in work to be carried out in collaboration.

## ÍNDICE

Agradecimentos .....	V
Palavras-chave .....	VI
Resumo .....	VI
Keywords .....	VIII
Abstract .....	VIII
Índice .....	X
Índice de figuras .....	XV
Índice de quadros .....	XVI
Apêndices .....	XVII
Anexos .....	XVIII

### PARTE I

<b>CAPÍTULO I - DA RELEVÂNCIA DA PROBLEMÁTICA À CONCEPTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....</b>	<b>3</b>
Introdução .....	4
1. Relevância da temática em estudo a nível educacional e investigativo.....	6
2. Questões e conceptualização do estudo .....	8
2.1. Premissas/pontos de partida da investigação .....	8
2.2. Questões e objectivos da investigação.....	10
2.3. Fases da investigação .....	11
3. Referencial enquadrador do estudo: revelação de três eixos .....	12
3.1. Eixo Ox: referentes científicos .....	13
3.2. Eixo Oy: referentes normativos .....	14
3.3. Eixo Oz: referentes contextuais.....	17
4. Estrutura da tese .....	18
Momento de reflexão .....	20
Sinopse .....	21

### PARTE II

<b>CAPÍTULO II - METODOLOGIA.....</b>	<b>25</b>
Introdução .....	26
1. Fundamentação da opção metodológica: que caminho(s)? .....	26
1.1. O estudo de caso etnográfico com uma dimensão de investigação-acção.....	28

1.2. O caso: o processo de selecção e caracterização .....	29
1.2.1. Caracterização da Instituição.....	30
1.2.2. Caracterização dos sujeitos da investigação .....	31
2. Fases da investigação – seleccionando as técnicas de recolha de dados .....	34
2.1. Fase I: Da formulação de um referencial de competências ao seu processo de transferibilidade e credibilidade .....	35
2.2. Fase II: Diagnóstico das concepções dos participantes da investigação sobre avaliação das aprendizagens na EPE e colaboração Instituição/Família.....	36
2.3. Fase III: Construção e implementação de um programa de formação para educadores de infância .....	40
2.4. Fase IV: Avaliação do impacte do programa de formação nas práticas avaliativas dos educadores de infância .....	44
3. Tratamento e análise da informação: que procedimentos? .....	46
4. O processo de triangulação na procura de credibilidade e consistência na investigação .....	47
5. A responsabilidade ética da investigação: uma partilha de atitude, colaboração e confiança.....	48
Momento de reflexão .....	49
Sinopse .....	50

### PARTE III

<b>CAPÍTULO III - FASE I: DA FORMULAÇÃO DE UM REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS AO SEU PROCESSO DE TRANSFERIBILIDADE E CREDIBILIDADE.....</b>	<b>55</b>
Introdução .....	56
1. Fundamentação sobre o desenvolvimento de competências: que caminhos para a EPE?.....	57
2. Processo de construção do referencial de competências transversais para a EPE .....	60
2.1. 1ª e 2ª Etapas – Clarificação do conceito de competência e sua contextualização à EPE.....	61
2.2. 3ª Etapa – Construção do referencial de competências para a EPE.....	63
2.2.1. Análise curricular de quadros pedagógicos de referência de diferentes países.....	63
2.2.2. Pressupostos orientadores: pilares do conhecimento e princípios curriculares.....	67
2.2.3. Primeira proposta do referencial de competências transversais para a EPE .....	68
2.3. 4ª Etapa – Processo de transferibilidade e credibilidade do referencial de competências transversais para a EPE.....	71

2.3.1. Constituição e caracterização do painel de especialistas e profissionais.....	72
2.3.2. Reflexão dos educadores de infância participantes da investigação em torno do referencial .....	75
2.3.3. Análise dos contributos dados ao longo do processo.....	75
2.4. 5ª Etapa – Reformulação do referencial de competências transversais para a EPE .....	80
Momento de reflexão .....	80
Sinopse .....	81
<b>CAPÍTULO IV - FASE II: DIAGNÓSTICO DAS CONCEPÇÕES DOS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO SOBRE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA EPE E COLABORAÇÃO INSTITUIÇÃO/FAMÍLIA.....</b>	<b>85</b>
Introdução .....	86
1. Avaliação das aprendizagens: que concepções (re)evocar ou que referencial (re)construir?.....	87
1.1. Perspectivas, teorias e conceitos: um olhar inclusivo.....	87
1.2. Concepções e práticas avaliativas: que articulação possível? .....	89
2. Concepções e práticas de avaliação das aprendizagens na EPE .....	90
2.1. Conceito de avaliação das aprendizagens .....	92
2.2. Estratégias para avaliar as aprendizagens.....	95
2.3. Reflexão sobre o processo de avaliação das aprendizagens.....	100
2.4. (Re)diálogo entre os resultados e o referencial enquadrador do estudo – Parte I .....	104
3. Relação Instituição/Família na EPE: um olhar que integra a dimensão da avaliação .....	105
3.1. Abordagens, sentidos e significados: uma apropriação de conceitos .....	105
3.2. Dos conceitos aos tipos de colaboração Instituição/Família .....	107
3.3. Importância da colaboração Instituição/Família: contributos e obstáculos.....	108
4. Colaboração Instituição/Família na EPE.....	110
4.1. Tipos de colaboração Instituição/Família.....	111
4.2. Reflexão sobre a colaboração Instituição/Família .....	116
4.3. (Re) diálogo entre os resultados obtidos e o referencial enquadrador do estudo – Parte II.....	119
5. Avaliação das aprendizagens em colaboração com a família: uma visão integradora sobre a análise fechando a fase de diagnóstico da investigação .....	121

Momento de reflexão .....	122
Sinopse .....	123
<b>CAPÍTULO V - FASE III: CONCEPTUALIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO PARA EDUCADORES DE INFÂNCIA.....</b>	<b>127</b>
Introdução .....	128
1. A formação contínua de educadores/professores: algumas considerações iniciais .....	128
2. Formação contínua e desenvolvimento profissional: que articulação? .....	129
2.1. Modelos de desenvolvimento profissional: a procura de pressupostos orientadores.....	130
2.2. Princípios dos programas de desenvolvimento profissional: que caminho para o sucesso? .....	133
2.3. Uma inter-relação dos pressupostos e princípios na conceptualização do programa de desenvolvimento profissional.....	134
3. Formação contínua e avaliação de competências na EPE: que caminhos? .....	135
4. Conceptualização do programa de formação .....	141
4.1. Problema e necessidade de formação .....	142
4.2. Objectivos do programa de formação.....	142
4.3. Estrutura e organização do programa de formação .....	143
4.4. Processo de transferibilidade e credibilidade do programa de formação .....	145
5. Implementação do programa de formação: uma análise descritiva .....	145
5.1. Desenvolvimento do programa de formação .....	146
5.2. Percorso da investigação em contexto de formação .....	153
5.3. Percursos formativos dos formandos .....	160
5.3.1. Percursos formativos individuais.....	161
5.3.2. Percorso formativo do grupo.....	172
5.4. Percorso das crianças ao longo do programa de formação .....	174
5.4.1. Percursos individuais das crianças .....	174
5.4.2. Visão global dos percursos das crianças.....	195
5.5. Constrangimentos sentidos ao longo do programa de formação .....	196
6. Avaliação do programa de formação .....	197

7. (Re)diálogo entre os resultados obtidos e o referencial enquadrador do estudo – Parte III .....	200
Momento de reflexão .....	203
Sinopse .....	204
<b>CAPÍTULO VI - FASE IV: AVALIAÇÃO DO IMPACTE DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO NAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA.....</b>	<b>207</b>
Introdução .....	208
1. Avaliação das aprendizagens em colaboração com a família: concepções e práticas após o programa de formação .....	209
1.1. Conceito de avaliação das aprendizagens .....	211
1.2. Tipo de relação entre Instituição/Família no processo de avaliação das aprendizagens.....	218
1.3. Estratégias para avaliar as aprendizagens em colaboração com a família .....	223
1.4. Reflexão sobre o processo de avaliação das aprendizagens em colaboração com a família ....	235
2. Referencial de competências transversais para a EPE: que continuidade nas práticas pedagógicas após o programa de formação?.....	240
3. Avaliação do impacte do programa de formação nas práticas avaliativas dos educadores de infância: uma visão integradora.....	243
4. (Re)diálogo entre os resultados obtidos e o referencial enquadrador do estudo – Parte IV .....	245
Momento de reflexão .....	247
Sinopse .....	247
<b>PARTE IV</b>	
<b>CAPÍTULO VII - (RE)VISITANDO OS RESULTADOS E AS CONCLUSÕES... UMA (META)REFLEXÃO .....</b>	<b>253</b>
Mais um (re)diálogo na esfera da (inter)compreensão: (não) concluindo o (dis)curso investigativo .....	254
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>261</b>
APÊNDICE IMPRESSO – Referencial de competências transversais para a EPE (apêndice 3.4.).	
APÊNDICES E ANEXOS (EM CD-ROM)	

## Índice de Figuras

Figura 1.1. Principais eixos do referencial enquadrador do estudo (adaptado de Costa, Ventura, Leal, Barreira & Machado, 2010: 325).....	13
Figura 1.2. A investigação (casa): as suas fases (andares) e premissas/pontos de partida (alicerces).....	22
Figura 2.1. Desenho metodológico das fases da investigação.....	51
Figura 3.1. Operacionalização do conceito de competência na EPE segundo três grandes eixos: sujeito, acção e contexto.....	63
Figura 3.2. Estrutura do referencial de competências na EPE (Leal & Costa, 2009a: 224).....	71
Figura 3.3. Referencial de competências transversais para a EPE.....	78
Figura 3.4. Fase I: Da formulação de um referencial de competências ao seu processo de transferibilidade e credibilidade.....	84
Figura 4.1. Factores que influenciam concepções e práticas de avaliação (Alves, 2004: 55).....	85
Figura 4.2. Resultados obtidos relativamente ao conceito de avaliação das aprendizagens durante a fase II da investigação.....	92
Figura 4.3. Resultados obtidos relativos às técnicas e instrumentos de avaliação das aprendizagens utilizados nas práticas pedagógicas durante a fase II da investigação.....	97
Figura 4.4. Resultados obtidos relativos aos tipos de relação Instituição/Família durante a fase II da investigação.....	112
Figura 4.5. Fase II: Diagnóstico das concepções dos sujeitos da investigação sobre avaliação das aprendizagens na EPE e colaboração Instituição/Família.....	125
Figura 5.1. Registo construído pelas educadoras/formandas, na nona sessão de formação, sobre o processo vivenciado.....	154
Figura 5.2. Opiniões dos formandos face ao programa de formação (parte I).....	198
Figura 5.3. Opiniões dos formandos face ao programa de formação (parte II).....	200
Figura 5.4. Fase III: Construção e implementação do programa de formação para educadores de infância sobre avaliação de competências em colaboração com a família.....	206
Figura 6.1. Resultados obtidos relativos ao conceito de avaliação das aprendizagens durante a fase II e IV da investigação.....	212
Figura 6.2. Resultados obtidos inerentes às concepções do tipo de relação Instituição/Família no processo de avaliação das aprendizagens durante a fase IV da investigação.....	219
Figura 6.3. Fase IV: Avaliação do impacte do programa de formação nas concepções e práticas de avaliação das aprendizagens dos educadores de infância participantes no estudo.....	249

## Índice de Quadros

Quadro 2.1. Mobilidade das educadoras de infância pela valência de Creche e EPE nos anos lectivos 2008/2009 e 2009/2010 .....	33
Quadro 2.2. Procedimentos e técnicas de recolha de dados apresentados segundo as fases de investigação e sua calendarização .....	34
Quadro 3.1. Fases de construção do referencial de competências transversais na EPE (Leal & Costa, 2009a: 221) .....	60
Quadro 3.2. Caracterização dos membros do painel de especialistas e profissionais constituído para o processo de transferibilidade e credibilidade do referencial de competências transversais para a EPE .	72
Quadro 4.1. Grelha de análise I – Concepções e práticas de avaliação das aprendizagens na EPE .....	90
Quadro 4.2. Grelha de análise II – Colaboração Instituição/Família .....	110
Quadro 5.1. Hipóteses em dois modelos de avaliação: um modelo popular e uma alternativa (adaptado de Carr, 2010:3) .....	136
Quadro 5.2. Temáticas e objectivos das sessões do programa de formação .....	146
Quadro 5.3. Actividades desenvolvidas ao longo do programa de formação e material utilizado e produzido por sessão .....	147
Quadro 5.4. Decisões tomadas em contexto de formação por sessão .....	152
Quadro 5.5. Nomes dos dossiês atribuídos pelas crianças .....	155
Quadro 5.6. Primeiras três palavras associadas à avaliação das aprendizagens no início e no fim do programa de formação .....	172
Quadro 5.7. Registo elaborado pelas educadoras/formandas sobre as potencialidades da avaliação de competências na EPE e dificuldades sentidas durante o processo vivenciado .....	174
Quadro 6.1. Grelha de análise III – Concepções e práticas de avaliação das aprendizagens em colaboração com a família .....	209

## **Apêndices** (em CD-ROM e um deles impresso)

- Apêndice 2.1. Grelha de caracterização dos pais e crianças colaboradores na investigação (dados recolhidos durante o ano lectivo 2008/2009).
- Apêndice 2.2. Diário de investigação da fase I da investigação – Registo da reflexão com os elementos do painel de especialistas e profissionais sobre a primeira versão do referencial de competências transversais para a EPE.
- Apêndice 2.3. Protocolo assinado entre a Universidade de Aveiro e a Instituição onde o estudo foi desenvolvido.
- Apêndice 2.4. Guiões das entrevistas semidirectivas realizadas durante a fase II da investigação.
- Apêndice 2.5. Transcrição das entrevistas realizadas durante a fase II da investigação.
- Apêndice 2.6. Guião das conversas com as crianças durante a fase II da investigação.
- Apêndice 2.7. Registo das conversas com as crianças durante a fase II da investigação (recurso a transcrição ou ao bloco de notas).
- Apêndice 2.8. Diário de investigação da fase II da investigação.
- Apêndice 2.9. Diário de investigação da fase III da investigação.
- Apêndice 2.10. Inquérito por questionário aplicado aos formandos do programa de formação.
- Apêndice 2.11. Guiões das entrevistas semidirectivas realizadas durante a fase IV da investigação.
- Apêndice 2.12. Transcrição das entrevistas realizadas durante a fase IV da investigação.
- Apêndice 2.13. Guião das conversas com as crianças durante a fase IV da investigação.
- Apêndice 2.14. Registo das conversas com as crianças durante a fase IV da investigação (recurso a transcrição ou ao bloco de notas).
- Apêndice 2.15. Diário de investigação da fase IV da investigação.
- Apêndice 3.1. Grelha de análise dos quadros pedagógicos de referência de diferentes países consultados durante a fase I da investigação.
- Apêndice 3.2. Primeira versão do referencial de competências transversais para a EPE.
- Apêndice 3.3. Convite escrito endereçado a cada elemento do painel de especialistas e profissionais (fase I da investigação).
- Apêndice 3.4. Referencial de competências transversais para a EPE (versão final).  
(impresso)
- Apêndice 4.1. Grelha de análise I – Concepções e práticas de avaliação das aprendizagens na EPE.

- Apêndice 4.2. Grelha de análise II – Colaboração Instituição/Família.
- Apêndice 5.1. Materiais utilizados ou produzidos ao longo do programa de formação.
- Apêndice 5.2. Planificação detalhada das diversas etapas do programa de formação.
- Apêndice 5.3. Grelha de análise dos percursos formativos dos formandos.
- Apêndice 5.4. Grelha de análise dos percursos evolutivos de aprendizagem das crianças.
- Apêndice 6.1. Grelha de análise III – Concepções e práticas de avaliação das aprendizagens em colaboração com a família.

### **Anexos (em CD-ROM)**

- Anexo 3.1. Quadros pedagógicos de referência de diferentes países consultados durante a fase I da investigação.
- Anexo 3.2. Documento certificador da realização de um estágio em Griffith Early Childhood Education Centre – Griffith University, Brisbane (Austrália).
- Anexo 5.1. Formulários ACC3 e An<sub>2b</sub> submetidos ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.
- Anexo 5.2. Certificado de acreditação de acção – modalidade círculo de estudos.

# PARTE I



## CAPÍTULO I

---

Da relevância da problemática à conceptualização do estudo

## Introdução

Face à complexidade que caracteriza a sociedade actual torna-se fulcral a (re)construção constante de conhecimento e de um saber agir dentro de condições de incerteza, instabilidade, ambiguidade e imprevisibilidade. Todos os contextos sociais, inclusive aqueles em que nos encontramos inseridos e dos quais fazemos parte, são contextos complexos, dinâmicos e mutantes. Também os contextos educativos, enquanto contextos sociais, apresentam estas características, devendo ser pensados à luz do paradigma da complexidade (Schön, 1987; Sá-Chaves, 2007a).

É neste caminho que urge a compreensão destes fenómenos e da sua natureza. Para tal é necessário um olhar amplificador que contemple o fenómeno como um todo e que não o fragmente em partes descontextualizadas, mas também um olhar que se vai afunilando, que passa pela experiência do ver, do distinguir, e que indo mais próximo ainda passa pela experiência do sentir e do compreender<sup>2</sup>. E o grande desafio desta investigação situa-se nesta esfera procurando-se compreender o fenómeno complexo e dinâmico que é a avaliação do desenvolvimento de competências na Educação Pré-Escolar (EPE) em parceria com a família através de um olhar amplificador do sistema, mas também através dos testemunhos dos intervenientes neste processo (educadores de infância, crianças e pais), do que eles vivem, pensam e sentem. Procura-se, assim, uma forma de *dialogar com a situação*<sup>3</sup> como um caminho para compreender em profundidade as situações e os contextos que estão em constante interacção e mudança, contribuindo para uma qualidade da EPE que se pretende alcançar e melhorar a cada dia.

Hoje em dia existe uma procura constante da avaliação aliada à compreensão dos fenómenos educativos (Figari, 1996) e perante esta situação actual exige-se colmatar esta procura, (re)construir conhecimento face à avaliação de competências, (re)construir concepções e (re)construir identidades avaliativas que nos permitam ir colocando novas questões, estabelecendo novas analogias e desafios e desenhando outros possíveis num quadro de abertura e de flexibilidade cognitiva.

Mas a par de todas estas exigências emanam vários problemas, também estes identificados por Figari (1996). E começa-se pelo exacto largo aliado à própria definição do conceito de avaliação, podendo surgir como controlo, verificação, comparação, compreensão, juízo de valor, medida de nível. Afinal de que se fala quando falamos de avaliação? Estarão os diferentes sentidos

---

<sup>2</sup> Metáfora do funil utilizada pela Prof.<sup>a</sup> Doutora Idália Sá-Chaves durante as aulas de *Cultura, Conhecimento e Identidade* – unidade curricular do programa doutoral em Didáctica e Formação da Universidade de Aveiro.

<sup>3</sup> Expressão utilizada por Schön (1987) sobre o paradigma da reflexividade.

atribuídos claramente definidos em cada concepção? Que limites existem para cada sentido? Que fronteiras construir ou redefinir a cada sentido do conceito, a cada vertente? Que estratégias definir e construir para que as práticas pedagógicas transpareçam os sentidos e significados da avaliação?

E é em estreita ligação com estas questões que a presente investigação se foi desenhando dentro de um paradigma interpretativo e crítico. Através de um estudo de caso com uma componente de investigação-acção pretende-se (i) compreender as concepções e práticas de avaliação de aprendizagens na EPE desenvolvidas por um grupo de educadores de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS<sup>4</sup>) da região centro do país e (ii) potenciar, através de propostas de mudança, o desenvolvimento profissional dos educadores de infância, proporcionando experiências educativas que levem as crianças a desenvolver um conjunto de competências inerentes à nova natureza dos saberes básicos de todos os cidadãos do séc. XXI, pois a formação do cidadão inicia-se exactamente neste nível. Tendo estes objectivos como ponto de partida, a investigação foi desenvolvida em quatro fases:

Fase I – Formulação de um referencial de competências para a EPE inerentes à nova natureza dos saberes básicos do séc. XXI e seu processo de transferibilidade e credibilidade;

Fase II – Diagnóstico das concepções dos participantes da investigação sobre avaliação das aprendizagens na EPE e colaboração Instituição/Família;

Fase III – Construção e implementação de um programa de formação para educadores de infância;

Fase IV – Avaliação do impacte do programa de formação nas concepções e práticas de avaliação das aprendizagens dos educadores de infância.

A presente investigação foi desenvolvida no Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa (LAQE) – estrutura funcional do Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) da Universidade de Aveiro (Costa et al., 2008) – cujos recursos físicos e humanos disponíveis auxiliaram todo o seu desenvolvimento, em particular as actividades de investigação e formação/reflexão.

No presente capítulo desenvolvem-se as questões sobre a relevância e conceptualização da investigação, os aspectos transversais do referencial teórico que sustenta a investigação, assim como a forma como a tese foi estruturada.

---

<sup>4</sup> As Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) são instituições sem fins lucrativos, criadas por iniciativa de particulares com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos. Estas instituições não são administradas pelo Estado nem por nenhum corpo autárquico (Decreto-Lei nº 119/83 de 25 de Fevereiro).

## 1. Relevância da temática em estudo a nível educacional e investigativo

O sétimo princípio da Declaração dos Direitos da Criança destaca o direito à educação revelando (i) o papel relevante da educação na formação do cidadão, promovendo a sua cultura e contribuindo para que cada cidadão (cada criança) se torne um membro útil à sociedade e (ii) o papel da humanidade, ou seja, de cada um de nós, no que se refere a fazer prestar o melhor dos seus esforços à criança, reconhecendo o gozo deste direito e dos restantes para podermos construir crianças (cidadãos) felizes (Organização das Nações Unidas, 1959). Este é um direito que atravessou várias sociedades e que nos chega até hoje com a mesma força e validade. Mas hoje novos problemas de educação afectam as sociedades actuais.

Complexidade, incerteza e imprevisibilidade são características que, devido ao impacto do desenvolvimento científico e tecnológico, qualificam a sociedade de hoje, fazendo emergir a necessidade de repensar a formação do cidadão e a sua forma de aprender. A implementação de formas mais dinâmicas e, progressivamente, mais autónomas de aprendizagem, assim como, a definição de competências ou saberes básicos que permitam *agir de forma reflectida, consciente, informada e regulada por valores, que suportem a dignidade do humano, presente na sua diversidade individual, pessoal, social, cultural e civilizacional* (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004: 25 e 26) revelam-se fundamentais de implementar quando se pensa na educação das crianças, dos cidadãos de hoje, dos cidadãos do séc. XXI.

E é a EPE, como *primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida* (Ministério da Educação [ME], 1997a: 19 – Lei Nº5/97, Capítulo II), que tem um papel primordial na formação e desenvolvimento da criança cidadã do séc. XXI. Contudo, em Portugal, as orientações curriculares para este nível de educação não definem de forma clara que competências devem as crianças cidadãs desenvolver durante a sua frequência na EPE. Torna-se, assim, urgente possibilitar à criança uma participação activa na comunidade/sociedade da qual faz parte, compreendendo-se que o jardim-de-infância deve constituir um espaço de cidadania, na medida em que deve dar oportunidade à criança de viver e trabalhar em grupo e de interiorizar um sentido de responsabilidade social, consciente de ser um membro importante numa comunidade (Vasconcelos, 2007).

E é neste contexto que se considera relevante investigar sobre o desenvolvimento de competências da criança cidadã do séc. XXI que frequenta a EPE. Mas como potenciar o desenvolvimento dessas competências? Esta foi uma questão que durante o percurso profissional da investigadora, quer enquanto educadora de infância quer enquanto supervisora de estágios

integrados na formação inicial de educadores de infância, várias vezes ecoou nos seus pensamentos e discursos. Uma reflexão constante ao longo do tempo, procurando respostas às questões levantadas, reencaminharam a investigação para os meandros da avaliação – a avaliação do desenvolvimento de competências – redesenhando-se uma nova esfera de conhecimento.

Avaliação é um termo que tem vindo a ser explorado e fortemente procurado nos últimos tempos. Figari (1996) permite tomar consciência desta realidade remetendo para a procura social, institucional, internacional e pedagógica da avaliação. Esta procura de avaliação também surge muito recentemente na EPE.

Durante anos, a avaliação em EPE não foi considerada como componente reguladora da prática educativa. Os educadores de infância descuravam (e ainda descuram?) os processos de avaliação, não tomando consciência da sua importância para o desenvolvimento da criança e para a qualidade educativa (Zabalza, 2000). Uma avaliação contínua e sistemática das aprendizagens das crianças, e do contexto educativo, não fazia parte da acção educativa, não sendo considerada uma actividade pedagógica.

Actualmente, com o aparecimento de novas concepções de avaliação, de novos modos de compreender como a criança se desenvolve e aprende, de diferentes olhares sobre o papel da criança na construção do seu processo de aprendizagem, a questão de avaliação vai ganhando consistência no contexto da EPE (Parente, 2002), sendo ainda poucos os estudos desenvolvidos em torno desta temática. Também o ME – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular [DGIDC] (n.d.b), toma consciência da emergência da avaliação referindo que existe uma actual preocupação com a avaliação por várias razões: (i) as constantes solicitações aos educadores de infância dos Conselhos Executivos e Pedagógicos dos Agrupamentos e/ou das Direcções das instituições no que concerne à avaliação das competências e saberes básicos que as crianças devem desenvolver durante a EPE, (ii) a necessidade dos educadores de infância em adequar o processo educativo e reformular os projectos curriculares, e (iii) as solicitações no que respeita à avaliação individual de cada criança que transita da EPE para o 1º Ciclo e onde deve constar informações sobre as aprendizagens mais significativas da criança, o seu percurso, a sua evolução e os progressos alcançados.

A avaliação das aprendizagens, em qualquer nível de ensino, é uma questão complexa que levanta muitas questões e dificuldades aos docentes. Também na EPE, hoje a avaliação é vista como um elemento integrante e regulador da prática educativa que implica princípios e procedimentos apropriados à especificidade deste nível de educação, não se adequando todas as

práticas avaliativas utilizadas noutros níveis de ensino (ME – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2007; Roldão, 2009), o que justifica a pertinência do desenvolvimento de investigações em torno da temática na procura de formas de avaliação adequadas.

A avaliação na EPE é aqui vista como um processo que permite compreender as competências da criança e, num quadro de relação entre Instituição e família, criar ambientes de aprendizagem que a ajudem a crescer em todo o seu potencial, como um todo. A avaliação é um processo que permite ter acesso a um conjunto de informação que constituirá a base para planificar e construir o currículo que permite a progressão da aprendizagem da criança e, conseqüentemente, o desenvolvimento de competências (Fisher, 2004; Leal & Costa, 2009b).

No seguimento destas perspectivas, e tendo consciência (i) da complexidade que caracteriza os actuais contextos educativos e que reencaminha para a premência do desenvolvimento de novas competências nos cidadãos, competências essenciais para, entre outras, *aprender a aprender*, (ii) da procura constante da avaliação das aprendizagens, em particular na EPE e (iii) da escassez de estudos e pesquisas desenvolvidos na área como consequência da pouca pertinência dada à avaliação ao longo da história da EPE em Portugal, a presente investigação compreende-se como um contributo para a (re)construção do conhecimento sobre avaliação do desenvolvimento de aprendizagens na EPE em parceria com a família.

## **2. Questões e conceptualização do estudo**

A presente investigação, após definição da temática e constatação da sua pertinência actual, foi-se desenvolvendo com base em algumas premissas que se constituíram como pontos de partida e sustentam todo o desenho da investigação, desde as questões aos seus objectivos. De seguida aborda-se cada uma destas etapas da investigação com uma particularidade maior.

### **2.1. Premissas/pontos de partida da investigação**

Todo o desenho da presente investigação baseou-se em duas premissas que emergiram de várias reflexões baseadas em autores de referência e do percurso profissional da investigadora e se constituíram como pontos-chave transversais ao estudo: a concepção da criança enquanto cidadão e da família enquanto primeira e principal educadora das crianças.

A cidadania é um conceito dinâmico e multidimensional, e quando aplicado ao contexto da infância possui diferentes leituras e interpretações. Na presente investigação olha-se para a criança,

não como futuro cidadão, mas como cidadão hoje e agora – *the child citizen* – com direito a exercer uma cidadania activa (Prout, 2005). Desta forma, o conceito cidadania é entendido como sinónimo de participação e envolvimento (Jans, 2004; Cockburn, 2005). Quando a criança é compreendida e respeitada enquanto cidadã com uma contribuição importante a fazer, capaz de agir e de se envolver em diferentes contextos, com voz e sentido de poder nos assuntos que a rodeiam e influenciam, as oportunidades de se envolverem como indivíduos/sujeitos sociais com poder de acção aumentam significativamente (Sinclair, 2004; Vasconcelos, 2009). Esta compreensão da infância como uma arena dinâmica da actividade social envolve relações de poder sujeitas a negociação, onde as crianças são consideradas actores sociais com as suas próprias concepções de infância e capazes de construir e reconstruir as suas acções (Willow, Marchant, Kirby & Neale, 2004; Taylor & Smith, 2009).

A outra premissa em que se baseia a investigação relaciona-se com a concepção de família<sup>5</sup> como um organismo em desenvolvimento cujas relações e interacções com diversos sistemas, incluindo o escolar, têm impacte positivo e bastante significativo no seu comportamento e na relação estabelecida com os seus filhos, o que conseqüentemente influencia o seu desenvolvimento e aprendizagem (Steves, Hough & Nurs, 2002; Ashton et al., 2008). Compreende-se, assim, a família da criança à luz do conceito *identity agents*, ou seja, um conjunto de indivíduos que participam activamente na vida da criança influenciando a formação da sua identidade e o seu desenvolvimento (Schachter & Ventura, 2008). Contudo, e apesar do conhecimento desta influência do papel da família (também) em ambiente escolar, esta premissa constituiu-se também consciente da clivagem sociológica que caracteriza esta relação Instituição/Família (Silva, 2003).

A reflexão sobre o papel da família na vida escolar tem sido objecto de estudo ao longo das últimas décadas, sendo que as investigações têm dado o seu importante contributo na (re)construção de conhecimento em torno desta problemática (Silva, 2007).

Enquadra-se, na presente investigação, o envolvimento e colaboração dos pais no currículo e vida do jardim-de-infância entendendo os pais como educadores e a casa como contexto de aprendizagem. Os pais são *os responsáveis pela criança e também os seus primeiros e principais educadores* (ME, 1997b: 22), e tê-los como parceiros no processo de educar potencia a sua contribuição para o desenvolvimento e aprendizagem dos filhos através da sua relação com a

---

<sup>5</sup> O conceito de família é complexo e em constante transformação e embora considerado um grupo social contém em si um carácter multifacetado que faz com que uma definição dependa dos critérios utilizados (Vitale, 2006). Na presente investigação a família constitui os pais das crianças como se pode constatar no capítulo 2 ao longo da caracterização dos sujeitos de investigação.

criança e do conhecimento que possuem sobre a mesma. À concepção de casa como contexto de aprendizagem alia-se uma concepção de aprendizagem complementar, sendo a *EPE complementar da acção educativa da família* (ME, 1997b: 22). O conhecimento dos pais sobre as diversas etapas de desenvolvimento das crianças e o seu processo de aprendizagem, aliado ao contributo do ambiente familiar para a realização de inúmeras experiências com intencionalidade educativa inseridas na rotina do dia-a-dia da criança, influenciam as interpretações que os pais fazem do desenvolvimento e aprendizagem dos filhos e a sua capacidade de resposta a esse desenvolvimento (Gaspar, 2004; Szymanski, 2007; Carvalho, 2008). Contudo, esta influência, participação e conhecimento que a família possui depende da informação a que tem acesso, da forma como a interpreta, como se apropria dela e como a mobiliza para a sua intervenção em contexto escolar. E este processo é diferenciado de forma significativa em função de factores culturais, sociais e económicos de cada família. Esta clivagem sociológica, também clivagem cultural (Silva, 2003, 2007), caracteriza a relação e interacção diária entre profissionais de educação, famílias e as próprias crianças e influencia, por um lado, as expectativas, representações e práticas familiares em relação à vida escolar dos seus filhos/educandos e, por outro, a forma como os profissionais interagem com as crianças e as suas famílias (Silva, 2003). A clivagem sociológica constituiu assim um ponto importante tido em conta ao longo desta segunda premissa da investigação, e no que concerne à relação Instituição/Família, sendo que importante, como refere Silva (2003), não significa determinante.

## **2.2. Questões e objectivos da investigação**

Tendo definida a temática, a etapa seguinte centrou-se na formulação de questões de investigação, explicitando o que se pretendia saber e compreender melhor, assim como os objectivos de investigação que se pretendiam alcançar.

As questões da investigação que orientam a presente investigação são as seguintes:

- Em que medida as práticas de avaliação de educadores de infância, e as concepções que as sustentam, são promotoras do desenvolvimento de competências nas crianças que frequentam a EPE?

- De que forma a formação em contexto (reflexão sobre as práticas, discussão de referentes teóricos sobre avaliação na EPE, ...) e o desenvolvimento de estratégias inerentes a uma avaliação interactiva, e em parceria entre a Instituição e a família, podem potenciar as referidas práticas de avaliação?

No sentido de procurar respostas para as questões explicitadas foram definidos os seguintes objectivos de investigação:

- (i) Definir e validar um conjunto de competências para a EPE inerentes à nova natureza dos saberes básicos do séc. XXI;
- (ii) Compreender e interpretar as práticas de avaliação de educadores de infância no que concerne às aprendizagens das crianças e às concepções que as sustentam;
- (iii) Analisar em que medida as concepções e práticas de avaliação de educadores de infância são promotoras de experiências de aprendizagem potenciadoras do desenvolvimento de competências na EPE, competências essas essenciais para a formação do cidadão do séc. XXI;
- (iv) Desenvolver e validar dinâmicas de formação que visem promover uma melhoria da qualidade do desenvolvimento profissional de educadores de infância, em particular na sua função avaliativa;
- (v) Desenvolver e validar estratégias inerentes a uma avaliação interactiva e em parceria entre a Instituição e a família.
- (vi) Compreender a relação existente entre o programa de formação e as eventuais mudanças nas concepções e práticas de avaliação de aprendizagens dos educadores de infância.

### **2.3. Fases da investigação**

A presente investigação tem como foco, como já foi referido, a avaliação do desenvolvimento de competências pelas crianças na EPE e desenvolveu-se em torno de quatro fases.

A fase I da investigação consistiu na formulação de um referencial de competências para a EPE inerentes à nova natureza dos saberes básicos do séc. XXI e no seu processo de transferibilidade e credibilidade. Esta fase foi essencial a toda a investigação, dado que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) centram-se em orientações para o trabalho pedagógico do educador de infância, não explicitando assim que competências devem ser desenvolvidas pelas crianças nesta faixa etária. Desta forma, seria importante definir qual o objecto de avaliação para se poder definir e implementar estratégias avaliativas adequadas ao objecto a avaliar em conjunto e em colaboração com os participantes da investigação. Após a definição do referencial de competências para a EPE procedeu-se ao seu processo de transferibilidade e

credibilidade através (i) da sua submissão a um painel de especialistas e profissionais e (ii) da sua aplicação no contexto em estudo, sendo esta fase transversal à fase II e III da investigação.

A fase II consistiu no diagnóstico das concepções dos participantes da investigação sobre avaliação das aprendizagens na EPE e colaboração Instituição/Família. Os dados foram recolhidos através de (i) entrevistas a educadores, pais e crianças, (ii) análise documental de documentos da Instituição em estudo (e.g. regulamento interno) e de documentos construídos pelos educadores de infância (e.g. projectos curriculares de grupo) e (iii) observação de práticas dos educadores. Esta fase também se revelou essencial para a continuidade da investigação, uma vez que a construção do programa de formação (fase III) teve como suporte e partiu dos resultados e conclusões que se alcançaram nesta fase.

A fase III preenche-se na construção e implementação de um programa de formação, creditado em 50 horas, para educadores de infância sobre avaliação de competências na EPE. Ao longo desta fase privilegiou-se a reflexão como caminho para a aprendizagem e desenvolvimento profissional e implementaram-se estratégias inerentes a uma avaliação interactiva e em parceria entre educadores e pais das crianças, ou seja, e em instância maior, entre a Instituição e a família. Durante esta fase os dados foram recolhidos através (i) da observação de práticas dos educadores, (ii) da análise documental (nomeadamente aos portefólios reflexivos dos educadores de infância e aos dossiês das crianças) e (iii) do inquérito por questionário.

A fase IV compôs-se da avaliação do impacte do programa de formação nas concepções e práticas de avaliação das aprendizagens dos educadores de infância. Nesta fase, e à semelhança da fase II, procedeu-se à recolha de dados através de entrevistas a todos os participantes na investigação, à análise documental de documentos construídos pelos educadores de infância e à observação de práticas dos educadores.

### **3. Referencial enquadrador do estudo: revelação de três eixos**

Ao longo da conceptualização e desenvolvimento da investigação, o referencial enquadrador do estudo foi emergindo em torno de três eixos que compõem entre si a dimensão científica, a dimensão normativa e a dimensão contextual (figura 1.1). Os aspectos transversais que desenham cada eixo do referencial (e aqui apresentados) têm por base as premissas de onde partiu a investigação e unem-se constituindo pontos de intersecção dos diferentes planos que caracterizam cada dimensão.

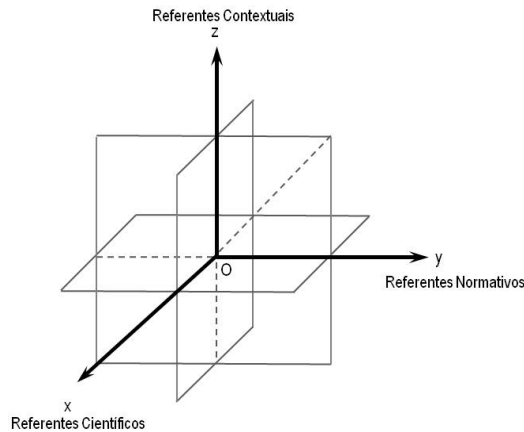


Figura 1.1. Principais eixos do referencial enquadrador do estudo (adaptado de Costa, Ventura, Leal, Barreira & Machado, 2010: 325).

### 3.1. Eixo Ox: referentes científicos

Hadji (1994) associa à avaliação três palavras-chave: *verificar* a presença de qualquer coisa que se espera (conhecimento ou competência), *situar* um indivíduo, uma produção em relação a um nível, a um alvo, e *julgar* o valor de algo. Neste sentido, compreende-se a avaliação como o estabelecer elos de ligação entre diferentes níveis da realidade, o que se tem acesso e o que é esperado, um desempenho real e um desempenho visado e/ou entre uma realidade e um modelo ideal. A avaliação surge, então, como um acto de formulação de um juízo de valor sobre um determinado objecto por meio de um confronto entre uma realidade concreta (e a que se tem acesso) e uma realidade desejada e uma articulação entre o referido (aquilo que desse objecto será referido através dessa leitura, o que é constatado ou apreendido de forma imediata) e o referente (conjunto de normas e critérios que servem de grelha de leitura do objecto a avaliar). Duma primeira análise da realidade, o referido à luz do que se quer como desejável (o referente) resulta um primeiro juízo identificando-se o que é necessário mudar. Desta necessidade de mudança resulta uma tomada de decisão, a construção de um projecto de acção que responda às mudanças pretendidas.

Integrando o discurso do autor no contexto educativo (Hadji, 2001), a avaliação é compreendida como uma prática ao serviço das aprendizagens que permite a regulação das mesmas através da operacionalização de processos que permitam a sua evolução. Para tal é necessário que os procedimentos avaliativos ocorram num clima de confiança, sendo a avaliação partilhada e negociada com todos os intervenientes do processo educativo (Correia, 2002; Alves, 2004; Ferreira, 2007). A família das crianças (também na EPE) assume-se assim, e na continuidade

de uma das premissa/pontos de partida da presente investigação apresentados anteriormente, como uma fonte privilegiada de informação sobre a criança cujo papel activo na tomada de decisões, em colaboração com o trabalho desenvolvido no jardim-de-infância, tem efeitos bastante positivos no desenvolvimento da criança (Zabalza, 1987; Gaustad, 1996; Fisher, 2004).

Contudo, Fernandes (2009), baseado nas conclusões retiradas de várias teses de mestrado e doutoramento sobre avaliação das aprendizagens, menciona que a avaliação das aprendizagens compreendida como medida e/ou como forma de verificar a consecução de objectivos definidos são concepções predominantes face às que olham a avaliação como juízo de valor e como forma de regular e melhorar a aprendizagem. Neste sentido, torna-se urgente apostar no desenvolvimento profissional dos docentes (aqui educadores de infância) em torno desta problemática, contribuindo para uma maior qualidade da educação (Day, 2003).

Compreendendo o desenvolvimento profissional no contexto educativo como um processo contínuo que procura a transformação e melhoria das práticas docentes com implicações na evolução da criança (Day, 1993, 2001; Gomes, 2002; Oliveira-Formosinho, 2009), e a formação contínua como um programa efectivo de desenvolvimento profissional (Cró, 1998; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001, Oliveira-Formosinho, 2009), emerge a necessidade de se criar oportunidades de (re)construção de conhecimento e de culturas, de novos saber-fazer que procurem na avaliação a identificação e o reconhecimento da qualidade (Fernandes, 2007).

Cró (1998) alerta para a implicação que a complexidade e a constante mudança que caracterizam hoje a sociedade têm no (re)pensar/(re)construir a formação de docentes. Surgem, assim, um conjunto de princípios/pressupostos de desenvolvimento profissional baseados numa lógica de profissionais autónomos e de trabalho em equipa essenciais a ter em conta na formação contínua de docentes. Destaca-se, assim, o papel essencial da reflexão-acção, da supervisão e da investigação-acção na (re)construção activa e significativa do conhecimento com implicações nas práticas docentes (Schön, 1987; Nóvoa, 1991, 1992; Alarcão, 1996b; Moreira & Alarcão, 1997; Garcia, 1999; Caetano, 2004; Canha & Alarcão, 2005; Roldão, 2008).

### **3.2. Eixo Oy: referentes normativos**

O sistema público da EPE surgiu com a Lei n.º 5/77 de 1 de Fevereiro<sup>6</sup>, cuja implementação e regulamento jurídico se iniciou com a publicação do Estatuto dos Jardins-de-Infância (Decreto-Lei

---

<sup>6</sup> A EPE tem carácter facultativo e destina-se às crianças desde os três anos até à idade de entrada no primeiro ciclo do Ensino Básico.

N.º 542/79). O Estatuto dos Jardins-de-infância (revogado pelo artigo n.º 24 da Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro) já aponta para uma necessidade de se avaliar as actividades do jardim-de-infância e as aprendizagens das crianças, sem contudo a tornarem explícita. O artigo 27º salienta (i) a importância das famílias *assegurarem aos educadores uma informação correcta que facilite o conhecimento da criança e favoreça o seu acompanhamento* e (ii) o interesse dos educadores de infância promoverem *as acções necessárias ao esclarecimento e sensibilização das famílias sobre os objectivos e métodos das diversas etapas e fases das actividades*, o que implica uma ideia de avaliação das actividades, uma vez que sem a avaliação estes passos não seriam concretizáveis. Também no artigo 28º se encontra implícita a ideia de avaliação das aprendizagens das crianças, já que sem esta é impossível a *criação de condições que permitam à criança, individualmente e em grupo, realizar experiências adaptadas à expressão das suas necessidades biológicas, emocionais, intelectuais e sociais*. Nenhum dos pontos apresentados seriam realizáveis se não existisse uma avaliação do contexto de cada criança, do seu desenvolvimento e das suas aprendizagens.

Com o surgimento da Lei-Quadro da EPE (Lei n.º 5/97 – que na sequência dos princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) consagra o ordenamento jurídico da EPE)<sup>7</sup>, a avaliação já surge explicitamente na legislação, especificamente no artigo 20º do Capítulo VIII, tendo o Estado o papel de definir *critérios de avaliação da qualidade dos serviços prestados em todas as modalidades de educação pré-escolar*. Posteriormente, o Decreto-Lei N.º 147/97 de 11 de Junho, veio especificar estes critérios de avaliação da qualidade dos serviços prestados, referindo que os mesmos consideram:

- 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 infraestruturas, dos espaços educativos e sócio-educativos, dos equipamentos e dos serviços prestados às crianças pelo estabelecimento de educação pré-escolar (Artigo 26º, Decreto-Lei N.º 147/97 de 11 de Junho).

Também no artigo 13º do Capítulo III do mesmo Decreto-Lei, a avaliação surge de forma implícita. Assim, para que o director pedagógico coordene a aplicação do projecto educativo e a actividade educativa, oriente toda a acção do pessoal docente, técnico e auxiliar, e estabeleça o horário de funcionamento do estabelecimento de EPE de acordo com as necessidades da família, é necessária uma avaliação a várias dimensões, no sentido da organização e planificação de

---

<sup>7</sup> A Lei-Quadro da EPE consagra a EPE como a primeira etapa da educação básica, definindo o papel participativo das famílias e o papel estratégico do Estado, das autarquias e da iniciativa particular, cooperativa e social. A presente Lei refere que a rede nacional de EPE é constituída por estabelecimentos públicos, privados e de solidariedade social, passando a tutela pedagógica a ser da responsabilidade do Ministério da Educação, o que não acontecia anteriormente nos Estatutos do Ensino Particular e Cooperativo (Decreto-Lei n.º 553/80).

actividades e de uma articulação entre a família e o jardim-de-infância. À família, entendida no respectivo Decreto como pais e encarregados de educação, é atribuído o direito de participar na elaboração do projecto educativo do estabelecimento de EPE, estabelecendo-se, simultaneamente, e de acordo com a Lei-Quadro da EPE, uma ligação ao direito de participar, através de representantes eleitos para o efeito ou de associações representativas, na direcção dos estabelecimentos de EPE.

Uma definição concreta do que é a avaliação na EPE e do que esta implica surge na publicação das OCEPE (ME, 1997b – Despacho N.º 5220/97 de 4 de Agosto). A avaliação é, então, compreendida, de forma explícita, como parte integrante do processo de aprendizagem que funciona como suporte do planeamento, e onde a criança também tem um papel activo.

Para reforçar esta ideia, e numa linha de complementaridade, surge, em 2001, o Decreto-Lei n.º 241/2001, que aprova o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. Este reporta-se ao papel do educador de infância nas várias vertentes, incluindo a dimensão da avaliação:

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 (ponto 1, capítulo II, anexo n.º 1, Decreto-Lei n.º 241/2001).

O mesmo Decreto-Lei refere, ainda, que o educador de infância 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 (alínea e, ponto 3, capítulo II, anexo n.º 1).

Mais recentemente, as circulares n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 e n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 mencionam que a avaliação na EPE implica princípios e procedimentos adequados à sua especificidade, salientando-se (i) o carácter holístico e contextualizado do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, (ii) a coerência entre os processos de avaliação e os princípios subjacentes à organização e gestão do currículo definidos nas Orientações Curriculares para a EPE (ME, 1997b), (iii) a utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados, (iv) o carácter marcadamente formativo da avaliação, (v) a valorização dos progressos da criança e (vi) a promoção da igualdade de oportunidades e equidade. Quanto aos intervenientes no processo de avaliação é clara a responsabilidade do educador de infância neste processo onde devem também intervir a(s) criança(s), a equipa, os encarregados de educação, outros docentes (e.g. docentes de educação especial se for o caso) e os órgãos de gestão/direcção.

Este percurso da avaliação na EPE demonstra que as perspectivas neste contexto sobre avaliação em geral e sobre avaliação das aprendizagens em particular têm vindo a alterar-se e a sofrer importantes mudanças ao longo dos tempos. A necessidade de mudança e de desenvolver, nos cidadãos, competências e atitudes essenciais para o aprender a aprender (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004) torna essencial a promoção de práticas avaliativas neste contexto que conduzam à implementação de estratégias de avaliação adequadas, isto é, construídas com base num conjunto de dimensões que se traduzem numa prática educativa de qualidade e que permitam compreender a coesão interna do sistema como um todo (Pascal & Bertram, 1999). Neste sentido, a formação contínua dos educadores de infância assume-se como um aspecto primordial, sendo reconhecida como um direito na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86). Posteriormente, com o Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei N.º 139-A/90), a formação contínua é vista como condição obrigatória para a progressão na carreira docente, mas apenas para os educadores de infância em exercício efectivo de funções nos estabelecimentos de educação ou ensino públicos. Apenas em 1997, a Lei-Quadro da EPE prevê uma progressiva integração dos educadores de infância a exercer funções docentes nas IPSSs numa carreira docente que sirva de apoio e estímulo ao seu desenvolvimento profissional. Neste sentido, a respectiva lei, em complementaridade com o Decreto-Lei N.º 147/97, menciona que o Estado, através do Ministério da Educação, fica responsável por desenvolver programas de formação contínua de pessoal docente e não docente nos estabelecimentos de EPE da rede nacional de EPE (quer seja pública ou privada) através da criação de parcerias e/ou protocolos de colaboração com diversas entidades de formação já existentes.

### **3.3. Eixo Oz: referentes contextuais**

Partindo dos referentes normativos, cabe aos estabelecimentos da rede nacional de EPE construir os seus referentes contextuais orientadores dos seus documentos/instrumentos de apoio à organização e gestão do currículo: o projecto educativo, o plano anual de actividades, o projecto curricular e o regulamento interno. É através destes documentos/instrumentos que se procura adequar o currículo nacional e as directrizes normativas à especificidade dos estabelecimentos e das crianças que os frequentam (Leite, Gomes & Fernandes, 2001), operacionalizando-se o processo de avaliação das aprendizagens a partir do quadro de referência emanado pela tutela pedagógica. É neste sentido que estes documentos se tornam ao longo da presente investigação mais uma fonte de dados e análise, permitindo compreender melhor como é que a Instituição em

estudo se apropria e operacionaliza as directrizes superiores que fundamentam o trabalho desenvolvido.

Os estabelecimentos de EPE (assim como qualquer estabelecimento de ensino) assumem-se assim como um lugar de decisão e gestão curricular, também no que se refere à avaliação das aprendizagens, sendo fundamental a criação de espaços de reflexão e comunicação entre todos os intervenientes educativos: direcção, educadores de infância, outros docentes, família, crianças, comunidade em geral.

#### **4. Estrutura da tese**

A estrutura da tese constitui-se em torno de três conjuntos de elementos: os elementos pré-textuais, os elementos textuais (ou corpo da tese) e os elementos pós-textuais.

A parte inicial da tese centra-se na apresentação dos elementos pré-textuais, ou seja, a dedicatória, os agradecimentos, o resumo e os índices (geral, de figuras, de quadros, apêndices e anexos).

Os elementos textuais são apresentados em torno de sete capítulos que se arquitectam em quatro partes.

O capítulo 1 encerra a primeira parte, constituindo a introdução onde se contextualiza a investigação decorrida partindo (i) da relevância da temática em estudo a nível educacional e investigativo e (ii) de uma apresentação sumária dos aspectos principais do referencial que a fundamenta.

No capítulo 2 desenha-se a segunda parte que se centra na explicitação da metodologia adoptada durante as várias fases da investigação.

A terceira parte, constituída pelos capítulos 3 a 6, encerra em si as fases da investigação, correspondendo cada capítulo a cada fase. Desta forma, cada capítulo refere-se à construção, fundamentação, implementação e resultados obtidos em cada fase da investigação. O capítulo 3 releva-se em torno da fase I, o capítulo 4 da fase II, o capítulo 5 da fase III e o capítulo 6 da fase IV da investigação.

O referencial sustentador de cada fase da investigação, e que se expande nessas mesmas fases, abre cada capítulo, dando-se, posteriormente, lugar às categorias de análise e apresentando-se os resultados obtidos a partir das mesmas. As categorias de análise foram construídas com base nos autores de referência e em noções emergentes dos dados recolhidos, sendo esta intersecção retomada no final dos capítulos através de um *continuum* de (re)diálogos onde os resultados obtidos

dialogam com as vozes evocadas no referencial. Para além de um diálogo a duas vozes, procura-se, nos momentos de reflexão – momentos posteriores aos (re)diálogos – um diálogo a três vozes, onde se junta a voz do investigador numa procura de significados e sentidos que permitem (re)encontrar o percurso da investigação. Todos os momentos de reflexão iniciam-se com uma metáfora, opção tomada dado as metáforas permitirem a *possibilidade de falar de uma coisa em termos de outra* (Sá-Chaves, 2007: 159), onde o emissor procura um outro modo de falar do já falado dando ao receptor uma nova via de (re)compreensão do discurso à luz da sua cultura, da sua identidade, do seu quadro teórico de representações (Ricoeur, 1983; Bortfeld & McGlone, 2001; Almeida, 2005). Partilha-se, assim, uma forma pessoal e única de viver, experimentar e sentir cada fase da investigação num processo contínuo de (re)construção e (re)organização de conhecimentos e crenças.

Todos os capítulos que edificam as três primeiras partes do corpo da tese culminam com uma sinopse onde se apresenta uma visão conjunta do todo que constitui o capítulo a que a mesma se refere. Todas as sinopses procuram uma visão conjunta do capítulo encerrada uma vez mais, e no seguimento dos momentos de reflexão, numa metáfora maior, a metáfora da construção de uma casa:

Júlio Santi, na peça *O Mestre de Obras* conta a história de um arquitecto que é contratado por um homem misterioso para desenhar uma casa. Ele propõe-se a desenhar a casa perfeita. O processo de construção da casa é o ponto de partida para uma viagem por um universo lúdico. Cada personagem – arquitecto, engenheiro, pedreiro, encanador, entre outros – tem a mesma função no trabalho de erguer a casa, e cada um tem a sua história para contar.

Neste sentido, tal como a casa construída, também a presente investigação compreende-se na construção de um percurso constituído por várias fases onde as várias pessoas (*hall of mirrors*) que as constituem assumem papéis essenciais. As sinopses dos capítulos apresentam então uma visão conjunta desta “casa/investigação” através de um(a) esquema/imagem da casa com os seus respectivos “andares/fases” e, dentro de cada capítulo respectivo, a especificidade de cada andar da casa.

A quarta parte encerra-se no capítulo 7 onde, numa linha de continuidade com os (re)diálogos anteriores entre os resultados e o referencial, se apresentam as principais conclusões do estudo, as suas limitações e as suas implicações nas políticas educativas e no trabalho desenvolvido nas instituições e, ao nível micro, nas salas de actividades.

A parte final da tese centra-se nos elementos pós-textuais com a apresentação das referências bibliográficas, da legislação consultada, dos apêndices e dos anexos. Todos os apêndices e anexos são apresentados em suporte informático, sendo que o apêndice 3.4

(referencial de competências transversais para a EPE) também se encontra impresso devido à sua pertinência para a compreensão e fundamentação da investigação desenvolvida.

Concluindo, poder-se-á afirmar, de uma forma geral, que a estrutura da tese se (re)organiza em torno de três diferentes registos/discursos que criam ciclos entre si atravessando as diferentes fases da investigação: o registo académico/investigativo, o discurso que evoca as vozes do referencial enquadrador do estudo (que evidencia o olhar do Outro) e o discurso que traduz a experiência/olhar do investigador.

### **Momento de reflexão**

“A ciência não pode resolver o mistério final da natureza. E isto porque, em última análise, somos parte do mistério que tentamos resolver” (Max Planck).

Quando se desenhou um esboço inicial da investigação, que o tempo aprimorou com a reflexão e partilha de diferentes formas de pensar e perspectivas sobre a temática em questão, ficou a sensação de que se tinha começado...

Começou uma etapa, mais uma, agora aqui com a escrita da tese... mas como caracterizar as etapas anteriores... os passos dados a medo mas amparados... em palavras? Etapa em que as palavras como... novidade... desconhecimento... exigência... encaixariam na perfeição, mas que não me permitem sentir completa e que penso não traduzem na sua essência o que ia (vai) na minha cabeça e, principalmente, na alma, não conseguem traduzir os meus sentimentos, agora, neste momento em que escrevo... e antes deste momento!!

Mas não posso deixar de reflectir sobre palavras que ecoaram... unicidade... singularidade... cultura... conhecimento... identidade... que despertaram o desejo desta escrita ou talvez do início de uma escrita contínua que trará em si... pensamentos... ideias, experiências... que no seu conjunto... interligados entre si... talvez traduzam um pouco de mim... um pouco da pessoa única e singular que sou... um pouco dos sentimentos que me constroem...

E é em nós, precisamente, que reside essa singularidade...

Mas como podemos ser únicos? Ou melhor, como poderemos não o ser se pensarmos que somos portadores da nossa história de vida que só nós vivemos? Se pensarmos que até os factores que estiveram inerentes ao nosso nascimento, à nossa concepção fazem parte de nós e não se repetirão jamais? O meu percurso (e percurso aqui entendido como história de vida) fui eu que o construí... através das opções que tomei... através das experiências que vivi... através dos sentimentos que senti... e que partilhei...

Mas isto não se deve só a mim... e percebo agora que eu não sou o principal factor da minha unicidade. Confesso que até então talvez fosse um pouco egocentrismo da minha parte (e aqui estabeleço uma comparação, ainda que ténue, entre o meu egocentrismo e o egocentrismo característico das crianças, referenciado por Piaget<sup>8</sup>) por pensar ser a única “heroína” da minha história... mas ouvindo outra perspectiva, fica a questão, afinal qual o papel da cultura na minha história? Como é que todo o ambiente que nos rodeia constrói a singularidade que existe em cada história de vida?

A cultura é a chave!... E se a cultura é chave... e se nós fazemos parte da cultura... então o mistério do mundo não se pode mesmo resolver!

Mas quem o queria resolver? Quem pretende resolver o mistério do mundo?

Há mistérios... que são mistérios... e em mistério permanecerão...

### **Sinopse**

Avaliação das aprendizagens na EPE em colaboração com a família como forma de potenciar o desenvolvimento de competências pelas crianças é a temática que deu origem à presente investigação e que pretende, através das várias fases que a compõem, compreender (i) as práticas de avaliação das aprendizagens de educadores de infância a as concepções que as sustentam e (ii) desenvolver estratégias de avaliação das aprendizagens em colaboração com a família das crianças. Para tal partiu-se de uma visão da criança enquanto cidadã (Prout, 2005) e da família enquanto organismo com papel activo no desenvolvimento e na aprendizagem da criança (Steves, Hough & Nurs, 2002).

A figura seguinte (figura 1.2.), partindo da metáfora da investigação enquanto construção de uma casa, ilustra o percurso que se foi fazendo ao longo da investigação, ou seja, a casa que se foi construindo com os seus andares e com base nos seus alicerces.

---

<sup>8</sup> Egocentrismo, na terminologia de Piaget (n.d.) citado por Papalia, Olds & Feldman (2001), é uma característica do pensamento pré-operatório da criança que consiste na incapacidade para ver as coisas de um ponto de vista que não o próprio. Não é egoísmo, mas sim compreensão centrada no *self*, uma forma de contração em que as crianças estão tão centradas no seu próprio ponto de vista que não conseguem considerar o ponto de vista dos outros.

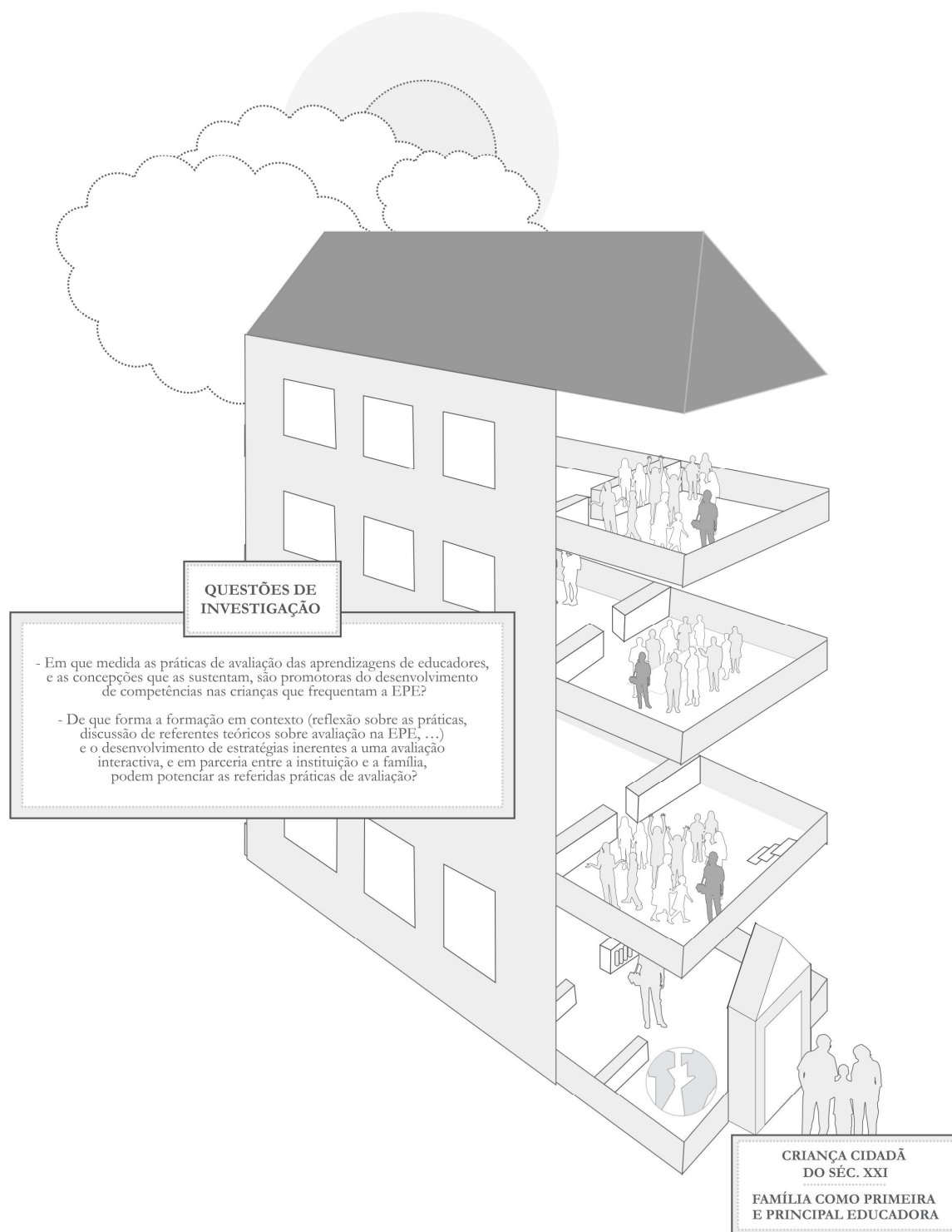


Figura 1.2. A investigação (casa): as suas fases (andares) e premissas/pontos de partida (alicerces).

## **PARTE II**



## **CAPÍTULO II**

---

### Metodología

## **Introdução**

As opções metodológicas subjacentes ao desenvolvimento da presente investigação resultaram de um processo contínuo de reflexão sobre o percurso investigativo à medida que as fases que o constituem iam decorrendo, baseado na perspectiva de que a metodologia nunca poderá ser compreendida como um ciclo definido e fechado, mas como algo que se vai (re)construindo consoante as experiências vivenciadas e os dados recolhidos.

Neste sentido, no presente capítulo procura-se justificar e fundamentar as opções metodológicas inerentes à natureza da investigação, especificando-se, posteriormente, os procedimentos, técnicas e recolha de dados utilizados em cada uma das suas fases, ou seja, as orientações metodológicas presentes desde a construção do referencial de competências transversais para a EPE (fase I) até à avaliação do impacto do programa de formação implementado (fase IV). Posteriormente, apresentam-se os princípios orientadores do tratamento e análise dos dados recolhidos de forma a que a análise de conteúdo realizada permita dar sentido ao conjunto de informação recolhida sem reduzir a variedade dos significados que lhe são atribuídos. Terminando o capítulo explicita-se o processo desenvolvido na procura de credibilidade e consistência na investigação e as questões éticas da mesma.

### **1. Fundamentação da opção metodológica: que caminho(s)?**

É a complexidade e dinâmica que caracterizam os fenómenos humanos e sociais e os contextos em que estes ocorrem que faz com que a presente investigação caminhe numa abordagem metodológica essencialmente qualitativa ou hermenêutica. Contudo, e apesar da opção por uma abordagem essencialmente qualitativa, também se recorre a uma abordagem metodológica quantitativa compreendida num *continuum* metodológico com o qualitativo (Pardal & Correia, 1995; Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2008). Defende-se uma visão holística dos fenómenos, considerando que o todo vai além da soma das partes, ou seja, que é importante ter em conta todas as componentes que caracterizam uma situação, as interações e influências recíprocas que nela ocorrem (Maxwell, 1996; André, 2005) e uma profunda compreensão e interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações (Bogdan & Taylor, 1975). Procura-se, assim, com a presente investigação, (i) compreender como um todo as práticas de avaliação das aprendizagens dos educadores de infância num determinado contexto, sendo as características desse contexto, as decisões tomadas e as interações que se criam e multiplicam factores

influenciadores dessas mesmas práticas, (ii) interpretar os significados que os mesmos dão à sua função avaliativa no que se refere ao desenvolvimento de competências pelas crianças e (iii) proporcionar mudanças nas práticas de avaliação dessas competências na procura de uma melhoria da qualidade educativa das mesmas. Coloca-se, assim, a ênfase na compreensão do(s) processo(s) inerente(s) às acções dos sujeitos e às situações que os envolvem. Isto não significa que a investigação qualitativa descure os resultados, mas que se preocupa mais com o processo que conduz a esses resultados (Maxwell, 1996).

Como já foi referido anteriormente, pretende-se compreender um fenómeno no seu todo, sentir todo(s) o(s) processo(s) no âmbito da intervenção e da investigação, fazer parte dele(s) através de um envolvimento relacional com o objecto em estudo no contexto em que se encontra. Esta opção permite ir buscar à etnografia (mais concretamente à pesquisa etnográfica em educação dada a investigação ocorrer no campo educativo) mais um significado para a presente investigação, uma vez que o investigador faz parte do contexto em estudo e é o principal instrumento de recolha de dados (Sarmiento, 2003).

A pesquisa etnográfica em educação preocupa-se, não com a descrição da cultura de um grupo social tal como a etnografia, mas, estando centrada na educação, com o processo educativo e os seus intervenientes, procurando novas relações e novas formas de compreender a realidade. O uso da pesquisa etnográfica na educação permite a compreensão das práticas e processos educativos através de

uma lente de aumento na dinâmica de relações e interacções que constituem o seu dia-a-dia [o da escola], apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a actuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde acções, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (André, 2005: 41).

Desta forma, a presente investigação não pretende apenas descrever o que se passa no dia-a-dia de uma Instituição no que se refere à avaliação das aprendizagens das crianças, mas requer um envolvimento profundo num processo de (re)construção de significados dessas práticas avaliativas por todos os intervenientes que nelas intervêm (educadores de infância, pais, crianças e outros elementos da Instituição em estudo) através de um estudo de caso etnográfico com uma componente de investigação-acção.

### 1.1. O estudo de caso etnográfico com uma dimensão de investigação-acção

Tendo por base as questões e os objectivos orientadores da investigação, isto é, compreender em profundidade as práticas de avaliação das aprendizagens de um grupo de educadores de infância, o método seleccionado foi o estudo de caso uma vez que este visa a compreensão e o conhecimento de um fenómeno particular ou do comportamento de um ou mais sujeitos, de um acontecimento ou de uma Instituição numa dada situação contextual específica – o que constitui o caso ou a unidade de análise (Yin, 2003; Sousa, 2009).

O facto de se optar por um estudo de caso etnográfico, é porque este acrescenta uma outra dimensão, a natureza sociocultural da investigação. Desta forma, um estudo de caso etnográfico, inserido numa perspectiva qualitativa, centra-se nos *fenómenos simbólicos e culturais das dinâmicas de acção* no contexto organizacional dos estabelecimentos educativos (Sarmiento, 2003). O estudo de caso etnográfico busca a descoberta de novas hipóteses teóricas, novas relações e/ou novos conceitos sobre um determinado fenómeno (André, 2005). Ao ser objectivo desta investigação (re)construir conhecimento sobre a avaliação na EPE e sobre a formação contínua de educadores de infância, procura-se necessariamente a descoberta de um saber original, que emerge da interacção de um saber partilhado entre diferentes investigadores e sujeitos (educadores de infância, crianças, pais/encarregados de educação) e que seja gerador de novas concepções, novas compreensões e certamente novas questões.

A par da compreensão de um fenómeno/situação específico num contexto real, encontra-se o objectivo de (re)(trans)formação dos investigadores e dos sujeitos que fazem parte da investigação. Procura-se, assim e através da implementação de um programa de formação, o desenvolvimento profissional da investigadora, mas também dos educadores de infância, (re)construindo educadores observadores do processo educativo como um todo e educadores reflexivos que se começam a ver também como objecto de estudo. É constituindo os investigadores como agentes de mudança e desenvolvendo uma estratégia de investigação, intervenção e formação em simultâneo que vise o melhoramento da qualidade da acção em si mesma (um aumento da qualidade das aprendizagens das crianças que potencie o desenvolvimento de competências) que se acrescenta a este estudo de caso etnográfico uma dimensão de investigação-acção.

A orientação etnográfica (já atribuída à presente investigação) também tem vindo a ser associada à investigação-acção, pois procura ser também um dispositivo de mudança de práticas na medida em que, ao estudar os significados e interpretações das acções dos sujeitos em estudo, promove a acomodação dos sentidos da acção pelos mesmos, possibilitando formas de intervenção

mais reflexivas e críticas. As etnografias podem, assim, constituir importantes instrumentos no processo de reflexão dos sujeitos em estudo, não ficando apenas na sua dimensão descritiva, mas conduzindo a novas possibilidades de acção dentro dos contextos singulares e únicos em que decorrem as práticas educativas (Sarmiento, 2003).

Ao ter também como objectivo a mudança e a (re)construção das práticas de avaliação das aprendizagens dos educadores de infância, pretende-se um aumento da qualidade do contexto em que as práticas decorrem e uma (re)aproximação entre investigação e acção. Em educação torna-se essencial articular a acção educativa com o esforço constante de investigação, ou seja, de observação, análise, reflexão e intervenção. Sendo toda e qualquer acção susceptível de reflexão e toda a reflexão passível de reestruturar a acção, a tentativa de articular ambas na prática pedagógica é urgente relativamente no processo de educação de *todo o homem e do homem todo* (Monteiro, 1998).

## **1.2. O caso: o processo de selecção e caracterização**

Tendo em conta, como já foi referido anteriormente, que se pretende com a presente investigação compreender um fenómeno no seu contexto natural com recurso a diversas fontes de informação, optou-se por um estudo de caso único com várias unidades de análise (Yin, 2003). O caso único é as práticas pedagógicas de um grupo de educadores de infância de uma IPSS sem fins lucrativos da região centro do país e as unidades de análise as suas práticas de avaliação das aprendizagens. A selecção desta Instituição para o desenvolvimento da investigação relaciona-se com o percurso profissional da investigadora. Em ocasiões anteriores, e enquanto formadora, a investigadora já tinha trabalhado com os educadores de infância que exercem funções docentes na Instituição escolhida. Desta forma, o conhecimento prévio do contexto (Graue & Walsh, 2003) entre investigadora e educadores de infância e a inter-relação já existente, factores que se consideraram favoráveis e positivos ao desenvolvimento da investigação e à necessária criação de um vínculo e relação de confiança e confidencialidade (Erickson, 1986; Rosa & Arnoldi, 2008), constituíram o critério essencial a esta selecção.

### 1.2.1. Caracterização da Instituição

A IPSS<sup>9</sup> onde decorreu a investigação surgiu em 1985 numa região do centro do país e de acordo com o regulamento interno tem como principais objectivos:

- a) Promover o desenvolvimento integral da criança através do aproveitamento das suas potencialidades;
- b) Assegurar os cuidados de higiene adequados à idade da criança;
- c) Estimular o convívio entre crianças como forma de integração social;
- d) Assegurar, através da estreita colocação dos diversos níveis de pessoal técnico, a continuidade educativa, atendendo às necessidades bio-psico-sociais das diferentes etapas do desenvolvimento da criança;
- e) Preparar a transição da criança do meio familiar para o 1º Ciclo do Ensino Básico. (Regulamento Interno 2008/2009).

No que se refere ao funcionamento, a Instituição inicia as suas actividades lectivas no primeiro dia do mês de Setembro, funcionando de segunda a sexta-feira das 7h30 às 19h, e encerra a 31 de Julho. No período em que se desenvolveu o estudo empírico possuía três valências:

i) creche, composta por três salas com capacidade para 35 crianças (berçário, sala de 1/2 anos e sala de 2/3 anos). Nesta valência encontram-se 3 educadoras de infância (uma por sala de actividades), 3 auxiliares de acção educativa, 1 auxiliar de serviços gerais e outro pessoal não especificado.

ii) jardim-de-infância, composta por três salas com capacidade para 70 crianças (sala dos 3/4 anos, sala dos 4/5 anos e sala dos 5/6 anos). Nesta valência encontram-se 3 educadoras de infância (uma por sala de actividades), 3 auxiliares de acção educativa, 1 auxiliar de serviços gerais e outro pessoal não especificado. A componente lectiva desta valência é de 5 horas lectivas gratuitas (entre as 9h e as 12h e as 15h e as 17h).

iii) actividades de tempos livres, composta por uma sala com capacidade para 35 crianças. Nesta valência encontra-se 1 técnica, 1 auxiliar de acção educativa e outro pessoal não especificado.

Durante o tempo de funcionamento da Instituição são prestados às crianças os seguintes serviços: (i) permanência da criança na Instituição durante o seu horário de funcionamento, (ii) fornecimento de alimentação (almoço, lanche e, quando necessário, um suplemento alimentar a meio da manhã), (iii) prestação de cuidados de higiene, conforto e saúde, (iv) actividades lúdico-pedagógicas, (v) actividades extra-curriculares (inglês – a partir dos 4 anos –, expressão motora e expressão musical) ministradas por professoras que se deslocam à Instituição, (vi)

---

<sup>9</sup> A caracterização da Instituição onde foi desenvolvida a investigação, apresentada nesta secção, baseia-se nos dados recolhidos através da análise documental ao regulamento interno e ao projecto educativo da Instituição do ano lectivo 2008/2009.

acompanhamento sócio-familiar e apoio à integração social, (vii) apoio psicológico individual e familiar e (viii) transporte para o domicílio.

No que se refere à constituição dos grupos de crianças em cada valência, por norma estes são formados tendo como critério base a idade da criança constituindo-se, assim, grupos homogêneos no que se refere a esta dimensão.

Relativamente à organização, durante o ano lectivo 2008/2009, a Instituição era constituída por uma direcção externa (composta por 5 membros dos quais um presidente, um vice-presidente, um secretário, um tesoureiro e um vogal) e por uma direcção interna (instituída por uma equipa pedagógica – educadores de infância e outros técnicos da Instituição – e pela assessoria da direcção – composta por um elemento da responsabilidade da direcção exterior).

### **1.2.2. Caracterização dos sujeitos da investigação**

Após a selecção da Instituição para desenvolver a investigação, e tendo em conta por um lado os objectivos da investigação e por outro o contexto caracterizado, seleccionou-se a valência de jardim-de-infância (que corresponde à EPE) e todos os intervenientes educativos para unidade particular do estudo de caso: os educadores de infância, outros docentes da Instituição (professores de inglês, expressão musical e expressão motora), os estagiários<sup>10</sup>, os auxiliares de acção educativa, outros funcionários, as crianças, os pais/encarregados de educação das crianças e a direcção da Instituição e sua assessoria. Contudo, e de forma mais específica, o estudo de caso incidiu nos educadores de infância, crianças e pais.

Quanto aos educadores de infância, todos colaboraram na investigação, quer os que estavam a exercer funções docentes na EPE quer na creche, uma vez que a sua experiência profissional na EPE era vasta (devido ao tempo de serviço na Instituição – ver secção seguinte) e dentro da Instituição as educadoras percorrem as duas valências acompanhando o grupo de crianças desde a entrada na Instituição (creche – berçário) até ao último ano (jardim de infância – sala dos 5/6 anos), retomando posteriormente um novo grupo de creche.

Quanto às crianças e aos pais<sup>11</sup> seleccionados da valência de jardim-de-infância optou-se por trabalhar com 25% do total de cada sala de actividades (sala dos 3/4 anos, sala dos 4/5 anos e sala

---

<sup>10</sup> A Instituição tem protocolo com outras instituições da comunidade, nomeadamente com uma Escola Superior de Educação, recebendo frequentemente estagiários.

<sup>11</sup> Uma análise às fichas de identificação pessoal das crianças da Instituição permitiu constatar que os encarregados de educação das crianças na valência de jardim-de-infância são o seu pai e/ou mãe, pelo que se optou por trabalhar com os pais das crianças, deixando, assim, de usar a nomenclatura encarregados de educação.

dos 5/6 anos), perfazendo um total de 17 crianças e respectivos pais. Neste sentido, realizou-se uma reunião com todos os pais das crianças que frequentavam a valência de jardim-de-infância e apresentou-se o projecto de investigação, questionando-os sobre o seu possível interesse em colaborar no estudo. Do total de pais de 68 crianças (25 da sala dos 3/4 anos, 25 da sala dos 4/5 anos e 18 da sala dos 5/6 anos) 48 mostraram-se interessados em colaborar. Posteriormente, e partindo dos 48 pais interessados, procedeu-se à constituição de um grupo aleatório simples (Pardal & Correia, 1995). Assim, o grupo de sujeitos seleccionado no que concerne às crianças e aos pais colaboradores na investigação foi constituído por 6 crianças e respectivos pais da sala dos 3/4 anos, 6 crianças e respectivos pais da sala dos 4/5 anos e 5 crianças e respectivos pais da sala dos 5/6 anos, fazendo um total de 17 crianças e 17 pais.

Em jeito de conclusão, poder-se-á referir que o grupo privilegiado de sujeitos da investigação foi constituído por 6 educadores de infância, 17 crianças e 17 pais de uma IPSS do centro do país, procedendo-se de seguida à sua caracterização.

#### Caracterização dos educadores de infância participantes na investigação

Relativamente aos educadores de infância a exercer funções docentes na Instituição<sup>12</sup>, e colaboradores na presente investigação, do total de 6 educadoras (todas do género feminino), duas possuem licenciatura e quatro o grau de bacharel em Educação de Infância. Quanto ao tempo de serviço, todas possuem mais de 10 anos de serviço, sendo que duas delas mais de 25. Constatase que, do total de anos de serviço, todas as educadoras de infância exerceram a maioria do tempo de serviço na Instituição onde foi desenvolvida a investigação, possuindo assim um vínculo efectivo com a mesma.

Como já foi referido anteriormente, as educadoras de infância acompanham o grupo de crianças desde que entram na creche até à última sala de jardim-de-infância, rodando assim entre estas duas valências. Neste sentido, e uma vez que o estudo empírico envolveu dois anos lectivos diferentes<sup>13</sup>, torna-se relevante compreender a mobilidade das educadoras pelas valências nesses anos (quadro 2.1.), uma vez que o grupo de educadoras de infância que desempenhou funções na EPE (nível de educação em estudo) não foi o mesmo, tendo esta mudança efeitos nos procedimentos metodológicos adoptados para cada uma das fases da investigação. Uma análise ao quadro 2.1. permite constatar que no que se refere à mobilidade de educadoras, mais

---

<sup>12</sup> Os dados pessoais aqui apresentados relativamente aos educadores de infância colaboradores na investigação foram facultados pela própria Instituição.

<sup>13</sup> A fase II e III da investigação decorreram no ano lectivo 2008/2009 e a fase IV no ano lectivo 2009/2010 (quadro 2.2.).

concretamente na EPE, do ano lectivo 2008/2009 para o ano lectivo 2009/2010, a educadora L.<sup>14</sup> que estava com o grupo de crianças de 5/6 anos passou para o berçário e a educadora S. que estava na última sala de creche (2/3 anos) passou para a primeira sala de EPE (3/4 anos). As educadoras E. e C. mantiveram-se a exercer funções na EPE acompanhando o grupo de crianças e mudando apenas de sala de actividades.

Quadro 2.1.

*Mobilidade das educadoras de infância pela valência de Creche e EPE nos anos lectivos 2008/2009 e 2009/2010*

Ano lectivo 2008/2009		Ano lectivo 2009/2010	
Educadora de infância	Grupo de crianças	Educadora de infância	Grupo de crianças
L.	5/6 anos (EPE)	E.	5/6 anos (EPE)
E.	4/5 anos (EPE)	C.	4/5 anos (EPE)
C.	3/4 anos (EPE)	S.	3/4 anos (EPE)
S.	2/3 anos (creche)	M.	2/3 anos (creche)
M.	1/2 anos (creche)	P.	1/2 anos (creche)
P.	Berçário (creche)	L.	Berçário (creche)

### Caracterização dos pais participantes na investigação

Os dados recolhidos para posterior caracterização dos pais das 17 crianças participantes na investigação foram retirados das fichas de identificação pessoal das crianças do ano lectivo 2008/2009 e centram-se na idade, nas habilitações académicas e na profissão que possuíam nesse respectivo ano (apêndice 2.1.).

Relativamente à idade, a maioria dos pais (onze pais) e mães (treze mães) participantes no estudo possuíam entre 25 e 34 anos. Cinco pais tinham entre 35 e 44 anos de idade e um mais de 45 anos. Já no que se refere às mães, quatro tinham entre 35 e 44 anos.

Quanto às habilitações académicas, do total de pais participantes, nove possuíam o Ensino Básico (seis pais e três mães), quinze tinham concluído o Ensino Secundário (nove pais e seis mães) e dez tinham terminado o Ensino Superior (dois pais e seis mães tinham o grau de licenciatura e duas mães eram bacharéis).

No que diz respeito à profissão que exerciam, a grande maioria dos pais e mães trabalhava no sector terciário, sendo que apenas dois (um pai e uma mãe) trabalhavam no sector secundário.

<sup>14</sup> Ao longo do estudo empírico, e como forma de garantir o anonimato dos sujeitos de investigação, optou-se por atribuir diferentes letras às seis educadoras de infância participantes no mesmo (ver quadro 2.1.) e números às crianças e aos pais colaboradores distinguindo os mesmos através da adopção da letra C antes do número no que se refere às crianças e da letra P no que se refere aos pais.

### Caracterização das crianças participantes na investigação

Quanto às crianças participantes na investigação, no que se refere ao ano lectivo de 2008/2009 e de acordo com o grupo constituído e já referenciado anteriormente, seis frequentavam a sala dos 3/4 anos, seis a sala dos 4/5 anos e cinco a sala dos 5/6 anos.

Do total das dezassete crianças, seis tinham um irmão com idade inferior à sua, sendo que quatro desses seis frequentavam a Instituição na valência de creche.

Quanto aos elementos do agregado familiar, todas as crianças vivem com os seus pais e irmãos (quando os têm), sendo que uma vive também com a tia e a avó.

## **2. Fases da investigação – seleccionando as técnicas de recolha de dados**

Perante uma diversidade de procedimentos e técnicas de recolha de dados, a selecção de uns em relação a outros encontra-se directamente relacionada com as fases da investigação e os objectivos que se pretendem alcançar em cada uma, procurando-se sempre processos de complementaridade de recolha e análise de dados. O quadro 2.2. sintetiza os procedimentos e técnicas de recolha de dados adoptados em cada uma das fases da investigação.

Quadro 2.2.

*Procedimentos e técnicas de recolha de dados apresentados segundo as fases de investigação e sua calendarização*

<b>Calendarização</b>	<b>Fases de investigação</b>	<b>Técnicas e instrumentos de recolha de dados</b>
Julho de 2008 a Julho de 2009 + Julho de 2010	<b>Fase I – Referencial de competências:</b> - formulação; - processo de transferibilidade e credibilidade (revisão por pares; painel de especialistas e profissionais; reflexão com os educadores de infância).	- Análise documental e de conteúdo; - Encontros reflexivos (com apoio à gravação); - Diário de investigação.
Setembro de 2008 a...	<b>Fase II – Diagnóstico</b>	- Entrevistas (a educadores de infância e pais); - Conversas com as crianças;
Outubro a Dezembro de 2008 ... Janeiro de 2010		- Observação participante (de início não estruturada e depois estruturada); - Análise documental.
(Paralela à fase anterior)	<b>Fase III – Programa de formação:</b> - construção;	- Observação participante; - Análise documental e de conteúdo (portefólios reflexivos dos educadores, dossiês das crianças, diário de investigação); - Inquérito por questionário.
Janeiro a Julho de 2009	- implementação.	- Conversas com as crianças;
Julho de 2009 + Setembro de 2009 a... Outubro e Dezembro de 2009 ... Dezembro de 2009	<b>Fase IV – Avaliação do impacte do programa de formação</b>	- Entrevistas (a educadores de infância e pais); - Observação participante (estruturada); - Análise documental.

## 2.1. Fase I: Da formulação de um referencial de competências ao seu processo de transferibilidade e credibilidade

A fase de construção de um referencial de competências transversais para a EPE embora constitua a primeira fase da investigação, decorreu transversalmente a todas as restantes fases, uma vez que contempla a construção do referencial em si, mas também o seu processo de transferibilidade e credibilidade<sup>15</sup> e a sua aplicação na acção educativa dos educadores de infância participantes na investigação.

Para a construção do referencial de competências transversais para a EPE procedeu-se (i) a uma revisão da literatura sobre o conceito de competência e a sua contextualização à EPE, (ii) a uma análise de conteúdo de vários quadros de referência de diferentes países orientados para o desenvolvimento de competências e (iii) à identificação dos pilares do conhecimento e dos princípios curriculares orientadores à operacionalização do referencial a construir.

Tendo como base estes procedimentos construiu-se uma primeira versão do referencial de competências para a EPE e solicitou-se a duas colegas/pares (educadoras de infância fora do contexto da investigação mas com conhecimento das questões e do processo de investigação) uma análise do documento construído<sup>16</sup>. Posteriormente, procedeu-se à constituição de um painel de nove especialistas e profissionais aos quais se solicitou a sua contribuição para uma reflexão crítica presencial sobre a primeira proposta já construída do referencial de competências transversais para a EPE. O processo de constituição e caracterização do referido painel apresenta-se no capítulo 3.

Com base nos contributos dados, quer pelo painel de especialistas e profissionais quer pelos educadores de infância durante a aplicação do respectivo referencial, e através de um processo reflexivo intenso, reconstruiu-se a última versão do referencial de competências transversais para a EPE.

Nesta fase da investigação, construiu-se um diário de investigação de forma a descrever exaustivamente todos os procedimentos inerentes à formulação e ao processo de transferibilidade e credibilidade do referencial de competências transversais para a EPE. O diário de investigação desta fase (apêndice 2.2.) contempla (i) várias reflexões e decisões iniciais da investigadora aquando da construção da primeira versão do respectivo referencial e (ii) as reflexões realizadas com cada elemento do painel de especialistas e profissionais, descritas com o apoio à gravação dos encontros reflexivos, assim como uma reflexão final da investigadora sobre as mesmas. Optou-se

<sup>15</sup> O processo de transferibilidade e credibilidade no paradigma qualitativo correspondem, respectivamente, aos termos de validade externa e interna da metodologia quantitativa experimental (Coutinho, 2008).

<sup>16</sup> A este processo Erlandson, Harris, Skipper & Allen (1993) denominam *peer briefing* (revisão por pares).

pela utilização deste instrumento de recolha de dados – o diário de investigação – uma vez que este permitia (i) o registo e documentação contínuos (e ao mesmo tempo faseados) do processo de investigação, reflexão e meta-reflexão (Flick, 2004) inerente a toda esta fase da investigação e (ii) a tomada de decisões contínuas e fundamentadas na intersecção de cada discurso e reflexão com cada especialista.

## **2.2. Fase II: Diagnóstico das concepções dos participantes da investigação sobre avaliação das aprendizagens na EPE e colaboração Instituição/Família**

Antes de dar início à fase II da investigação, e conseqüentemente ao estudo empírico, foi celebrado um protocolo entre 1 de Setembro de 2008 e 31 de Agosto de 2010 com a Instituição onde o estudo foi desenvolvido (apêndice 2.3.) de forma a oficializar e a dar início à intervenção e investigação que iriam decorrer entre Setembro de 2008 e Janeiro de 2010.

Ao longo da fase II da investigação, e procurando confrontar o máximo de perspectivas e compreender diferentes aspectos inerentes às práticas da avaliação das aprendizagens das crianças em colaboração com a família, recorreu-se a entrevistas, à observação participante e à análise documental. Transversalmente ao uso destas técnicas de recolha de dados, e na continuidade do já realizado na fase anterior, construiu-se um diário de investigação onde se procurou descrever, reflectir e problematizar as experiências que iam decorrendo e em que a investigadora se envolvia. Como referem Bogdan & Biklen (1994), o diário de investigação procurou traduzir sempre o que a investigadora ouvia, via, experienciava e pensava durante o processo de recolha e reflexão sobre os dados obtidos.

### Entrevistas

Tendo como objectivo recolher informação sobre as concepções dos participantes da investigação sobre a avaliação das aprendizagens na EPE e a colaboração Instituição/Família, considerou-se que a entrevista seria a técnica mais pertinente, uma vez que permite ter acesso ao discurso dos entrevistados, ao que eles pensam, aos seus pontos de vista e perspectivas, aos seus quadros de referência, valores, interpretações e experiências no interior da temática em questão (Marconi & Lakatos, 1996; Valles, 1999; Lüdke & André, 2005). Procura-se, assim, (i) a forma como

os sujeitos da investigação (educadores de infância, pais e crianças<sup>17</sup>) atribuem significado às suas acções e práticas através da reconstituição de experiências ou acontecimentos passados e (ii) um *grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos* (Quivy & Campenhoudt, 2005: 194).

Neste sentido, recorreu-se a entrevistas semidirectivas (Quivy & Campenhoudt, 2005) entre Setembro de 2008 e Janeiro de 2009 para as quais foram construídos guiões (apêndice 2.4.) com algumas perguntas abertas que serviram de orientação ao entrevistador contendo os pontos principais sobre a temática em estudo. Deste modo, privilegiou-se o espaço e o papel do entrevistado na definição do conteúdo da entrevista, deixando-o falar abertamente, mas também procurando que este respondesse a todas as questões presentes no guião, embora nem sempre pela ordem indicada dependendo do desenrolar da entrevista. O tempo de entrevista diferiu consoante o entrevistado e as suas características, sendo que de uma forma geral as entrevistas aos educadores de infância duraram aproximadamente duas horas e aos pais das crianças entre trinta a sessenta minutos. Todas as entrevistas realizadas foram gravadas com autorização prévia do entrevistado, uma vez que a gravação permitiu (i) captar na íntegra o discurso do entrevistado (Bogdan & Biklen, 1994) e (ii) deixar o entrevistador livre para poder captar outra informação que emerge dos gestos, expressões, isto é, linguagem não verbal do entrevistado (Lüdke & André, 2005). Após o processo de transcrição das entrevistas (apêndice 2.5.), estas foram fornecidas aos entrevistados para que tivessem possibilidade de corrigir algum aspecto ou resposta, o que contribuiu para a credibilidade dos dados obtidos (Woods, 1995; Coutinho, 2008; Rosa & Arnoldi, 2008).

Relativamente às entrevistas realizadas às crianças, as quais pela sua especificidade se denominam de conversas ao longo da investigação, estas requereram procedimentos particulares, especialmente no que concerne a critérios inerentes à credibilidade (Walsh, Tobin & Graue, 2002). Sendo uma das premissas da presente investigação a compreensão da criança como cidadão (Prout, 2005), esta também se constituiu como sujeito da investigação com ideias, opiniões e experiências sobre a temática em estudo. Neste sentido, também se recorreu a uma conversa semidirectiva<sup>18</sup> para a qual foi construído um guião (apêndice 2.6.) com questões orientadoras semelhantes aos guiões das entrevistas aos educadores e aos pais, mas mais focadas nas questões de natureza mais prática e experiencial devido às características de desenvolvimento das crianças entre os 3 e 6 anos de idade.

---

<sup>17</sup> Quanto às crianças, pela especificidade das entrevistas (que se abordará ainda dentro desta secção) optou-se por utilizar o termo conversa e não entrevista embora os objectivos norteadores destas conversas tenham sido os mesmos que nas entrevistas realizadas aos educadores de infância e aos pais das crianças.

<sup>18</sup> Dada a natureza específica das conversas não foi possível chegar a uma média da duração das mesmas, sendo que a mais curta durou cerca de cinco minutos e a mais longa cerca de vinte minutos.

As conversas com as crianças decorreram na sua maioria entre a criança, a investigadora e uma pessoa da confiança da criança com uma relação muito próxima a si (umas vezes a educadora, outras a auxiliar de acção educativa e outras ainda a mãe e/ou o pai), partindo do pressuposto que a qualidade das respostas depende também da qualidade da relação dos intervenientes da conversa (Walsh, Tobin & Graue, 2002; Graue & Walsh, 2003). Por vezes também se procedeu à conversa aos pares, uma vez que assim a criança fica mais descontraída acabando as crianças por se entre ajudarem nas respostas (D'Amato, 1986 e Baturka & Walsh, 1991 citados por Walsh, Tobin & Graue, 2002). O recurso a adereços significativos da criança de forma a mantê-la concentrada em algo concreto (Walsh & Graue, 2003) também foi uma estratégia utilizada em algumas conversas. Resumindo, foram várias as estratégias utilizadas durante as conversas com as crianças de forma a recolher as suas opiniões e pontos de vista sobre a forma como eram avaliadas e a participação dos seus pais na vida da Instituição, sendo que diferiram e/ou se conjugaram consoante a personalidade/identidade de cada criança. Embora as suas respostas tenham sido curtas e de reduzido teor linguístico, todas as crianças se revelaram à vontade durante a conversa, respondendo espontaneamente à maioria das questões presentes no guião.

Quanto à gravação das conversas, este foi um procedimento que ocorreu na maioria das conversas com as crianças, mas uma vez mais dependeu das características e estado de espírito da criança. Por vezes, e por variadas razões, a gravação não foi possível revelando-se o bloco de notas a melhor opção para registar a conversa. Contudo, quer se tenha recorrido à transcrição ou ao bloco de notas (apêndice 2.7.), o registo das conversas foi facultado ao adulto que participou nas conversas (que não a investigadora) que, à semelhança das entrevistas, teve a possibilidade de corrigir algum aspecto ou resposta, contribuindo assim para a credibilidade dos dados obtidos (Woods, 1995; Coutinho, 2008; Rosa & Arnoldi, 2008) nas conversas com as crianças.

#### Observação (participante)

As entrevistas realizadas aos educadores de infância e aos pais, assim como as conversas com as crianças, permitiram ter acesso ao discurso dos mesmos e ao significado que estes atribuem às suas acções e práticas de avaliação das aprendizagens, mas não possibilitam o acesso às referidas práticas, aos comportamentos em contexto, à teia de relações existente nesse contexto. É por querer compreender as concepções e práticas de avaliação das aprendizagens do *interior* (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2008: 155), isto é, recolher informação sobre os

comportamentos e acontecimentos no momento e contexto em que decorrem, que se recorre à observação (Quivy & Campenhoudt, 2005) como técnica associada à entrevista.

A escolha por uma observação participante (Raposo, 1983; Carmo & Ferreira, 1998; Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2008) relaciona-se com outro objectivo da investigação durante esta fase de recolha de dados. Devido à fase III da presente investigação consistir na construção e implementação de um programa de formação em contexto, revelou-se pertinente que a investigadora conhecesse em profundidade o contexto de intervenção e formação integrando-se progressivamente nas actividades da Instituição e nas rotinas e dinâmicas de cada sala de actividades e das pessoas que as integram. O observador, neste caso a investigadora, é considerado, assim, um membro do grupo, participando nas suas actividades, interesses e relações (Raposo, 1983), interpretando os fenómenos com base nos significados que os participantes lhes atribuem durante a acção e dentro do mesmo sistema de referências (Wilson, 1977 citado por Albano, 1994).

Tendo por base estes objectivos, procedeu-se a um período de observação participante da acção educativa das três educadoras de infância a exercerem funções docentes na EPE da Instituição com a duração de três meses (de Outubro<sup>19</sup> a Dezembro de 2008). Esta observação concretizou-se, de uma forma geral, em duas visitas por semana à Instituição durante as cinco horas diárias de actividade educativa e em períodos de reflexão sobre a observação realizada com as educadoras. No início recorreu-se a uma observação participante não estruturada (Pardal & Correia, 1995), o que possibilitou uma exploração livre de todo o contexto de intervenção e uma (re)orientação do processo de observação. Desta forma, na fase final deste processo já se procedeu à definição de referentes orientadores da observação – observação estruturada (*idem*) tendo em conta os objectivos desta fase da investigação.

Os dados recolhidos durante o processo de observação participante foram registados sob a forma de notas de trabalho de campo que, posteriormente, foram incorporadas no diário de investigação construído para esta fase da investigação (apêndice 2.8.), procedendo-se à descrição dos acontecimentos/fenómenos observados e à sua interpretação (Lessard-hébert, Goyette & Boutin, 2008).

---

<sup>19</sup> O período de observação não contemplou o mês de Setembro de 2008 por este mês se destinar à adaptação e integração das crianças às rotinas e dinâmicas da sala de actividades, considerando as educadoras que um elemento externo (a investigadora) poderia influenciar este processo.

### Análise documental

A análise documental assume na investigação uma função de complementaridade com as técnicas de entrevista e de observação participante, permitindo a recolha de informação sobre a temática em estudo através da explicação, discussão e avaliação de documentos e registos construídos pelos sujeitos de investigação (Elliot, 1993; Lüdke & André, 2005; Marconi & Lakatos, 1996). Além disso, a análise documental permite um conhecimento mais concreto da realidade uma vez que os documentos são construídos no tempo que se pretende estudar ou em que decorre a investigação (Lodi, 1991).

Assim, os documentos oficiais da Instituição (regulamento interno, projecto educativo, plano anual de actividades e projectos curriculares de grupo, entre outros) a que se teve acesso traduzem as acções, decisões e práticas concretizadas e ainda a forma como o trabalho desenvolvido na Instituição é perspectivado pela sua equipa pedagógica, constituindo em si mais uma fonte de informação.

### **2.3. Fase III: Construção e implementação de um programa de formação para educadores de infância**

O processo de construção do programa de formação para educadores de infância foi desenvolvido paralelamente à recolha e análise dos dados obtidos durante a fase II da investigação, uma vez que teve em conta os indicadores obtidos durante essa fase. A implementação do programa de formação decorreu entre Janeiro e Julho de 2009 e foi desenvolvido com os seis educadores de infância da Instituição. Contemplou momentos de reflexão em sessões de grande grupo (com todos os educadores de infância em conjunto) e sessões de pequeno grupo (com os educadores de infância de cada valência – creche ou EPE) e momentos de planificação-intervenção/acção nas três salas de EPE com as educadoras que exerciam funções docentes na respectiva valência no ano lectivo da sua implementação. O processo de construção e implementação do programa de formação encontra-se detalhado no capítulo 5 deste estudo.

A metodologia adoptada durante o programa de formação assume características de investigação-acção baseando-se em ciclos de planificação-intervenção/acção-reflexão-planificação-intervenção/acção-reflexão. Acredita-se que a transformação de concepções e práticas acontece de forma mais significativa quando são os próprios educadores a partilharem, reflectirem e (re)construírem as suas próprias práticas, isto é, quando estão activamente envolvidos no seu processo de desenvolvimento profissional constituindo-se agentes de mudança na Instituição onde

desenvolvem as suas práticas (Bogdan & Biklen, 1994). Além disso, procurou-se desenvolver um programa de formação assente numa perspectiva flexível, colectiva, colaboradora, participativa e de compromisso entre todos os sujeitos de investigação, características estas presentes na investigação-acção (Gutiérrez, 2003; Ángel, 1996).

Quanto às técnicas e instrumentos de recolha de dados, durante esta fase da investigação recorreu-se (i) à observação participante, (ii) à análise documental dos portefólios reflexivos dos educadores de infância, dos dossiês das crianças e do diário de investigação desta fase e (iii) ao inquérito por questionário.

### Observação (participante)

Ao longo da implementação do programa de formação, a investigadora fez parte do contexto em análise e envolveu-se directamente nas actividades e dinâmicas criadas, pelo que a observação participante (Raposo, 1983; Carmo & Ferreira, 1998; Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2008) constituiu uma técnica bastante pertinente para a recolha de dados durante esta fase. Este forte envolvimento da investigadora, também justificado pela acumulação do papel de formadora com o de investigadora, fez com que a mesma se envolvesse nos ciclos de planificação-intervenção/acção-reflexão-planificação-intervenção/acção-reflexão, integrando-se na acção desenvolvida como mais um sujeito da investigação.

Os dados recolhidos durante o processo de observação participante na EPE foram registados sob a forma de notas de trabalho de campo (Lessard-hébert, Goryette & Boutin, 1994) que, posteriormente, foram sendo incorporadas no diário de investigação desta fase (apêndice 2.9.). As notas de trabalho de campo constituíram-se elementos fundamentais durante a formação dos educadores na medida em que remetem para registos descritivos e interpretativos dos contextos observados.

### Análise documental (associada à análise de conteúdo)

A análise documental, associada à análise qualitativa de conteúdo (Lessard-hébert, Goryette & Boutin, 1994) revelou-se a técnica mais adequada para analisar os portefólios reflexivos dos educadores, os dossiês das crianças e o diário de investigação desta fase, instrumentos cuja selecção e justificação se descrevem de seguida.

Ao longo da implementação do programa de formação adoptou-se a construção de portefólios reflexivos como estratégia de formação e supervisão (Sá-Chaves, 2007b), convidando-se os seis

educadores de infância a integrarem esta estratégia. A opção por este instrumento de recolha de dados relaciona-se com o objectivo de (re)construção de um diálogo contínuo entre formadora e formandos que possibilitasse (i) novas formas de ver e interpretar a unidade de análise (as práticas de avaliação das aprendizagens em colaboração com a família), (ii) novas concepções e pensamentos partindo de uma análise crítica, envolvente e colaborativa das práticas no sentido de tomar decisões e de as (trans)formar e (iii) uma verdadeira implicação dos formandos nos seus próprios processos de pensar e estruturar o pensamento, na sua própria aprendizagem (*idem*).

Neste sentido, as seis educadoras de infância construíram os seus portefólios reflexivos com o objectivo de documentar, registar, organizar a sua aprendizagem e revelar o seu desenvolvimento profissional (e pessoal) ao longo da implementação do programa de formação. Além de reflexões escritas sobre os processos que se consideraram essenciais ao longo da investigação nesta fase, e que foram solicitadas pela investigadora/formadora, as educadoras de infância tinham total liberdade para incluírem no portefólio reflexivo todos os documentos ou registos que achassem adequados. Assim, foram incluídos nos portefólios documentos relativos à prática educativa das educadoras (construídos por cada uma e pela equipa pedagógica), notas inerentes aos ciclos de planificação-intervenção/acção-reflexão-planificação-intervenção/acção-reflexão, bibliografia pesquisada com notas de reflexão, trabalhos das crianças identificadores de alguma ideia/pensamento que queriam mostrar reveladora das suas práticas de avaliação, entre outros. Os portefólios e o seu conteúdo foram partilhados numa interacção contínua entre investigadora/formadora e educadoras/formandos na procura constante de novas formas de pensar e (re)construir as práticas quer através dos portefólios em si, quer através da reflexão das suas ideias em conversas informais e até mesmo por correio electrónico.

A existência de um dossiê para cada criança como estratégia de interacção com os seus pais foi uma decisão tomada durante o programa de formação. Os objectivos inerentes à construção deste dossiê foram os mesmos que os presentes na literatura no que se refere a portefólios das crianças, isto é, pretendia-se que o dossiê, constituindo uma estratégia de interacção e colaboração com os pais das crianças, permitisse (i) documentar o processo de aprendizagem da criança e a sua evolução, (ii) reflectir sobre as propostas educativas e o ambiente em que decorreram e (iii) envolver a criança activamente no seu processo de aprendizagem dando-lhe oportunidade para ela mesma também poder reflectir sobre as aprendizagens que ia realizando (Hebert, 2001; Villas-Boas, 2006; Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008). Contudo, as educadoras/formandas optaram por não lhe chamar portefólio, mas dossiê, dado que como era a primeira vez que implementavam esta

estratégia, e não sabiam qual seria o seu resultado, seria mais pertinente (e seguro) chamar-lhe dossiê e não adoptar a expressão portefólio usada na literatura e tudo o que esta implica. Os dossiês das crianças assumiram então as funções acima referenciadas e (também eles) constituíram um diálogo contínuo entre a educadora e os pais das crianças. De quinze em quinze dias (por norma à sexta-feira) a criança levava o seu dossiê para casa, trazendo-o de novo na segunda-feira seguinte para a Instituição. Todo o processo experienciado em torno do dossiê das crianças encontra-se descrito no capítulo 5 do presente estudo.

Recolhendo, assim, através dos portefólios reflexivos dos educadores e dos dossiês das crianças, as perspectivas dos educadores, pais e crianças sobre a unidade de análise, tornava-se necessário também recolher dados sob a forma como a investigadora (nesta fase também sujeito da investigação enquanto formadora) acompanhava e interagia com toda a dinâmica criada. Neste sentido, a investigadora/formadora criou um diário de investigação para esta fase onde foi registando algumas experiências e sentimentos sob a forma de notas que permitiram ir introduzindo algumas mudanças no programa de formação (ao nível da sua intervenção, da adequação dos recursos utilizados, da especificidade dos documentos e instrumentos construídos, entre outros) e ir suscitando reflexões sobre determinadas decisões tomadas pelos educadores/formandos (sua pertinência, adequação, impacto...).

#### Inquérito por questionário

A avaliação do programa de formação foi feita de forma contínua com base na análise documental (e de conteúdo) dos portefólios reflexivos, dossiês e diário de investigação. Contudo, e na procura de mais uma técnica que permitisse, desta vez, a recolha de dados de forma sistemática, recorreu-se ao inquérito por questionário (Carmo & Ferreira, 1998) que foi aplicado aos educadores/formandos do programa de formação no sentido de recolher a sua opinião sobre o desenvolvimento do programa (apêndice 2.10.).

Tendo em conta o principal objectivo da aplicação do questionário – a recolha sistemática de dados sobre o desenvolvimento do programa de formação –, e por esta técnica ter sido usada como complementar à análise documental, optou-se por elaborar um conjunto de questões de escolha múltipla do tipo de *avaliação ou estimação* (Pardal & Correia, 1995) onde se procurou aferir os diversos graus de concordância dos educadores face aos seguintes aspectos do programa de formação: organização, metodologia adoptada, pertinência da formação e papel da formadora. No final do questionário colocou-se uma questão aberta (*idem*), constituindo esta um espaço livre onde

os educadores/formandos poderiam partilhar alguma experiência e/ou ideia ou deixar alguma sugestão de melhoria ao programa de formação.

O questionário foi aplicado na última sessão conjunta do programa de formação, a 30 de Julho de 2009, tendo sido preenchido pelas seis educadoras/formandas na ausência da investigadora e sendo-lhe depois entregues na sua totalidade garantindo-se, assim, o anonimato do mesmo.

#### **2.4. Fase IV: Avaliação do impacto do programa de formação nas concepções e práticas avaliativas dos educadores de infância**

A fase IV da investigação decorreu entre Setembro e Dezembro de 2009 e os procedimentos metodológicos adoptados foram semelhantes aos da fase II, ou seja, recorreu-se a entrevistas (e conversas com as crianças), à observação participante e à análise documental de forma a compreender as mudanças e possíveis transformações nas concepções e práticas de avaliação das aprendizagens em colaboração com a família dos sujeitos de investigação, mais especificamente dos educadores de infância após a vivência do programa de formação.

##### Entrevistas

De forma a recolher informação sobre as possíveis mudanças e transformações (i) nas concepções e práticas de avaliação das aprendizagens e (ii) na relação Instituição/Família no que se refere à avaliação das aprendizagens, entrevistaram-se os educadores de infância e pais das crianças no primeiro trimestre do ano lectivo 2009/2010.

À semelhança da fase II da investigação, procedeu-se à realização de entrevistas semidirectivas (Quivy & Campenhoudt, 2005) que foram acompanhadas pelos guiões previamente construídos (apêndice 2.11.) onde constavam algumas perguntas abertas que orientaram a investigadora ao longo da entrevista. O tempo de duração das entrevistas dependeu do entrevistado, sendo que de uma forma geral as entrevistas aos educadores de infância duraram aproximadamente duas horas e aos pais das crianças entre trinta a sessenta minutos. O processo de transcrição das entrevistas (apêndice 2.12.), assim como o de credibilidade dos dados obtidos seguiram os mesmos passos já caracterizados durante a fase II.

Quanto às conversas com as crianças (que também foram acompanhadas de guiões com algumas questões orientadoras – apêndice 2.13.), estas decorreram no final do ano lectivo 2008/2009, ou seja, durante o mês de Julho de 2009, uma vez que como era o último ano na

Instituição das crianças de 5/6 anos era importante assegurar a utilização de algumas estratégias adoptadas nas conversas tidas durante a fase II e que se acredita serem importantes para a recolha dos dados e o seu sucesso (Walsh, Tobin & Graue, 2002; Graue & Walsh, 2003). Assim, e para que as conversas com as crianças mantivessem o contexto envolvente, isto é, não estivessem dependentes da mudança de Instituição ou de sala de actividades (factores que em si provocam uma nova adaptação da criança ao espaço/contexto) optou-se por conversar com as crianças no período já indicado. As estratégias utilizadas durante as conversas dependeram uma vez mais da personalidade/identidade de cada criança, sendo que a grande diferença entre as estratégias utilizadas na fase II e nesta fase foi a presença do dossiê das crianças durante toda a conversa. O dossiê funcionou assim como orientador da conversa sendo esta desenvolvida em torno do mesmo.

Todas as conversas foram registadas ou através de gravação e posterior transcrição (a maioria) ou com recurso a um bloco de notas e lápis (apêndice 2.14.). Também o processo de credibilidade dos dados obtidos seguiu os mesmo parâmetros que durante a fase II da investigação.

#### Observação (participante)

Para poder compreender profundamente as possíveis mudanças e transformação das práticas de avaliação das aprendizagens era necessário, não só ter acesso ao discurso dos sujeitos (através das entrevistas e conversas realizadas), mas também às práticas de avaliação dos educadores de infância em contexto real, pelo que a observação participante (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2008) se revelou a técnica mais pertinente para alcançar este objectivo.

O período de observação participante durante esta fase de investigação decorreu entre Outubro<sup>20</sup> e Dezembro de 2009 e centrou-se nas práticas de avaliação das aprendizagens das duas educadoras de infância cujas práticas tinham sido alvo de observação e reflexão conjunta durante a fase II e III e que continuaram a exercer funções docentes na EPE no ano lectivo seguinte (2009/2010). É de salientar que a terceira educadora de infância (a da sala de 5/6 anos), cujas práticas também foram alvo de observação e reflexão durante a fase II e III, devido à mobilidade de educadoras voltou a integrar a valência de creche, não permanecendo assim na EPE. A educadora que durante o ano lectivo 2008/2009 integrava a valência de creche e no ano lectivo seguinte integrou a EPE pediu, por motivos pessoais, para não se proceder à observação de práticas na sua sala, sendo respeitado o seu pedido.

---

<sup>20</sup> Uma vez mais não se procedeu à observação de práticas durante o mês de Setembro, dado este ser destinado à adaptação das crianças e novos espaços, rotinas e dinâmicas das salas.

A observação participante efectuada durante esta fase da investigação teve por base a definição prévia de referentes orientadores em estreita ligação com os objectivos definidos, tratando-se assim de uma observação participante estruturada (Pardal & Correia, 1995). Esta observação concretizou-se, de uma forma geral, em duas visitas por semana à Instituição durante as cinco horas diárias de actividade educativa e em períodos de reflexão sobre a observação realizada com as educadoras de infância. Os dados recolhidos, à semelhança da fase II, foram registados no diário de investigação desta fase sob a forma de notas de trabalho de campo (Lessard-Hébert, Goryette & Boutin, 2008), estando o diário, nesta fase, centrado exclusivamente nos dados obtidos através desta técnica de investigação (apêndice 2.15.).

### Análise documental

A análise documental, também nesta fase, assume uma função de complementaridade de recolha de dados com as técnicas de entrevista e de observação participante. Atribuindo, aos documentos construídos pelos educadores de infância, a possibilidade de encontrar e investigar mudanças nas suas práticas e acções em contexto real (Lodi, 1991), esta técnica ganha assim relevância nesta fase da investigação.

Desta forma procedeu-se à análise de documentos oficiais da Instituição construídos para o ano lectivo seguinte à implementação do programa de formação (ano lectivo 2009/2010), como foram o projecto educativo, o plano anual de actividades e os projectos curriculares de grupo.

### **3. Tratamento e análise da informação: que procedimentos?**

Os procedimentos que orientaram o tratamento e a análise da informação recolhida ao longo das várias fases de investigação tiveram em conta a natureza dos dados obtidos e as questões e os objectivos de investigação, conjugando-se, por isso, entre a análise de conteúdo (Bardin, 2004) e a análise descritiva (Flick, 2004) e integrando componentes quer da análise qualitativa quer da análise quantitativa.

Durante a análise de conteúdo procurou-se explorar categorias de análise reportadas da literatura, criando-se novas categorias quando era necessário. Assim (e especialmente na fase II e IV), procedeu-se à construção de um modelo de análise (Quivy & Campenhoudt, 2005) que resultou da interacção entre o quadro teórico – ou seja, as referências teóricas orientaram a codificação e categorização dos dados recolhidos emergindo categorias *a priori* – e um trabalho exploratório sobre os dados recolhidos – emergindo categorias *a posteriori* (Poirier, Clapier-Valladon & Raybaut,

1999; Vala, 2007). Após a construção do modelo de análise procedeu-se à definição da unidade de registo (corresponde ao segmento de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa dada categoria), da unidade de contexto (corresponde ao segmento mais largo de conteúdo que o investigador examina quando caracteriza uma unidade de registo) e da unidade de enumeração (corresponde à unidade em função da qual se procede à quantificação) (Bardin, 2004; Vala, 2007). Assim, optou-se pelo uso da frase como unidade de registo, do parágrafo como unidade de contexto e do número de linhas como unidade de enumeração, pretendendo sempre respeitar as características de exaustividade e exclusividade das categorias<sup>21</sup> (*idem*). Sempre que se revelou necessário uma análise quantitativa de conteúdo procedeu-se ao tratamento dos dados recorrendo ao programa Microsoft Excel.

Associada à análise de conteúdo procedeu-se também a uma análise descritiva que permitiu colocar em evidência as experiências dos sujeitos de investigação e os significados que estes lhes foram atribuindo, procurando clarificar situações por vezes ambíguas e contraditórias (Flick, 2004). Assim, a procura de interpretações na análise descritiva possibilitou, por vezes, a emergência de novas relações entre os resultados obtidos e novas questões orientadoras de novas análises.

#### **4. O processo de triangulação na procura de credibilidade e consistência na investigação**

Os resultados obtidos em cada uma das fases da presente investigação (e apresentados nos capítulos correspondentes) resultam da triangulação de diversas fontes e técnicas de recolha de dados, procurando-se assim que a combinação de pontos de vista, métodos e técnicas (já referenciados neste capítulo) constituísse uma estratégia capaz de acrescentar à investigação a necessária credibilidade e consistência (Carmo & Ferreira, 1998; Alves, 2002; Golafshabi, 2003; Coutinho, 2008)

Nesta linha de pensamento recorreu-se (i) à triangulação metodológica através do recurso a vários procedimentos e técnicas de recolha de dados (observação participante, entrevista, análise documental, inquérito por questionário) para compreender os mesmos aspectos da realidade em estudo, (ii) à triangulação de investigadores, nomeadamente durante o processo de transferibilidade e credibilidade do referencial de competências transversais para a EPE, (iii) à triangulação de fontes

---

<sup>21</sup> Segundo Vala (2007) é necessário que as categorias de análise de conteúdo sejam sujeitas a um teste de validade interna que assegure as suas características de exaustividade (todas as unidades de registo devem ser integradas numa das categorias) e exclusividade (a mesma unidade de registo só pode integrar uma categoria).

de dados, uma vez que se confrontaram dados recolhidos provenientes de diferentes fontes e (iv) à triangulação de sujeitos, uma vez que participaram na investigação educadores de infância, crianças e pais (Flick, 2004; Stake, 2005).

### **5. A responsabilidade ética da investigação: uma partilha de atitude, colaboração e confiança**

Ao longo da presente investigação, as questões éticas que pautam a mesma estiveram directamente relacionadas com a atitude, colaboração e relação de confiança (Graue & Walsh, 2003; Lessard-Hébert, Goryette & Boutin, 2008) construídas entre a investigadora e os sujeitos de investigação.

No início da investigação, e ao longo das diferentes fases que a compõem, a preocupação de construir uma relação aberta, partilhada e negociada com todos os participantes foi uma preocupação constante. Todos os sujeitos de investigação (educadores de infância, pais e crianças) foram informados, no início do estudo empírico, sobre os propósitos e objectivos da investigação assim como sobre o que se pretendia de cada um deles, adequando-se o discurso à especificidade do público-alvo. Aos educadores e aos pais foi facultado, ainda, um resumo escrito do projecto de investigação que se iria desenvolver (uma vez mais a linguagem utilizada teve em conta os diferentes públicos-alvo), cabendo-lhes a decisão de concordar ou não em participar no estudo. No que se refere à decisão dos pais foi-lhes solicitado que para a tomada de decisão também tivessem em conta o que a mesma implicaria para os seus filhos e conversassem com eles, garantindo que a decisão era tomada em conjunto. Apenas assim poder-se-ia partir para o trabalho de campo com a consciência que se respeitou a criança enquanto ser capaz de tomar decisões sobre a sua vida:

Um investigador humilde que respeite as crianças que o recebem como uma pessoa inteligente, sensível e desejosa de ter uma vida confortável terá um comportamento ético em relação a elas (Graue & Walsh, 2003: 77).

Neste sentido, a participação de todos os sujeitos de investigação foi voluntária, obtendo-se a permissão necessária para desenvolver o estudo. Partindo desta base construiu-se, ao longo da investigação, uma relação de partilha, colaboração e confiança pautada:

(i) pelo direito à privacidade e confidencialidade (Papalia, Olds & Feldman, 2001; Graue & Walsh, 2003; Lessard-Hébert, Goryette & Boutin, 2008), respeitando-se o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos e procurando os significados que os sujeitos atribuíam às suas experiências sem tecer comentários ou julgar o trabalho desenvolvido;

(ii) pelo direito à auto-estima (Papalia, Olds & Feldman, 2001), procurando-se respeitar o ser de cada um e as suas opções e não tecendo comentários que transformem práticas e/ou realidades, podendo afectar as expectativas e o desempenho de cada um;

(iii) pelo envolvimento (Lessard-Hébert, Goryette & Boutin, 2008), partilhando os resultados obtidos com os sujeitos de investigação e incentivando-os a envolverem-se na mesma e a tomarem decisões conjuntas relativamente às questões/problemas/necessidades que se iam colocando através de processos de negociação;

(iv) pela construção de uma identidade (Graue & Walsh, 2003), acreditando que a investigação junta um grupo de pessoas cujo interesse do investigador é partilhado e alargado para que a investigação também seja desenvolvida a pensar no interesse dos outros.

### **Momento de reflexão**

“Não inventes o que podes descobrir.” (Becker, 1996: 59).

E é agora que surge a possibilidade de construir o caminho da descoberta... é chegada a hora de desenhar um caminho... de lhe imprimir a minha dinâmica, o meu passo, as minhas questões, as minhas dúvidas... E mais significativo (ainda) para mim é o facto de o poder descobrir com o Outro, de construir o meu caminho (aqui metodológico!) com o Outro (com tantos outros!). Um percurso partilhado, do qual fazemos parte, uma troca cuja grandiosidade se encontra nesse caminhar lado a lado, nesse conhecimento profundo e mútuo que se vai criando a partir dos nossos próprios passos... somos as personagens principais desta história... narramo-nos nas teias do que vivemos, do que é a nossa própria história de vida, da nossa experiência, do nosso pensamento, das nossas reflexões, das nossas vivências... e isso é tudo o que podemos descobrir (sem nada precisar inventar)! E que tesouro! E que descoberta!

Mas não posso deixar de mencionar que este caminho de descoberta gerou-me (e ainda gera confesso, aqui neste momento de escrita) dores de barriga, dores de cabeça, muitas inquietações (sim!)... mas começado (embora não saiba ainda bem de onde vem a coragem para o começar...) fica o querer mais, o querer escrever mais, o querer pensar mais, o querer partilhar mais e mais fundo e, mais que tudo, o querer conhecer mais profundamente cada etapa que me surge neste processo... Que linhas me definem agora neste caminho percorrido? Que outras me definirão

amanhã? E percebo o que esteve na base desta mudança, desta transformação, deste (meu mas sempre NOSSO) desenvolvimento... que me faz dizer: “Ah!”<sup>22</sup>”

### **Sinopse**

Situando a investigação desenvolvida num paradigma essencialmente qualitativo, adoptou-se uma metodologia de estudo de caso etnográfico com uma dimensão de investigação-acção por ser aquela que mais se adequava aos objectivos e questões de investigação formuladas. Contudo, e para uma profunda compreensão da temática em estudo, por vezes foi necessário recorrer a algumas técnicas de recolha e análise de dados quantitativas.

Para uma compreensão (i) das práticas de avaliação das aprendizagens em colaboração com a família e (ii) da forma como um programa de formação poderia potenciar essas práticas através da implementação de estratégias de avaliação colaborativa com os pais das crianças, recorreu-se ao uso de diversos procedimentos e técnicas de recolha de dados consoante os objectivos e características de cada fase da investigação, a saber: encontros reflexivos, entrevistas, observação participante, análise documental, inquérito por questionário. A diversidade e flexibilidade de técnicas usadas permitiram uma recolha de dados intensa, recorrendo-se à análise de conteúdo e à análise descritiva para o seu tratamento.

As questões de credibilidade e consistência também foram uma preocupação aquando do desenho metodológico da investigação, encontrando-se respostas no processo de triangulação dos dados.

Relativamente às questões éticas da investigação, estas centraram-se na construção e desenvolvimento de uma relação aberta, de colaboração e confiança entre a investigadora e os sujeitos de investigação, sendo pautada (i) pelo direito à privacidade e confidencialidade, (ii) pelo direito à auto-estima, (iii) pelo envolvimento e (iv) pela construção de uma identidade de grupo.

A figura 2.1., apelando à metáfora da compreensão da investigação como a construção de uma casa, apresenta sumária e esquematicamente o desenho metodológico adoptado em cada uma das fases da investigação.

---

<sup>22</sup> Alusão a uma metáfora de descoberta trabalhada nas aulas de *Cultura, Conhecimento e Identidade* do Programa Doutoral em Didáctica e Formação da Universidade de Aveiro.

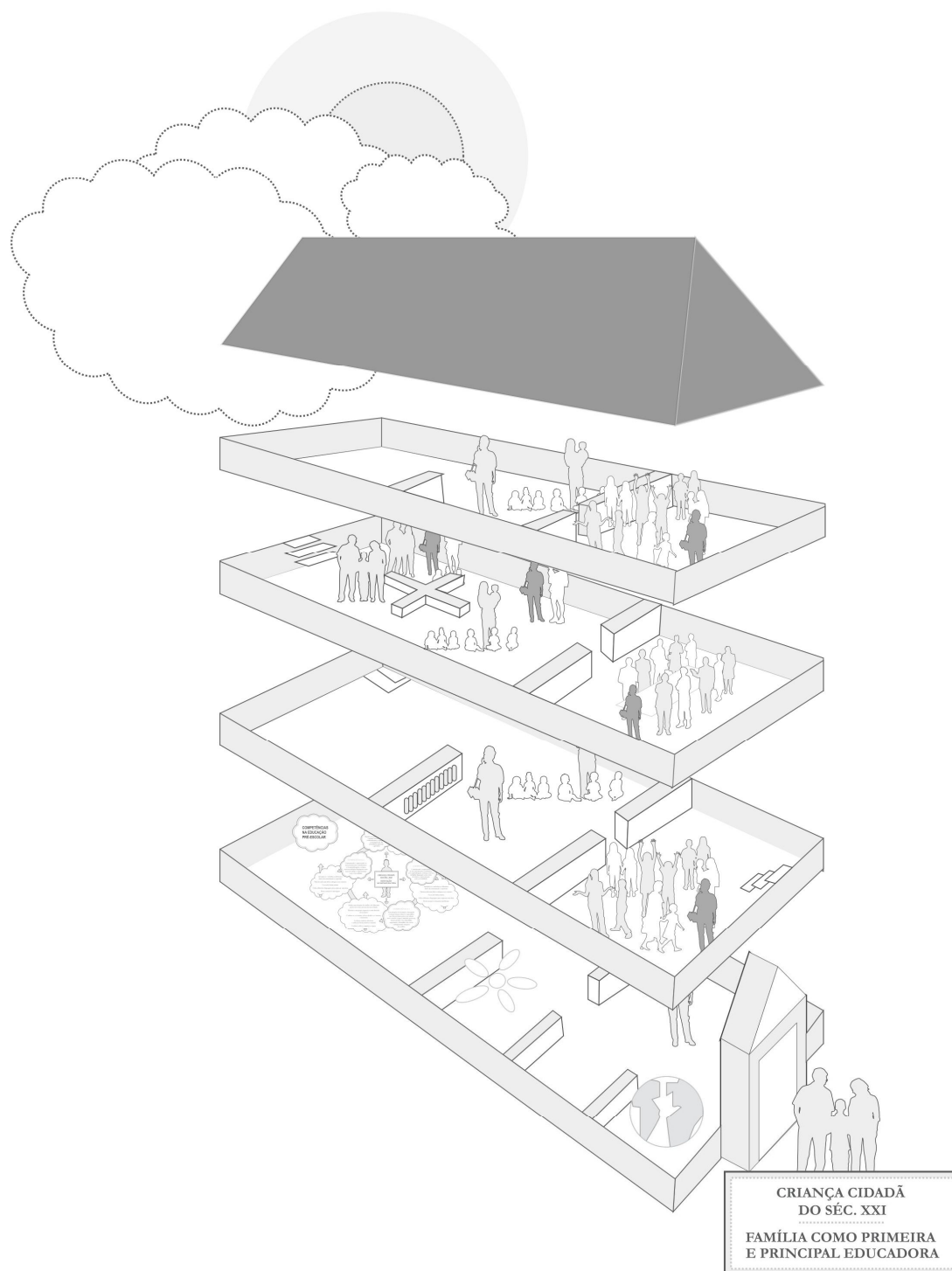


Figura 2.1. Desenho metodológico das fases da investigação.



## **PARTE III**



## **CAPÍTULO III**

---

Fase I: Da formulação de um referencial de competências ao seu processo de transferibilidade e credibilidade

## Introdução

Presentemente, a Europa atravessa grandes desafios de adaptação à globalização, sendo estes relativos à educação, economia, política financeira, entre outros. Exige-se que (i) *every citizen must be equipped with the skills needed to live and work in this new information society* e (ii) *a European framework should define the new basic skills to be provided through lifelong learning* (Commission of the European Communities, 2005:2). Acompanhando (i) as condições de incerteza, instabilidade e imprevisibilidade da sociedade e (ii) as linhas de pensamento e de investigação que norteiam a evolução na educação (inclusivamente na educação de crianças) é de extrema importância a construção de quadros pedagógicos de referência que auxiliem os profissionais de educação na procura de um sentido para as suas práticas pedagógicas neste contexto e que sirvam de suporte ao desenvolvimento de competências ao longo da vida.

São vários os currículos de diferentes países (e não só europeus) construídos com base no desenvolvimento de competências em diferentes níveis de ensino e também na educação de infância. Constituindo a EPE *a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida* (ME, 1997a:15), a reflexão sobre que competências se pretende que as crianças desenvolvam neste nível e que condições e experiências de aprendizagem se poderão proporcionar no sentido de potenciar o seu desenvolvimento emerge neste quadro educacional evolutivo. Todavia, apesar da reflexão em torno da presente questão e da consciência da sua pertinência, a EPE não foi contemplada no Currículo Nacional do Ensino Básico aquando da sua reorganização (Decreto-Lei N.º 6/2001) e uma reestruturação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), apesar de prevista para o ano lectivo 2001/2002 (Silva & Mata, 2006), não aconteceu.

Dentro da conjectura referenciada, e tendo a presente investigação como um dos objectivos a implementação de estratégias para potenciar o desenvolvimento de competências na EPE, procedeu-se à definição do objecto a avaliar – que competências para a EPE?<sup>23</sup>

No presente capítulo, procura-se reflectir sobre o desenvolvimento de competências contextualizado à EPE e contribuir para uma possível estruturação de um referencial de

---

<sup>23</sup> Salienta-se aqui o facto de, em Outubro de 2010, ter sido publicado o projecto *Metas de Aprendizagem* pelo Ministério da Educação (ME, 2010). Este projecto consiste *no estabelecimento de parâmetros que definem de forma precisa e escalonada as metas de aprendizagem para cada ciclo (incluindo a EPE), o seu desenvolvimento e progressão por ano de escolaridade, para cada área de conteúdo, disciplina e área disciplinar*. A definição de metas finais para a EPE compreende-se como mais um contributo (e não uma resposta) para a questão que emergiu nesta fase de investigação – que competências para a EPE? –, pelo que se considera que a questão levantada continua a ter relevância dentro da conjectura actual.

competências neste nível, através da apresentação das várias etapas seguidas na construção e validação de um conjunto de competências transversais a serem desenvolvidas pelas crianças na EPE.

### **1. Fundamentação sobre o desenvolvimento de competências: que caminhos para a EPE?**

A reorganização curricular presente na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) consagra formalmente a EPE como parte do sistema educativo indicando quais os seus objectivos. Contudo, e face às mudanças e desafios actuais, torna-se essencial reflectir sobre o que se valoriza na educação das crianças, o que se pretende que elas aprendam e como, que aprendizagens se consideram socialmente necessárias hoje cabendo às instituições garantir e organizar?<sup>24</sup> O currículo construído com base em competências pretende *ser uma resposta à constatação da inadequação entre fazer a escola como ontem e responder às exigências sociais de amanhã* (Alves, 2004: 76).

Vários documentos construídos pelo ME e/ou a seu pedido têm abordado esta questão de definição de competências na EPE (ME – DGIDC, (n.d.a); Silva & Mata, 2006) defendendo uma revisão das OCEPE neste sentido devido:

(i) à integração dos jardins de infância públicos em agrupamentos, o que traz dificuldades aos educadores de infância na articulação com o 1º Ciclo do Ensino Básico, devido ao currículo deste nível de ensino já estar baseado em competências e as OCEPE adoptarem *uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças* (ME, 1997b: 13) e;

(ii) ao reconhecimento de que um currículo baseado em competências constituiria um suporte à acção do educador, na medida em que este deixava de se centrar em objectivos específicos a atingir ou conteúdos a adquirir, mas construía e geria o currículo orientando-o para o desenvolvimento de um conjunto de saberes em uso e em acção.

Silva & Mata (2006:18) referem que a um referencial de competências subjaz uma *integração, articulação, aplicabilidade e mobilização adequada dos diferentes saberes*, reforçando a ideia de que a definição de competências para a EPE deverá contemplar as especificidades deste

---

<sup>24</sup> Nesta última questão está presente a noção de currículo de Roldão que subjaz a toda a investigação: *currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar* (1999b: 24).

nível de educação, diferente em muitas vertentes do 1º Ciclo de Ensino Básico. Por esta razão, não se defende que cada educador defina as competências a desenvolver na EPE, até porque a adopção de um referencial com estas características traz obviamente mudanças ao nível das práticas docentes, tendo estas de ser *contextualizadas, significativas e baseadas em situações problemáticas*. Isto significa que em torno de um referencial de competências coabita todo um processo de apoio, formação e reflexão sobre a forma como os educadores de infância concebem e se apropriam do referencial e que consequências e/ou alterações tem esta apropriação no seu trabalho pedagógico.

Contudo, e consciente das dificuldades e/ou possíveis problemas que a adopção de um referencial de competências para a EPE acarreta em si, o ME também tem noção das suas vantagens, salientando a importância de um(a):

- Definição coerente e sustentada de competências de acordo com o espírito das OCEPE, podendo esta ser partilhada precocemente pelos educadores no terreno.
- Apoio aos educadores no terreno, nas dificuldades sentidas na sua necessidade de definição de competências.
- Facilitar o trabalho e as trocas nos agrupamentos, incentivando o trabalho em equipa e uma verdadeira complementaridade dos diferentes ciclos de ensino.
- Apoio claro ao desenvolvimento de práticas de qualidade, que visem grandes finalidades e metas educativas e consequentemente o desenvolvimento de competências. ME – DGIDC (n.d.a: 3)

Subjacente a uma definição de competências para a EPE é necessário, segundo Silva & Mata (2006), ter em conta os seguintes aspectos:

- A Educação pré-escolar abrange um período da vida extremamente importante, onde se estruturam as bases para as aprendizagens posteriores e onde se realizam aquisições básicas de um modo integrado e contextualizado.
- Nesta faixa etária o desenvolvimento nas diferentes áreas de conteúdo está fortemente relacionado, sendo que qualquer progresso numa área tem um grande impacto nas outras. Consequentemente as competências a definir e as estratégias de trabalho a implementar têm que respeitar essa integração.
- O desenvolvimento e aprendizagem, das crianças destas idades, estão muito dependentes dos ambientes e relações familiares. Um currículo estruturado em termos de competências não pode de modo nenhum descurar este aspecto e deverá sempre contemplar o envolvimento e participação das famílias, procurando criar verdadeiras parcerias.
- A Educação pré-escolar não é obrigatória, e portanto, qualquer competência definida deve ser encarada como um referencial de algo em desenvolvimento nesta faixa etária, que algumas crianças poderão ter ultrapassado, enquanto que outras poderão estar ainda num processo de aquisição.
- Mesmo para as crianças que frequentam a educação pré-escolar, o seu tempo de permanência é muito variável, algumas iniciam aos 3 anos, (tendo mesmo algumas já frequentado antes uma Instituição educativa) enquanto outras somente aos 5 anos, o que mais uma vez poderá introduzir diferenças nítidas no processo das aquisições em desenvolvimento. Assim torna-se essencial não só identificar e respeitar essas diferenças, como ajustar acções e práticas às características de cada uma delas.
- Uma definição de competências, para esta faixa etária, terá necessariamente que ter em consideração a diversidade cultural de modo a promover uma verdadeira igualdade de oportunidades.
- Uma definição de competências terá que ter em consideração que as estratégias preferenciais de aprendizagem nesta faixa etária são implementadas quer através do jogo/brincadeira em situações informais, quer através de situações mais estruturadas que deverão ser significativas e contextualizadas.

- Uma definição de competências para esta faixa etária terá sempre que acautelar que a responsabilidade pelo progresso da aprendizagem não seja atribuída à criança (NAEYC & NAEC/SDE, 2002). Esta responsabilidade tem necessariamente que ser daqueles que lhe devem proporcionar as oportunidades e apoios necessários e que devem respeitar o seu percurso, e compreender que os ritmos e processos de aquisição são muito diversificados. (2006: 19-20).

Após a apresentação dos aspectos a considerar na definição de competências para a EPE, Silva & Mata (2006) referem que estas devem contemplar *competências essenciais gerais* semelhantes às definidas para o ensino básico e *competências essenciais específicas* para as diferentes áreas de conteúdo das OCEPE.

Ao longo da construção do referencial de competências para a EPE – Fase I da presente investigação –, aliados aos aspectos mencionados por Silva & Mata (2006) como importantes a ter em conta numa definição de competências, estiveram presentes as ideias que constituem as premissas de toda a investigação apresentadas no capítulo 1: a criança como cidadã com direito a exercer uma cidadania activa e a família enquanto organismo com influência no desenvolvimento e aprendizagem da criança (ideia última que corrobora o ponto três apresentado por Silva & Mata, 2006). Estas duas premissas, fortemente ligadas à compreensão do conceito de educação e aprendizagem ao longo da vida como (i) a predisposição para aprender, (ii) a criação de ambientes de aprendizagens organizados de forma adequada e (iii) a existência de sujeitos/pessoas para ajudar no processo de aprendizagem (Siteo, 2006), guiaram o percurso da investigação para a definição de *competências essenciais gerais*, aqui denominadas competências transversais para a EPE.

Após um olhar sobre o desenvolvimento de competências do ponto de vista do referencial normativo, procurou-se o referencial científico para uma nova análise da temática em questão.

O desenvolvimento de competências transversais (aliado à complexidade do conceito de cidadania) foi, em Portugal, um dos aspectos importantes tidos em conta na reorganização curricular, sendo que várias foram as formas de integração curricular desta dimensão (Roldão, 1999a). Esta preocupação revela que o currículo não é a soma das matérias das disciplinas, mas sim um espaço de educação para a cidadania, um projecto de realização de aprendizagens e desenvolvimento de competências, proporcionando aos sujeitos experiências significativas coerentes e articulando as diversas componentes (Perrenoud, 2003; Ferreira & Oliveira, 2007).

As competências transversais são caracterizadas por um nível de generalidade elevado, constituindo por si um meio da escola/Instituição retirar partido das informações do exterior, como é exemplo a família (Barreira & Moreira, 2004). Contudo, Perrenoud (2003) questiona a possibilidade de se conseguir identificar competências transversais válidas para a diversidade de contextos, como

é a vida social, família, saúde ou educação. Para o autor, as competências transversais são aquelas que atravessam, não as diferentes disciplinas científicas ou escolares, mas os diferentes âmbitos da existência humana.

Importa, desta forma, pensar em competências e saberes transversais que atravessem todos os campos sociais e não sejam exclusivos de nenhum deles, associando a ideia de transversalidade à *capacidade de poder ser transferível* (Rey, 2002: 53). Neste percurso investigativo retomam-se então os quatro pilares do conhecimento (Delors, 1996) e os saberes básicos de todos os cidadãos do séc. XXI (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004) como alicerces da construção do referencial de competências para a EPE, não esquecendo o papel importante das OCEPE (ME, 1997b).

## 2. Processo de construção do referencial de competências transversais para a EPE

O processo de construção do referencial de competências transversais para a EPE foi um processo complexo, constituído por cinco etapas (quadro 3.1.) que se aprofundam de seguida.

Quadro 3.1.

*Fases de construção do referencial de competências transversais na EPE (Leal & Costa, 2009a: 221)*

Phases	Objectives	Main sources of information
<b>1st Phase – Searching for the clarification of the concept of competence in general terms in scientific literature.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse and understand the multiplicity of conceptions about the concept of competence;</li> <li>- Clarify the more appropriate concept of competence to the study.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- National and international scientific literature</li> </ul>
<b>2nd Phase – Searching for the clarification of the concept of competence in PE context in scientific literature.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clarify the concept of competence in the context being studied, the PE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- National and international scientific literature.</li> </ul>
<b>3rd Phase – Construction of the referential of competences for PE.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse the other countries' curricula organized by competences;</li> <li>- Identify the pillars of knowledge that guide the definition of competences in PE.</li> <li>- Identify the more adequate curricular principles to consider in making the competences operational in PE.</li> <li>- Define the competences to be developed by the children in PE in Portugal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- National and international scientific literature</li> <li>- Curricula for the PE of other countries. (Australia, Scotland, Quebec - Canada, New Zealand).</li> </ul>
<b>4th Phase – Validation of referential by a panel of specialists.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflect with PE specialists about the constructed referential of competences and validate it.</li> </ul>	--
<b>5th Phase – Reformulation of the referential of competences for PE.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Redefine the referential of competences for PE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contributions of the specialists that make up the panel for validation.</li> <li>- Sources previously referred.</li> </ul>

O referencial de competências foi sendo construído em paralelo com outras fases da investigação e envolvimento de uma reflexão que se procurou profunda e constante, sendo objecto de sucessivas reformulações. Esta procura em fundamentar opções e permanente reflexão que caracterizam o documento em si são visíveis no diário da investigadora quando refere:

A definição de competências a desenvolver pelas crianças na Educação Pré-Escolar foi um processo muito complicado e doloroso. Sim doloroso, tanto emocional como fisicamente. Foram imensas as dúvidas: como fazer? Como escrever? A linguagem usada corresponde exactamente aquilo que eu pretendo? Ou pelo contrário pode levar a interpretações que eu não pretendo?... (...) Porque é que fiz assim e não de outra forma? O que sustenta o meu caminho? Que opções tomei? Que opções poderia tomar? Porque outra pessoa baseando-se também nos saberes de todos os cidadãos do séc. XXI e nas OCEPE poderia definir competências de outra forma e com outros referentes... enfim... As dúvidas são muitas... vamos reflectir e analisar... (Diário de Investigação – referencial de competências, Outubro, 2008).

## **2.1. 1ª e 2ª Etapas – Clarificação do conceito de competência e sua contextualização à EPE**

A primeira e segunda etapas do processo de construção do referencial de competências consistiu na clarificação do conceito de competência e na sua apropriação e contextualização à EPE. Roldão (2003) refere que o termo competência é muito falado hoje em dia e faz parte dos diferentes discursos (políticos, educativos...), mas usar determinados conceitos não é sinónimo de apropriação dos mesmos, é necessário parar e reflectir sobre os seus sentidos e significados.

Ao longo da construção do referencial subjaz a definição de competência ligada ao campo da educação de crianças *como apropriação e uso adequado de saberes, experiência, valores, e modos e disposições para agir* (Roldão, 2009:107).

As competências são organizadas através de processos de aprendizagem que decorrem ao longo de toda a vida e o seu desenvolvimento implica (i) ampliar o pensamento crítico e reflexivo e (ii) aprender a aprender através de uma cultura dialógica, isto é, uma cultura em que o diálogo está ao serviço das aprendizagens das crianças e alunos (Alves, 2004; Pinheiro, 2005). O desenvolvimento de um pensamento metacognitivo é um processo complexo que implica, não a aplicação de um saber, mas a construção de um saber num contexto que tem significado para o aprendiz. É fundamental para o desenvolvimento de competências modificar as situações de aprendizagem, colocando o aprendiz em actividade, implementando uma cultura de interacção dialógica, reorganizando o ambiente de aprendizagem em função das suas vivências/experiências e reflectindo sobre o papel central do questionamento e da observação como formas de recolher informações que suportem a avaliação e o desenvolvimento de competências (Alves, 2004).

Perrenoud (2003) relaciona competência ao processo de mobilização e activação de recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversas situações, nomeadamente em situações problemáticas. Desta forma, existe competência quando, numa determinada situação, se é capaz de invocar e articular (mobilizar) saberes de natureza diversa, seleccioná-los e integrá-los adequada e eficazmente perante aquela situação (ou problema ou questão) numa acção transformativa (Lasnier, 2000; Roldão, 2003, 2008; Pires, 2005).

A presente definição de competência acompanha as mudanças ocorridas ao nível do desenvolvimento curricular noutros níveis de ensino, sendo partilhada também ao nível das recomendações para operacionalização do currículo da Educação Básica em Portugal (Alonso, Costa, Peralta & Roldão, 2006). Este facto justifica a sua relevância para a investigação, sendo fundamental para a articulação e sequencialidade de todo o processo educativo.

Contextualizando a definição de competência à EPE, Zabalza (1998) refere que se trata de

colocar em andamento os recursos das crianças para as enriquecer e percorrer um ciclo de desenvolvimento de capacidades e construção de recursos operacionais que requer a atenção especializada que é oferecida à criança no jardim de infância (Zabalza, 1998:20).

Desta forma, e no referencial construído nesta fase da investigação, a definição de cada competência a ser desenvolvida pelas crianças na EPE baseia-se em alguns princípios gerais que funcionam como ideias orientadoras e estruturantes para a definição de cada competência. Assim, a operacionalização do conceito de competência na EPE tem de estar associada (i) à ideia de integração de saberes e mobilização de recursos, (ii) a um âmbito de acção e contexto, não existindo competência sem a referência a um contexto, (iii) à ideia de personalidade, sendo a competência um atributo da criança, e integridade pessoal, sendo interpretada como a adequação da acção do sujeito no que se refere à sua eficácia, autonomia e valores, (iv) à tomada de decisão que se traduz pela implicação e envolvimento do sujeito no seu processo de aprendizagem e (v) a uma pedagogia de situações-problema que consiste na resolução de questões e /ou obstáculos apresentados em contexto, de forma a mobilizar conhecimentos, capacidades e estratégias (Machado, 2002; Barreira & Moreira, 2004; Costa, 2005).

Resumindo, poder-se-á afirmar que há desenvolvimento de uma competência quando, numa determinada situação problemática, a criança é capaz de mobilizar diversos conhecimentos prévios, capacidades e recursos, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante a mesma. A presente definição de competências foi orientada segundo três grandes âmbitos: sujeito (quem desenvolve a competência – criança), acção (saber em uso e em acção com tomada de decisão) e contexto

(ambiente de aprendizagem). A figura 3.1. ilustra este percurso como exemplo numa das competências definidas.

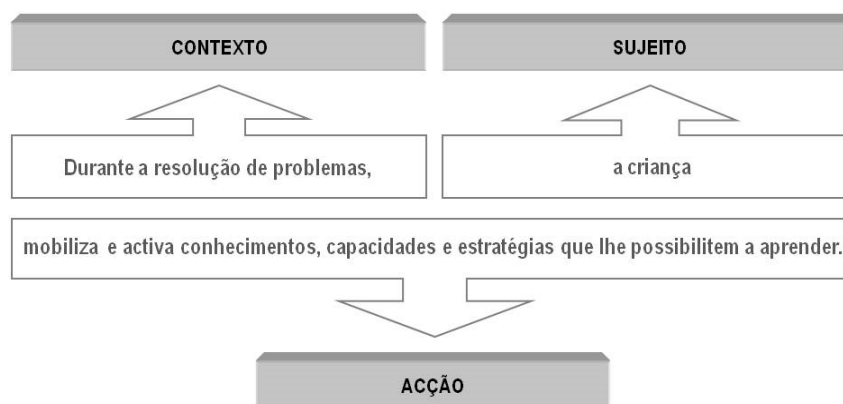


Figura 3.1. Operacionalização do conceito de competência na EPE segundo três grandes eixos: sujeito, acção e contexto.

## 2.2. 3ª Etapa – Construção do referencial de competências para a EPE

Uma definição de um referencial de competências é uma tarefa complexa que pressupõe uma compreensão clara não só do conceito em si, mas de diferentes constructos inerentes a uma construção e gestão de currículo por competências que oriente os educadores de infância nas suas práticas. Desta forma, e aliada à primeira e segunda etapas, a terceira etapa da construção do referencial consistiu na análise de currículos para a EPE de diferentes países, incluindo o de Portugal, e na definição de pilares de conhecimento e de princípios curriculares orientadores aquando da construção do referencial de competências transversais para a EPE.

### 2.2.1. Análise curricular de quadros pedagógicos de referência de diferentes países

Analisando os sistemas educativos de vários países constatamos que a EPE é organizada de diferentes formas, ou seja, há estruturas curriculares<sup>25</sup> construídas para crianças dos 3 aos 6 anos como em Portugal, mas também construídas para crianças dos 0 aos 6, dos 4 aos 12 anos e até dos 3 aos 18 anos (anexo 3.1.<sup>26</sup>).

<sup>25</sup> Adopta-se aqui o termo de estrutura curricular referenciado por Roldão (2003) que corresponde a orientações curriculares da tutela sobre as quais cada Instituição constrói o seu próprio currículo através da implementação de programas.

<sup>26</sup> No anexo 3.1. apresentam-se as estruturas curriculares analisadas, a saber: Connecticut (Estados Unidos), Escócia (Reino Unido), Irlanda (Reino Unido), Londres (Reino Unido), Québec (Canadá), British Columbia (Canadá), Queensland (Austrália), Luxemburgo, Bélgica e Portugal.

Os critérios que guiaram a selecção das estruturas curriculares para análise relacionam-se (i) com a existência de reformas curriculares cujo enfoque se direccionasse para o desenvolvimento de competências (transversais e/ou específicas) e (ii) com a ideia da educação fomentar e contribuir para a preparação da criança enquanto cidadão do séc. XXI, que deve aprender a gerir as questões de incerteza, irreversibilidade e complexidade que caracterizam a sociedade em que está inserida.

A respectiva análise (apêndice 3.1.) foi orientada segundo três dimensões: (i) os princípios e/ou fundamentos que orientaram a construção e implementação de cada estrutura curricular, (ii) a sua forma de organização e (iii) as metas curriculares que a orientam e que se pretendem alcançar. Estas dimensões surgiram como aspectos importantes na compreensão da organização e estrutura de um currículo, e como tal também guiaram a construção do referencial que se construiu sobre que competências transversais as crianças necessitam desenvolver na EPE.

Quanto aos princípios e/ou fundamentos que orientaram a construção e implementação de cada estrutura curricular, todas as estruturas curriculares analisadas, à excepção da *British Columbia* (Ministry of Education, 2010) e da Bélgica (Ministère de la Communauté Française, 2002), apresentam, numa parte introdutória, os princípios/fundamentos que guiaram a sua construção. Estes princípios/fundamentos orientadores centram-se (i) na criança, (ii) na acção educativa dos profissionais de educação, (iii) no processo de aprendizagem e suas características e/ou (iv) nas características do currículo. Uma análise pormenorizada permite referir que os princípios/fundamentos evidenciados nas diferentes estruturas curriculares são diversos e centram-se em todos estes elementos, conforme se especifica de seguida:

Princípios/fundamentos centrados na criança:

- As crianças são capazes e competentes (Connecticut);
- Resposta às necessidades individuais e apoio a aptidões particulares e talentos (Escócia);
- A criança aprende através da brincadeira e outras experiências significativas (Irlanda);
- Nenhuma criança deve ser excluída ou marginalizada devido à sua etnia, cultura ou religião entre outras razões (Londres);
- As crianças atingem elevados níveis de aprendizagem e desenvolvimento quando os intervenientes do processo educativo têm elevadas expectativas e procuram promover a equidade (Queensland);
- O reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo (Portugal).

Princípios/fundamentos centrados na acção educativa dos profissionais de educação:

- O conhecimento sobre como a criança se desenvolve e o que esperar dela são essenciais para maximizar as experiências educativas e a construção e implementação de programas curriculares/currículos (Connecticut);
- Diversidade e reflexão nas experiências educativas a proporcionar às crianças/jovens (Escócia);
- Transformar as salas de actividade e as instituições escolares em comunidades de aprendizagem (Québec);
- Diversidade e equilíbrio de experiências educativas, permitindo que a criança faça escolhas (Irlanda);
- Uma educação eficaz requer profissionais capazes de compreender que as crianças se desenvolvem rapidamente nos primeiros anos de vida (Londres);

- Uma acção educativa com intencionalidade promove o pensamento e compreensão das crianças (Queensland);
- Coerência e continuidade da acção educativa nos diferentes níveis de aprendizagem (Luxemburgo);
- A exigência de resposta a todas as crianças (Portugal).

Princípios/fundamentos centrados no processo de aprendizagem e suas características:

- As crianças aprendem através da exploração activa do meio que a rodeia através da sua iniciativa e de actividades seleccionadas pelos educadores (Connecticut);
- Aprendizagem desafiadora, atraente e motivadora (Escócia);
- Promover uma aprendizagem integrada (Québec);
- Aprendizagem motivadora, desafiante e estimuladora (Irlanda);
- Uma aprendizagem e desenvolvimento eficazes requerem um atendimento e uma educação de alta qualidade pelos profissionais de educação (Londres);
- Aprendizagem holística (Queensland);
- Diferenciação nas condições de aprendizagem (Luxemburgo);
- A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros (Portugal).

Princípios/fundamentos centrados nas características do currículo:

- Progressão contínua da aprendizagem dentro de um currículo único dos 3 aos 18 anos (Escócia);
- Reconhecimento dos objectivos seguidos pelas instituições escolares (Québec);
- Para ser eficaz, o currículo nos primeiros anos deve ser cuidadosamente estruturado (Londres);
- Flexibilidade na organização e implementação do currículo (Luxemburgo);
- A construção articulada do saber (Portugal).

É de salientar que a compreensão da aprendizagem e desenvolvimento como conceitos multidimensionais e indissociáveis é um princípio/fundamento transversal a todos os currículos referenciados, inclusivamente às OCEPE em Portugal. Outro aspecto a realçar é a referência, em duas das estruturas curriculares analisadas – Québec (Gouvernement du Québec – Ministère de l'Éducation, 2001) e Escócia (Scottish Executive, 2004) –, à construção e implementação de um currículo destinado à criança/jovem do séc. XXI, ideia que orientou a construção do referencial de competências transversais para a EPE em Portugal.

Relativamente à forma de organização das estruturas curriculares analisadas, embora diferindo na sua apresentação, de uma forma geral expõe os princípios, fundamentos e/ou valores que orientam a sua construção, procura contextualizá-los face à realidade a que se destina e apresenta os objectivos ou as competências que as crianças devem alcançar. Em algumas estruturas curriculares, este último item é organizado em áreas de desenvolvimento ou de aprendizagem (aqui à semelhança das OCEPE). No que se refere à apresentação geral, a maioria das estruturas curriculares analisadas fá-lo de forma muito esquemática, recorrendo a esquemas, tabelas ou quadros com informação sucinta e organizada com destaque para algumas ideias chave. Neste aspecto diferem das OCEPE que se apresentam sob a forma de texto corrido sem recurso a esquemas, tabelas ou quadros, mas destacando, ainda assim, em caixas de texto sombreadas algumas ideias importantes.

Quanto às metas curriculares, estas aparecem referenciadas nas estruturas curriculares como metas, finalidades, objectivos ou competências a atingir ou desenvolver e organizam-se diferenciadamente segundo áreas e domínios do desenvolvimento e da aprendizagem ou segundo categorias e dimensões que devem ser tidas em conta aquando da formação do sujeito/criança. Na maioria das estruturas curriculares analisadas existe uma evidente preocupação em delinear o que se espera que a criança alcance. Este aspecto relaciona-se com o sentido de progressão da aprendizagem havendo, em algumas estruturas curriculares, referência às etapas de aprendizagem que a criança vai realizando (ex: Londres - Qualifications and Curriculum Authority, Department for Education and Employment, 2000), enquanto que noutras esta referência remete para as metas a alcançar elencadas em tópicos (ex: Irlanda - Northern Ireland Council for the Curriculum, Examinations and Assessment, 1997) ou Connecticut – Connecticut State Department of Education, 2006). As estruturas curriculares que apresentam as metas curriculares organizadas por áreas ou domínios de desenvolvimento e aprendizagem apresentam bastantes semelhanças neste ponto. Assim, verifica-se que as áreas estão relacionadas entre si e organizadas ou segundo os domínios de desenvolvimento da psicologia (domínio motor, cognitivo e afectivo) ou segundo áreas de conteúdo/aprendizagem que se cruzam entre si. Neste ponto, também é visível uma correlação com as áreas de conteúdo e domínios presentes nas OCEPE. As estruturas curriculares que, de forma evidente, referem quais as competências transversais que as crianças necessitam desenvolver (Québec, Luxemburgo e Bélgica) inserem-nas em grandes categorias: o Québec (Gouvernement du Québec – Ministère de l'Éducation, 2001) menciona competências intelectuais, metodológicas, comunicativas e pessoais e sociais enquanto Luxemburgo (Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg – Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, 2006) e Bélgica (Ministère de la Communauté Française, 2002) mencionam formação/cidadania, autonomia e personalidade. Neste ponto, é de salientar que o Currículo Nacional do Ensino Básico de Portugal (ME, 2001)<sup>27</sup> também menciona dez competências transversais para a Educação Básica que também se poderão encaixar nas categorias mencionadas, como evidencia o exemplo seguinte:

Dez competências transversais para a Educação Básica existentes no Currículo Nacional do Ensino Básico em Portugal (ME, 2001: 15):

- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano (competência intelectual);

<sup>27</sup> O Currículo Nacional do Ensino Básico embora não se destine à EPE também faz parte da nossa análise dada (i) a existência de competências transversais para a Educação Básica, o que é de extrema relevância sendo a EPE a primeira etapa da Educação Básica no processo de educação ao longo da vida e (ii) a importância da articulação de ciclos na construção de currículos.

- Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar (competência comunicativa);
- Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio (competência comunicativa);
- Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação (competência comunicativa);
- Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados (competência metodológica);
- Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável (competência intelectual);
- Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões (competência metodológica);
- Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa (competência pessoal e social);
- Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns (competência pessoal e social);
- Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida (competência pessoal e social).

Ainda no que se refere às metas curriculares, e aliadas à sua apresentação, as estruturas curriculares analisadas expõem conjuntamente algumas experiências educativas e orientações que norteiam a acção dos profissionais de educação, assim como alguns critérios e indicadores de desempenho com exemplos ilustrativos de práticas ou de situações que revelam as acções das crianças. Este ponto revela-se pertinente quer para uma melhor compreensão do currículo na sua globalidade, quer das metas curriculares pretendidas através da sua operacionalização.

### 2.2.2. Pressupostos orientadores: pilares do conhecimento e princípios curriculares

Delors (1996), identifica quatro tipos de aprendizagem fundamentais que, ao longo da vida de um sujeito, constituem os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é, desenvolver e adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; e *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. O mesmo autor acrescenta que estes pilares devem ser objecto de atenção em igual escala pelo sistema educativo, com o principal objectivo de fazer da educação uma experiência para toda a vida, no plano cognitivo e no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade – cidadão.

Contudo, e conscientes da multiplicidade de contextos que caracterizam a EPE (crianças com percursos de aprendizagem diferentes, com origens culturais e sociais múltiplas, com características próprias e únicas), e procurando dar resposta a todos e a cada contexto em particular, sentiu-se a necessidade de apoiar o referencial a construir nos seguintes princípios curriculares: *princípio da transversalidade*, que pressupõe o ultrapassar de perspectivas curriculares fragmentantes em que o

conhecimento é inserido em áreas de conteúdo de forma estanque, procurando-se assim uma conceptualização curricular mais abrangente, global e interactiva; *princípio da flexibilidade*, que dá ao currículo uma maior abertura, permitindo a sua adaptabilidade a diferentes níveis contextuais e práticas curriculares, criando-se processos de aprendizagem mais significativos para quem aprende e para quem promove a aprendizagem; *princípio da diferenciação curricular* na medida em que permite ter em conta as características das situações e o respeito pelos contextos culturais de determinados grupos, sendo este princípio fundamental dada a heterogeneidade social que caracteriza a sociedade de hoje; *princípio da mobilidade curricular*, que procura a transitividade curricular entre diferentes subsistemas, não no que se refere à mobilidade de pessoas, mas a uma reorganização curricular que permita a mobilização de ideias e conhecimentos; e *princípio do equilíbrio*, que procura tornar evidente que todas as competências são essenciais para a formação da criança enquanto cidadã, contribuindo para o desenvolvimento de saberes, capacidades e atitudes que lhe permitam exercer uma cidadania activa, agindo de forma responsável e adequada perante as situações problemáticas e complexas que a sociedade lhe coloca (Alonso et al., 2002; Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004).

### **2.2.3. Primeira proposta do referencial de competências transversais para a EPE**

Após as etapas aqui descritas, surge uma primeira proposta de um referencial de competências transversais para a EPE onde se identificou cinco competências transversais a serem desenvolvidas pelas crianças.

Consciente da complexidade do processo inerente a uma definição de competências para a EPE, da ambiguidade e da vulnerabilidade deste campo e das questões e dificuldades que certamente surgirão para os educadores de infância aquando da sua operacionalização, uma definição de cinco competências transversais, como se de uma lista de competências se tratasse, pareceu redutora, pelo que se sentiu necessidade de as aprofundar e complementar no sentido das mesmas poderem diminuir a incompreensão e desorientação de práticas docentes não sustentadas pelas OCEPE.

Desta forma, a primeira versão do documento construído (apêndice 3.2.) encontra-se estruturado como nos indica a figura 3.2.

No texto introdutório apresentam-se as linhas orientadoras que guiaram a construção e contextualização do referencial. Assim, é apresentado o conceito de competência adoptado, os pressupostos orientadores, a estrutura do referencial e algumas fontes bibliográficas consideradas

importantes. Relativamente à enunciação das competências, estas encontram-se numeradas, salvaguardando-se, no texto introdutório, que a numeração não representa qualquer sequencialidade no desenvolvimento das competências, sendo este integral e holístico. A numeração constitui apenas uma indicação facilitadora e simplificadora da identificação das competências, como podemos constatar no diário de investigação:

Agora relativamente à definição de competências, elas estão numeradas mas não apresentam qualquer sequência, os números apenas serviram para me orientar no sentido de mais facilmente identificar as competências (Diário de Investigação – referencial de competências, Outubro, 2008).

Posteriormente, e alusivo a cada competência, encontra-se a sua definição, aprofundada pelo seu *significado didáctico-pedagógico* e pela selecção de palavras-chave, numa tentativa de facilitar a leitura, compreensão e apreensão do sentido de cada uma.

Após a competência formulada, achei que esta precisava de uma breve explicação para melhor ser compreendida. Contudo a expressão ‘explicação da competência’ pareceu-me quase que dizer para o leitor “precisas de uma explicação para compreender o que eu fiz” e por isso tentei encontrar algo diferente. E pensei na situação de quando consultamos um dicionário. Quando temos dúvidas nas palavras consultamos um dicionário à procura do que quer dizer a palavra, isto é, procuramos o significado da palavra e assim surgiu o referente ‘significado da competência’ (Diário de Investigação – referencial de competências, Outubro, 2008).

O campo *contexto de aprendizagem* surgiu tendo em conta que um novo referencial de desenvolvimento de competências obriga os educadores de infância a repensar formas de intervir e a criar diferentes experiências de aprendizagem. Neste sentido, este campo apresenta algumas orientações para a acção educativa, auxiliando o educador de infância na promoção do desenvolvimento das competências identificadas.

Como já referi a competência é um saber em acção e em contexto e dada a importância do contexto isso teria de ficar bem claro. Por isso optei por clarificar o contexto já identificado na competência e escrever algo sobre ele denominando esse texto com ‘contexto de aprendizagem’ (Diário de Investigação – referencial de competências, Outubro, 2008).

Como a compreensão de um referencial para o desenvolvimento de competências requer um conhecimento profundo de como a criança aprende, de cada um dos domínios e áreas de aprendizagem e das etapas a percorrer, no campo *processo de aprendizagem* descreve-se a evolução do processo de aprendizagem da criança, ou seja, as fases de progresso do desenvolvimento das competências identificadas. Ainda neste campo, e procurando uma forma de operacionalizar as competências identificadas, recorreu-se a um exemplo descritivo de uma situação vivenciada no jardim-de-infância.

As competências são organizadas através de processos de aprendizagem e uma vez mais isso precisava ficar claro na definição da competência. Assim o referente ‘processo de aprendizagem’ procura explicar um pouco como acontece todo o processo, salvaguardando que cada criança é uma criança e que o processo não é

estereotipado e estandardizado, mas que o que apresento são apenas pontos orientadores (Diário de Investigação – referencial de competências, Outubro, 2008).

Finalizando a definição de cada competência, encontram-se alguns contributos para a *identificação de um perfil de competências à saída da EPE*, identificando alguns saberes, capacidades e atitudes que as crianças devem desenvolver neste nível de educação.

Neste referente ainda não consegui encontrar uma expressão que me satisfaça. Este referente surge pois se estamos a formular competências a desenvolver ao longo da Educação Pré-Escolar, e que são competências a desenvolver ao longo da vida, é necessário reflectir sobre o que esperamos que as crianças consigam fazer após os três anos da Educação Pré-Escolar. Estamos a pensar em todo o processo, mas também nos resultados, pois estes também fazem parte do processo, embora não sejam o que mais importância tem. Assim, 'resultados esperados' não me satisfaz pois parece que estamos à espera que algo aconteça e não a vivenciar o processo. Pensei em 'resultados no final da Educação Pré-Escolar' mas aí então parece que só no final é que os alcançamos e uma vez mais a dimensão do processo parece ficar abafada. Em reflexão com a orientadora surgiu o termo 'perfil de competências à saída da EPE' (Diário de Investigação – referencial de competências, Outubro, 2008).

Fechando o referencial de competências transversais para a EPE constrói-se uma figura síntese onde é visível a inter-relação existente entre as cinco competências, resultante de uma visão transversal e globalizante do conhecimento e da aprendizagem na EPE, constituindo a criança cidadã o centro da figura.

Foram formuladas cinco competências que eu queria colocar visíveis no esquema e que eu queria que tivessem pontos de contacto. Porquê? Porque todas as competências se interligam umas com as outras e têm pontos de contacto bastante consistentes e com uma intencionalidade educativa bastante clara. Assim, e esquematicamente, a forma que arranjei de as colocar em contacto umas com as outras foi englobá-las em elipses que se unem todas no centro e que apresentam setas de duplo sentido, isto é, setas de ligação entre todas. Além disso, as elipses foram desenhadas com tracinhos interrompidos e não com traços contínuos para reforçar que não são isoladas e que emanam e devem ter em conta todos os aspectos do contexto em que se estão a desenvolver, neste caso a Educação Pré-Escolar. No centro de todas as competências está a criança e é nela que temos de pensar primeiro. Neste sentido, a palavra criança surge no centro onde se ligam todas as competências e destacada face a tudo o resto (com letra maior e sublinhado) para que realmente se compreenda que é ela o centro de todo o processo (Diário de Investigação – referencial de competências, Outubro, 2008).

É de salientar que esta primeira proposta do referencial de competências transversais para a EPE não foi a primeira versão em si, mas um reflexo do trabalho, reflexão e análise/discussão constantes e em equipa, incluindo a participação de duas educadoras de infância/pares (revisão por pares) cujo trabalho realizado em conjunto resultou em contributos importantes para chegar a esta primeira proposta de referencial.

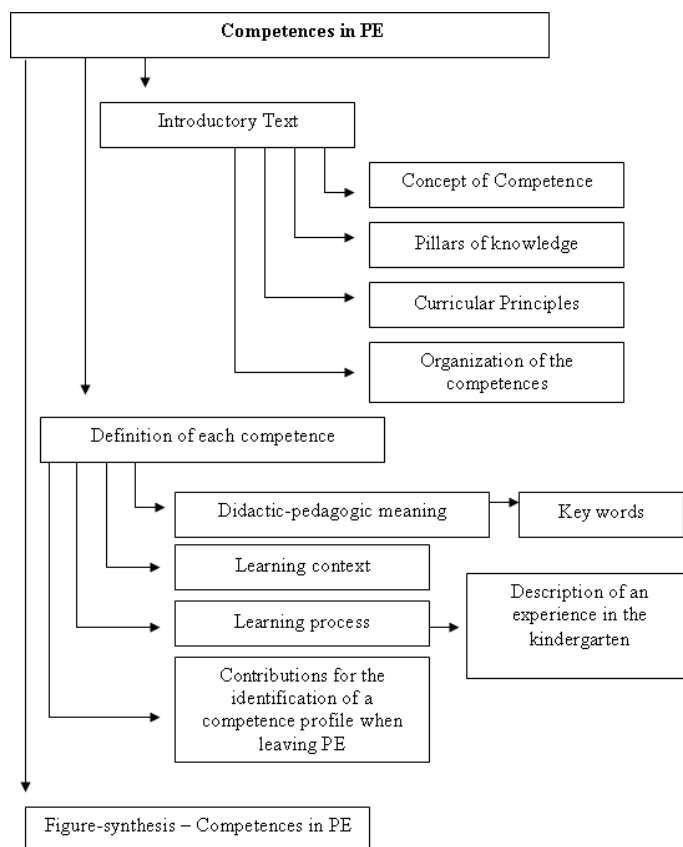


Figura 3.2. Estrutura do referencial de competências na EPE (Leal & Costa, 2009a: 224).

### 2.3. 4ª Etapa – Processo de transferibilidade e credibilidade do referencial de competências transversais para a EPE

Conscientes da possibilidade de outros referenciais, outras interpretações e sentidos advindos de diferentes olhares, formas de sentir e perspectivas de análise sobre o mesmo objecto em estudo, e considerando-as como uma mais valia, como um factor fecundador e potenciador do desenvolvimento e compreensão desse mesmo objecto, partilhámos o documento construído e submetemo-lo à opinião, numa primeira fase, de um painel de especialistas e profissionais em EPE e, numa segunda fase, aos educadores de infância que participaram na investigação e colocaram em prática o documento construído. Estas etapas foram cruciais para a qualidade da investigação no que se refere aos critérios de transferibilidade (primeira fase mencionada) e credibilidade (segunda fase) que caracterizaram este momento da investigação.

### 2.3.1. Constituição e caracterização do painel de especialistas e profissionais

Para constituição do painel de especialistas e profissionais convidaram-se: (i) docentes e/ou investigadores doutorados nos domínios científicos em que se insere o projecto (educação/educação por competências/formação de educadores de infância), (ii) doutorandos cuja investigação estivesse relacionada com o contexto em estudo – a EPE e (iii) educadores de infância com mais de dez anos de serviço e reconhecidos profissionalmente pelos seus pares.

Contactaram-se, em Janeiro de 2009, nove especialistas e profissionais em EPE através de um convite escrito (apêndice 3.3.) e solicitou-se a sua contribuição numa reflexão crítica presencial sobre a primeira proposta do referencial de competências enviada em anexo ao convite. Todos os especialistas e profissionais contactados aceitaram o convite de colaboração. Contudo, com um dos especialistas, que aceitou colaborar nesta fase do projecto, não foi possível marcar um encontro presencial, pelo que a validação do documento durante esta etapa foi feita apenas por oito especialistas e profissionais em EPE.

Mais tarde, em Julho de 2010, e no âmbito do doutoramento, surgiu a oportunidade de fazer um estágio internacional no Early Childhood Education Centre – Griffith University em Brisbane, Austrália (anexo 3.2.). Um dos objectivos do estágio era a reflexão e discussão sobre alguns aspectos da tese de doutoramento incluindo o referencial de competências, pelo que foi acrescentado um elemento ao painel de especialistas e profissionais já constituído.

O painel de especialistas e profissionais seleccionados foi então constituído por nove elementos cuja caracterização se encontra no quadro 3.2.

Quadro 3.2.

*Caracterização dos membros do painel de especialistas e profissionais constituído para o processo de transferibilidade e credibilidade do referencial de competências transversais para a EPE*

Nome do membro do painel de especialistas e profissionais	Percurso académico e profissional (principais dados recolhidos até 2008)	Percurso Investigativo – interesses científicos
<b>Maria Gabriela Correia de Castro Portugal</b>	<p>Percurso Académico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Licenciatura em Psicologia;</li> <li>- Doutoramento em Ciências da Educação (Psicologia da Educação).</li> </ul> <p>Percurso Profissional:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora Associada na Universidade de Aveiro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigadora responsável pelo projecto <i>Avaliação em EPE – sistema de acompanhamento das crianças</i> financiado pela FCT;</li> <li>- Interesses científicos: qualidade em educação de infância; educação experiencial; intervenção precoce; e formação de educadores de infância;</li> <li>- Avaliação psicológica na EPE.</li> </ul>

<p><b>Maria Isabel Ramos Lopes da Silva</b></p>	<p>Percurso Académico:          - Licenciatura em Filosofia;          - Doutoramento em Ciências da Educação.</p> <p>Percurso Profissional:          - Desempenhou funções no Instituto de Inovação Educacional;          - Docente na Escola Superior de Educação de Lisboa (actualmente aposentada).</p>	<p>- Coordenadora da equipa encarregada do processo de elaboração e implementação das OCEPE;          - Vogal da Associação GEDEI (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância);          - Membro da Equipa Central do Projecto <i>Metas de Aprendizagem</i> do Ministério da Educação.</p>
<p><b>Beverley Rita Flückiger<sup>28</sup></b></p>	<p>Academic Career (Percurso Académico):          - Graduate Certificate in Early Childhood Education (graduação em Educação de Infância);          - PhD.</p> <p>Professional Carrer (Percurso Profissional):          - Professor Associate in (Professora Associada em) School of Education and Professional Studies, Griffith University (Brisbane, Australia)          - Deputy Head of (Vice-Reitora de) School of Education and Professional Studies</p>	<p>- Member of Childhood Education Center (membro do centro de investigação em Educação de Infância);          - Chief investigator in the project (investigador responsável do projecto) <i>Leading learning through home / school partnerships: A focus on improved literacy outcomes for children in remote indigenous communities</i>;          - Research interests (interesses científicos): early childhood curriculum, literacy and pedagogy (currículo, literacia e pedagogia em Educação de Infância).</p>
<p><b>Célia Maria de Sousa Prior</b></p>	<p>Percurso Académico:          - Licenciatura em Educação de Infância;          - Mestrado em Saúde Escolar.          - Estudos Superiores Especializados em Organização e Administração Escolar.</p> <p>Percurso Profissional:          - Vinte e quatro anos de tempo de serviço exercendo funções como educadora de infância, funções na área da administração escolar e um ano como docente no Instituto Politécnico de Leiria.</p>	<p>- Área de interesse: satisfação profissional;</p>
<p><b>Maria Isabel Lemos Carvalho</b></p>	<p>Percurso Académico:          - Licenciatura em Educação de Infância;          - Mestrado em Comunicação Educacional.</p> <p>Percurso Profissional:          - Membro do Departamento de Educação Básica – Ministério da Educação.</p>	<p>(sem informação)</p>

<sup>28</sup> Os dados recolhidos inerentes a este membro do painel de especialistas remontam a 2010 – período do estágio internacional da investigadora no Childhood Education Center – Griffith University orientado por este membro do painel.

<p><b>Elvira Manuela Soares Coelho Mendes</b></p>	<p>Percurso Académico:                  - Bacharelato em Educação de Infância                  - Licenciatura em Estudos Superiores Especializados em Educação Especial;                  - Formação Especializada em Educação Especial (Pós-graduação)                  - Doutoramento em Didáctica e Formação (a frequentar).</p> <p>Percurso Profissional:                  - Equiparada a Professora Adjunta na Escola Superior de Educação de Coimbra.</p>	<p>- Participação em vários projectos sobre Educação Especial e/ou Educação Inclusiva;                  - Área de interesse: Avaliação de desempenho docente, educação especial e educação inclusiva.</p>
<p><b>Joana Alexandra Soares de Freitas</b></p>	<p>Percurso Académico:                  - Licenciatura em Educação de Infância;                  - Doutoramento em Didáctica e Formação (a frequentar).</p> <p>Percurso Profissional:                  - Quatro anos de tempo de serviço exercendo funções como educadora de infância;                  - Bolseira de Doutoramento da FCT.</p>	<p>- Membro do Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) da Universidade de Aveiro;                  - Membro do Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa (LAQE) da Universidade de Aveiro;                  - Áreas de interesse: Avaliação da qualidade em Educação de Infância.</p>
<p><b>Maria Isabel Fonseca Coelho Pereira Kowalski</b></p>	<p>Percurso Académico:                  - Bacharelato em Educadores de Infância;                  - Curso Superior de Professores de Educação pela Arte.</p> <p>Percurso Profissional:                  - Professora Adjunta na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria</p>	<p>- Membro da equipa coordenadora do <i>Projecto de Formação e Investigação de Infância</i> que integra as seguintes linhas de acção:                  • Promover a Qualidade em EPE (PQEPE);                  • Projecto Desenvolvendo Qualidade em Parcerias (DQP/EEL);                  • Projecto das Competências no Pré-Escolar.</p>
<p><b>Sofia Isabel dos Santos Soares Andrade</b></p>	<p>Percurso Académico:                  - Licenciatura em Educação de Infância;                  - Mestrado em Ciências da Educação (Formação Pessoal e Social);                  - Doutoramento em Didáctica e Formação (a frequentar).</p> <p>Percurso Profissional:                  - Dois anos de tempo de serviço exercendo funções como educadora de infância.</p>	<p>- Áreas de interesse: desenvolvimento curricular na EPE e crianças em risco.</p>

Durante três meses procedeu-se à realização de diferentes encontros com cada um dos especialistas e profissionais do painel, à excepção de Beverley Flückiger cujos momentos de

reflexão aconteceram posteriormente durante o mês de Julho de 2010. O objectivo de cada encontro centrou-se na reflexão, discussão e partilha de ideias sobre o documento produzido, ou seja, a primeira versão do referencial de competências transversais para a EPE (apêndice 2.2.).

### **2.3.2. Reflexão dos educadores de infância participantes da investigação em torno do referencial**

A reflexão em torno do documento sobre o referencial de competências transversais para a EPE, como já foi referido, não ocorreu apenas com os elementos que constituíram o painel descrito em 2.3.1., mas numa segunda fase, e procurando a credibilidade necessária à qualidade da investigação, com os educadores de infância que nela participaram.

Esta reflexão foi paralela e permanente ao longo dos meses que constituíram o programa de formação desenvolvido (capítulo 5) e ocorreu quer em momentos de grande grupo, quando todos os educadores reuniam, quer em momentos individuais que advinham da utilização do documento na prática e da sua operacionalização aos diferentes contextos em que cada um intervinha e construía/geria em termos curriculares. As questões levantadas, as dificuldades sentidas, as diferentes leituras e interpretações dadas, os caminhos percorridos, todos cruzados com a constante partilha de olhares emanados pelo painel de especialistas e profissionais, foram algo de reflexão e de tomadas de decisão, sempre num diálogo em equipa e em contexto e não apenas da investigadora.

### **2.3.3. Análise dos contributos dados ao longo do processo**

Os contributos surgiram de um percurso reflexivo complexo, dialogante e em torno de um conceito de equipa alargada baseada numa interacção de ideias que se procurou constante. De seguida apresentam-se os diferentes contributos dados ao longo de todo o processo de transferibilidade e credibilidade do referencial de competências transversais para a EPE (quer pela reflexão com os membros do painel de especialistas e profissionais, quer pela reflexão e operacionalização do referencial pelos educadores de infância participantes na investigação) e a decisão tomada face a cada um.

**Contributo\_1:** Repensar o título dado ao documento.

**Decisão:** As competências identificadas neste estudo são competências que se pretende que as crianças entre os três e os seis anos de idade desenvolvam, estando o foco no processo de

construção do conhecimento vivenciado pela criança. Neste sentido, e concordando com a perspectiva de que o título do documento não especifica a criança como o sujeito que desenvolve as competências, procedeu-se à sua alteração para 'Competências na Educação Pré-Escolar'.

**Contributo\_2:** Reforçar a fundamentação da introdução geral no que refere (i) ao quadro teórico dando maior ênfase à educação para a cidadania e ao papel da criança enquanto cidadã, (ii) aos princípios identificados como subjacentes à presente identificação de competências, (iii) ao facto do currículo ser social, isto é, o currículo revela o que a sociedade considera que é importante numa determinada altura face ao conhecimento construído até então, estando a criança inserida num grupo social e não isolada e (iv) à referência das competências, não apenas como transversais, mas também como básicas e essenciais.

**Decisão:** Entendeu-se este contributo como um desafio, no sentido em que uma fundamentação mais profunda do quadro teórico possibilitaria uma leitura mais clara das competências identificadas. Algumas ideias valorizadas, e que guiaram a presente definição das competências, foram:

(i) a ideia da criança enquanto cidadã e inserida na sociedade de informação e conhecimento, ideia que se pretende tornar mais evidente ao longo do texto;

(ii) a ideia de competências transversais como competências que atravessam todo o currículo e vão para além de formas de organização do conhecimento por áreas específicas de desenvolvimento ou conteúdo, ideia também a explorar melhor. Sendo competências transversais, e após reflectir sobre cada uma delas, também se compreendem como essenciais no processo de desenvolvimento da criança enquanto cidadã inserida numa sociedade caracterizada por contextos complexos e incertos.

**Contributo\_3:** Indicar um sentido de progressão em cada uma das competências identificadas.

**Decisão:** Em cada uma das competências identificadas neste estudo procurou-se, no que se refere ao processo de aprendizagem, estabelecer um percurso evolutivo relativo ao desenvolvimento da competência. Contudo, e concordando com a ideia de que a existência de indicadores ou etapas de progresso – como acções que a criança aprendente concretiza tornando evidente a mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes (isto é, o desenvolvimento de competências) – permitem aos educadores de infância acompanhar o processo de aprendizagem

das crianças e adequar as suas práticas face ao desenvolvimento de competências, achou-se importante aprofundar e tornar claro o sentido de progressão do desenvolvimento de cada competência no campo relativo ao processo de aprendizagem.

**Contributo\_4:** Explicitar de forma mais profunda o papel do educador no desenvolvimento de cada competência.

**Decisão:** Pretende-se operacionalizar este contributo no ‘contexto de aprendizagem’ de cada competência, dada a sua importância na orientação da acção educativa do educador e na procura de práticas de referência, ajudando este profissional na criação de situações/experiências de aprendizagem que permitam o desenvolvimento de competências por parte da criança.

**Contributo\_5:** Proceder a uma pormenorização do perfil da criança face à EPE, especificando o que se espera que a criança desenvolva relativamente a cada competência identificada.

**Decisão:** Este tópico, no presente referencial, foi construído de forma a constituir não um perfil fechado e completo da criança à saída da EPE, mas como um contributo para a construção de um possível perfil mais específico e pormenorizado da criança à saída deste nível de educação. Procurou-se esclarecer o que se espera da criança, fornecendo informação sobre a forma como a criança poderá desenvolver as competências. Também foi construído tendo por base a ideia de aprendizagem ao longo da vida, constituindo um perfil a ser desenvolvido pela criança ao longo do tempo, enquanto cidadã que é. A procura desta ideia de desenvolvimento de competências do cidadão do séc. XXI, como um quadro aberto e flexível, leva-nos a manter a nossa opção inicial aquando da construção desta parte do documento em análise.

**Contributo\_6:** Tornar explícita a existência, ao longo da definição da competência 2, de diversas linguagens (teatro, matemática, música...) utilizadas pela criança para comunicar e expressar.

**Decisão:** Compreendendo a comunicação como um acto global e numa perspectiva multi-canal torna-se fulcral incluir o papel das linguagens artísticas (expressão plástica, musical, dramática e motora), da matemática e de outras formas de linguagem (movimento, postura, gesto, sorriso e olhar), sendo necessário repensar todo o texto relativo a esta competência.

**Contributo\_7:** Incluir a relação da criança com os espaços, materiais e natureza na competência 3 e não apenas consigo e com os outros.

**Decisão:** Compreendendo a criança como cidadã que desenvolve competências faz sentido pensar nesta como ser social que se relaciona com os outros, mas também com os diversos espaços e materiais existentes e constituintes do mundo que a rodeia. Esta ideia de relação com os espaços também está presente no Currículo Nacional do Ensino Básico, *relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço* (ME, 2001: 15), e acreditando na importância da continuidade entre a EPE e o 1º Ciclo do Ensino Básico, seria relevante incluir esta dimensão.

A relação da criança com os materiais vem na sequência da relação da criança com os espaços e justifica a existência de material rico e variado nas salas de actividades da EPE, o qual é defendido pelo ME (1997a) no Despacho Conjunto n.º 258/97 de 21 de Agosto. Tal fundamenta também a inclusão desta dimensão na definição da competência.

Compreendendo a natureza como todo o ambiente que nos envolve optou-se por inserir esta dimensão na relação da criança com os espaços e materiais.

**Contributo\_8:** Aglutinar as competências 1 e 4, na medida em que a quarta poderá ser lida no seguimento da primeira, ou seja, a criança só será capaz de resolver problemas e aprender a aprender se conseguir desenvolver processos metacognitivos.

**Decisão:** É de notar que todas as competências estão extremamente relacionadas entre si. Desenvolver competências relacionadas com o aprender a aprender, leva ao desenvolvimento de competências relacionadas com a reflexão e a opção e fundamentação de opiniões. Contudo, acredita-se que esta dimensão, o fazer escolhas reflectidas, deve ser considerada como uma competência por si só, e não aglutinada com a competência 1, devido (i) à sua relevância no processo de aprendizagem da criança e à sua importância no exercício de uma cidadania activa, (ii) ao destaque dado à mesma no estudo sobre os saberes básicos de todos os cidadãos do séc. XXI (um dos estudos que esteve na base da definição das presentes competências) aparecendo esta como ‘espírito crítico’ e (iii) ao facto de também estar presente no Currículo Nacional do Ensino Básico (ME, 2001), nas competências essenciais como ‘tomada de decisões’, sendo assim essencial pensar a este nível na continuidade entre a EPE e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

**Contributo\_9:** Definir o que se entende por espírito crítico na competência 4.

**Decisão:** Optando por não aglutinar a competência 4 com a competência 1 pelas razões apresentadas, emerge uma reflexão sobre a formulação desta competência tendo em conta o contributo dado, adoptando-se a expressão pensamento crítico ou fazendo referência a esta expressão como sinónimo de formular e fundamentar as opiniões.

**Contributo\_10:** Aglutinar as competências 3 e 5, na medida em que ambas se referem à criança enquanto ser social.

**Decisão:** Para tomar esta decisão sentiu-se a necessidade de (re)reflectir sobre os âmbitos de aprendizagem que guiaram a definição inicial das competências. Assim, pensando no âmbito de 'aprender a viver e estar com o mundo que nos rodeia' (âmbito que caracteriza a competência 3 na sua definição inicial), faz sentido incluir aqui a relação com os outros e as situações de conflito que possam surgir nestas relações e que na primeira proposta de referencial está presente na competência 5. Desta forma, optou-se pela aglutinação sugerida.

**Contributo\_11:** Incluir na competência 5 as capacidades inerentes à resolução de conflitos cognitivos, acreditando que a existência destes leva ao desenvolvimento de competências.

**Decisão:** Após a decisão de aglutinação da competência 3 e 5 numa só (decisão decorrente do contributo anterior), este contributo foi tido em conta aquando da (re)definição dessa competência, nomeadamente no que se refere à resolução de situações problemáticas que implicam a mobilização de capacidades inerentes à resolução de conflitos cognitivos.

**Contributo\_12:** Repensar os exemplos que aparecem ao longo do texto (descrição de uma situação vivenciada no jardim-de-infância) dando um exemplo mais forte para cada competência ou dando mais que um exemplo.

**Decisão:** A 'descrição de uma situação vivenciada no jardim-de-infância', descrita em cada uma das competências identificadas no referencial, consiste na apresentação de um exemplo de uma situação específica que pode ocorrer no jardim-de-infância que se relaciona com a competência identificada. Como exemplo que é, não permite fazer qualquer generalização sobre como a criança está a desenvolver a competência, pois para tal seria necessário recolher mais informação. Ao colocar mais do que um exemplo corre-se, na nossa opinião, o risco dos educadores de infância os entenderem como 'número mínimo' de descrições para poderem fazer juízos de valor,

pelo que se decidiu manter apenas um exemplo. Relativamente à sugestão de dar um exemplo mais forte, os exemplos existentes surgiram da observação da prática pedagógica das educadoras de infância que fazem parte da investigação, facilitando a compreensão de cada uma das competências pelo grupo de trabalho. Desta forma, decidiu-se manter os exemplos dados ao longo do documento.

**Contributo\_13:** Rever a estrutura e atribuir mais dinâmica à figura síntese apresentada no final do documento.

**Decisão:** Este será um aspecto a ter em conta na reconstrução da figura síntese aquando da inserção na mesma dos contributos anteriores.

#### **2.4. 5ª Etapa – Reformulação do referencial de competências transversais para a EPE**

O olhar singular de cada um dos especialistas e profissionais, dos educadores participantes e da equipa como um todo permitiu a colocação de novas questões, estabelecendo-se novas formulações e desafios e desenhando-se outros possíveis num quadro de abertura e de flexibilidade cognitiva. Neste sentido, e após mergulho na vivência e escuta atentas de cada uma das perspectivas, repensou-se a identificação das competências (primeira proposta de referencial) tendo em conta os aspectos considerados significativos e relevantes.

Das reflexões salientou-se a importância da construção de um referencial aberto e flexível que contribuisse para uma possível revisão das OCEPE tendo em conta o desenvolvimento de competências. A cada competência definida foram-se dando contributos que levaram a uma melhor definição de cada uma e dos campos que as compõem.

Procurando transversalidades nas reflexões produzidas, procedeu-se à reformulação do referencial construído (apêndice 3.4.) resultando quatro competências a serem desenvolvidas pelas crianças na EPE e que se apresentam na figura 3.3.

#### **Momento de reflexão**

“Se achar que precisa voltar, volte! Se perceber que precisa seguir, siga!” (Fernando Pessoa)

Durante todo o caminho que caracteriza a construção de um referencial de competências transversais para a EPE foi este o sentimento que percorreu o meu pensar e sentir... a constante necessidade de voltar e voltar... de redesenhar... de transformar... de melhorar (pensava eu e

certamente seria essa a intenção) cada frase (ou será cada palavra?), cada vírgula (ou será a pontuação em si?), cada interpretação (ou será mais uma maneira de pensar?)...

E voltei e voltei... e (re)voltei... durante semanas, meses e anos... durante o tempo que passou e... estou certa... hoje, agora e durante o tempo que aí vem... Sempre que achei que precisava voltar, voltei... sempre que acho que preciso voltar, volto... sempre que achar que precisarei voltar, voltarei...

Claro que num momento de construção de uma investigação científica, ditado por algo externo a nós... o tempo ou até as pessoas (pois no ínfimo já nos perdemos por momentos no que é nosso e não é)... o mergulho é tão profundo que o afastamento desejável (que nos deveria caracterizar como investigadores... e que conscientemente sempre estive... ainda que embebido desta sede de voltar e voltar...) que nos permite decidir que é preciso seguir... não chega! E o passo é como que o desvincular da mãe... que difícil é dar!

Mas se percebermos que precisamos seguir... seguimos... talvez não com a confiança e ousadia que poderiam caracterizar tal passo... mas com a certeza de que o passo para seguir... e seguimos... é o de voltar novamente...

Voltar... agora com outras formas de olhar, de sentir, de fundamentar... mais rica na essência, no conhecimento... mais forte na estrutura... mas que alegria voltar e voltar... e voltar! Atenção, consciente novamente que este voltar é para seguir de novo... mais um passo, uma etapa, um trilho neste longo caminho... mas para sempre voltar...

E foi neste constante... voltar e seguir... e... voltar e seguir... que o referencial de competências se foi construindo, consultando, fundamentando e bebendo por mim e por toda a equipa que me acompanhou neste movimento cíclico de... voltar e seguir... e... voltar e seguir... tão explícito na poesia de Fernando Pessoa.

## **Sinopse**

O processo de construção de um referencial de competências transversais (entendidas também como básicas e essenciais) para a EPE foi complexo e incluiu várias etapas onde cada interveniente (equipa de investigação, membros do painel de especialistas e profissionais, educadores de infância participantes no estudo e outros) desempenhou o seu papel fundamental na reflexão, troca e partilha de contributos para melhorar o respectivo referencial.

Compreendendo o conceito de competência como uma mobilização adequada de saberes (organizados de forma integrada), capacidades e atitudes em diferentes situações e contextos, e

aliando o mesmo (i) aos quatro pilares do conhecimento identificados pela UNESCO (*aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*) e (ii) aos princípios orientadores de uma possível reconceptualização curricular identificados por Alonso et al. (2002) e Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão (2004) (*princípio da transversalidade, princípio da flexibilidade, diferenciação curricular, princípio da mobilidade curricular e princípio do equilíbrio*) construiu-se uma primeira proposta de um possível referencial de competências transversais para a EPE que, após reflexão e discussão, originou a definição de quatro competências essenciais a serem desenvolvidas pelas crianças ao longo da EPE:

Competência 1 – Durante a resolução de problemas, a criança mobiliza e activa conhecimentos, capacidades e estratégias que lhe possibilitem aprender a aprender.

Competência 2 – Comunicando e expressando os seus pensamentos, sentimentos e/ou aprendizagens, a criança convoca múltiplas linguagens como meio de relação e representação com e da realidade.

Competência 3 – Em situações de formação e interacção, a criança integra saberes e capacidades que lhe permitem gerir a sua relação com o mundo (espaço, materiais, pessoas), desenvolvendo a sua identidade, respeitando a identidade dos outros e ultrapassando situações de conflito.

Competência 4 – Partilhando aprendizagens, experiências e saberes, a criança vai desenvolvendo metodologias de trabalho e a sua capacidade de reflexão e de pensamento crítico.

A figura 3.4. ilustra de forma esquemática as diferentes etapas que caracterizaram esta fase da investigação, vista aqui como o primeiro andar da casa que se construiu, a presente investigação.

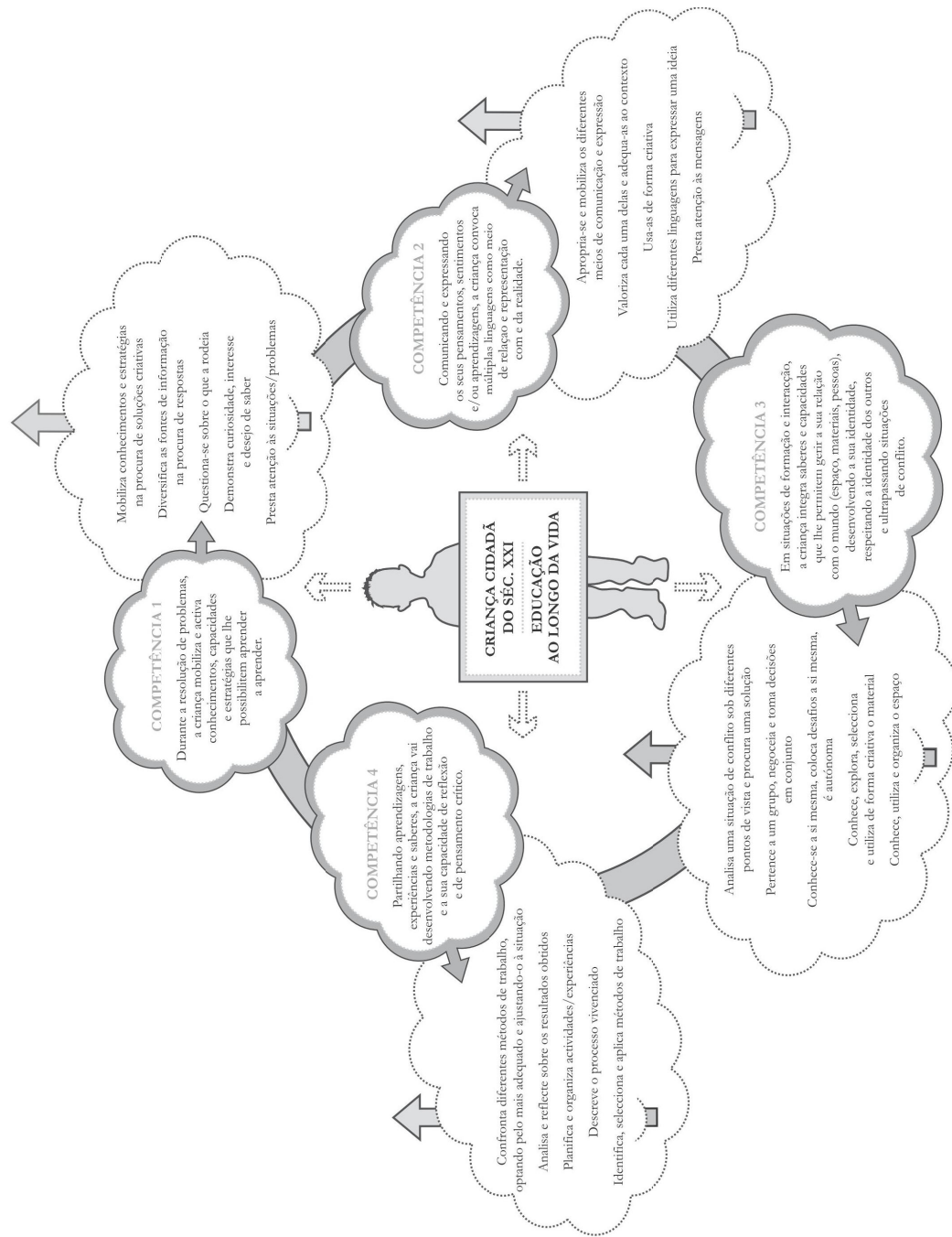


Figura 3.3. Referencial de competências transversais para a EPE.

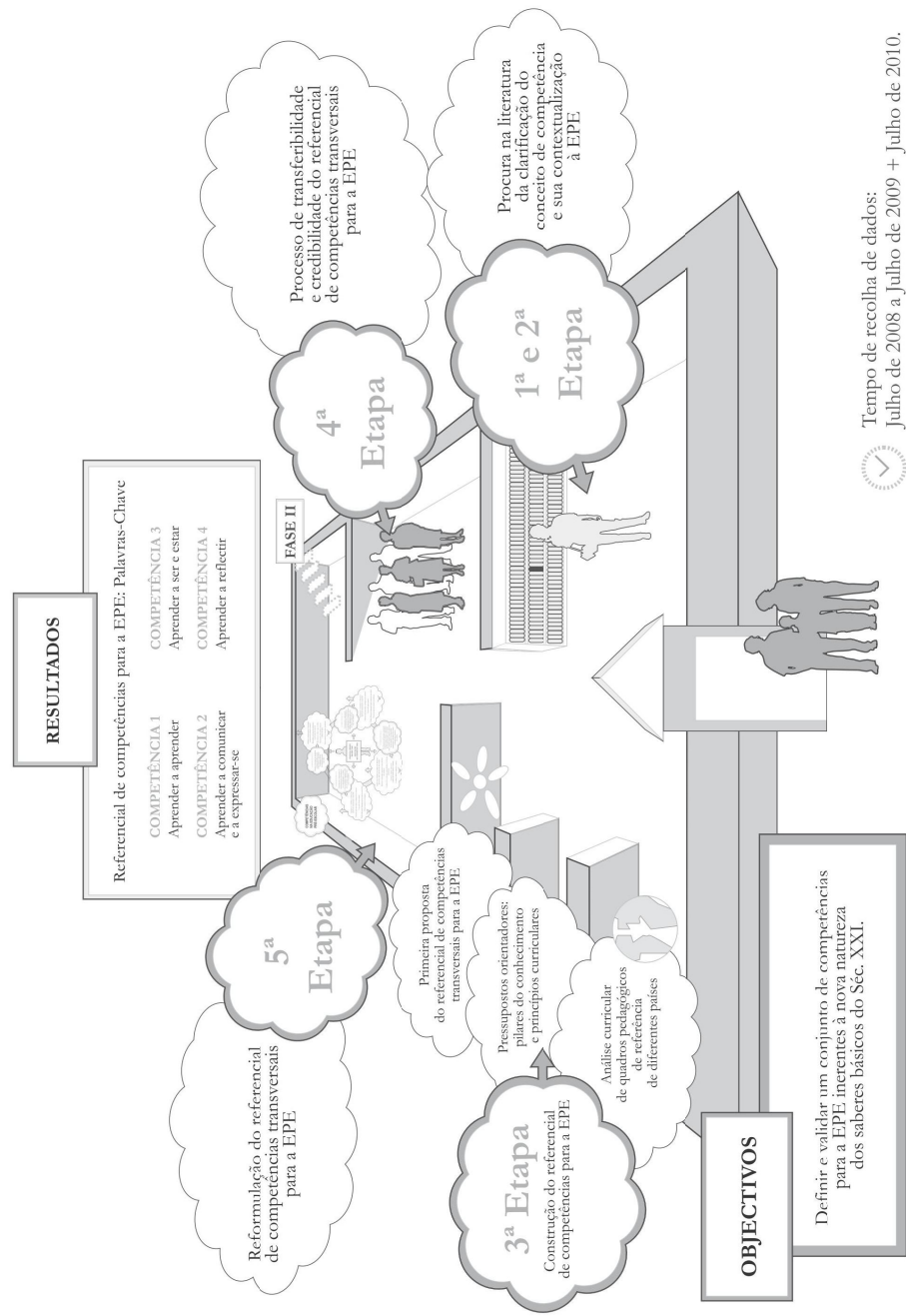


Figura 3.4. Fase I: Da formulação de um referencial de competências ao seu processo de transferibilidade e credibilidade.

## **CAPÍTULO IV**

---

Fase II: Diagnóstico das concepções dos sujeitos da investigação sobre avaliação das aprendizagens na EPE e colaboração Instituição/Família

## Introdução

A fase de diagnóstico das concepções dos participantes da investigação (educadores de infância, pais e crianças) foi fundamental para (i) compreender quais as concepções<sup>29</sup> de avaliação das aprendizagens que subjazem às práticas educativas dos educadores de infância participantes na investigação e (ii) sustentar a relevância do programa de formação implementado no âmbito da problemática em questão e orientar o seu conteúdo.

Desta forma, e no sentido de (i) compreender os diversos aspectos inerentes às concepções e práticas da avaliação das aprendizagens das crianças e à colaboração Instituição/Família e (ii) suscitar processos de complementaridade de recolha e análise de dados, recorreu-se, nesta fase da investigação, a entrevistas a todos os participantes da investigação (40 no seu total), à observação participante das práticas educativas dos três educadores de infância participantes e a exercer funções na EPE e à análise de documentos orientadores das práticas docentes construídos pela Instituição e pelos seis educadores de infância (estatutos e regulamento interno, projecto educativo, plano anual de actividades, projectos curriculares de grupo e relatórios de avaliação dos projectos curriculares de grupo).

O modelo de análise construído para analisar os dados recolhidos resulta de um diálogo com os autores que constituem o referencial enquadrador do estudo, apresentado sumariamente no capítulo 1, e cujos aspectos centrais aprofundar-se-ão na parte inicial deste capítulo. Posteriormente, apresenta-se a análise dos resultados obtidos assente no modelo construído e constituído por duas grelhas de análise, a primeira referente às concepções e práticas de avaliação das aprendizagens em EPE e a segunda referente à colaboração Instituição/Família na EPE. A

---

<sup>29</sup> Optou-se pelo termo concepções, definindo-se concepção como uma ideia preexistente e/ou conhecimento prévio subjacente ao que pensam, dizem, escrevem, desenham, etc. os sujeitos. Estes procuram explicações para os fenómenos que advêm das suas experiências, construindo assim um conhecimento prévio necessário (concepções) ao seu desenvolvimento cognitivo e à aquisição de novos saberes e (re)construção do conhecimento (Posner & Strike, 1982; Bachelard, 1991). Segundo Bachelard (1991), estes passos são obrigatórios no *processo dialéctico contínuo e activo que é a conceptualização e a formação da razão*. É neste sentido que nesta fase se torna relevante examinar as concepções que são construídas e compreendidas na rede de significados dos sujeitos da investigação, nomeadamente no que se refere à unidade de análise, dada a sua importância nos processos de assimilação e acomodação de J. Piaget em que ou (i) o novo conceito, não sendo incompatível com o conceito prévio, é incorporado no sistema conceitual já existente de forma mais organizada e, sobretudo, mais equilibrada ou (ii) o novo conceito, por ser incompatível com o conceito prévio, gera um conflito conceitual que tem como resultado a substituição do conceito prévio pelo novo. As concepções (ideias/conhecimento) prévias são então aqui compreendidas como parte activa do conhecimento (Piaget, 1975) necessárias ao desenvolvimento profissional (e pessoal) dos sujeitos. São estes processos cognitivos de assimilação e acomodação que se acredita serem processados ao longo do programa de formação de modo a que da fase II para a fase IV haja (re)construção de conhecimento face às práticas de avaliação das aprendizagens em colaboração com a família, ou seja, uma possível mudança de concepções e práticas dos sujeitos da investigação.

leitura e análise das respectivas grelhas orientam a restante estrutura do presente capítulo, abordando-se os tópicos em questão organizados por sub-capítulos.

No final do capítulo apresenta-se uma visão integradora dos indicadores obtidos no que se refere à avaliação das aprendizagens em colaboração com a família resultante de uma leitura cruzada das duas grelhas de análise construídas.

## **1. Avaliação das aprendizagens: que concepções (re)evocar ou que referencial (re)construir?**

A questão *what is good assessment?* tem muitas respostas, o que se prende com o carácter polissémico do termo avaliação (Gaustad, 1996), uma vez que é usado em diversos contextos com interpretações e significados diferentes.

Em contexto escolar, a actividade de avaliação só faz sentido como prática pedagógica ao serviço das aprendizagens. Hadji (2001) fala então de *aprendizagem assistida por avaliação*, isto é, da necessidade de uma avaliação capaz de compreender a situação do aprendente e de analisar o seu desempenho, capaz de o auxiliar na sua evolução, e não oprimi-lo com recriminações ou medir o seu fracasso escolar. Contudo, esta compreensão do conceito de avaliação das aprendizagens surge de uma mudança de paradigma, uma nova abordagem e apropriação do conceito de avaliação das aprendizagens integrados no paradigma qualitativo e baseados em pressupostos de compreensão e intersubjectividade (Ferreira, 2007).

### **1.1. Perspectivas, teorias e conceitos: um olhar inclusivo**

A (re)construção de conhecimento sobre a avaliação das aprendizagens e o seu percurso e conceptualizações ao longo do tempo permite a distinção de quatro gerações de avaliação: avaliação como medida – primeira geração, avaliação como descrição – segunda geração, avaliação como juízo de valor – terceira geração e avaliação como negociação e construção – quarta geração (Guba & Lincoln, 1989 citado por Fernandes, 2005).

Ao longo da primeira geração, a avaliação é vista como sinónimo de medida, sendo a medição do grau de consecução dos objectivos traduzida num ponto (nota) de uma escala de classificação. Segundo esta perspectiva, as funções da avaliação são, por excelência, classificar, seleccionar e certificar. Privilegia-se, assim, a quantificação dos resultados, procurando objectividade e garantindo a neutralidade de quem avalia.

As concepções de avaliação relacionadas com a componente classificativa são características dos sistemas com uma reduzida tradição avaliativa, sendo a medida a descrição quantitativa do comportamento do aprendiz em determinado domínio e a classificação o grau obtido numa escala específica. É uma perspectiva de avaliação ligada essencialmente ao ensino tradicional (a transmissão de saberes considerados verdades absolutas que o aprendiz memorizava) que coloca a ênfase nas capacidades e conhecimentos de domínio cognitivo atingidos e previstos nos objectivos definidos anteriormente como a alcançar (Ferreira, 2007; Roldão, 2003).

A segunda geração centra-se nos objectivos educacionais definidos, não se limitando a medi-los, mas procurando descrever até que ponto é que os aprendentes os atingem. Quem avalia possui listagens de objectivos entendidos como comportamentos observáveis e descreve a sua concretização salientando padrões de pontos fortes e fracos.

A terceira geração compreende a avaliação como meio de formulação de juízos de valor sobre um dado objecto, aliando à mesma o seu papel de facilitadora da tomada de decisões com o objectivo máximo de regular as aprendizagens. Esta geração salienta ainda que (i) a recolha de informação sobre as aprendizagens não se pode encerrar nos resultados dos testes, (ii) a avaliação deve envolver diferentes (e todos) os intervenientes (docentes, pais, aprendentes, elementos da comunidade), (iii) se deve ter em conta os contextos educativos ao longo do processo avaliativo e (iv) a definição de critérios de avaliação<sup>30</sup> são fulcrais para *apreciar o mérito e o valor de um dado objecto de avaliação* (Fernandes, 2005: 59).

A quarta geração surge como ruptura às anteriores, e partilhando uma linha de pensamento construtivista, salienta algumas características da avaliação como (i) a importância de partilhar e negociar o poder da avaliação com todos os elementos que fazem parte do processo – *avaliação receptiva* – sejam os aprendentes ou outros intervenientes, salientando-se uma interactividade entre todos os elementos, (ii) a integração da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, (iii) a diversificação de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação e o recurso a métodos predominantemente qualitativos, procurando ajudar a regular e melhorar as aprendizagens e não a julgá-las ou classificá-las numa escala através de métodos quantitativos, (iv) a relevância da existência de um *feedback* e reflexão realizados de diversas formas e frequências e (v) a concepção

---

<sup>30</sup> Os critérios de avaliação são dimensões dos objectivos que o avaliador privilegia, entre outros, como referente e possuem três características: a abstracção (a evidência, a clareza, a rapidez, a ordem, etc.), a discriminação (entre os objectos que possuem e os que não possuem critério e dentro dos que possuem uns mais evidentes que outros) e o desempenho do papel de interface entre as visões do mundo e entre os indicadores mais operatórios. Além disso, o critério é a noção central, *aquela que a construção do referencial deve permitir justificar e formular* (Figari, 1996: 110).

de avaliação como construção social, isto é, que tem em conta os contextos, os processos cognitivos, sociais e culturais existentes, a participação e o envolvimento de todos os elementos e a construção social do conhecimento (Fernandes, 2005).

A interacção existente entre as definições e as funções da avaliação das aprendizagens condicionam, como se pode constatar, uma diversidade de aspectos inerentes a todo o processo avaliativo. É tendo em conta as funções da avaliação que se estabelecem os momentos de avaliação, o tipo de informação que se recolhe, os procedimentos e as modalidades de avaliação.

### 1.2. Concepções e práticas avaliativas: que articulação possível?

As práticas avaliativas docentes são sustentadas pelas concepções que os docentes constroem em torno da avaliação das aprendizagens e de todo o seu processo. Alves (2004) refere que as concepções afectam a forma como se analisa e interpreta a actividade dos aprendentes, a selecção dos objectos e conteúdos de ensino que o aprendente deve integrar e a elaboração de situações de remediação e de avaliação.

Todo o processo de avaliação é orientado pelas concepções dos docentes, começando pela função diagnóstica (identificação das possibilidades, necessidades e interesses de quem aprende), passando pela construção/selecção das actividades de regulação das aprendizagens e terminando ao nível da sua certificação (Perrenoud, 1999).

As concepções dos docentes relativamente à avaliação são bastante complexas e dependem de inúmeros factores de natureza diversa que interagem entre si e que se apresentam esquematizados na figura 4.1.

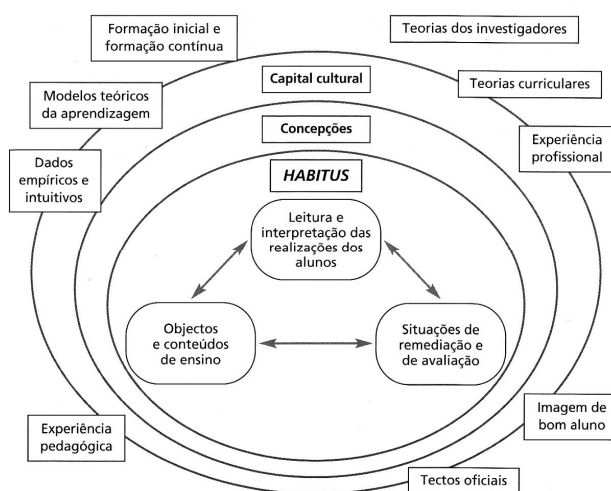


Figura 4.1. Factores que influenciam concepções e práticas de avaliação (Alves, 2004: 55).

O docente possui um conjunto de informações sobre as diferentes perspectivas/teorias/conceitos de avaliação, sobre as formas de aprendizagem e sobre os normativos oficiais que constituem o seu ponto de partida, aquilo em que acreditam e valorizam. Esta (re)construção de conhecimento, no momento de tomar decisões curriculares, interage com as informações que o docente tem advindas da sua experiência, reflexão pessoal e percurso profissional, o que por sua vez entra em confronto com as características e exigências dos contextos educativos (os seus factores potenciadores e inibidores). E a prática docente, a gestão e construção do currículo (também ao nível da avaliação das aprendizagens) mergulha profundamente na intersecção desta diversidade de factores de natureza tão distinta (Wood & Bennet, 2000).

## 2. Concepções e práticas de avaliação das aprendizagens na EPE

A avaliação das aprendizagens, ao longo da sua história na educação, constrói um caminho que, baseado nas perspectivas de diferentes autores e na constante produção e (re)construção do conhecimento, assume diferentes funções consoante as concepções que se foram (re)definindo.

Para uma compreensão das concepções de avaliação das aprendizagens que subjazem às práticas docentes dos educadores de infância participantes na investigação construiu-se a grelha de análise I (quadro 4.1.) onde está presente o sistema de categorias e indicadores que orientaram a análise de dados. A codificação dos dados apresenta-se no apêndice 4.1. e permite caracterizar as concepções e práticas de avaliação das aprendizagens dos sujeitos da investigação, nomeadamente dos educadores de infância, desde a compreensão e apropriação deste conceito, às estratégias utilizadas e à reflexão sobre todo o processo avaliativo.

Quadro 4.1.

*Grelha de análise I – Concepções e práticas de avaliação das aprendizagens na EPE*

Sistema de categorias		Indicadores
<b>I.1. Conceito de avaliação das aprendizagens (segundo Guba &amp; Lincoln, 1989 citados por Fernandes, 2005)</b>	A. Avaliação como medida	I.1.A (i) Define avaliação como medida, permitindo esta medir com rigor e isenção as aprendizagens
		I.1.A (ii) Identifica como funções da avaliação classificar, seleccionar e certificar
		I.1.A (iii) Privilegia a quantificação de resultados no processo de avaliação em busca da objectividade
	B. Avaliação como descrição	I.1.B (i) Descreve até que ponto os objectivos definidos são atingidos
C. Avaliação como juízo de	I.1.C (i) Refere que a avaliação permite formular juízos de valor acerca dos objectos de avaliação	

	valor (dimensão formativa da avaliação)	I.1.C (ii) Descreve a avaliação como forma de induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulam a aprendizagem colocando a ênfase nas condições externas da aprendizagem (perspectiva behaviorista da avaliação formativa) I.1.C (iii) Descreve a avaliação como forma de induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulam a aprendizagem colocando a ênfase na análise dos processos de aprendizagem (perspectiva construtivista da avaliação formativa)	
	D. Avaliação como negociação e construção	I.1.D (i) Destaca a avaliação como integrada no processo de aprendizagem I.1.D (ii) Define a avaliação como uma construção social que tem em conta contextos, negociação, envolvimento de diferentes intervenientes e construção de conhecimento I.1.D (iii) Descreve que a função da avaliação é melhorar e regular as aprendizagens I.1.D (iv) Menciona o feedback como processo indispensável à avaliação das aprendizagens	
<b>I. 2. Estratégias para avaliar as aprendizagens</b>	A. Técnicas e Instrumentos	I.2.A (i) Indica que utiliza a observação como estratégia avaliativa (sem recurso ao registo) I.2.A (ii) Menciona que usa uma grelha de observação, descrevendo os objectivos e as características desse instrumento I.2.A (iii) Descreve a utilização de uma tabela para classificação de comportamentos das crianças I.2.A (iv) Indica a análise dos trabalhos realizados pelas crianças como uma forma de avaliar as suas aprendizagens I.2.A (v) Partilha a informação recolhida sobre a criança em conversas informais I.2.A (vi) Refere a realização de reuniões para partilha e interpretação de informação recolhida	
	B. Momentos	I.2. B (i) Descreve a recolha de informação num só momento (avaliação final) I.2. B (ii) Relata a recolha de informação em momentos diversificados (avaliação contínua)	
	C. Intervenientes	I.2.C (i) Indica os intervenientes no processo de avaliação que possuem formação na área da infância (educadores, psicóloga, etc.) I.2.C (ii) Menciona os intervenientes no processo de avaliação que não possuem formação específica na área da infância (crianças, encarregados de educação ou outros familiares das crianças, auxiliares de acção educativa, etc.)	
	<b>I. 3. Reflexão sobre o processo de avaliação das aprendizagens</b>	A. Desconhecimento do processo de avaliação	I.3.A (i) Indica que desconhece os processos de avaliação das aprendizagens, tendo acesso apenas ao resultado da avaliação
		B. Contributos da avaliação e/ou das práticas avaliativas	I.3.B (i) Menciona a avaliação como meio de produção de maior conhecimento sobre o objecto de avaliação (a criança) I.3.B (ii) Refere a repetição de instrumentos de avaliação das aprendizagens como uma vantagem I.3.B (iii) Revela a avaliação como processo de valorização do objecto de avaliação (a criança) I.3.B (iv) Indica a melhoria de aprendizagens
		C. Obstáculos às práticas de avaliação	I.3.C (i) Revela extrema confiança nos conhecimentos adquiridos, impossibilitando a progressão no desenvolvimento profissional I.3.C (ii) Narra desconhecer os referentes alusivos aos processos de avaliação das aprendizagens I.3.C (iii) Identifica a gestão de tempo
D. Sentimentos inerentes ao processo de avaliação		I.3.D (i) Revela sentimentos de mal-estar I.3.D (ii) Expõe sentimentos de satisfação/bem-estar	

E. Melhorias a implementar nas práticas avaliativas	I.3.E (i) Identifica quais as melhorias que beneficiariam as práticas de avaliação das aprendizagens
---	--

## 2.1. Conceito de avaliação das aprendizagens

Os significados que se atribuem ao conceito de avaliação das aprendizagens são resultado (i) dos contextos políticos, históricos e sociais que caracterizaram e caracterizam o passado e o presente e (ii) das experiências de vida que cada sujeito/indivíduo vivenciou e que marcaram o seu próprio percurso de vida e, particularmente, de aprendizagem.

Tendo por base as quatro gerações de avaliação identificadas por Guba e Lincoln (1989) e citadas por Fernandes (2005) e o que caracteriza cada uma delas, a figura 4.2. representa os resultados obtidos quanto ao conceito de avaliação das aprendizagens dos educadores de infância e pais participantes na investigação.

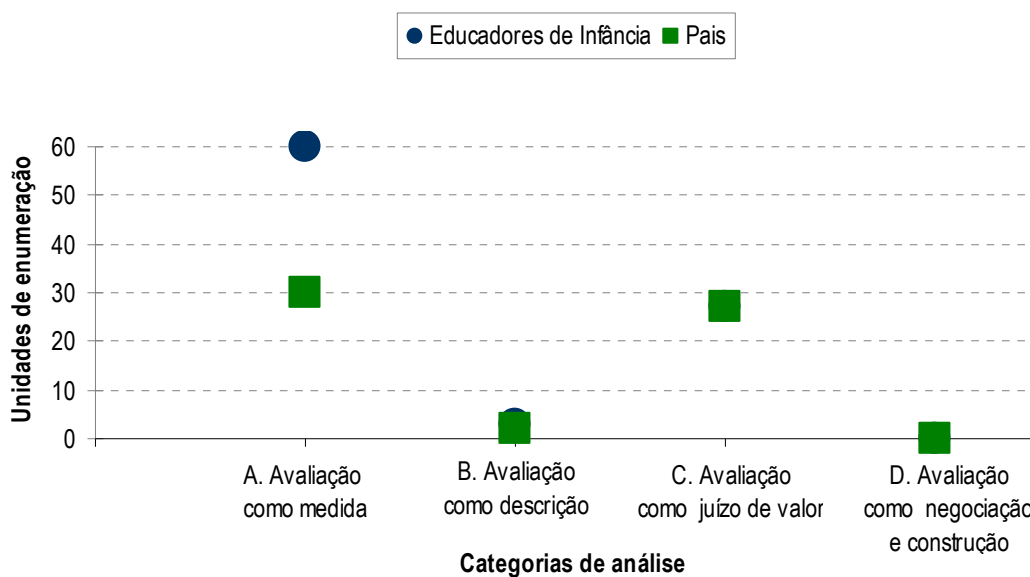


Figura 4.2. Resultados obtidos relativamente ao conceito de avaliação de aprendizagens durante a fase II da investigação.

### Concepção dos educadores de infância<sup>31</sup> face ao conceito de avaliação das aprendizagens

A análise dos resultados obtidos permite extrair dados que caracterizam as concepções que os educadores de infância possuem sobre o conceito de avaliação (círculos de cor azul, figura 4.2.), evidenciando que os educadores vêem de forma expressiva a avaliação de aprendizagens como

<sup>31</sup> Lembra-se que ao longo do processo de codificação foi atribuído às educadoras de infância diferentes letras: C., E., L., M., P. e S.

sinónimo de medir com rigor e isenção as aprendizagens das crianças. Neste sentido, os resultados explicitam que as funções da avaliação indicadas pelos educadores são as de verificar, classificar, seleccionar e certificar as aprendizagens, privilegiando-se a quantificação de resultados e a procura de objectividade no processo de avaliação. Os excertos seguintes evidenciam indícios que ligam os resultados obtidos sobre o olhar dos educadores perante a avaliação das aprendizagens à primeira geração:

Penso que os grandes objectivos, essenciais ao desenvolvimento global e harmonioso das crianças foram atingidos por todas elas. (...) Os objectivos mais específicos (...) foram mais conseguidos por aqueles (crianças) que, independentemente da idade, desenvolveram maior maturidade (Relatório de avaliação do projecto curricular de grupo de 2007/2008 de P.).

Nós vamos avaliando e vamos verificando (Entrevista a C.).

As notas de campo retiradas durante o período de observação de práticas evidenciam que a educadora E. também associa ao conceito de avaliação das aprendizagens a descrição de objectivos (indícios da segunda geração). Ao se centrar nos objectivos que pretende que a criança alcance, formulando-os sob o ponto de vista de um comportamento observável (colar papelinhos e associar as suas cores ao espaço correcto de colagem – ver nota de campo abaixo), procura descrever em que medida esses objectivos são atingidos e concretizados:

O objectivo da actividade é apresentado à criança: “tens de colar papelinhos vermelhos aqui, verdes ali e castanhos acolá”. Em reflexão, a educadora menciona que depois verifica até que ponto atingiram ou não o objectivo, constatando se os papéis estão correctamente e bem colados (Diário de investigação – Notas de campo relativas à observação das práticas de E., Fase II).

Os resultados apresentados evidenciam que além desta concepção do conceito de avaliação como medida surgem dados que evidenciam também que os educadores associam à avaliação o acto de julgar e/ou de formular juízos de valor acerca do objecto de avaliação, as aprendizagens das crianças, induzindo ou facilitando a tomada de decisões (indícios da terceira geração). Contudo, os resultados obtidos revelam que os educadores de infância participantes do estudo colocam esta tomada de decisões, que permite a regulação da aprendizagem – objectivo máximo da avaliação das aprendizagens segundo Hadji (2001) –, na vertente externa da aprendizagem, isto é, as decisões tomadas são ao nível das condições externas e extrínsecas da aprendizagem, como se pode constatar nos excertos seguintes:

Modificou a (minha) prática (...) fui desenvolver experiências de aprendizagem mais indicadas nessa área (Entrevista a P.).

Dá para nos apercebermos da evolução que nós pretendemos e que desejamos que assim seja e por outro lado permite-nos trabalhar a área que a criança precisa mais (Entrevista a S.).

É visível, nestes excertos, a preocupação das educadoras na criação de novas experiências de aprendizagem ou em trabalhar áreas de aprendizagem, elementos exteriores à criança e à aprendizagem (condições e áreas) que permitem o cumprimento dos objectivos pretendidos (“que nós pretendemos e desejamos”) por todas as crianças. Alves (2004) fala-nos de uma concepção behaviorista quando mediante a definição de objectivos que o aprendente deve alcançar, o docente determina os conteúdos a leccionar, as estratégias a utilizar e os exercícios a serem resolvidos. A concepção behaviorista da avaliação das aprendizagens é oposta à concepção construtivista, na medida em que esta se preocupa com os processos mentais que a criança mobiliza entre a questão e a resposta e não com as condições exteriores.

Poder-se-á concluir que os resultados obtidos revelam que os sentidos e significados que os educadores de infância entrevistados atribuem à avaliação das aprendizagens enleiam-se entre a avaliação como medida e a avaliação como juízo de valor (aqui numa perspectiva mais behaviorista do que construtivista), destacando-se a primeira neste quadro conceptual.

#### Concepção dos pais<sup>32</sup> face ao conceito de avaliação das aprendizagens

Analisando os resultados obtidos, estes revelam que as concepções de avaliação das aprendizagens dos pais participantes (quadrados de cor verde, figura 4.2.) acompanham os resultados obtidos relativamente às concepções dos educadores, ou seja, no seu todo alguns associam à avaliação o conceito de medida e outros de juízo de valor. Os excertos seguintes registam estes diferentes olhares sobre a avaliação das aprendizagens:

Dá-nos um bocadinho de conhecimento se está mais ou menos dentro dos parâmetros (Entrevista a P4).

É necessário, até para caso haja algum tipo de problema, actuar (Entrevista a P10).

O primeiro excerto apresenta indícios relacionados com o pensamento da primeira geração, tornando evidente uma leitura da avaliação como uma forma de saber se a criança sabe o que deveria saber, isto é, de medir o objectivo que se pretende que a criança alcance. O segundo excerto apresenta indícios que poder-se-ão relacionar com o pensamento da terceira geração em que a avaliação é vista como indutora de uma tomada de decisão inerente à forma como a criança aprende. Assim, uma análise aos resultados obtidos permite extrair indícios que possibilitam uma caracterização das concepções de avaliação das aprendizagens dos pais participantes no estudo relacionadas com a avaliação como medida ou com a avaliação como juízo de valor.

---

<sup>32</sup> Lembra-se que ao longo do processo de codificação foi atribuído aos pais a letra P seguida de um número.

### Concepção dos educadores de infância e pais<sup>33</sup> face ao conceito de avaliação das aprendizagens

Cruzando os resultados apresentados sobre as concepções de avaliação das aprendizagens dos educadores de infância e dos pais participantes no estudo, e observando (agora em conjunto) os círculos de cor azul e os quadrados de cor verde da figura anterior, constata-se que seguem a mesma orientação, chegando mesmo a apresentarem-se sobrepostos em determinados momentos. A análise dos resultados apresentados permite extrair evidências de uma visão da avaliação como medida em ambos os grupos de participantes, embora mais acentuada e expressiva no grupo dos educadores. Já no que se refere à presença de indícios que caracterizam o olhar a avaliação das aprendizagens como descrição ou como juízo de valor, a análise dos resultados apresentados inerentes às concepções dos educadores e pais evidencia uma intersecção a este nível que é prolongada até à última categoria (avaliação como negociação e construção). Desta análise não se extraem evidências, nem por parte dos educadores participantes, nem dos pais, de uma associação da avaliação das aprendizagens a processos de negociação entre diferentes intervenientes.

## **2.2. Estratégias para avaliar as aprendizagens**

Para compreender melhor as concepções de avaliação das aprendizagens que subjazem às práticas docentes estudadas, analisaram-se os resultados obtidos com enfoque nas estratégias que os educadores de infância participantes usavam para avaliar as aprendizagens das crianças na EPE. Neste sentido, recolheram-se dados sobre as técnicas e instrumentos de avaliação utilizados, e os momentos e os intervenientes do processo de avaliação das aprendizagens.

### Técnicas e instrumentos de avaliação das aprendizagens

A análise dos resultados obtidos relativamente às técnicas e instrumentos de avaliação usados pelos educadores de infância, corrobora a análise dos resultados já apresentados relativos às concepções de avaliação das aprendizagens como medida, uma vez que é referido na entrevista a utilização de uma grelha de observação aplicada no final do ano lectivo, com inúmeros itens cujo objectivo é verificar se a criança os atinge ou não.

---

<sup>33</sup> Recordar-se o já mencionado no capítulo 2 (metodologia) onde se menciona que o guião das conversas com as crianças tinha questões orientadoras semelhantes aos guiões das entrevistas aos educadores e pais, mas mais focadas nas questões de natureza mais prática e experiencial. Assim, e remetendo à grelha de análise I, os resultados obtidos no que se refere às crianças participantes no estudo centram-se ao nível da categoria 'Estratégias para avaliar as aprendizagens' (sub-secção que se apresenta de seguida) e não nas restantes categorias.

No final do ano há então uma grelha de observação da Instituição para cada idade [...] Grelhas que vêm só para preencher cumprir, não cumprir (Entrevista a C.).

As grelhas apresentam itens de observação que são preenchidos com uma cruz no “cumprir” ou “não cumprir”. Os itens são organizados por áreas: motricidade, pessoal/social, audição e fala, coordenação olho-mão, realização e raciocínio prático. (...) baseados na Escala de Desenvolvimento Mental de Ruth Griffiths (1960) – Griffiths, 1970. Os itens que constam nas grelhas de observação são diferentes consoante a idade da criança para quem a grelha é dirigida. (...) A grelha termina com um espaço em branco intitulado “comentários da educadora”. O espaço equivale a meia página A4 e termina com um espaço para a assinatura da educadora” (Diário de investigação – Registo da análise das grelhas de avaliação, Fase II).

Alves (2004) relaciona a concepção behaviorista da avaliação das aprendizagens com a recolha de informação através de instrumentos que satisfaçam as exigências de validade e de objectividade, como é o caso das grelhas de observação. Esta relação é observada nos resultados obtidos dada a relevância e importância que os educadores participantes parecem colocar na utilização da grelha de observação.

Para avaliar as aprendizagens das crianças, os resultados obtidos evidenciam que os educadores de infância, além da utilização de grelhas de observação, também recorrem:

a) à construção e utilização de tabelas de comportamento onde classificam o bom, o mau e o comportamento mediano da criança através de símbolos de diferentes cores:

Observei, à hora de preparação para a sesta (lavar mãos, caras, dentes e deitar), a educadora dizer: “hoje têm todos bolinhas verdes”. Ao questionar a (educadora) sobre isso ela referiu-me que as crianças se comportavam muito mal na preparação da sesta e uma estratégia foi dizer que ia começar a classificar o comportamento deles, dando verde se fosse bom, amarelo se fosse mais ou menos e vermelho se fosse mau” (Diário de investigação – Notas de campo relativas à observação das práticas de E., Fase II).

Isso das bolinhas (...) desenvolvimento de competências sociais (...) há três cores, há bolinha vermelha, há bolinha verde e há bolinha amarela (...) à criança no final da actividade, pergunto (...) e é engraçado que eles nesta altura já conseguem atribuir a si próprio uma cor (...) Está na sala (a tabela do comportamento diário), está e os pais têm acesso a ver (...) vemos o geral do dia porque essas bolinhas podem alterar-se (Entrevista à L.).

b) à observação de várias situações de aprendizagem sem no entanto fazerem o seu registo:

As crianças serão avaliadas através da observação directa numa actividade espontânea ou provocada (Relatório de avaliação do Projecto Curricular de Grupo do ano lectivo 2007/2008 de E.).

Observava esporadicamente mas confesso que não, não registava (Entrevista à S.).

c) à realização de reuniões entre educadores e entre educadores e pais onde abordam alguns aspectos do processo de aprendizagem que consideram relevantes:

Em reunião do corpo pedagógico falamos um bocadinho. Às vezes até comparamos situações de crianças que... situações semelhantes ou nós estamos a falar dum problema que achamos que temos na sala, como é que as coisas já tiveram, como é que se resolveram, qual foi a evolução (Entrevista à C.).

Quando era importante falar sobre algum aspecto relacionado com a criança (...) marcava uma hora, uma data, para falar fundamentalmente... Temos uma hora de atendimento. (...) Essa reunião demorava uma hora, hora e meia e eu falava daquilo que eu achava e eles (os pais) falavam das preocupações deles (Entrevista à P.).

Questionados os pais e as crianças participantes sobre o conhecimento que tinham das técnicas e instrumentos de avaliação das aprendizagens usados pelos educadores de infância, e cruzando os resultados obtidos com os oriundos da análise aos educadores (cuja análise comparativa deu origem à figura 4.3.), torna-se evidente, pela comparação dos marcadores (de cor azul, verde e amarela) da figura, que estes ao longo do processo de avaliação das aprendizagens valorizam fontes diversas de recolha e partilha de informação sobre a criança.

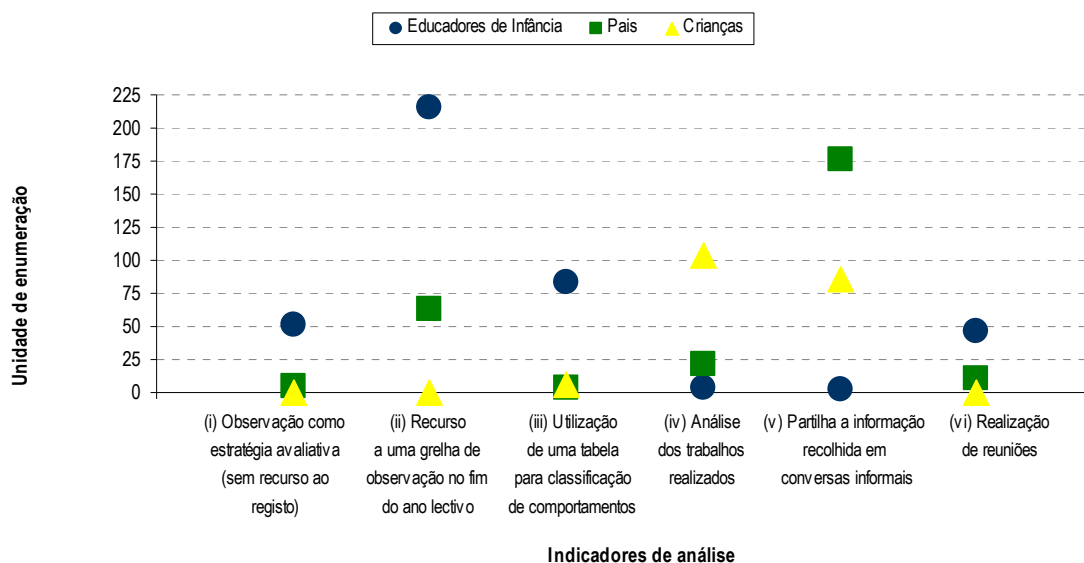


Figura 4.3. Resultados obtidos relativos às técnicas e instrumentos de avaliação das aprendizagens utilizados nas práticas pedagógicas durante a fase II da investigação.

Uma análise comparativa dos resultados apresentados relativos ao discurso dos educadores de infância e dos pais participantes na investigação (marcadores de cor azul e de cor verde, figura 4.3.), evidencia que os pais têm conhecimento da utilização da grelha de observação no final do ano, uma vez que a mesma é-lhes facultada. Contudo, parecem privilegiar, como meio de obtenção de informação sobre o processo de avaliação das aprendizagens da criança, as conversas informais que têm com os educadores e com as crianças ao longo de todo o ano lectivo. Esta é uma dimensão nova de análise que surge no discurso dos pais quando comparado com o discurso dos educadores (onde tal aspecto não é focado).

Quando chego para vir buscar a [minha filha] a [educadora] diz-me sempre o que é que fez, como é que ela se portou, o que é que fez, diz-me sempre. (...) Ela quando fala comigo, tenta ser o mais sintética possível, não é, fala do comportamento, fala que a [criança], por exemplo, tem muita facilidade em captar as informações, (...) que é um pouco distraída. (...) E a própria [nome da filha] também me diz (...) conversamos imenso. À hora do jantar por norma o meu marido pergunta-lhe sempre como é que foi o dia dela e, então, ela diz o que é que faz e o que é que deixa de fazer (Entrevista a P2).

A gente conversa com ela (a educadora) e ela logo diz, pronto, os critérios dela, se está bem, se está mal. (...) Também lhe pergunto sempre como é que foi o dia, como é que não foi. Se não for naquele dia pergunto no dia a seguir (...) [A criança] vai sempre dizendo ou ao fim do dia perguntamos o que é que ela fez, o que não fez, o que aprendeu, o que não aprendeu (...) porque vamos falando sempre, não há surpresas (Entrevista a P3.)

Outra dimensão que a análise dos resultados apresentados relativos aos discursos dos pais acrescenta no que se refere às técnicas e instrumentos de avaliação das aprendizagens é a análise dos trabalhos realizados. Evidências recolhidas permitem inferir que os trabalhos das crianças são vistos como mais uma forma de obter informação sobre o percurso de aprendizagem dos seus filhos:

Conforme vou entrando pelos corredores também vejo logo o que é que andaram a fazer (Entrevista a P13).

Quando vejo os desenhos, o que é que ela fez, como é que não fez, se pinta melhor, se pinta pior (...) A única coisa que eu vejo é os desenhos que ela faz, a maneira como ela se expressa mesmo em casa a pintar e a falar (Entrevista a P8).

Cruzando a análise dos resultados obtidos relativos ao discurso das crianças (marcadores de cor amarela, figura 4.3.) com os obtidos através dos discursos anteriores (pais e educadores), poder-se-á constatar que existem evidências de que as crianças mencionam as técnicas e instrumentos em que participam e que lhes estão mais próximo, como é o juízo de valor que os educadores tecem sobre os trabalhos que realizam e as conversas que observam entre os educadores e os pais:

Porque faço tudo (sempre bem) (...) (e a educadora) Diz muito giro. (...) Umás vezes eu pinto um bocadinho de fora. E o que é que a [educadora] diz? Diz “[nome da criança] se calhar pintaste de fora” e eu digo “se calhar pintei”. (...) Quando está mal, as pinturas desaparecem (Conversa com C3).

E mostras à [educadora] (o trabalho), e a [educadora] diz alguma coisa? Sim. O que é que ela diz? Diz que fizeste muito bem. E ficas todo orgulhoso quando ela diz que fizeram muito bem? (a criança diz que sim com a cabeça). E quando fazes menos bem, acontece fazeres os trabalhos não tão bem? Acontece. E o que é que acontece? Diz que não está muito bem e depois faço bem (Conversa com C16).

E o que é que elas (mãe e educadora) conversam? Se eu portei-me bem, se eu fiz os trabalhos muito bem feitos e a [educadora] diz que sim (Conversa com a C7).

Os resultados obtidos registam também evidências no discurso de duas crianças sobre a utilização da tabela de classificação de comportamento e sobre a leitura que fazem do seu preenchimento:

Aprendo a portar bem, e a portar mais ou menos e a portar mal e mais ou menos a voltar. (...) Disse que eu portei-me muito bem e que a (educadora) me deu uma bola verde (Conversa com a C1).

Há quatro cores de bolas: verde é muito bem, amarelo é assim-assim, laranja é mau e vermelho muito mau (Conversa com a C15).

De uma forma geral, e no que se refere às técnicas e aos instrumentos de avaliação das aprendizagens utilizados, a análise dos resultados apresentados regista que educadores, pais e crianças valorizam aspectos diferentes (figura 4.3.):

1. Os educadores de infância, em primeira instância, valorizam a grelha de observação que usam no final do ano lectivo, em segunda instância a utilização de uma tabela de classificação de comportamentos das crianças e em terceira instância, de forma muito pouco expressiva, a realização de reuniões para partilha e interpretação da informação recolhida sobre o processo de aprendizagem da criança;

2. Os pais, por contraste aos educadores, valorizam a partilha de informação através das conversas informais que têm com estes, aspecto não mencionado pelos educadores de infância. Outro aspecto que referem, também com algum significado, é o recurso à grelha de observação e a análise realizada aos trabalhos elaborados pelas crianças.

3. O olhar das crianças participantes na investigação distingue-se dos pais e educadores na medida em que valoriza, em primeira instância, a análise dos trabalhos por si realizados. Aproxima-se do olhar dos pais, por oposição à dos educadores, ao valorizar também de forma muito expressiva a partilha de informação recolhida entre pais e educadores através de conversas informais.

#### Momentos do processo de avaliação das aprendizagens

Quando questionados sobre os momentos do processo de avaliação das aprendizagens, os educadores e pais participantes na investigação corroboram o facto da avaliação das aprendizagens ter um momento específico definido pela Instituição que consiste na entrega aos pais da grelha de observação preenchida no final do ano lectivo. Já as crianças não mencionam este aspecto nos seus discursos, uma vez que não participam nele.

#### Intervenientes do processo de avaliação das aprendizagens

A análise dos resultados obtidos permite extrair dados que indicam, sob o ponto de vista dos educadores e pais participantes no estudo, quais os intervenientes no processo de avaliação das aprendizagens. Relativamente aos discursos dos educadores participantes no estudo, os resultados obtidos apontam como intervenientes a psicóloga da instituição, os auxiliares de acção educativa, as crianças e os pais. Contudo, os resultados obtidos inerentes ao período de observação evidenciam indícios de que o processo de avaliação das aprendizagens contava apenas com cada

educadora como interveniente, sendo a psicóloga quem construía as grelhas de observação e os pais os receptores da informação proveniente desse momento de observação sob a forma de grelha. Isto parece revelar que os intervenientes mencionados pelos educadores nos seus discursos efectivamente faziam parte do processo, mas sem exercer qualquer papel activo ou influência nas decisões inerentes ao processo avaliativo da criança. Esta evidência recolhida aquando do período de observação nesta fase de investigação parece estar igualmente presente na análise dos resultados obtidos relativos às entrevistas aos pais das crianças, quando estes mencionam que não participam nem intervêm no processo de avaliação das aprendizagens (como se evidencia nos excertos seguintes) mas que vão obtendo informação através dos educadores e dos seus filhos em conversas informais e, esporadicamente, através da psicóloga.

Não, não conheço as formas como ela (a educadora) avalia, não. (...) Normalmente, é a [educadora] que diz às vezes estão a fazer isto, estão a fazer aquilo e mais ou menos (Entrevista a P1).

Como faz a avaliação não sei. (...) Nem tão pouco participo nela (Entrevista a P10).

Para mim a avaliação é aquela folhinha que a (educadora) manda no final do ano juntamente com a (a psicóloga) em que me faz uma avaliação como é que ela está (...) Não, tirando a grelha não (tenho conhecimento das aprendizagens realizadas) (Entrevista a P11).

É de salientar que embora os resultados obtidos revelem evidências de que os pais referem não participar neste processo, também é visível que os mesmos mencionam recolher informação relevante sobre as aprendizagens dos filhos com o objectivo de os ajudar a progredir/evoluir:

Eu avalio, pessoalmente, eu avalio (...) avalio cada passo que ele (criança) dá (...) Sim, comigo, para mim (Entrevista a P1).

Se eu souber que elas estão a dar as estações do ano procuro reforçar e falarmos [mãe e filha] também um bocado sobre isso (Entrevista a P4).

### **2.3. Reflexão sobre o processo de avaliação das aprendizagens**

Reflectindo sobre o processo de avaliação das aprendizagens, educadores de infância e pais participantes identificaram quais, na sua opinião, seriam os contributos e obstáculos inerentes a este processo, quais os sentimentos que os invadem quando falam sobre avaliar as aprendizagens das crianças e, ainda, sobre novas formas e/ou novos objectivos para avaliar as aprendizagens das crianças.

#### Contributos relativos às práticas avaliativas

A análise dos resultados obtidos permite inferir que o principal contributo de todo o processo de avaliação das aprendizagens identificado por todos os educadores e a maioria dos pais

entrevistados é o maior conhecimento que o mesmo permite produzir face ao objecto de avaliação, neste caso, saber mais sobre a criança e a forma como aprende.

Saber enquanto educadora se aquela criança precisa de ser mais estimulada numa área ou noutra (Entrevista a E.).

Se a avaliação é feita duma forma contínua poderíamos também ter um feedback do que ela aprende e como está (Entrevista a P4).

Conseguimo-nos aperceber se ele tem algum tipo de problema, assim podemos acompanhar e se tivermos que nos dirigir a um médico ou a um especialista, pronto, ajuda Entrevista a P5).

Os resultados obtidos também revelam que uma das educadoras entrevistadas salienta que a par do conhecimento que se vai construindo sobre a criança, o processo de avaliação também a valoriza enquanto sujeito/indivíduo que aprende e que evolui.

Relativamente às várias etapas do processo de avaliação das aprendizagens, dos resultados obtidos emergem evidências de que duas das educadoras acrescentam como ponto forte a repetição ao longo dos anos de serviço dos instrumentos de avaliação, nomeadamente da grelha de observação, referindo que aprendem a conhecer e a lidar melhor com esses instrumentos, com as suas características e objectivos, melhorando a forma como a aplicam de ano lectivo para ano lectivo.

Mas já conseguimos lidar também com os pontos que vêm, que vêm na grelha (...) já vai três, quatro anos (Entrevista à L.).

Os resultados obtidos evidenciam também que três dos pais entrevistados mencionam ainda como grande contributo do processo de avaliação das aprendizagens a sua regulação.

Pode haver uma rotura nalgum sítio que não esteja bem e assim pode melhorar (Entrevista a P8).

É importante nós avaliarmos senão ele vai parar, não é, e não evolui (Entrevista a P15).

Estas evidências presentes no discurso dos pais encontram eco no pensamento de Hadji (2001) que nos remete para uma *aprendizagem assistida por avaliação*, ou seja, uma avaliação aliada à regulação das aprendizagens, que permite orientar o sujeito para que ele próprio tome consciência dos seus pontos fortes e fracos e ultrapasse as suas dificuldades, operacionalizando processos que lhe permitam progredir.

### Obstáculos inerentes às práticas avaliativas

No que concerne aos obstáculos que pautam o processo de avaliação das aprendizagens, a análise aos resultados obtidos relativos à perspectiva dos educadores entrevistados permite inferir como obstáculos:

a) A extrema confiança que os educadores de infância têm nos conhecimentos adquiridos. Acredita-se que esta posição poderá não lhes permitir uma reflexão sobre os novos conhecimentos emergentes de perspectivas diferentes, o que conseqüentemente poderá impossibilitar a mudança das suas práticas e a sua progressão profissional.

E confiamos também já na nossa capacidade, é assim, confiamos nos nossos saberes, que se calhar às vezes estão mal (Entrevista a L.)

b) O desconhecimento dos referentes alusivos aos processos de avaliação das aprendizagens e à construção de instrumentos de avaliação de aprendizagens que aplicam.

Quando a (psicóloga) construiu aquela grelha e lha deu, sabe ou procurou saber em que base é que foi construída e fundamentada essa grelha? Não, confesso que não (Entrevista a C.).

c) O tempo, considerando que uma boa gestão seria a alternativa.

Das duas uma ou vamos ficar nas horas do almoço ou vamos levar trabalhos para casa como tantas outras vezes (Entrevista a S.).

Necessidade de dedicar algum tempo extra laboral para que tudo esteja pronto a tempo (...) torna-se uma sobrecarga (Relatório de avaliação do Projecto Curricular de Grupo de 2007/2008 de P.).

Os resultados obtidos relativos à perspectiva dos pais entrevistados face a esta questão evidenciam que este último ponto – a falta de tempo – é um dos obstáculos mencionados por um pai entrevistado quando refere que é difícil conciliar horários de forma a agendar uma conversa com a educadora do filho. Os restantes pais entrevistados não identificaram quaisquer obstáculos ao processo de avaliação das aprendizagens.

### Sentimentos aliados ao processo de avaliação das aprendizagens

No que diz respeito aos sentimentos intrínsecos ao processo de avaliação das aprendizagens, a análise aos resultados obtidos permite evidenciar que os educadores e pais entrevistados parecem deixar transparecer alguns sentimentos de mal-estar nos seus discursos e atitudes face a algumas questões colocadas neste sentido. São exemplos os excertos seguintes:

(A avaliação é) demasiado pesada (...) quem somos nós para avaliar? (...) Qual é o conceito de tão normalidade que temos para podermos avaliar? (Entrevista a L.).

Eu fico um bocado melindrada em dizer o que o filho tem dificuldade em fazer isto ou aquilo (...) é sempre difícil (...) Eles (os pais) são empenhados e interessados, mas às vezes ficam tristes com a situação (...) Tento resolver o problema sem chegar aos pais e quando eu tenho que entregar a observação no fim do ano da avaliação, eu tento preparar os pais para lhas entregar, mesmo assim eles às vezes reclamam (...) Digo sempre as coisas mais floreadas, não consigo dizer a verdade mesmo, nua e crua (Entrevista a E.).

É importante que a criança sinta que nós estamos a escrever algo sobre elas mas também não se sinta amedrontada nem observada porque aí o comportamento da criança vai alterar completamente. Se em coisas tão simples como uma máquina fotográfica ou como um gravador nós já nos sentimos... não é? Imaginemos uma criança que sente que está a ser avaliada, para ela não será o termo avaliação, mas está a ser observada, estão a ver o que ela consegue fazer... (Entrevista a S.).

É relativamente importante (...) mas pronto também não, quer dizer não é muito rígido, não devo levar aquilo muito à letra, não devo ficar muito preocupada, não está assim também dentro da dita normalidade porque cada criança é uma criança (Entrevista a P4).

Só que acho que não se deve tomar muito (...) não seremos tão rigorosos que ela é ainda uma criança (Entrevista a P13).

Nos dois primeiros excertos infere-se um sentimento de desconforto com o que é avaliar e as etapas do processo de avaliação, sendo que as duas educadoras em questão parecem revelar dificuldades em gerir estes sentimentos dentro de si. Denota-se a procura de estratégias de superação desse sentimento sem no entanto existir aliada a essas estratégias uma reflexão se estas são ou não as mais adequadas e o que implicam. Por exemplo, quando no segundo excerto a educadora E. refere que tenta resolver as questões/sentimentos desconfortáveis que a avaliação lhe coloca *sem chegar aos pais* põe em causa um dos objectivos gerais pedagógicos definidos para a EPE – *incentivar a participação das famílias no processo educativo* (ME, 1997a – Lei N°5/97).

No terceiro excerto e seguintes, a educadora S. e os pais P4 e P13 parecem, por sua vez, associar os sentimentos de mal-estar aos efeitos que a avaliação poderá provocar na criança. Daí que nos respectivos excertos, os entrevistados em questão pareçam evidenciar preocupação com o facto de ser necessário alguma precaução para que a criança não se sinta alvo de alguma pressão ou stress, mas que se respeite a sua condição de criança, o seu desenvolvimento e ritmo de aprendizagem.

Quanto aos sentimentos de satisfação e bem-estar, a análise dos resultados obtidos evidencia que os educadores de infância entrevistados associam estes sentimentos (i) às crianças que parecem sentir-se orgulhosas por conseguirem fazer determinadas tarefas que lhes são propostas e (ii) aos pais, que parecem ficar contentes por existir um processo de avaliação das aprendizagens dos seus filhos.

Acho que para eles (crianças) também é bom porque eles ficam orgulhosos, ao comparar com os outros vêem que já conseguem, e se já conseguem vão conseguir ainda mais [...] Os pais tinham estado tão felizes quando lhes demos a grelha, ficaram todos contentes quando chegou à avaliação dos pequenotes (Entrevista a E.)

### Reflexão sobre novas formas de avaliar as aprendizagens

Questionados os educadores de infância participantes na investigação sobre novas formas de avaliar ou possíveis melhorias que achassem importante implementar nas suas práticas avaliativas, a análise aos resultados obtidos parece tornar evidente que três deles centram-se nos momentos de avaliação das aprendizagens, referindo que a avaliação é redutora quando restrita apenas a um

momento – no final do ano lectivo – e todo o processo seria enriquecido se esses momentos fossem mais frequentes. Os excertos seguintes ilustram esta reflexão dos educadores:

Acho que não é no final do ano que dá para pensar, acho que a meio do ano, para aí em Março, portanto que ainda há... ou antes portanto, acho que assim ainda há um período para pensar (Entrevista a M.).

No mínimo duas, o ideal seria três (vezes). (...) É já um bocado, um diagnóstico inicial, uma evolução e fazer o ponto da situação no final do ano (Entrevista a C.).

Quanto aos pais entrevistados, a análise dos resultados obtidos parece colocar em evidência que estes esperam que um olhar externo da equipa de investigação ajude na implementação de melhorias na avaliação das aprendizagens, pois consideram que devem ocorrer e são necessárias, mas não conseguem identificar, operacionalizando, que melhorias poderiam ser essas.

#### **2.4. (Re)diálogo entre os resultados e o referencial enquadrador do estudo – Parte I**

Recorrendo a uma meta-análise (ainda que breve) a partir de teses de mestrado e doutoramento em que a avaliação das aprendizagens é a questão central e cuja síntese é apresentada por Fernandes (2009), a análise dos resultados apresentados inerente a esta fase de diagnóstico da presente investigação corrobora os já obtidos noutras investigações, salientando-se:

- A avaliação como medida ou como forma de verificar a consecução ou não de objectivos definidos parecem ser concepções predominantes, sendo minoritárias as concepções que olham a avaliação como forma de regular e melhorar a aprendizagem;

- As estratégias de recolha de informação avaliativa parecem ser pouco diversificadas. O recurso a estratégias que permitam medir as aprendizagens (como testes ou, no presente estudo, grelhas de observação e tabelas de classificação de comportamentos) parece prevalecer face a estratégias alternativas de recolha de informação avaliativa.

- A avaliação das aprendizagens parece não decorrer de forma contínua nem sistemática, constituindo-se a avaliação formativa ainda uma utopia.

- A avaliação das aprendizagens parece ser função do docente e pouco transparente. Neste sentido, poucas investigações demonstram uma partilha do poder de avaliação (e uma transparência do processo) com outros intervenientes do processo educativo (a família por exemplo).

Uma reflexão perante estas conclusões (num *continuum* cruzamento com os resultados obtidos) permite compreender que o trajecto feito no que se refere à evolução do conceito de avaliação das aprendizagens ainda é (relativamente) recente. Ferreira (2007) refere que a avaliação

das aprendizagens esteve, durante muito tempo, associada ao paradigma quantitativo, a pressupostos de objectividade e rigor, colocando a ênfase nos resultados a curto prazo. Só recentemente, a partir dos anos 60 do séc. XX, surge uma nova abordagem da avaliação das aprendizagens integrada no paradigma qualitativo e baseada em pressupostos de compreensão e intersubjectividade, colocando-se a ênfase nos processos e nos resultados a longo prazo e nas situações concretas e singulares. Se a esta informação se juntar o facto da avaliação das aprendizagens ter um percurso (ainda) muito mais recente na EPE (capítulo 1), e que são precisos anos para transformar concepções/formas de pensar, (talvez) se compreendam aquelas que parecem ser as concepções de avaliação das aprendizagens dos educadores de infância e pais participantes do estudo, compreendendo-as como um caminho a percorrer, uma vez que se encontram maioritariamente associadas ao paradigma quantitativo, mas já com uma perspectiva nova sustentada no paradigma qualitativo.

E é nesta reflexão, que evidencia um acreditar na transformação de práticas avaliativas e de contextos educativos, que se encontra a relevância e fundamentação da próxima etapa da investigação – a construção e implementação de um programa de formação cujo enfoque é a mudança e (trans)formação de concepções e práticas docentes de avaliação das aprendizagens das crianças.

### **3. Relação Instituição/Família na EPE: um olhar que integra a dimensão da avaliação**

Vários estudos (de que são exemplo Epstein, 1992; Izzo, Weissberg, Kasproff & Fendrich, 1999; Zeyu & Gulosino, 2006; Flückiger, 2006, 2010; Loughran, 2008) apontam a importância de uma colaboração entre a Instituição e a família das crianças, não apenas como um meio de informação unilateral Instituição-família sobre o desempenho ou comportamento da criança, mas como uma partilha efectiva, um intercâmbio de informações e reflexões subjacente a uma tomada de decisões conjunta face ao processo de aprendizagem da criança.

#### **3.1. Abordagens, sentidos e significados: uma apropriação de conceitos**

São vários os conceitos que surgem associados à relação Instituição/Família ou Escola/Família numa tentativa de caracterizar o nível de envolvimento/participação/colaboração da família/pais na vida de uma Instituição educativa.

Numa primeira instância, relativamente ao conceito de família e/ou pais e corroborando a opção de Marques (1999) e Silva (2003), compreende-se o conceito de família (por oposição ao conceito de pais) numa esfera mais inclusiva que engloba a diversidade de situações de real acompanhamento das crianças, uma vez que não só remete para a paternidade biológica (como o conceito pais), mas também para situações que não se enquadrem dentro do desenho de família tradicional. Desta forma, justifica-se a opção pelo termo família ao longo do referencial apresentado, sendo que no estudo empírico se utiliza o termo pais, uma vez que efectivamente os participantes na presente investigação foram as pais biológicos das crianças em estudo. Não se considera que a adopção destes termos em planos distintos da investigação convirja numa incoerência, mas num rigor de defesa entre aquilo em que se acredita ser o mais apropriado e a realidade do contexto onde se desenvolveu a investigação. Ainda dentro da primeira instância, e no que se refere à opção pelo conceito Instituição em prol de Escola, esta opção faz-se consciente da especificidade da linguagem inerente ao contexto onde se desenvolve toda a investigação – a EPE. Efectivamente, as instituições de EPE são instituições para a infância (Vasconcelos, 2000) e não escolas, pelo que esta opção se faz também consciente da abrangência do termo Instituição.

Numa segunda instância, relativamente à palavra que melhor define a relação Instituição/Família, e procurando uma coerência com o modelo de análise construído face a esta dimensão da investigação (quadro 4.3.), Epstein (1992) refere que o termo *school and family partnerships* é mais adequado que *parent involvement* ou *home-school relationships*, na medida em que enfatiza a responsabilidade de ambas (Instituição e família) na educação das crianças e releva a importância de todos os membros da família (e não apenas dos pais) como elementos influenciadores do seu desenvolvimento (como já constatado anteriormente pelo olhar de Marques (1999) e Silva (2003)). Segundo esta perspectiva, Marques (1999) traduz a expressão *school and family partnership* por colaboração escola-família referindo:

Em consonância com essa visão interactiva, Joyce Epstein prefere utilizar a expressão «*school and family partnership*», a qual em português pode traduzir-se simplesmente por «colaboração escola-família». (...) A «colaboração escola-família» inclui as noções de parceria de responsabilidades e de participação, assentes na ideia de que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos (Marques, 1999: 42).

Também Canha & Alarcão (2010) defendem o conceito de colaboração (e comunidade) como conceito sustentador de projectos para o desenvolvimento profissional, compreendendo-a como uma possibilidade de desenvolvimento integrado a três vozes: desenvolvimento profissional de quem se envolve, desenvolvimento das instituições e do sistema educativo e desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de quem aprende. Opta-se, então, pela apropriação do conceito de colaboração, dado que ao longo da presente investigação se procura (de forma

continuada) um elevado grau de responsabilidade e participação partilhada neste olhar interactivo Instituição/Família.

Concluindo, e intersectando as opções tomadas numa primeira e segunda instância no que se refere à presente dimensão da investigação, a expressão “colaboração Instituição/Família” foi a que emergiu de um diálogo a três vozes – a voz dos referentes científicos, a voz do investigador (aquilo em que acredita e valoriza) e a especificidade da linguagem do contexto em estudo.

### **3.2. Dos conceitos aos tipos de colaboração Instituição/Família**

A utilização de diferentes conceitos inerentes à colaboração Instituição/Família prende-se com o contexto histórico, social e político que atravessou e caracterizou as várias reformas educativas ao longo do tempo. A par da emergência destes conceitos e das reformas educativas, alguns estudos (em que esta relação foi objecto de investigação) também foram desenvolvidos no sentido de definir os possíveis tipos de colaboração existentes entre as instituições e a família. Toma-se como referência na presente investigação, os estudos desenvolvidos por Epstein (1992, 1995) em que se definem cinco tipos de colaboração Instituição/Família e um sexto tipo referente à colaboração entre as instituições educativas e a comunidade. Sendo a investigação centrada na colaboração Instituição/Família, focar-se-ão de seguida os cinco tipos de colaboração definidos pela autora:

1. *Parenting* (obrigações básicas das famílias) – as instituições educativas ajudam as famílias para que estas possam responder melhor às necessidades básicas da criança. É à família que cabe a responsabilidade de fornecer as melhores condições de saúde e segurança (alimentação, higiene, vestuário, condições ambientais saudáveis), ficando as instituições com o dever de desenvolver nas famílias conhecimentos e capacidades que lhes permitam compreender as suas crianças e responder eficazmente às suas necessidades e interesses.

2. *Communicating* (obrigações básicas das instituições) – as instituições educativas devem informar as famílias sobre o regulamento interno, os programas escolares e o progresso educativo da criança (este último ponto advém da análise de informação avaliativa recolhida sobre o processo de aprendizagem da criança). A comunicação deve ser feita de diversas formas e frequentemente para que se torne eficaz.

3. *Volunteering* (envolvimento na Instituição) – as instituições recrutam e organizam voluntários familiares para ajudar em algumas actividades (e.g. passeios, organização de festas, campanhas).

4. *Learning at home* (envolvimento em actividades de aprendizagem em casa) – as instituições e as famílias, em conjunto, definem objectivos e promovem estratégias de incentivo à complementaridade da aprendizagem em ambiente familiar. As instituições ajudam as famílias na preparação de meios (i) de interagir com as crianças em actividades de aprendizagem coordenadas em casa e (ii) de compreender a informação que fornecem sobre o percurso de aprendizagem da criança, ajudando-as assim a progredir.

5. *Decision making* (participação na tomada de decisões) – as instituições incentivam as famílias a participar na tomada de decisões influenciando as mesmas a desempenhar um papel activo na vida da Instituição. Esta participação das famílias é normalmente concretizada através da existência de órgãos representativos das famílias nas instituições, de que são exemplo as associações de pais.

Constata-se que a cada tipo de colaboração Instituição/Família estão associadas práticas diferentes de colaboração, sendo que todas elas apresentam desafios quer para os docentes quer para as famílias na procura de uma (re)definição do que é trabalhar colaborativamente. Estes distintos desafios, consoante o tipo de colaboração, concretizam-se em resultados diferentes para as crianças, famílias, práticas docentes e para o próprio ambiente das instituições educativas, tendo estas o papel de fazer escolhas e tomar decisões consoante as metas que pretendem alcançar dentro deste quadro de colaboração Instituição/Família (Epstein, 1995).

### **3.3. Importância da colaboração Instituição/Família: contributos e obstáculos**

A importância da colaboração Instituição/Família poderá ser analisada sob diferentes perspectivas, i.e. diferentes eixos de compreensão: crianças, famílias, docentes, instituições educativas e até sociedade.

O contributo mais evidente da colaboração Instituição/Família centra-se nos benefícios que a mesma proporciona à criança (centro desta relação), permitindo um melhor desenvolvimento de competências e a obtenção de mais sucesso educativo (Davies, 1989; Epstein, 1992; Davies, Marques & Silva, 1997; Marques, 1999; Zeyu & Gulosino, 2006; Flückiger, 2006, 2010; Glazzard, 2010).

Sob o ponto de vista da família, a sua colaboração na vida educativa das instituições permite o seu próprio desenvolvimento e o aumento da sua influência na tomada de decisões que estão directamente relacionadas com os seus filhos/educandos. Estes contributos encontram-se circunscritos na esfera institucional devido à valorização do papel da família e ao acesso a mais

informação sobre a criança, mas também na esfera emocional dado promover uma maior auto-estima, maior segurança e até motivação para que a família aposte na sua própria formação (Davies, 1989; Epstein, 1992; Davies & Johnson, 1996; Marques, 1999).

Olhando a colaboração Instituição/Família da perspectiva dos docentes e das instituições educativas, os aspectos positivos a salientar centram-se na satisfação profissional que advém do reconhecimento do trabalho desenvolvido com as crianças, na partilha de preocupações e consequente procura de soluções e no maior apoio (e menos desconfiança) das famílias (Davies, 1989; Epstein, 1992; Davies & Johnson, 1996).

Também ao nível da sociedade, a colaboração Instituição/Família se compreende como forma de melhorar a sociedade, acreditando que este trabalho parceiro e colaborativo reduz as desigualdades económicas, sociais e culturais do sistema quando a favor de uma sociedade mais igualitária. Os ideais de uma sociedade democrática são muitas vezes levantados e colocados em destaque e reflexão pelos órgãos políticos através de movimentos sociais que, pela sua coerência de pensamento e coesão, influenciam as tomadas de decisão no campo das políticas educativas (Davies, 1989; Davies & Johnson, 1996).

A par dos contributos que a colaboração Instituição/Família parece evidenciar nos seus diferentes eixos, os estudos também referem que a mesma é pautada por alguns obstáculos.

Davies (1989) refere que estes obstáculos relacionam-se maioritariamente e directamente com os seguintes pontos: (i) as instituições educativas e as famílias são organizações com estruturas e funcionalidades diferenciadas e as crianças têm (e espera-se delas) distintos papéis com diferentes direitos e deveres e (ii) a classe social das famílias, sendo que as famílias pertencentes à classe média dominam o trabalho que é desenvolvido em colaboração.

Gaspar (2004) citando Tizard et al., (1981) e Marques (1999) apresentam outros obstáculos à colaboração Instituição/Família que se centram: (i) na forte tradição centralista da escola portuguesa que se construiu longe das famílias, (ii) na falta de formação adequada dos educadores quer para trabalhar com as famílias, quer na avaliação de práticas educativas que lhes permita compreender as razões da não colaboração das famílias e (iii) na falta de tempo e recursos para conhecer os estudos desenvolvidos na área e para organizar actividades de efectiva colaboração com as famílias (individualmente e em grupo).

#### 4. Colaboração Instituição/Família na EPE

Tendo como pressuposto da investigação (capítulo 1) a importância da colaboração Instituição/Família no processo de avaliação das aprendizagens das crianças, tornou-se essencial analisar esta dimensão ao longo da investigação. Contudo, uma focalização apenas no processo de avaliação das aprendizagens, sem expandir o foco de compreensão a todo o contexto educativo, não permitiria uma análise que se pretendia profunda e enriquecida. Assim, e tendo também presente a análise dos resultados obtidos que parecem evidenciar que os pais não participam no processo de avaliação das aprendizagens dos filhos, procedeu-se à análise da colaboração Instituição/Família nas práticas docentes de uma forma geral, de modo a poder caracterizar o papel desta colaboração e a sua compreensão por cada um dos intervenientes.

Para uma compreensão do tipo de colaboração Instituição/Família construiu-se a grelha de análise II (quadro 4.2.) que segue a mesma estrutura que a grelha de análise I, ou seja, apresenta o sistema de categorias e os respectivos indicadores que orientaram a análise. A codificação dos dados apresenta-se no apêndice 4.2. e permite caracterizar a colaboração existente através da classificação do tipo de relações Instituição/Família (tendo por base o trabalho desenvolvido por Epstein, 1992, 1995) e de uma reflexão em torno das mesmas.

Quadro 4.2.

Grelha de análise II – Colaboração Instituição/Família

Sistema de categorias		Indicadores
<b>II. 1.</b> <b>Tipos de colaboração entre Instituição/Família (segundo Epstein, 1992, 1995)</b>	A. Obrigações básicas das famílias ( <i>Parenting</i> )	II.1.A (i) Define o papel da Instituição como ajudante no cumprimento de obrigações básicas como bem-estar, afecto, saúde, alimentação e vestuário II.1.A (ii) Identifica o papel da Instituição como informante para que a família possa responder melhor às necessidades básicas
	B. Obrigações básicas das escolas/instituições ( <i>Communicating</i> )	II.1.B (i) Refere o papel da Instituição como dever de informar sobre o regulamento interno, projecto educativo e o trabalho pedagógico desenvolvido II.1.B (ii) Descreve o papel da Instituição como dever de informar sobre o progresso e dificuldades da criança (avaliação das aprendizagens)
	C. Envolvimento na escola/instituição ( <i>Volunteering</i> )	II.1.C (i) Refere que a família participa em actividades voluntárias (festas, comemorações, passeios)
	D. Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa ( <i>Learning at home</i> )	II.1.D (i) Menciona que a relação Instituição/Família reside na troca de ideias e informações sobre o trabalho pedagógico de forma contínua II.1.D (ii) Revela que a família participa em projectos de investigação e/ou actividades das crianças II.1.D (iii) Indica a frequência com que a família participa em projectos de investigação e/ou actividades das crianças

<b>II. 2. Reflexão sobre a colaboração existente entre Instituição/Família</b>	E. Participação na tomada de decisões ( <i>Decision Making</i> )	II.1.E (i) Indica que família influencia e participa nas decisões da instituição II.1.E (ii) Menciona a importância da existência de órgãos representativos das famílias das crianças na Instituição (por exemplo: associação de pais)
	A. Inexistência de colaboração entre Instituição/Família	II.2.A (i) Refere que não existe ou é mínima a colaboração entre Instituição/Família (no geral) II.2.A (ii) Refere que não existe colaboração entre Instituição/Família no que se refere à avaliação das aprendizagens
	B. Contributos da colaboração entre Instituição/Família	II.2.B (i) Refere o conhecimento e valorização do trabalho desenvolvido havendo continuidade do mesmo
		II.2.B (ii) Menciona que é importante para a criança
		II.2.B (iii) Indica maior consciencialização da família sobre a criança, o que faz e aprende na instituição
		II.2.B (iv) Refere que a colaboração Instituição/Família contribui para desenvolver segurança e confiança na família
		II.2.B (v) Descreve um maior conhecimento da criança pelos educadores de infância
C. Obstáculos presentes na colaboração entre Instituição/Família	II.2.B (vi) Refere a melhoria das práticas pedagógicas	
	II.2.B (vii) Indica a interação e/ou a diversão com os outros membros da instituição (educadores, pais, crianças)	
C. Obstáculos presentes na colaboração entre Instituição/Família	II.2.C (i) Menciona a discordância de ideias sobre o trabalho desenvolvido	
	II.2.C. (ii) Indica a gestão de tempo	
	II.2.C. (iii) Revela a personalidade ou falta de naturalidade ou de competência em determinada área como um obstáculo	
	II.2.C. (iv) Indica a falta de adesão e envolvimento da família	
	II.2.C (v) Menciona a desvalorização do trabalho desenvolvido	
	II.2.C (vi) Refere a falta de comunicação sobre o trabalho desenvolvido	
	II.2.C (vii) Indica a falta de oportunidades e/ou abertura da Instituição	

#### 4.1. Tipos de colaboração Instituição/Família

A análise dos resultados obtidos sobre o tipo de colaboração entre a Instituição e os pais das crianças, como já foi referido anteriormente, tem por base a *framework* de Epstein (1992, 1995) onde se caracterizam cinco tipos de envolvimento, sendo que a cada tipo subjazem diferentes práticas de parceria e colaboração.

A análise dos resultados obtidos relativos aos diferentes olhares dos educadores, pais e crianças participantes sobre o tipo de relação Instituição/Família permitiu a construção da figura 4.4.

A leitura do gráfico permite constatar que os resultados obtidos relativos às concepções dos educadores de infância e dos pais participantes no estudo relativamente à colaboração Instituição/Família (marcadores de cor azul e de cor verde, figura 4.4.) seguem uma orientação semelhante, sendo que a maioria de ambos os grupos identifica o tipo de relação Instituição/Família de nível 3 – *volunteering*.

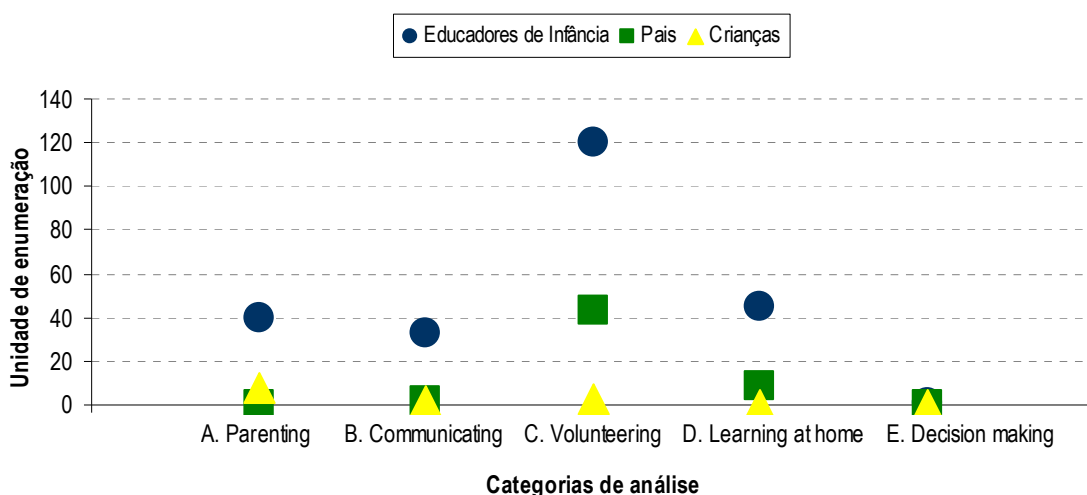


Figura 4.4. Resultados obtidos relativos aos tipos de relação Instituição/Família durante a fase II da investigação.

Os resultados obtidos através dos seus discursos nas entrevistas, da análise de documentos e do período de observação permitem extrair dados que possibilitam a caracterização da colaboração existente a este nível, como se poderá constatar nos excertos seguintes:

Dia do Pai – Convidar pais de todas as crianças a virem buscá-las nesse dia; Feira do Livro – convidar pais; Dia da Mãe - Convidar mães de todas as crianças a virem buscá-las nesse dia; Dia do trabalhador – convidar pais a falar sobre profissões; Dia das famílias – Lanche na sala com a família; Dia Mundial dos Avós – comemoração com avós (Plano Anual de Actividades de 2008/2009).

Realização de feirinhas, as reuniões de pais, por exemplo agora a campanha de solidariedade que estamos a fazer. (...) quando é o dia da profissão costumamos trazer também um pai ou dois, lá está, os da pré para virem falar um bocadinho sobre a profissão que desempenham. (...) E eu tenho pais que peço 'não tem lá qualquer coisa assim, olhe precisava qualquer coisa para a arca das trapalhadas ou brinquedos, não tem lá brinquedos que já não utilize que nos possam ser úteis' e sem dúvida que as coisas aparecem (Entrevista a C.).

Festas... (...) Para além das festas há poucas actividades para os pais participarem (...) Quando são materiais que eles pedem e são coisas que eu tenho, sim (Entrevista a P10).

Também a análise aos resultados obtidos relativos às concepções das crianças participantes no estudo permite extrair dados dos seus discursos que parecem corroborar este olhar dos educadores e pais, referindo que os últimos quando se deslocam à Instituição é para participar em actividades voluntárias como é a festa de Natal:

E os pais vêm cá à escolinha? Quando for o dia de Natal (Conversa com C3).

Vêm na festa de Natal, só vem ver os meus amigos e eu no palco a fazer as coisas (Conversa com C15).

### Concepções dos educadores de infância participantes no estudo sobre a colaboração Instituição/Família

Focando mais pormenorizadamente a análise dos resultados obtidos relativos ao olhar dos educadores participantes (marcadores de cor azul, figura 4.4.), esta revela que outros tipos de relação Instituição/Família emergem associados ao tipo de nível 3, como são:

a) *parenting*, uma vez que os resultados obtidos evidenciam que os pais das crianças são informados sobre como a criança está e se sente e os ajudam no cumprimento de obrigações básicas como bem-estar, afecto, saúde, alimentação e vestuário.

A comunicação é basicamente nesse sentido de dizer que os filhos estão bem, quando algo não está bem explicamos o que é ou pedem-nos algum cuidado especial e assim se vai passando o tempo. (...) sentir que o filho está bem, está com conforto, com segurança, com carinho, com uma alimentação adequada, no fundo tem os cuidados primários de que necessita para crescer, para se desenvolver (Entrevista a S.).

b) *communicating*, dado que os resultados obtidos parecem mostrar que os pais são informados sobre (i) o regulamento interno, projecto educativo e trabalho pedagógico na reunião de pais no início do ano lectivo, podendo estes dar a sua opinião e (ii) o progresso e dificuldades que a criança vai apresentando no seu processo de aprendizagem (avaliação).

Falava muitas vezes sobre as minhas preocupações ou as minhas alegrias relativamente à evolução que eles (crianças) iam fazendo. E cada conquista que era feita, isso era conversado ou alguma dificuldade que eu via nele também conversava com os pais para ver se eles sentiam o mesmo, se já tinham tomado conhecimento, se já tinham notado esse aspecto (Entrevista a P.).

c) *learning at home*, uma vez que os resultados obtidos evidenciam a troca ideias com os pais sobre o trabalho pedagógico que desenvolvem e algum incentivo à sua participação, ainda que raramente como referem nas entrevistas, em alguns projectos de investigação e/ou actividades das crianças.

Abertura da Instituição às famílias, incentivando a sua participação sempre que solicitada (Regulamento Interno da Instituição).

Com este projecto pretende-se também (...) promover com a família o intercâmbio de livros (Projecto Curricular de Grupo de 2008/2009 de L.).

Convido os pais a virem falar das experiências. Por exemplo há uma mãe que sabe tocar flauta e eu pedi para ela vir cá, ou fazer bolinhos, contar uma história (...) mas não acontece regularmente (Entrevista a E).

Um dos exemplos referidos pelos educadores entrevistados como uma excelente referência do trabalho desenvolvido com os pais das crianças foi a realização de feirinhas todos os anos lectivos. Assim, procedeu-se à análise deste exemplo da prática docente. No âmbito do Dia Mundial da Alimentação, e tal como consta no Plano Anual de Actividades de 2008/2009, foi realizada uma feirinha *Saberes e Sabores*. Segundo a análise aos resultados obtidos inerentes a esta actividade, esta evidencia que para os educadores a feirinha tem dois objectivos – potenciar a relação

Instituição/Família e obter dinheiro para a aquisição de material didáctico – e consiste na venda de compotas e doces e de comida confeccionada na Instituição. Na acta da reunião dos preparativos da feirinha são tomadas algumas decisões, como se pode observar no excerto seguinte:

Feirinha dia 17 de Outubro – compotas e doces (300 a 400 frascos). Todas as educadoras pedem 2 frascos por criança. As auxiliares começam a tratar da limpeza dos frascos. [Uma educadora] fica responsável pelos tecidos para tapar os frascos.

Ementa:

Sopa de Legumes

Bifinhos de porco com molho de cogumelos e arroz branco

Pão para vender

Mousse de chocolate para oferecer à criança

Pudim caseiro para vender.

Tema da Feirinha: Outono e Dia Mundial da Alimentação, a decoração fica à responsabilidade do CATL [Centro de Actividades dos Tempos Livres] e da 3ª Pré [3ª sala de Pré-Escolar] (Ponto 1 da Acta da 2ª reunião do Corpo Pedagógico).

A análise às decisões tomadas e ao papel de cada interveniente (educador, pais e criança) na feirinha, parece reconhecer:

a) o papel dos educadores de infância na fase de planificação (selecção do dia, da ementa, e do número de frascos de compotas e doces a confeccionar) e de implementação (gestão de todos os aspectos presentes na planificação);

b) o papel dos pais que voluntariamente cedem dois frascos para colocar a compota ou o doce e;

c) o papel da criança (da sala de actividades dos 5/6 anos) que fica responsável por ajudar na decoração do espaço onde se realiza a feirinha.

Um olhar sobre dinâmica criada em torno da feirinha no ano lectivo 2008/2009 e a relação entre educadores de infância, pais e crianças regista-se nas notas de campo presentes no diário de investigação:

Os pais chegam, as educadoras perguntam-lhes o que querem comprar, eles mencionam os artigos e as educadoras colocam dentro de um saco e dão aos pais que se dirigem à caixa registadora onde lhes é pedido o valor total da sua encomenda. Às crianças que acompanham os pais, após estes escolherem o pedido, ou após dizerem que nada querem, é dado pelas educadoras um copinho de mousse de chocolate. (...) No final da feirinha, alguns funcionários da Instituição (uma educadora, a secretária e a psicóloga) juntaram-se para fazer contas aos custos feitos e um breve balanço, concluindo que se vendeu muito pouco em relação aos anos anteriores pois os pais estão sem dinheiro (Diário de investigação – Notas de campo do período de observação, Fase II).

Analisando a dinâmica da feirinha sob o ponto de vista da relação Instituição/Família compreende-se que nesta experiência educativa o papel da Instituição é de ajudar a família no cumprimento de obrigações básicas relacionadas com a alimentação, disponibilizando comida saudável para uma refeição e a um preço favorável (*parenting*). A família participa voluntariamente

nesta comemoração do Dia Mundial da Alimentação através da entrega de dois frascos para colocar as compotas e os doces e através da compra dos produtos confeccionados (*volunteering*).

Reflectindo com os educadores de infância sobre esta experiência e os resultados obtidos no que se refere à relação Instituição/Família, estes analisam os resultados sob o ponto de vista da adesão da Família, o que divide as opiniões. Os resultados obtidos revelam que a educadora P. (responsável pela feirinha) é da opinião que houve uma excelente adesão dos pais, referindo que a maioria comprou qualquer coisa e que se registaram menos dívidas que o ano lectivo passado. Contudo, os mesmos resultados registam que as educadoras M., L. e E. têm outra opinião ao referirem que a adesão dos pais foi menor que em anos anteriores. Os resultados obtidos relativos às educadoras E. e L. parecem denotar que estas educadoras associam a fraca adesão à crise económica enquanto a educadora M. à ementa seleccionada, dado considerar pouco saudável para as crianças a opção por natas no molho confeccionado.

Da reflexão com os pais sobre a sua participação na feirinha, a análise aos resultados obtidos explicita que estes não elegem a feirinha como um momento de referência relativo à Instituição/Família, mas olham para ele como mais uma forma de participação igual a outras iniciativas que a Instituição também promove:

Quando há aí feiras ou quando há aí qualquer coisa, costumamos sempre participar ou comprando ou trazendo as coisas, pronto. Quando há aí campanhas e tudo costumo sempre trazer (Entrevista a P3).

Fomos solicitados a participar quando eles organizam, quando fazem um mercado ou aquilo que eles entenderem, quando fazem as sopas ou feirinhas e a comprar os livros, é a nossa participação (Entrevista a P10).

#### Concepções dos pais participantes no estudo sobre a colaboração Instituição/Família

Considerando também as outras iniciativas desenvolvidas com o objectivo de promover a colaboração Instituição/Família, e olhando agora mais pormenorizadamente para os resultados obtidos relativos aos pais participantes no estudo (marcadores de cor verde, figura 4.4.), estes permitem evidenciar que dois pais parecem caracterizar a relação Instituição/Família associando ao tipo de relação *volunteering* outros tipos de relação, ainda que de forma não tão expressiva:

a) *communicating*, uma vez que o P16 refere que existe comunicação sobre a avaliação das aprendizagens das crianças centrada no progresso e nas dificuldades sentidas:

Também tento saber se está tudo a correr bem, se não está (Entrevista a P16).

b) *learning at home*, dado P17 mencionar que participa e organiza algumas actividades para as crianças:

Vim para cá fazer os beijinhos da Rita com eles (...) O [pai], nas outras férias veio aqui dar umas aulas de karaté aos meninos. (...) fiz o ano passado o calendário do Natal, aquele que estava na porta no ano passado (Entrevista a P17).

### Concepções das crianças participantes no estudo sobre a colaboração Instituição/Família

Focalizando-nos agora na análise dos resultados obtidos relativos às crianças participantes do estudo (marcadores de cor amarela, figura 4.4.), esta permite explicitar que, do seu ponto de vista, a colaboração Instituição/Família relaciona-se, não só com a participação dos pais em actividades festivas (*volunteering*), mas também com as conversas informais que ocorrem entre os educadores e os pais que por sua vez se centram nas suas necessidades básicas (*parenting*) e no seu comportamento (*communicating*):

E quando os meninos estão muito doentes as mães levam Ben-u-ron e dizem à (educadora) quando é que eles podem tomar. (...) E o que é que (os pais) falam com a (educadora)? Falam como é que os meninos se portaram (Entrevista a C1).

Vão buscar água à loja e põem no sítio deles (os pais colocam a água que trazem de casa num sítio apropriado para o efeito na Instituição) (Entrevista a C16).

Concluindo a análise dos resultados apresentados na figura 4.4., e tendo como referência as evidências extraídas dos discursos dos educadores, pais e crianças participantes na investigação, parece existir ainda um caminho a percorrer no que se refere a uma participação mais activa e a um envolvimento crescente de todos os intervenientes que possam levar à tomada de decisões conjunta (*decision making*).

## **4.2. Reflexão sobre a colaboração Instituição/Família**

Inerente à caracterização do tipo de relação Instituição/Família esteve um processo de reflexão sobre a existência/consciencialização desta colaboração, os contributos que as mesmas trazem para todos os intervenientes e os obstáculos sentidos (grelha de análise II – quadro 4.2.).

A análise aos resultados apresentados na secção anterior evidencia que os educadores de infância e pais entrevistados referem que a colaboração Instituição/Família no geral se resume maioritariamente e esporadicamente à participação dos pais em actividades voluntárias da Instituição, sendo que uma relação e envolvimento significativos parecem não existir. No que se refere à colaboração Instituição/Família no processo de avaliação das aprendizagens, a mesma análise parece revelar que os pais das crianças não participavam no processo de avaliação das aprendizagens dos filhos, estando esta tarefa a cargo dos educadores de infância e recebendo os

pais uma grelha de observação no final do ano lectivo com informação do que a criança consegue fazer, do que está a adquirir e/ou do que não consegue fazer.

### Contributos da colaboração Instituição/Família

Relativamente aos contributos que poderão advir de uma colaboração Instituição/Família, a análise aos resultados obtidos permite extrair dados que evidenciam que o olhar dos educadores e dos pais entrevistados coincidem, salientando a sua importância para:

(i) um maior conhecimento e valorização do trabalho desenvolvido, permitindo uma continuidade do mesmo em ambiente institucional e familiar;

(ii) a criança, pois permitiria um maior conhecimento da criança e esta progrediria mais rapidamente e num mesmo sentido;

(iii) uma maior consciencialização da Instituição e da família sobre a criança, uma vez que os educadores teriam acesso a mais informação sobre como a criança é em ambiente familiar e os pais saberiam o que as crianças fazem na Instituição e como aprendem, o que também por sua vez levaria a sentimentos de maior segurança e confiança no trabalho desenvolvido;

(iv) a melhoria das práticas pedagógicas, que é o objectivo máximo da avaliação.

Além dos contributos já mencionados, quatro dos pais entrevistados ainda acrescentam a interacção e diversão que advém dessa colaboração com todos os elementos da Instituição, nomeadamente com as crianças, como um contributo bastante relevante.

Os excertos seguintes explicitam a análise efectuada sobre os contributos da colaboração Instituição/Família:

Porque eu acho que é o que mais gratifica o meu trabalho, o envolvimento com os pais e as crianças (...) é muito gratificante nesta profissão, haver essa confiança da parte dos pais e até alguma cumplicidade relativamente àquela criança e para o bem-estar dela (Entrevista a P.).

Para nós realmente, também, ficamos satisfeitos que conseguíssemos fazer alguma coisa pelas crianças, não é só aqui, que eles em casa também aprendem alguma coisa e que damos continuidade ao trabalho que dão aqui, não é? (...) ela (educadora) também iria querer porque também é dar valor ao trabalho dela, não é? Eu acho que ela até ficava satisfeita se nós, em casa, fossemos continuar o trabalho dela para realmente ver o que é que ela tinha feito, acho que sim (Entrevista a P9).

Para a criança é importante porque quanto mais eu souber dela mais a posso ajudar (Entrevista a L.).

E é bom também para [a criança] se sentir apoiado pelos pais em relação a todas as actividades que ele vai tendo na escola, isso também é importante (Entrevista a P17).

Porque é que ele é diferente aqui e como é que é com os pais em casa'. (...) Isto serve depois 'então isto terá que melhorar, quem é que vai melhorar?', 'é aqui ou é em casa, ou é em casa ou é na escola?'. Portanto e fazer este ponto de interrogação que é muito importante (Entrevista a M.).

Se o miúdo tem mais dificuldade aqui, vamos tentar perceber porquê e vamos ver quem é que da melhor forma consegue fazer com que ele supere (Entrevista a P7).

No momento privilegiado de estar também com as outras crianças (...) e divertir-me também um bocadinho e interagir com elas (Entrevista a P4).

### Obstáculos da colaboração Instituição/Família

Quanto aos obstáculos que dificultam a colaboração Instituição/Família, a análise dos resultados obtidos permite evidenciar algumas semelhanças, mas também diferenças entre os olhares e discursos dos educadores e pais entrevistados.

Como aspectos comuns, salienta-se (i) a dificuldade na gestão de tempo, referindo que uma efectiva colaboração Instituição/Família requer uma gestão de tempo bastante eficaz do ponto de vista de todos os intervenientes, e (ii) a personalidade tímida ou a falta de naturalidade e/ou de competência das pessoas em determinada área, o que impossibilitaria alcançar a qualidade pretendida com essa colaboração.

Quanto à análise dos resultados obtidos relativos aos educadores de infância entrevistados, esta permite explicitar que estes também mencionam como obstáculos a falta de adesão dos pais às suas iniciativas e a discordância de ideias sobre o trabalho desenvolvido:

Os pais que não se envolvem também já conheço (risos). (...) Desinteresse e não só, porque paga muito (Entrevista a M.).

Eu dou muita importância a todo o envolvimento (processo) das crianças e não só àquilo que é visível (resultado) o que nem sempre é privilegiado pelos pais (Avaliação do Projecto Curricular de Grupo de 2007/2008 de C.).

Centrando-nos agora na análise dos resultados obtidos relativos aos pais entrevistados, é visível que estes, por oposição aos resultados obtidos relativos ao olhar dos educadores, consideram como obstáculo a falta de oportunidade e/ou abertura da Instituição à sua participação e de envolvimento na vida da mesma e a falta de comunicação sobre o trabalho desenvolvido:

Também nunca houve muitas oportunidades para isso. (...) não solicitam (Entrevista a P2).

Nunca mais me solicitaram para participar, não participei mas se solicitarem participaria, sim claro (entrevista a P4).

Eu acho que sim, por exemplo, ele agora tem inglês, a partir deste ano, e eu nunca sei o que é que eles deram (...) preciso de acompanhá-lo ao máximo e saber se ele tem mais dificuldade nisto ou naquilo era bom que houvesse uma maior comunicação (entrevista a P5).

### 4.3. (Re) diálogo entre os resultados obtidos e o referencial enquadrador do estudo –

#### Parte II

Retomando a parte I do (re)diálogo entre os resultados e o referencial enquadrador do estudo, mas colocando o enfoque agora na colaboração Instituição/Família (num olhar global que inclui o papel desta colaboração no processo de avaliação das aprendizagens das crianças), e tendo como base resultados de vários estudos apresentados por Davies (1989, 2002) e Marques (1998, 1999), compreende-se que a falta de colaboração Instituição/Família retratada no presente estudo de caso parece acompanhar os resultados de outros estudos como consequência (i) da forte tradição de separação entre a vida educativa e a vida familiar e (ii) da relutância dos educadores e pais em criar parcerias ou trabalhar colaborativamente.

Relativamente ao primeiro ponto, os pais parecem não ser desejados nas instituições a não ser quando são convidados a colaborar numa ou outra actividade, o que é visível na análise dos resultados obtidos no presente estudo quando os pais e educadores classificam (maioritariamente) o tipo de colaboração Instituição/Família como *volunteering*, i.e. envolvimento dos pais na Instituição através de actividades voluntárias. Além disso, esta cultura de separação também parece emergir nos resultados obtidos relativos aos seus discursos quando apontam como obstáculo à colaboração Instituição/Família a discordância de ideias sobre o trabalho desenvolvido, o que uma vez mais realça (i) a existência de diferentes expectativas e papéis das duas organizações em jogo, a família de um lado e a Instituição de outro e (ii) o receio dos docentes perderem a sua autonomia profissional, sendo os pais vistos como indivíduos sem competência para intervir no trabalho pedagógico desenvolvido (que é da total função e responsabilidade do docente).

Quanto ao segundo ponto, a relutância no trabalho colaborativo, este também emerge na análise dos resultados obtidos relativos ao discurso quer dos educadores quer dos pais entrevistados quando, apesar da consciência dos aspectos positivos que a colaboração entre ambos poderá trazer (principalmente para a criança), referem como obstáculo a gestão de tempo (educadores e pais), a falta de adesão dos pais (referida pelos educadores) e a falta de abertura da Instituição (referida pelos pais). A responsabilização das famílias pela falta de colaboração também é uma conclusão transversal aos diferentes estudos. Os docentes esperam que haja continuidade do trabalho desenvolvido nas instituições em casa e culpam os pais de falta de interesse e cultura, o que do ponto de vista dos pais não é verdade, pois estes dizem-se bastante preocupados com a educação que é dada aos seus filhos fazendo um esforço, segundo a sua perspectiva, para os acompanhar e tomando consciência que a continuidade do trabalho seria favorável acima de tudo

para a criança (um contributo da colaboração Instituição/Família apontado pela maioria dos pais entrevistados). Quanto à falta de abertura da Instituição ao trabalho colaborativo, referida na análise dos resultados obtidos relativos aos pais entrevistados, esta já não se revela transversal à maioria dos estudos apresentados, sendo que estes explicitam que, por norma, os pais apresentam uma atitude passiva face à vida da Instituição, constituindo-se muito poucos aqueles que apresentam uma postura crítica ou culpam as instituições e docentes pela falta de colaboração Instituição/Família. É de salientar, contudo, que a mesma análise dos resultados obtidos relativos aos pais entrevistados (incluindo aqueles que apresentam uma postura crítica face ao trabalho colaborativo desenvolvido com as famílias) parece explicitar que estes estão satisfeitos, de forma geral, com o trabalho desenvolvido com os seus filhos e o consideram adequado, aspecto comum a outros estudos desenvolvidos pelos autores já mencionados que referem que os pais têm uma perspectiva positiva face ao trabalho das instituições e dos docentes em geral.

Analisando agora mais especificamente a colaboração Instituição/Família no que se refere à avaliação das aprendizagens na EPE, e tomando como referência os estudos desenvolvidos por Crais, Roy e Free (2006), compreende-se que a inexistência de colaboração Instituição/Família neste aspecto se deve à implementação de formas tradicionais de avaliação das crianças, o que, como referem os autores, limita o papel das famílias, restringindo-o a informante e descritor do comportamento da criança. Segundo os autores, as principais razões para a falta de colaboração a este nível relaciona-se com as concepções de avaliação (e aqui uma vez mais se retoma a linha de (re)diálogo dos resultados obtidos com o referencial enquadrador do estudo inerente à parte I) em que os resultados obtidos parecem tornar visível a preocupação dos educadores em medir rigorosamente as aprendizagens tendo como base pressupostos de objectividade, faltando conhecimento à família para avaliar as aprendizagens das crianças neste sentido. Nesta linha de pensamento, os mesmos autores referem então que é urgente compreender a família como aliada da avaliação das aprendizagens, constituindo a sua opinião sobre o desenvolvimento da criança, não só uma base de discussão, mas uma ajuda fulcral para uma visão mais completa dos pontos fortes e das necessidades das crianças por parte dos pais e dos profissionais de educação. Sem conhecimento (i) de como se processa a avaliação das aprendizagens e (ii) das expectativas que as famílias e os educadores têm no que se refere à educação das crianças será muito difícil promover uma participação mais activa e consciencializá-los do seu importante papel em todo o processo educativo das crianças.

## **5. Avaliação das aprendizagens em colaboração com a família: uma visão integradora sobre a análise fechando a fase de diagnóstico da investigação**

Procurando uma visão integradora da análise dos resultados obtidos durante a fase de diagnóstico da presente investigação através, nomeadamente, do cruzamento das grelhas de análise I e II anteriormente apresentadas (quadros 4.2. e 4.3.), constata-se:

- A implementação de estratégias de avaliação das aprendizagens das crianças ditas tradicionais e construídas com base em concepções de avaliação sustentadas em pressupostos de medida. Estas concepções de avaliação das aprendizagens acredita-se serem coactivas da colaboração Instituição/Família no processo de avaliação das aprendizagens, uma vez que os resultados obtidos parecem revelar que os educadores não vêem os pais com competências e conhecimentos que lhes permitam participar na avaliação dos seus filhos, não os envolvendo desta forma neste processo. Contudo, o discurso dos educadores não parece ser coerente na medida em que os resultados obtidos evidenciam que numa parte do discurso efectivamente referem que não há colaboração no processo de avaliação, mas em situações distintas os indicam como intervenientes nesse processo, nomeadamente em documentos construídos por si e orientadores das suas práticas. Esta constatação permite inferir que, constituindo os pais um interveniente no processo de avaliação, o seu papel é apenas o de receptor de informação.

- A valorização, por parte dos pais, de estratégias de avaliação das aprendizagens que contemplam a partilha constante de informação, mencionando a existência e importância de conversas informais na recolha de informação sobre como a criança se está a desenvolver e a aprender. Era de esperar que esta valorização (e referida existência) das conversas informais como estratégia avaliativa se fizesse notar nos resultados obtidos inerentes à categorização do tipo de colaboração Instituição/Família por parte dos pais, salientando-se o nível 2 – *communicating*. Contudo, este nível de colaboração Instituição/Família, onde a Instituição educativa aparece com o papel de informar sobre o progresso e dificuldades da criança, quase não aparece evidenciado na análise dos resultados obtidos relativos aos pais, o que poderá sustentar a afirmação (cruzando estes resultados com os obtidos durante o período de observação de práticas) de que o conteúdo destas conversas informais centra-se no comportamento diário da criança e não nas aprendizagens e competências que vai desenvolvendo.

- A consciencialização por parte dos educadores e dos pais das vantagens de uma avaliação das aprendizagens em colaboração com a família para a criança. A análise dos resultados obtidos permite inferir que ambos (educadores e pais) estão conscientes que uma avaliação adequada das

aprendizagens das crianças e uma elevada colaboração Instituição/Família trariam muitos contributos, principalmente para a criança que constitui o centro de todo o trabalho desenvolvido e a desenvolver. Contudo, a análise dos resultados obtidos também evidencia que quando questionados sobre possíveis formas de alcançar tais resultados, os educadores e os pais confessam não saber o que fazer e como, depositando todas as suas expectativas na equipa de investigação e acreditando que um elemento externo com visões diferentes facilitará todo o processo.

Tendo em conta a análise dos resultados obtidos inerentes às concepções e práticas sobre a avaliação das aprendizagens e colaboração Instituição/Família dos sujeitos de investigação (e aqui apresentada), e retomando a ideia de Zabalza (1998) de que não é aceitável um reducionismo conceptual que restrinja a avaliação ao exame ou à nota, ou que confunda a sua função realimentadora do processo de aprendizagem com o seu sentido administrativo, torna-se imprescindível recuperar um outro discurso educativo da avaliação das aprendizagens por parte dos educadores de infância (Leal & Costa, 2010). Acreditando que a reflexão sobre as formas de avaliação das aprendizagens das crianças e a formação dos educadores poderão levar a um aumento da qualidade do contexto em que intervêm, ou seja, da EPE, construíram-se propostas de mudança inseridas num programa de formação que foi implementado ao longo da fase seguinte da investigação (capítulo 5).

### **Momento de reflexão**

*Pelo sonho é que vamos (...) Chegamos? Não chegamos? – Partimos. Vamos. Somos.* (Sebastião da Gama)

E aqui, neste momento de reflexão, volto em pensamentos, palavras... aos caminhos já percorridos... e assim familiares nos sentimentos, nos cheiros, nas lembranças... E retomo parte do meu portefólio construído na unidade curricular de *Cultura, Conhecimento e Identidade* no ano de base curricular... que me recorda o sonho...

“parti, comecei... (...) E falo de mudança como transformação e (re)penso-me como elemento dessa transformação e renovo-me pessoal e profissionalmente e (re)construo-me num caminho partilhado. Precisamos (re)inventar, (re)construir a magia que, como investigadoras, nos permita obter esse carácter transformador das coisas de um determinado contexto (o nosso contexto de investigação) em outras coisas. E assim vamos agindo sobre o contexto, vamos derramando os pozinhos de magia, vamos intervindo, construindo em nós e nos outros significados, concepções, sentimentos que fazendo parte deles (e de nós) e sendo pontos de reflexão os/nos irão levar à mudança, os/nos irão (re)completar (...) Será para mudar um todo, um todo que se relaciona entre si, um todo cujos pontos de contacto se encontram e se influenciam através das diferentes concepções que emergem das suas histórias de vida. (...) pois faremos de cada luz única um de nós... e percebamos os caminhos que se criam entre cada luz, e ganhemos coragem de os percorrer contactando com o outro que permite que cada um de nós se (re)construa... que cada luz (re)defina a sua própria luz. E que cada luz, cada

um de nós, seja elemento transformador, seja elemento de mudança. E no seu conjunto (estejamos agora na dimensão das luzes ou de cada um nós) formamos um todo, fazemos parte de um contexto em constante interacção” (reflexão *A construção de portefólios reflexivos: a minha (in)experiência (fase 2)* de 14 e 15 de Novembro de 2007).

E nesta fase em que remonto ao fecho de um ciclo de dados cuja análise desenha aos poucos o ciclo seguinte... que determinadas palavras ecoam: transformação... magia... coragem... mudança... interacção... E é destas palavras e dos significados e da sua forma de sentir que o meu sonho se preenche... Começou nesta altura um querer transformar... um querer ser agente de mudança numa equipa que nos acompanha, pensa connosco, reflecte connosco...

E coragem é precisa ... coragem de nos entregarmos ao caminho, a nós, aos outros... coragem para nos (re)encontrarmos e (re) encontrarmos os outros... coragem para apoiar e ser apoiado... para construir e (re)construir... e (re)construir uma vez mais... coragem para partilhar um caminho, uma história, um percurso de aprendizagem... o NOSSO!

### **Sinopse**

A avaliação das aprendizagens não pode ser compreendida como um facto pontual e/ou um acto singular e descontextualizado, mas um conjunto de passos que interagem entre si (constituindo um sistema), que se condicionam mutuamente e que possuem uma sequencialidade, constituindo um processo (Zabalza, 1998).

A família é um dos importantes aspectos a ter em conta quando se pensa em avaliação das aprendizagens na EPE, pois não podemos conhecer os interesses e necessidades da criança em profundidade se não considerarmos a família como parceira privilegiada. Ao confrontar a avaliação e o conhecimento que a família possui sobre os seus educandos com o dos educadores, procura-se uma visão mais global e aberta da avaliação, sendo esta enriquecida quando diferentes intervenientes dão o seu olhar sobre a mesma (Gaustad, 1996; Leal & Costa, 2009).

A análise aos resultados obtidos durante a fase II da investigação permite sugerir que é necessário recuperar um outro discurso didáctico e educativo da avaliação das aprendizagens, deixando de a conceber como sinónimo de medida e de objectividade, mas como um processo co-construído e negociado com diferentes intervenientes, nomeadamente com a família das crianças. Também neste aspecto, a análise dos resultados obtidos parece evidenciar que a natureza da colaboração Instituição/Família se resume a poucos contactos com a família, mensagens e/ou reuniões esporádicas entre os educadores e os pais e à participação voluntária dos pais em algumas festas ou passeios da Instituição.

Compreende-se, assim, que é implementando e diferenciando as estratégias de avaliação na procura de uma regulação das aprendizagens, que se consegue gerir a diversidade, diminuindo as desigualdades presentes nas instituições educativas que advêm das diferentes culturas das famílias (Perrenoud, 1999).

A figura 4.5., fazendo alusão à metáfora da construção de uma casa, apresenta sumária e esquematicamente todo o processo vivido ao longo desta fase de diagnóstico das concepções dos participantes da investigação sobre avaliação das aprendizagens na EPE e colaboração Instituição/Família.

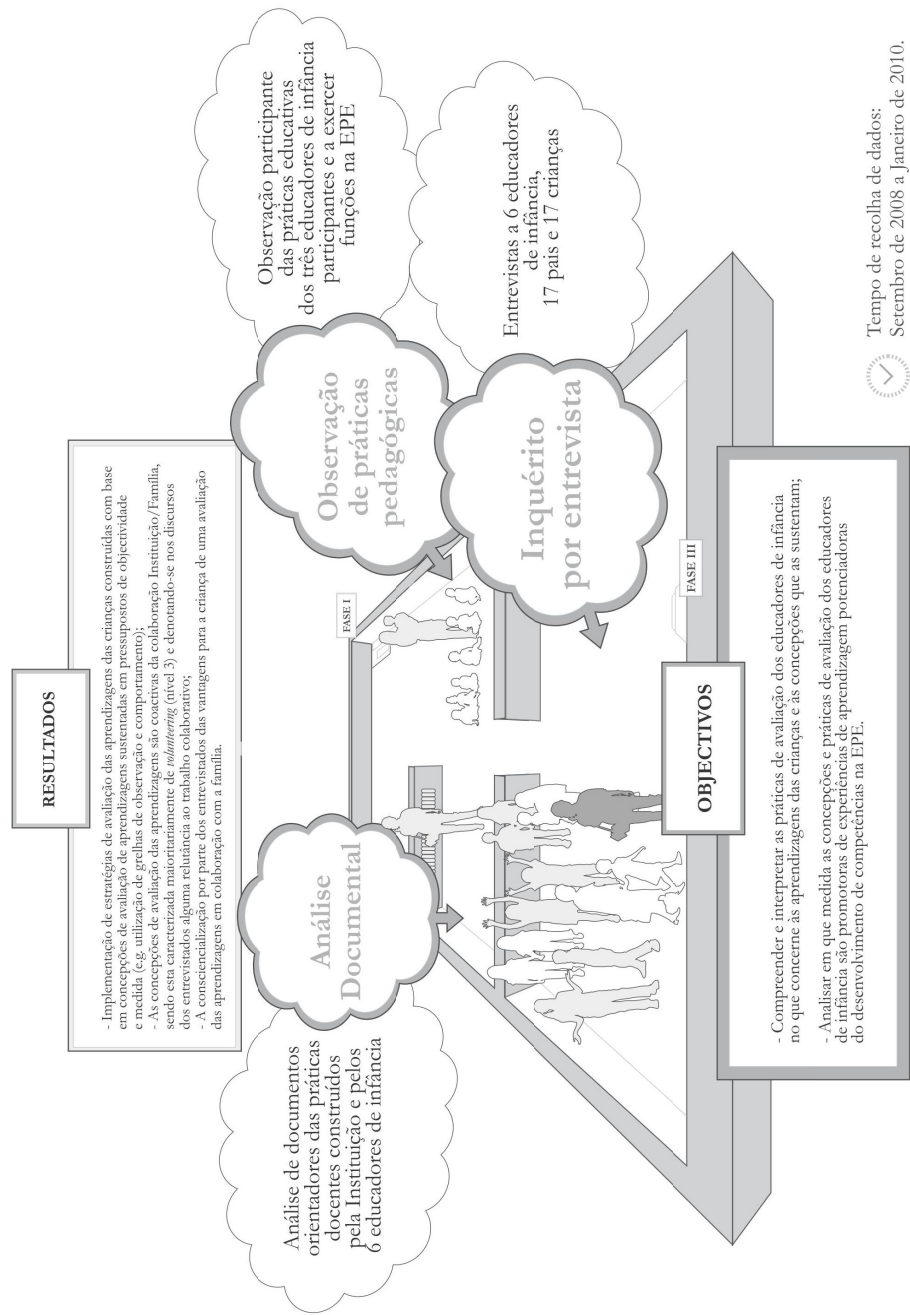


Figura 4.5. Fase II: Diagnóstico das concepções dos sujeitos da investigação sobre avaliação das aprendizagens na EPE e colaboração Instituição/Família.



## **CAPÍTULO V**

---

Fase III: Conceptualização e implementação de um programa de formação para educadores de infância

## **Introdução**

A formação contínua assume-se como uma oportunidade para (re)construir culturas de conhecimento e procura colmatar as dificuldades e/ou carências dos educadores e professores em determinados âmbitos ou temáticas (Ferreira, 2001), pretendendo levar, de um modo geral, à mudança de práticas. Concebe-se, assim, a formação contínua como um instrumento que leve ao desenvolvimento profissional dos educadores e professores.

Partindo dos resultados obtidos durante a fase II da investigação (capítulo 4) e de uma reflexão sobre os mesmos procurou-se na conceptualização e implementação de um programa de formação construir a mudança, em que formação e inovação fazem parte do mesmo processo de transformação de conhecimento e de práticas (Oliveira-Formosinho, 1998; Roldão, 2008).

Através de uma reflexão e acção colectivas, baseadas num trabalho em equipa onde o contexto educativo assumiu um papel fundamental, constituiu-se como finalidade para esta fase da investigação o desenvolvimento profissional dos educadores no que se refere à avaliação das aprendizagens das crianças em colaboração com a família.

No presente capítulo aborda-se todo o percurso vivido ao longo da fase III da investigação, começando pela selecção, na revisão de literatura, de alguns pressupostos orientadores à formação. Posteriormente, apresenta-se uma análise descritiva de todo o programa de formação assim como dos percursos formativos dos formandos e dos percursos de aprendizagem das crianças participantes no estudo. Por fim, procede-se à apresentação e análise dos dados relativos à avaliação da formação.

### **1. A formação contínua de educadores/professores: algumas considerações iniciais**

A formação contínua, sob o ponto de vista do referencial normativo, é reconhecida na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) como um direito dos educadores/professores e que tem como objectivo a complementaridade e actualização da formação inicial numa perspectiva de educação permanente. Posteriormente, com o Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei N.º 139-A/90), a formação contínua é vista como condição obrigatória para a progressão na carreira docente, ficando associada a processos de creditação e acreditação, avaliação e certificação, financiamento, entre outros. Uma análise desta situação sob o ponto de vista do referencial científico permite concluir que esta condição obrigatória trouxe vários constrangimentos à forma organizativa da formação contínua, construindo-se uma barreira entre o trabalho docente e a

formação e assumindo os docentes o papel de *formandos-alunos e não como adultos e profissionais sujeitos e autores da sua própria formação* (Ferreira, 2009b: 214).

Salienta-se que esta concepção de formação contínua como mero sistema ou programa formal não foi a que orientou esta fase da investigação, até porque os educadores de infância que fazem parte do estudo (os formandos) não trabalham na função pública mas numa IPSS, sendo as regras aplicadas diferentes e não existindo uma ligação directa entre a progressão na carreira e os créditos obtidos. Neste sentido, conceptualizou-se a formação contínua como dispositivo. Compreendem-se os processos de estruturação e organização da formação como potenciadores da auto-formação e da aprendizagem colectiva em modalidades de interformação e ecoformação. A formação é vista como um espaço que favorece o contacto com diversas situações e diferentes pontos de vista e permite a mobilização dos conhecimentos (re)construídos em situações reais das práticas pedagógicas, aproximando a formação da acção (Leite, 2005; Ferreira, 2009b).

A formação contínua procura criar oportunidades para (re)construir culturas de conhecimento e novos saber-fazer que se traduzem em novas metodologias de ensino e aprendizagem, que por sua vez levam a uma mudança das práticas docentes, mudanças na intervenção/acção educativa, o que poderá contribuir para uma melhor qualidade da educação (Cró, 1998; Gomes, 2002).

Outra característica importante, subjacente à presente fase de investigação e ao olhar construído sobre a formação, relaciona-se com a especificidade dos contextos educativos e da formação a educadores de infância, profissionalidade que, com pontos comuns à dos restantes professores, é diferente em múltiplos aspectos. Não se procura, então, uma uniformização de respostas ao problema ou necessidade identificada, mas uma gestão da formação baseada nas características específicas de cada realidade (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001; Cardona, 2008).

A formação constituiu um possível caminho para a construção de novos profissionalismos e de novas profissionalidades que permita o desenvolvimento de competências (i) para lidar com situações resultantes das mudanças sociais que têm ocorrido e (ii) para a constituição de novos enquadramentos das situações educativas e curriculares (Leite, 2005).

## **2. Formação contínua e desenvolvimento profissional: que articulação?**

Compreendendo a formação contínua como um espaço de intervenção, formação e investigação, o desenvolvimento profissional emerge de uma inter-relação com esta. A formação

contínua surge, assim, como um programa efectivo de desenvolvimento profissional (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho, 2009).

Definimos, assim, desenvolvimento profissional como um processo contínuo de melhoria de práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interacção, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades (Oliveira-Formosinho, 2009: 226).

Desenvolvimento profissional é então compreendido segundo duas esferas relacionais no contexto profissional educativo: o enriquecimento do docente e o desenvolvimento e evolução da criança.

A análise aos diferentes modelos de desenvolvimento profissional (Garcia, 1999; Imbérnon, 1998<sup>34</sup>) compreendidos como processos de câmbio, inovação e desenvolvimento profissional (Garcia, 1992, 1999) permitiu a apropriação de alguns pressupostos que orientaram a conceptualização e implementação do programa de formação nesta fase de investigação.

### **2.1. Modelos de desenvolvimento profissional: a procura de pressupostos orientadores**

Na base da conceptualização e implementação do programa de formação estão pressupostos relacionados e baseados em diferentes modelos de desenvolvimento profissional. Estes modelos, como refere Roldão (1999b), funcionam como teorizações de referência onde a formação é vista numa lógica contextual e adaptativa. Neste sentido, mais do que abordar as características de cada modelo, pretende-se desenvolver os principais pressupostos que a eles estão ligados e que orientam o programa de formação construído.

#### Pressuposto I: O papel central da reflexão e análise no desenvolvimento profissional

O primeiro pressuposto centra-se no papel central da reflexão e da capacidade analítica no desenvolvimento profissional (Garcia, 1999; Roldão, 2008). A reflexão a partir de situações práticas reais é o caminho para enfrentar as situações novas e diferentes que se vão colocando na vida real. Uma reflexão dialogante sobre o que se observa e o que se experiencia, através do aprender a

---

<sup>34</sup> Segundo Garcia (1999) os modelos de desenvolvimento profissional são: (i) desenvolvimento profissional autónomo, (ii) desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão, (iii) desenvolvimento profissional através do desenvolvimento, (iv) desenvolvimento profissional através de cursos de formação e (v) desenvolvimento profissional através da investigação. Imbérnon (1998) assume outra classificação no que se refere aos modelos de desenvolvimento profissional: (i) el modelo de formación orientada individualmente, (ii) el modelo de observación/evaluación, (iii) el modelo de desarrollo y mejora, (iii) el modelo de entrenamiento o institucional, (iv) el modelo de investigación o indagativo e (v) modelo de formación y cultura profesional.

fazer fazendo, encaminha para a construção activa do conhecimento (Alarcão, 1996b, Garcia, 1992).

Shön (1987, 1992) perspectiva a formação de profissionais através da compreensão da própria actividade profissional e caracteriza os processos de construção de conhecimento dos profissionais utilizando noções como conhecimento na acção (*knowing-in-action*), reflexão na acção (*reflection-in-action*), reflexão sobre a acção (*reflection-on-action*) e reflexão sobre a reflexão na acção (*reflection on reflection-in-action*). O conhecimento na acção é o conhecimento que os profissionais revelam na realização da acção e que embora, por vezes, não consigam falar dele facilmente conseguem, se necessário, descrevê-lo. É um conhecimento que é uma teoria de acção, uma teoria em uso, ou seja, são os mapas cognitivos tácitos que as pessoas concebem para desempenhar a acção. É um conhecimento dinâmico que resulta da reformulação da própria acção. Ao descrever a sua acção, o profissional faz uso de uma reflexão que pode ocorrer em simultâneo com a acção ou após a mesma. Ao reflectir e agir simultaneamente – reflexão na acção – reformulando a acção, o profissional transforma-se num investigador dentro do seu contexto prático, pois está a construir a sua própria teoria, a sua própria pesquisa. Contudo, o profissional pode descrever a sua acção para a analisar posteriormente – reflexão sobre a acção – com a intenção de encontrar aspectos que possam vir a ser melhorados. Realiza-se este tipo de reflexão quando a acção assume uma forma inesperada ou quando, por qualquer motivo, a percebemos a uma luz diferente da habitual (Alarcão, 1996a:17). Estes dois momentos de reflexão, e apesar de uma apresentação aqui em separado, não apresentam uma distinção muito diferenciada entre si mas têm um valor epistémico que será mais acentuado se sobre eles se reflectir – reflexão sobre a reflexão na acção. Esta metareflexão permite (i) o desenvolvimento do profissional, (ii) a construção da sua forma pessoal de conhecer, (iii) o repensar e estabelecer as nossas acções futuras e (iv) a compreensão de problemas futuros ou a descoberta de novas soluções (Shön, 1987; Alarcão, 1996a, 1996b; Gomes, 2002).

#### Pressuposto II: O papel importante da supervisão no desenvolvimento profissional

O segundo pressuposto orientador da construção do programa de formação (re)constrói-se na ideia de que a supervisão permite promover o *desenvolvimento e aprendizagem de cada um num espírito de cidadania integrada* (Alarcão, 2000: 18). A supervisão não é compreendida aqui sob o ponto de vista da formação inicial (como talvez seja o habitual), mas numa dimensão mais abrangente que olha para a supervisão como meio de promover o *desenvolvimento qualitativo da*

*organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação de novos agentes* (Alarcão, 2001 citado em Alarcão 2000: 18 e 19).

Constata-se o importante papel do supervisor como o de facilitador de comunidades aprendentes no contexto educativo, mas também o de prestar apoio profissional mútuo onde se auxilia a transferência de conhecimentos (re)construídos para a prática pedagógica ou o apoio ao desenvolvimento de projectos, à gestão do currículo, à resolução colaborativa de problemas identificados, à avaliação, entre outros (Simões, 1996; Gordon & Nicely, 1998; Oliveira, 2000). Neste sentido, assume-se um papel colaborativo entre formandos e supervisor no contexto de formação (Chantraine-Demilly, 1992).

O papel da supervisão reflexiva e crítica assume-se, assim, a diferentes níveis: ao nível das práticas pedagógicas e da reflexão sobre elas (ligação entre o pressuposto I e II), ao nível da gestão curricular e ao nível do desenvolvimento e aprendizagem dos aprendentes/crianças que olham a Instituição como um espaço de desenvolvimento e aprendizagem e um espaço de cidadania (Sá-Chaves & Amaral, 2000). Oliveira-Formosinho refere contudo que a forma como se desenvolvem os processos de observação e supervisão é fulcral à sua aceitação, sendo que um contexto de abertura às práticas e ao trabalho colaborativo para a sua melhoria é muito diferente de uma *agenda pouco clara ou de avaliação formal* (2009: 242).

Um olhar mais centrado no papel da supervisão no desenvolvimento profissional dos educadores de infância enfatiza a importância (i) de uma liderança que partilhe responsabilidades e que assente numa base colaborativa para garantir qualidade educativa e (ii) do supervisor na construção de práticos reflexivos. Um real desenvolvimento profissional ocorre como resultado de um processo em que os educadores estabelecem objectivos e têm suporte para transformar a teoria na prática. Assim, o supervisor ajuda na selecção de objectivos e acciona mecanismos que promovam as capacidades de observar, reflectir e intervir (Sheerer & Bloom, 1998).

### Pressuposto III: O papel potenciador da investigação-acção no desenvolvimento profissional

O papel da investigação-acção na formação de educadores/professores fecha o ciclo dos três pressupostos que orientaram a conceptualização do programa de formação em que investigação, reflexão e aprendizagem são compreendidas como dimensões indissociáveis. A prática reflexiva pode ser vista como um espaço onde se desenrolam e organizam processos de investigação-acção

e onde se procura a transformação e a mudança da acção educativa (Parsons & Brown, 2002; Caetano, 2004).

Vários estudos evidenciam a relevância da investigação-acção na formação de educadores e professores (Oliveira, 1996; Moreira, 2000; Oliveira-Formosinho & Andrade, 2001; Gomes, 2002; Caetano, 2004; Aagard, Deeg, Flamini & Esch, 2007; Flamini & Raya, 2007; Cadório & Simão, 2011), relevância essa que se relaciona com as principais características e finalidades deste tipo de metodologia. A investigação-acção, procurando uma transformação, mudança e melhoria das práticas e uma constante relação entre a teoria e a prática, leva a uma atitude de frequente questionamento e reflexão sobre todo o contexto educativo, permitindo uma análise das práticas e a tomada de decisões fundamentadas (Elliot, 1993; Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996; Ribeiro, 2000). Além disso, a investigação-acção é participada e colaborativa na medida em que não reforça uma atitude dos educadores/professores como um conjunto de indivíduos independentes, mas antes coloca em confronto as suas práticas com as dos seus colegas e os seus referentes teóricos com o de outros investigadores (Oliveira, 1997; Moreira, 2000; Caetano, 2004).

A investigação-acção na formação de educadores e professores revela-se como um processo flexível, interactivo e cíclico, ocorrendo ciclos entre a acção e a reflexão (Cadório & Simão, 2011). Este diálogo entre o conhecimento que emerge das experiências dos sujeitos e o conhecimento científico cria outra forma do conhecimento tornando simultaneamente *mais reflexivo e mais prático, mais democrático e mais emancipador do que qualquer um deles em separado* (Formosinho, Oliveira-Formosinho & Machado, 2010: 21).

## **2.2. Princípios dos programas de desenvolvimento profissional: que caminho para o sucesso?**

Uma revisão na literatura sobre os princípios subjacentes a programas de desenvolvimento profissional que se revelaram eficazes remete para vários autores como Nóvoa (1991, 1992), Gordon e Nicely (1998) e Garcia (1999).

Uma análise sobre os princípios defendidos pelos respectivos autores permite a sua leitura em dimensões diferenciadas, destacando-se:

- O papel dos participantes: estes devem estar envolvidos em todas as fases dos programas, tanto na sua concepção e planeamento como na tomada de decisões inerentes à sua implementação. Também o director deve estar envolvido em todos os aspectos do programa,

assumindo um papel central no esforço de desenvolvimento profissional para a melhoria das práticas e na promoção de práticas de colegialidade e colaboração.

- As actividades e recursos: as actividades devem ser diversificadas e diferenciadas permitindo (i) corresponder às necessidades e expectativas dos participantes e (ii) construir uma nova cultura profissional que compreenda o desenvolvimento profissional como meio facilitador para a melhoria de práticas que permitam a aprendizagem dos aprendentes e uma melhoria do currículo. A disponibilização de recursos (e aqui incluindo o tempo como recurso) deve ser gerida tendo em conta o suporte necessário ao início da formação, à sua continuidade e a sessões de prolongamento fundamentais à implementação e sustentação da mudança desejada.

- O papel da liderança: esta assume um papel importante e deve ser aberta, flexível e democrática.

### **2.3. Uma inter-relação dos pressupostos e princípios na conceptualização do programa de desenvolvimento profissional**

Um olhar que se procurou profundo sobre os pressupostos e princípios do desenvolvimento curricular e seus modelos, já discutidos anteriormente, permite a conceptualização de um programa de desenvolvimento curricular que, circunscrito no paradigma da complexidade e reflexividade crítica<sup>35</sup>, se baseia nas seguintes dimensões: investigação, acção, reflexão, supervisão e colaboração.

Caracterizando os contextos educativos como imprevisíveis, isto é, em constante mudança e interacção (Sá-Chaves, 2007a), os princípios de desenvolvimento profissional poderão constituir uma importante ajuda na obtenção de sucesso no programa a construir. Todavia, são os pressupostos definidos, baseados em processos de investigação, acção, reflexão e supervisão, que se constituem essenciais na compreensão desses mesmos contextos e, como tal, fulcrais na conceptualização e implementação do programa de formação. Acredita-se que o constante questionamento, emergente sob a forma de questões, preocupações ou problemas a solucionar, em interacção com processos de reflexão e análise crítica orientam a acção educativa futura, as intervenções dos educadores de infância quer nos seus contextos de acção específicos (sala de actividades) quer nos contextos mais abrangentes (como o grupo de formação e a própria

---

<sup>35</sup> Contributos de Shön (1983, 1987) abordados na unidade curricular *Conhecimento, Cultura e Identidade* do Programa Doutoral em Didáctica e Formação da Universidade de Aveiro.

Instituição). Corrobora-se, assim, o pensamento de Oliveira-Formosinho (2009) quando refere que os programas de desenvolvimento profissional devem ter como base pressupostos derivados da investigação e das práticas de qualidade e devem desenvolver condições que permitam o desempenho de um novo papel, a reflexão e a acção (e o equilíbrio entre ambas), e a continuidade. Procura-se, assim, a definição de um campo multireferencial como base para a construção destes programas.

Em jeito de conclusão, salienta-se a procura de um desenvolvimento profissional dos educadores de infância/formandos que cruze os processos de regulação de aprendizagem das crianças e que contemple a tomada de decisões fundamentada inerente às diferentes etapas da sua intervenção profissional<sup>36</sup>. Torna-se, assim, fundamental:

(i) a criação de um ambiente estimulante em termos de reflexão sob diferentes olhares e perspectivas e o incentivo à auto-implicação de cada educador, que com recurso a estratégias de partilha mantenha um envolvimento e implicação colectivos em níveis elevados (Sá-Chaves, 1997);

(ii) a existência de um fio organizador coerente que dê um sentido integrador e significativo às práticas desenvolvidas e às representações e significados múltiplos emergentes em cada uma (*idem*);

(iii) a sensibilidade necessária para a promoção do desenvolvimento e melhoramento da qualidade do contexto educativo através de uma visão colectiva (missão e propósitos construídos colaborativamente) e da escuta do educador (a pessoa que é) procurando cativar, reconciliar e discutir as diferentes vozes (Hargreaves, 1998; Goodson, 2008).

### **3. Formação contínua e avaliação de competências na EPE: que caminhos?**

Ambicionando uma melhoria das práticas avaliativas das aprendizagens das crianças e compreendendo que não existe um modelo de avaliação por si, mas que esta é apenas um meio que permite o desenvolvimento de competências por parte de quem aprende, revelou-se necessário o desenho de um possível caminho na avaliação de competências na EPE baseado na apropriação de alguns alicerces derivados da investigação.

As estratégias de aprendizagem e avaliação a serem implementadas (compreendendo ambas como indissociáveis) partiram da associação da avaliação das aprendizagens a quatro características fundamentais: (i) faz parte das práticas do dia-a-dia dos educadores, (ii) é baseada

---

<sup>36</sup> Segundo as OCEPE (ME, 1997b) a intervenção profissional de um educador de infância contempla etapas que passam por observar, planear, intervir, avaliar, comunicar e articular.

na observação das crianças incluindo o questionamento e o diálogo, (iii) requer interpretação da informação recolhida e (iv) fundamenta as decisões tomadas para uma aprendizagem mais eficaz e significativa (Carr, 2010). Surge desta forma a questão que orienta toda a formação, quer na sua vertente prática, quer na sua vertente teórica: como poderemos avaliar o desenvolvimento de competências por parte das crianças de forma a promover esse desenvolvimento?

O quadro 5.1. revela alguns fundamentos (em dimensões variáveis) de duas formas diferentes de compreender a aprendizagem e a avaliação, caracterizando as estratégias usadas pelos educadores antes da formação e as opções tomadas durante a formação.

Quadro 5.1.

*Hipóteses em dois modelos de avaliação: um modelo popular e uma alternativa (adaptado de Carr, 2010:3)*

<b>Dimensões</b>	<b>Estratégias correntes</b>	<b>Estratégias alternativas (formação)</b>
<b>Finalidades da avaliação das aprendizagens na EPE</b>	Verificar lista de capacidades	Melhorar e regular a aprendizagem
<b>Condições e resultados de aprendizagem</b>	Fragmentados e descontextualizados	Aprendizagem ao longo da vida
<b>Focos de intervenção</b>	Défice, colmatar deficiências e dificuldades em primeiro plano	Promoção do desenvolvimento de competências
<b>Questões de validade</b>	Observação objectiva	Referencialização e/ou triangulação de fontes de informação
<b>Evolução do processo de aprendizagem</b>	Hierarquias de capacidades ou saberes-fazer	Aprendizagem como processo em movimento, dinâmico e evolutivo
<b>Estratégias/procedimentos</b>	Grelhas de observação	Observação, documentação, interpretação e comunicação
<b>Valor dos intervenientes educativos</b>	Fiscalização por órgãos externos	Comunicação com as crianças, pais/família e consigo mesmo (o educador)

Focar-nos-emos, em seguida, numa abordagem mais profunda sobre as opções por nós tomadas inerentes à conceptualização e implementação do programa de formação.

### Finalidades da avaliação das aprendizagens na EPE

Segundo vários autores que desenvolveram a sua investigação sobre avaliação na EPE (Katz, 1997; Harlen, 2008; Carr, 2010; Percival, 2010), as finalidades desta centram-se (i) na compreensão do desenvolvimento e evolução da criança, assim como no diagnóstico de problemas ou dificuldades de aprendizagem, (ii) na tomada de decisões sobre a aprendizagem e o currículo, o que envolve uma planificação adequada e que respeite a unicidade de cada criança enquanto

indivíduo, (iii) na constituição de uma base de informação a ser partilhada com todos os intervenientes educativos e (iv) na procura de bem estar.

Destaca-se, das finalidades enunciadas, a da avaliação na melhoria e regulação da aprendizagem (Hadji, 2001; Correia, 2004).

### Condições e resultados de aprendizagem

A aprendizagem decorre num contexto educativo que apresenta características determinantes e dá sentido e significado à aprendizagem (Portugal & Laevers, 2010). A criança aprende em acção num determinado contexto.

Esta ideia relaciona-se com a noção de competência já apresentada e discutida anteriormente (capítulo 3). Procura-se desta forma, e numa perspectiva mais abrangente de resultados de aprendizagem, a mobilização de conhecimentos, capacidades e estratégias perante situações problemáticas (Perrenoud, 2003; Roldão, 2003).

A avaliação das aprendizagens também se constitui um recurso importante para que a criança aprenda a aprender, numa concepção de aprendizagem ao longo da vida (Carr, 2008), e seja compreendida como cidadã capaz de agência<sup>37</sup> sobre o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem.

### Focos de intervenção

Contrariamente a uma intervenção que concebe a avaliação das aprendizagens apenas como uma forma de colmatar deficiências ou dificuldades, pretende-se uma intervenção que potencie o desenvolvimento de competências, onde todos os intervenientes educativos reflectem e decidem sobre as dimensões mais importantes da aprendizagem (Carr, 2010). Centra-se naquilo que a criança sabe fazer e nos seus progressos e não apenas nas respostas erradas e no que a criança não pode ou não sabe fazer.

A avaliação é criada como um processo que acompanha processos, é um processo contínuo que pretende o conhecimento de cada criança como ser individual e único no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (Oliveira-Formosinho, 2002). Esta natureza multidimensional e

---

<sup>37</sup> O conceito de agência (*agency*), também aqui ligado ao conceito de voz activa (*voice*), significa compreender a criança como agente implicado no seu processo de desenvolvimento, consciente do seu poder e de que as suas acções afectam o seu mundo (vida social). Como tal, e criadas as condições de liberdade para que a criança possa participar com agência, esta dá contributos importantes para a mudança/melhoria do seu mundo tendo em conta os seus interesses e necessidades (Dunlop, 2003; Pufall & Unsworth, 2004; Oliveira-Formosinho, 2004; Vasconcelos, 2009).

compreensiva da aprendizagem ajuda na criação e desenvolvimento de oportunidades de sucesso das crianças (Parente, 2002). A avaliação fica então ao serviço do currículo e da aprendizagem, fundamentando todas as decisões/intenções educacionais e servindo para adequar a planificação das actividades e estratégias a cada criança e ao grupo (Katz, 1997; Fisher, 2004).

### Questões de validade

Entendem-se as questões de validade da avaliação sob duas perspectivas: o processo de referencialização (Figari, 1996) e o processo de triangulação (Fernandes, 2005).

Figari considera, como elemento central do processo de avaliação, a referencialização. Esta corresponde ao processo de construção do referente, isto é,

consiste em assinalar um contexto e em construir, fundamentando-o com os dados, um corpo de referências relativo a um objecto (ou a uma situação), em relação ao qual poderão ser estabelecidos diagnósticos, projectos de formação e avaliações (1996: 52).

Na sequência do pensamento de Figari (1996), Wiliam responde à questão “é esta avaliação válida?” da seguinte forma:

Tell me what conclusions you propose to draw on the basis of the results of the assessment. Then we can look at whether there is evidence to justify such conclusions (2008: 128).

Numa outra perspectiva, não se fala de validade da avaliação, mas da triangulação aplicável às estratégias, técnicas e instrumentos utilizados, aos intervenientes no processo de avaliação, aos tempos e momentos de avaliação e ainda aos espaços e contextos (Fernandes, 2005). E é nesta perspectiva que o programa de formação construído assenta, embora num olhar que procura elos de ligação com a perspectiva anteriormente apresentada.

### Evolução do processo de aprendizagem

A evolução das crianças no processo de aprendizagem não é vista como uma progressão numa escala hierárquica de capacidades ou de saberes-fazer (Carr, 2010), mas uma visão que conceba a aprendizagem como um *acontecimento em movimento, dinâmico e evolutivo, praticamente sinónimo de vida* (Drummond, 2005: 16).

Olhando a aprendizagem como um processo que está continuamente a ocorrer, procura-se uma avaliação do desenvolvimento de competências centrada no progresso e evolução desse desenvolvimento.

### Estratégias/procedimentos

A avaliação das aprendizagens na EPE, vista como um processo que acompanha processos em que a palavra-chave é informação (Hadji, 2001), constrói-se através de procedimentos descritivos baseados na actividade da criança e na documentação e registo do trabalho realizado no dia-a-dia e do desenvolvimento e aprendizagem de cada criança (Gaustad, 1996; Parente, 2002). A avaliação compreende-se, assim, como refere Cardona (2007), numa esfera de três funções sequenciais e cíclicas: a recolha de informação, a sua interpretação e a tomada de decisões fundamentadas que possibilita a melhoria da acção educativa e, conseqüentemente, das aprendizagens das crianças.

A observação, compreendida como uma atenção voluntária sobre um sujeito ou objecto com o objectivo de recolher informação sobre o mesmo (Ribeiro & Felizardo, 2005), é o meio mais apropriado e significativo que os educadores possuem para conhecer a criança, saber como aprende e que sentido atribui ao mundo que a rodeia (Gaustad, 1996; Martin, 1996; Cardona, 2007). É necessária uma observação contínua da criança em acção e de todo o contexto (familiar, institucional, comunitário e social) onde está inserida. Desta forma, a avaliação requer uma observação em múltiplas direcções, encontrando caminhos de pluralidade em detrimento da cultura da unicidade (Oliveira-Formosinho, 2002). Uma observação espontânea e ocasional permite recolher informação sobre o processo de aprendizagem, os interesses e as concepções das crianças, mas não se torna suficiente. Também é necessária uma observação planeada e sistemática, que permita uma recolha de informação mais abrangente sobre cada criança e uma comparação da sua evolução em diferentes etapas do processo (Zabalza, 1987; Gaustad, 1996; Edmiaston, 2004).

A construção do educador de infância como um observador (Faria & Bastos, 2005) contempla o recurso à observação como meio de compreender o objecto de avaliação, mas também o recurso ao questionamento e ao diálogo. Usar as ideias das crianças para as implicar e envolver em conversas é uma forma de obter informação sobre as suas necessidades, interesses e capacidades de comunicação, recolhendo-se assim informação relevante sobre a aprendizagem da criança (Chadwick & Webster, 2010b). Destaca-se, assim, a importância de *sitting beside* (sentar ao lado) e da interacção com a criança, partilhando-se e dando um *feedback* contínuo do processo de avaliação (Gaustad, 1996).

Além da observação, meio privilegiado para a recolha de informação ao longo da formação (que contempla aqui o questionamento e o diálogo), também se poderão usar outras fontes de

informação. Como já foi referido aquando da relevância das questões de triangulação para a avaliação, é importante diversificar as fontes de informação sobre a criança, podendo recorrer-se também como exemplo à compilação de trabalhos das crianças e às fotografias (Edmiaston, 2004).

A documentação de toda a informação, associada à sua recolha, é outra questão que ganha espaço e relevância (MacDonald, 2007; Buldu, 2010), sendo fundamental (i) como base de partilha e reflexão/discussão de informação, experiências e práticas, (ii) como meio de valorização da aprendizagem da criança e de envolvimento de todos os intervenientes educativos no processo e (iii) como forma de garantir que todas as crianças, sem excepção, recebem a atenção pretendida (Claxton & Carr, 2004).

A interpretação da informação deve ser realizada no sentido de melhorar a aprendizagem, salientando a complexidade das situações e/ou contextos de aprendizagem e assumindo uma atitude dialogante e crítica com a informação (Dudley & Swaffield, 2008). Os mesmos autores apresentam alguns princípios a ter em conta aquando da análise e interpretação da informação, de onde se destaca (i) a utilização de toda a informação recolhida, e não apenas de parte dela, vista de forma holística e contextualizada, (ii) uma interpretação baseada no que se pretende avaliar (ocupando as competências definidas na fase I da investigação um papel central) e (iii) a partilha de informação recolhida e a sua interpretação com todos os intervenientes educativos, incluindo também o seu olhar na procura de uma compreensão mais profunda da informação.

Outra estratégia/procedimento essencial, inter-relacionado com os anteriores, é a comunicação com os pais/família que se torna fulcral para que compreendam, apoiem e se envolvam no desenvolvimento de práticas avaliativas. A avaliação pode constituir, assim, um processo de ligação da criança com a família, não separando dois contextos significativos e interactivos (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004)

O *feedback*, entendido como toda a informação fornecida por um agente (professores, educadores, pais, ...) sobre um desempenho ou sobre uma aprendizagem, que ajude a perceber qual o nível real do aprendente, ou o seu estado perante o que se quer alcançar e, simultaneamente, forneça informação que o ajude a diminuir o fosso entre o estado real e o pretendido (Hattie & Timperley, 2007), constitui uma ferramenta fundamental para um trabalho de colaboração entre pais e educadores no que se refere à criação de ambientes de aprendizagem que potenciem o desenvolvimento de competências (Oliveira, Leal & Bruno, 2010). Contudo, é necessário um especial cuidado sobre porquê, a quem, quando e como dar *feedback*, pois este também pode ter um efeito negativo. Swaffield (2008) refere que o *feedback* deve (i) centrar-se na

aprendizagem da criança e nas propostas educativas e não na criança e suas características, (ii) centrar-se no processo e não nos resultados, realçando sempre o progresso e evolução da criança, (iii) centrar-se nas qualidades do trabalho desenvolvido pela criança e encorajar a reflexão e o questionamento, evitando comparações com o trabalho desenvolvido por outras crianças e (iv) ser compreensível e fornecer contributos específicos para a melhoria das aprendizagens.

A criação destes momentos de *feedback* podem ser fomentados por iniciativa e convite dos educadores, podendo culminar (i) em encontros e reuniões entre pais e educadores onde se partilhe informação sobre o percurso de aprendizagem da criança e sobre o currículo, (ii) na implementação de algumas actividades encorajando os pais/famílias à colaboração e através da sugestão de actividades e/ou jogos que os pais possam realizar com os filhos em casa, (iii) na participação em conferências ou *workshops* para pais ou outros elementos da família, (iv) no envio de cartas ou folhetos informativos sobre as práticas desenvolvidas, entre outros exemplos (Epstein, 1992, 1995; Chadwick & Webster, 2010a; Villas-Boas, 2001) .

#### Valor dos intervenientes educativos

Quanto ao papel dos intervenientes educativos ao longo do processo de avaliação das aprendizagens, destaca-se o importante papel dos pais/família defendido em vários estudos realizados na EPE (Martin, 1996; Bastiani, 1996; Sanders & Epstein, 1998; Carr, 2010; Pascal & Bertram, 2001; Sarmiento & Marques, 2006; Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008; Glazzard, 2010; Oliveira, Leal & Bruno, 2010) e já abordado na presente investigação em várias dimensões da mesma.

Pais e educadores podem, e devem, constituir uma equipa de avaliação, tornando-se avaliadores confidentes no que se refere ao desenvolvimento de competências por parte das crianças (Glazzard, 2010; Wright, 2010).

#### **4. Conceptualização do programa de formação**

O processo de construção do programa de formação *Avaliação de competências na EPE numa parceria com a família* iniciou-se após a identificação do problema e da necessidade de formação já colocados em discussão neste capítulo. De seguida apresentam-se os aspectos essenciais do respectivo programa de formação.

#### **4.1. Problema e necessidade de formação**

O problema que esteve na base da conceptualização do programa de formação emergiu da análise dos resultados obtidos durante a fase de diagnóstico das concepções sobre avaliação das aprendizagens na EPE e colaboração Instituição/Família.

A consciencialização da implementação de estratégias de avaliação das aprendizagens das crianças baseadas em pressupostos de objectividade e medida coactivas da colaboração Instituição/Família levou a uma reflexão conjunta e a um questionamento sobre o contexto educativo. Uma análise crítica sobre os resultados, olhados sob diferentes perspectivas, permitiu ao grupo de educadores de infância questionarem-se sobre como melhorar as suas práticas pedagógicas de forma a olhar para a avaliação das aprendizagens como regulação das aprendizagens e a olhar os pais das crianças como parceiros neste caminho.

A questão levantada circunscrevia o problema da formação na esfera do desenvolvimento profissional no que se refere às concepções e práticas avaliativas dos educadores de infância, concebendo-se a formação como parceira para a aprendizagem e para a melhoria da qualidade educativa na especificidade deste âmbito. Procurou-se, assim, um caminho para uma avaliação de competências participativa e interactiva com a família que contribuísse para a transparência dos processos e, como finalidade última, para o desenvolvimento de competências transversais por parte das crianças.

#### **4.2. Objectivos do programa de formação**

Os objectivos do programa de formação delinearam-se numa relação directa com os pressupostos que o orientaram. Desta forma, pretendeu-se com o programa de formação:

- Reflectir sobre as práticas avaliativas dos educadores de infância, levando à compreensão da sua própria actividade profissional e à mudança das referidas práticas através da (re)construção do conhecimento, do desenvolvimento de novas formas de mobilizar competências e de adquirir novos saberes;

- Promover o desenvolvimento profissional dos educadores de infância, em particular na sua função avaliativa. O principal resultado da formação é a mudança das pessoas participantes e das suas práticas, uma melhoria na qualidade do ambiente educativo e das aprendizagens dos

formandos. Procura-se, assim, um desenvolvimento humano<sup>38</sup> e profissional dos formandos onde a (re)construção de conhecimento produz alterações nas suas concepções e práticas;

- Desenvolver estratégias inerentes a uma avaliação interactiva do desenvolvimento de competências e em parceria entre a Instituição e a família e, numa segunda instância, avaliar o impacto dessas estratégias na melhoria do desenvolvimento de competências pelas crianças. Associada a uma aprendizagem individual está uma aprendizagem organizacional (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001), na medida em que os formandos fazem parte de organizações e como tal proporcionam uma mudança de contextos e situações de trabalho. Desta forma, procurou-se que a formação (i) criasse possibilidades de negociação, concepção e desenvolvimento de projectos pedagógicos e educativos com a família das crianças, o que poderia levar a mudanças na organização da Instituição e dos contextos locais e (ii) transformasse os relacionamentos entre todos os intervenientes educativos, com principal ênfase nas famílias;

- Criar espaços de envolvimento, de confraternização, de partilha de ideias e experiências como estratégia de superação ao isolamento e individualização a que, muitas vezes, está sujeita a profissão docente. Dentro de uma outra dimensão da formação – a afectividade (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001) – procura-se que o formando partilhe as suas ideias e experiências, mas também os seus constrangimentos, dificuldades e angústias vividos no seu dia-a-dia numa esfera de compreensão e suporte contínuos.

### **4.3. Estrutura e organização do programa de formação**

O programa de formação foi concebido na modalidade de círculo de estudos e acreditado em 50 horas.

Relativamente às temáticas abordadas ao longo das várias sessões, a formação iniciou-se pela apresentação e negociação do plano de formação, focando posteriormente as temáticas (i) de avaliação das aprendizagens, (ii) do desenvolvimento de competências dos cidadãos do séc. XXI e (iii) da avaliação de competências na EPE em colaboração com a família. A formação terminou realizando-se uma avaliação do programa de formação e do impacto da mesma no desenvolvimento profissional dos formandos e na melhoria do desenvolvimento de competências pelas crianças.

---

<sup>38</sup> Desenvolvimento humano aqui compreendido à luz da teoria bioecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (2005) onde o desenvolvimento é definido como um fenómeno de continuidade e mudança nas características biológicas e sociais dos seres humanos como indivíduos e como grupos, dependendo da interacção entre vários factores (pessoa, processo, contexto e tempo).

As estratégias e actividades implementadas ao longo do programa de formação consistiram em (i) momentos de reflexão (individual, em pequeno grupo e em grande grupo) sobre as práticas pedagógicas dos educadores de infância, particularmente no que se refere à avaliação, (ii) trabalhos em pequeno e em grande grupo sobre as temáticas abordadas, (iii) momentos de síntese de ideias, (iv) implementação de estratégias de avaliação de competências em colaboração com a família e (v) tempos de análise e reflexão sobre momentos específicos e/ou todo o processo vivenciado. Tentou-se, através da implementação de estratégias de formação diversas, encontrar um equilíbrio entre a teoria e a prática e uma articulação entre a investigação e as práticas dos formandos, salientando-se a reflexão como (i) principal fonte para a (re)construção do conhecimento, (ii) forma de diálogo e caminho para uma compreensão mais profunda de situações e contextos que estão em constante interacção e mudança e (iii) caminho para a escolha, para a liberdade e para uma qualidade educativa que se pretende alcançar e melhorar a cada dia, em cada jardim-de-infância. Ao longo do programa de formação, a reflexão foi o meio eleito pelo qual os formandos (re)construíram conhecimento sobre os contextos de intervenção, conhecimento que orientou e fundamentou a intervenção educativa futura. Além disso, foram também realizadas algumas dinâmicas de grupo que tiveram como objectivo contribuir para uma melhor análise e compreensão das temáticas abordadas, mas também (e acima de tudo) como uma estratégia para a promoção do espírito de equipa e da interacção em grupo.

Quanto aos materiais utilizados, recorreu-se à legislação em vigor, a textos de autores de referência, a textos da autoria da investigadora construídos no âmbito da investigação em curso, entre outros. Além disso, os formandos também foram construindo diferentes materiais e desenvolvendo o seu portefólio individual, cujo objectivo era registar os momentos significativos do processo de aprendizagem do percurso formativo que foram construindo e sobre o qual foram reflectindo. Todos os materiais utilizados ou produzidos ao longo da formação encontram-se no apêndice 5.1.

A avaliação dos formandos foi planeada tendo em conta as orientações emanadas pela Carta Circular CCPFC – 3/2007 e construiu-se em torno de três dimensões: a assiduidade, a participação (qualidade da intervenção dos formandos e sua capacidade de problematização das questões em análise) e a qualidade do portefólio individual (grau de clareza, postura crítica, profundidade e rigor científico).

A avaliação do programa de formação sustentou-se na recolha de indicadores obtidos através das reflexões dos formandos realizadas ao longo da formação e através da aplicação de um

inquérito por questionário no final da formação que permitisse ajuizar sobre o grau de consecução dos objectivos definidos.

#### **4.4. Processo de transferibilidade e credibilidade do programa de formação**

As questões de transferibilidade e credibilidade do programa de formação também foram uma preocupação da equipa de investigação, sendo o seu processo externo e interno.

Quanto à sua dimensão externa, foram preenchidos e submetidos os formulários ACC3 e An2-b (anexo 5.1.) ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua do Ministério da Educação – órgão responsável pela acreditação das entidades formadoras e das acções de formação contínua de professores. A respectiva formação *Avaliação de competências na Educação Pré-Escolar numa parceria com a família* foi acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua com a creditação mínima de dois créditos e o registo de acreditação CCPFC/ACC-55405/09 (anexo 5.2.).

A dimensão interna do processo de transferibilidade e credibilidade do programa de formação relaciona-se com a avaliação de todo o programa realizado pelos formandos quer ao longo da reflexão desenvolvida em todas as sessões, quer através do preenchimento de um inquérito por questionário na última sessão.

#### **5. Implementação do programa de formação: uma análise descritiva**

O programa de formação foi desenvolvido entre os meses de Janeiro e Julho de 2009, sendo integrado no dia-a-dia da Instituição. A formadora/investigadora constituiu mais um elemento da Instituição quer nas sessões de formação, quer na actividade diferenciada que ia decorrendo nas salas de actividade. A partilha de experiências nas diferentes dimensões que tocam quer o desenvolvimento profissional dos educadores de infância e a sua prática pedagógica (e não apenas no que se refere à avaliação de competências), quer as que torneiam a vida familiar das crianças caracterizou a relação entre todos os elementos que fizeram parte e estavam implicados no programa de formação (educadoras/formandas, investigadora/formadora, crianças e pais).

Tendo em conta os objectivos do programa de formação, e para melhor compreender o papel da avaliação de competências como contributo para o seu desenvolvimento, apresenta-se de seguida uma visão integradora do percurso experienciado ao longo do mesmo, os percursos formativos das educadoras/formandas e os processos de aprendizagem das crianças participantes na investigação.

### 5.1. Desenvolvimento do programa de formação

Após uma planificação geral do programa de formação, e tendo consciência da importância de uma planificação flexível que integrasse todos os aspectos que fossem surgindo ao longo do programa, uma planificação mais pormenorizada das diversas etapas da formação foi sendo realizada à medida que as mesmas iam decorrendo (apêndice 5.2.).

O programa de formação decorreu, conforme o já referido, em torno de três temáticas centrais: a avaliação das aprendizagens, o desenvolvimento de competências e a avaliação de competências em colaboração com a família das crianças. O quadro 5.2. sintetiza quais os objectivos a atingir ao longo do programa organizados por temática.

Quadro 5.2.

*Temáticas e objectivos das sessões do programa de formação*

<b>Temática</b>	<b>Objectivos</b>
<b>Avaliação das aprendizagens:</b> - contextualização; - conceito, paradigmas e intervenientes; - importância da observação; - relevância da diversificação de estratégias de recolha de informação avaliativa.	- Reflectir e partilhar olhares sobre concepções e sobre vivências em avaliação; - Aprofundar a compreensão do conceito de avaliação das aprendizagens; - Conhecer e compreender os paradigmas de avaliação das aprendizagens; - Desenvolver competências alusivas à observação, em particular, como técnica/ferramenta a usar no processo de avaliação das aprendizagens; - Identificar e reflectir sobre outras fontes de informação no processo de aprendizagem da criança.
<b>Desenvolvimento de competências:</b> - conceito e importância; - que referencial de competências?	- Reflectir sobre o conceito de competência; - Analisar competências definidas para diferentes níveis de ensino, nomeadamente no 1º Ciclo do Ensino Básico; - Apresentar o referencial de competências transversais a serem desenvolvidas pelas crianças na EPE e analisar o seu processo de construção (construído e validado durante a fase I da investigação).
<b>Avaliação do desenvolvimento de competências em colaboração com a família.</b>	- Aprofundar a compreensão do papel e da importância/o para quê da avaliação de competências na EPE; - Reflectir sobre a importância da colaboração da família/pais da criança no processo de avaliação de competências na EPE; - Desenvolver estratégias inerentes a uma avaliação interactiva do desenvolvimento de competências em parceria com a família/pais das crianças; - Reflectir sobre a relação entre avaliação e qualidade na EPE; - Reflectir e partilhar olhares sobre concepções e sobre vivências em avaliação das aprendizagens e analisar as mudanças nas concepções das educadoras/formandas sobre avaliação de competências.

Para que os objectivos fossem alcançados pelos formandos, optou-se pela realização de actividades que implicassem a sua participação e envolvimento, onde a reflexão e a procura do desenvolvimento de uma consciencialização crítica sobre as temáticas abordadas tivessem um papel relevante. Com o objectivo de estimular e desenvolver um quadro de referenciação teórica aberto e crítico, baseando-se para isso em diversas fontes sustentadoras da investigação,

seleccionaram-se actividades de natureza flexível onde, uma vez mais, a partilha, interacção e colaboração assumiram-se como fulcrais em todo o processo formativo dos formandos. O quadro 5.3. apresenta as actividades desenvolvidas ao longo do programa de formação assim como as fontes utilizadas e os materiais produzidos para cada uma das sessões realizadas.

Quadro 5.3.

*Actividades desenvolvidas ao longo do programa de formação e material utilizado e produzido por sessão*

Sessão	Plano de actividades/Momentos das sessões	Material utilizado e produzido
1	<p><b>1º momento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação e negociação do Programa de Formação;</li> <li>- Realização, individual, de uma tarefa sobre concepções e experiências em avaliação:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicação das primeiras três palavras que associem a “avaliação”;</li> <li>• Relato de uma experiência significativa (pela positiva ou pela negativa) sobre “avaliação” que tenham experienciado (Nota: definir o contexto em que ocorreu; o episódio de avaliação (intervenientes, por exemplo) e dar um título ao episódio).</li> </ul> </li> </ul> <p><b>2º momento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Partilha em grande grupo das experiências vivenciadas e relatadas individualmente na tarefa anterior.</li> </ul> <p><b>3º momento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflectir sobre a melhor (e mais eficaz) forma de comunicar constantemente com os pais sobre a aprendizagem da criança.</li> </ul>	<p><b>Material utilizado:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formulários preenchidos para acreditação do programa de formação;</li> <li>- Documentos legislativos referentes à avaliação das aprendizagens das crianças.</li> </ul>
2	<p><b>1º momento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Debate e reflexão sobre o conceito de avaliação, partindo das ideias dos formandos;</li> <li>- Análise de duas metáforas para compreender melhor o conceito de avaliação: o “espelho” e a “escultura”;</li> </ul> <p><b>2º momento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização, em dinâmica de grupo, de uma actividade referente à observação: observar uma imagem durante dois minutos e registar, individualmente, o que observaram.</li> <li>- Comparação entre o que registaram sobre a imagem com a respectiva imagem.</li> <li>- Partilha e reflexão sobre os resultados.</li> </ul> <p><b>3º momento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do trabalho a desenvolver até à próxima sessão: observar uma criança durante dois minutos e registar o que observaram.</li> </ul>	<p><b>Material utilizado:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação em PowerPoint;</li> <li>- Imagem de um relógio;</li> <li>- Banda desenhada onde é caricaturada uma situação em que a educadora observa uma criança.</li> </ul>
3	<p><b>1º momento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Partilha e análise sobre os registos de observação realizados.</li> </ul> <p><b>2º momento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Partilha e análise sobre a forma como decorreu o primeiro ciclo de reflexão com os pais sobre o trabalho a desenvolver no âmbito do projecto de investigação.</li> <li>- Partilha dos dossiês já decorados pela família das crianças (ver quadro 5.4., sessão 1).</li> </ul>	(nada a registar)

	<p><b>3º momento</b> - Apresentação do trabalho a desenvolver até à próxima sessão: reflexão escrita, individual, sobre a experiência de observação e registo.</p>	
4	<p><b>1º momento</b> - Leitura e análise de um texto sobre o conceito de avaliação e sobre os paradigmas de avaliação; - Partilha de ideias entre os educadores/formandos sobre os conceitos abordados. - Construção em grande grupo de um pequeno texto sobre avaliação das aprendizagens a facultar aos pais das crianças (primeira versão).</p> <p><b>2º momento</b> - Reflexão e análise das palavras que escreveram sobre avaliação (na 1ª sessão), estabelecendo, se possível, relação com os paradigmas de avaliação.</p> <p><b>3º momento</b> - Leitura e partilha dos registos de observação e reflexões elaborados.</p> <p><b>4º momento</b> - Apresentação do trabalho a desenvolver até à próxima sessão: • reflexão escrita baseando-se (i) nas concepções sobre avaliação, (ii) nas possíveis mudanças após a (re)construção de conhecimento nas sessões e nas razões dessas mudanças (processo metacognitivo) e (iii) no processo de observação que vivenciaram (potencialidades, dificuldades, sentimentos); • Continuar a realizar e registar observações.</p>	<p><b>Material utilizado:</b> - Texto construído pela formadora/investigadora intitulado <i>Conceito de avaliação: que concepções (re)evocar ou que referencial (re)construir?</i>.</p> <p><b>Material produzido:</b> - Documento com a primeira versão de um texto sobre avaliação das aprendizagens na EPE para facultar aos pais das crianças (nota: o documento final ficaria construído durante a semana seguinte).</p>
5	<p><b>1º momento</b> - Troca de ideias sobre o conceito de avaliação e paradigmas de avaliação, procurando fazer uma síntese da sessão anterior.</p> <p><b>2º momento</b> - Leitura e partilha dos novos registos de observação elaborados; - Análise e reflexão, em pequenos grupos, sobre possíveis aprendizagens das crianças evidenciadas nos registos; - Reflectir, em grande grupo, (i) sobre os momentos de observação registados e o seu significado no processo de aprendizagem da criança (serão momentos de observação que revelam aprendizagens significativas da criança?) relacionando-os com o conceito de aprendizagem significativa de Ausubel (Moreira &amp; Massini, 1982) e (ii) sobre formas de melhorar os registos efectuados, através dos contributos dados pelas colegas de trabalho.</p> <p><b>3º momento</b> - Identificar elementos comuns aos diversos registos de observação (ex: nome da criança, data da observação, tempo de observação, espaço, descrição da observação); - Construir uma primeira forma de registo de observação a partir das categorias (elementos comuns aos diferentes registos) identificadas.</p> <p><b>4º momento</b> - Apresentação do trabalho a desenvolver até à próxima sessão: continuar a realizar observações e a registá-las recorrendo à primeira versão da forma de registo construída e reflectir sobre se esta é funcional tendo em conta a prática pedagógica de cada educadora/formanda.</p>	<p><b>Material produzido:</b> - Primeira versão de uma possível forma de registo de observação com algumas dimensões/categorias construídas a partir dos registos de observação elaborados.</p>

6	<p><b>1º momento</b></p> <p>- Analisar os novos registos de observação, reflectindo sobre as dificuldades, facilidades ou propostas de alteração à forma de registo encontrada tendo em conta a prática pedagógica das educadoras/formandas.</p> <p><b>2º momento</b></p> <p>- Reflectir sobre outras fontes de informação que permitam a recolha de dados sobre o processo de aprendizagem da criança a partir da prática das educadoras/formandas (e.g. análise de trabalhos das crianças, conversas com os pais);</p> <p>- Partilha de experiências no que se refere à recolha de informação avaliativa sobre o processo de aprendizagem das crianças.</p> <p><b>3º momento</b></p> <p>- Apresentação do trabalho a desenvolver até à próxima sessão: continuar a realizar observações e a registar as mesmas tendo em conta a segunda versão da forma de registo construída e reflectir sobre se esta é funcional tendo em conta a prática pedagógica de cada educadora/formanda.</p>	<p><b>Material produzido:</b></p> <p>- Segunda versão de uma possível forma de registo de observação com algumas dimensões/categorias construídas a partir dos registos de observação elaborados.</p>
7	<p><b>1º momento</b></p> <p>- Reflexão e análise em pequenos grupos do texto <i>De que falamos quando falamos de competências?</i> de Maria do Céu Roldão (2002);</p> <p>- Discussão, em grande grupo, das principais ideias retiradas do texto.</p> <p><b>2º momento</b></p> <p>- Discussão e análise sobre as competências definidas para os diferentes níveis de ensino, dando particular ênfase às competências do 1º Ciclo do Ensino Básico.</p> <p><b>3º momento</b></p> <p>- Apresentação do trabalho a desenvolver até à próxima sessão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler o prefácio do livro <i>Porquê construir competências a partir da escola?</i> de Perrenoud (2003) e escrever uma frase sobre a leitura feita;</li> <li>• A partir das ideias discutidas ao longo da sessão e dos exemplos analisados, definir uma competência que se ache relevante ser desenvolvida pela criança na EPE.</li> </ul>	<p><b>Material utilizado:</b></p> <p>- Texto <i>De que falamos quando falamos de competências?</i> de Maria do Céu Roldão (2002);</p> <p>- Apresentação em PowerPoint;</p> <p>- Documento com definição de diferentes competências consideradas essenciais ao desenvolvimento das crianças consoante diferentes autores;</p> <p>- Documento com o prefácio do livro <i>Porquê construir competências a partir da escola?</i> de Perrenoud (2003) e escrever uma frase sobre a leitura feita.</p>
8	<p><b>1º momento</b></p> <p>- Partilha, em grande grupo, das competências construídas pelas educadoras/formandas e reflexão sobre as mesmas;</p> <p>- Reflectir sobre a noção de competência dos educadores/formandos no início do ano lectivo (através das entrevistas realizadas) em comparação com a competência formulada (após algumas sessões da formação).</p> <p><b>2º momento</b></p> <p>- Partilha das ideias subjacentes e das etapas necessárias à construção e validação do referencial de competências construído para a EPE.</p> <p><b>3º momento</b></p> <p>- Apresentação do trabalho a desenvolver até à próxima sessão: leitura do documento “Competências a serem desenvolvidas na Educação Pré-Escolar”, documento elaborado pela investigadora/formadora na fase de definição e validação do referencial de competências (fase I da investigação).</p>	<p><b>Material utilizado:</b></p> <p>- Documento com o referencial de competências para a EPE.</p>

9	<p><b>1º momento</b></p> <p>- Construção, em grande grupo e a partir do contributo de cada educadora/formanda, de dois esquemas que retratem o caminho percorrido: um que retrate as alterações introduzidas nas práticas avaliativas das educadoras/formadoras e outro o caminho percorrido ao longo da formação (estando os dois necessariamente interligados).</p> <p><b>2º momento</b></p> <p>- Reflexão em grande grupo sobre o significado e as vantagens ou desvantagens das alterações introduzidas nas práticas pedagógicas das educadoras/formandas;</p> <p>- Apresentação de sugestões de novas estratégias a adoptar ou temáticas a abordar.</p> <p><b>3º momento</b></p> <p>- Apresentação do trabalho a desenvolver até à próxima sessão: reflectir, por escrito, sobre o percurso individual vivido desde o início do programa, salientando os efeitos da formação na sua prática pedagógica.</p>	<p><b>Material produzido:</b></p> <p>- Esquema que retrata o percurso formativo das educadoras/formandas durante o programa de formação;</p> <p>- Esquema que regista o percurso vivenciado no que se refere à avaliação de competências em colaboração com a família (com todas as etapas presentes).</p>
10	<p><b>1º momento</b></p> <p>- Leitura e análise em grande grupo do documento com o referencial de competências para a EPE;</p> <p>- Reflexão em grande grupo sobre as competências identificadas e o seu processo de definição.</p> <p><b>2º momento</b></p> <p>- Reflectir em grande grupo sobre a importância da avaliação de competências na EPE em colaboração com a família;</p> <p>- Identificar as potencialidades da avaliação de competências na EPE, relembrando algumas ideias já trabalhadas em sessões anteriores.</p> <p><b>3º momento</b></p> <p>- Apresentação do trabalho a desenvolver até à próxima sessão: reflectir, por escrito, sobre o significado/sentido de trabalhar para o desenvolvimento de competências pelas crianças e que alterações isso implica na prática pedagógica das educadoras/formandas.</p>	<p><b>Material utilizado:</b></p> <p>- Documento com o referencial de competências para a EPE;</p> <p>- Apresentação em PowerPoint.</p>
11	<p><b>1º momento</b></p> <p>- Partilha de experiências vividas na prática pedagógica das educadoras/formandas sobre avaliação (experiências vividas durante o tempo de formação);</p> <p><b>2º momento</b></p> <p>- Organização do portefólio reflexivo dos formandos a partir da partilha e reflexão realizadas no 1º momento.</p> <p><b>3º momento</b></p> <p>- Realização, individual, de uma tarefa sobre concepções e experiências em avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicação das primeiras três palavras que associem a “avaliação”;</li> <li>• Relato de uma experiência significativa (pela positiva ou pela negativa) sobre “avaliação” que tenham experienciado (Nota: definir o contexto em que ocorreu; o episódio de avaliação (intervenientes, por exemplo) e dar um título ao episódio).</li> </ul>	(nada a registar)
12	<p><b>1º momento</b></p> <p>- Partilha e análise em grupo de algumas estratégias implementadas sobre avaliação de competências em parceria com os pais das crianças, nomeadamente a observação e os ciclos de reflexão.</p>	<p><b>Material utilizado:</b></p> <p>- Apresentação de PowerPoint.</p>

	<p><b>2º momento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Troca de ideias sobre a relação entre avaliação e qualidade na EPE;</li> <li>- (Re)evocação e análise da metáfora “escultura” para compreender melhor os conceitos de avaliação e qualidade e a sua relação.</li> </ul> <p><b>3º momento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do trabalho a desenvolver até à próxima sessão: reflectir sobre o percurso vivido ao longo da formação, relendo e analisando a documentação e organizando o portefólio da formação.</li> </ul>	
	<p><b>1º momento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexão e análise das palavras seleccionadas sobre avaliação, estabelecendo, se possível, relação com os paradigmas de avaliação;</li> <li>- Reflexão comparativa entre as respostas dadas ao exercício no início do programa de formação e agora no final.</li> </ul>	
13	<p><b>2º momento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Partilha de experiências vivenciadas ao longo da acção de formação.</li> </ul> <p><b>3º momento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preenchimento de um inquérito por questionário sobre o desenvolvimento do programa de formação.</li> </ul>	<p><b>Material utilizado:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inquérito por questionário.</li> </ul>

O programa de formação desenvolveu-se em 13 sessões de trabalho de grupo de aproximadamente duas horas e meia cada, mas também contemplou a tomada de decisões inerente à acção educativa dos formandos e o seu acompanhamento, nomeadamente no que se refere ao processo de avaliação das aprendizagens das crianças. Neste sentido, e tendo como base a especificidade de cada ambiente educativo (educador na sua sala de actividades com o seu grupo de crianças) procurou-se, em contexto de formação e colaborativamente:

- Definir uma forma de comunicação constante com a família das crianças sobre o processo de aprendizagem das crianças;

- Partilhar, analisar e interpretar a informação presente nos registos de observação realizados por cada formando, reflectindo sobre possíveis aprendizagens das crianças evidenciadas nesses registos e;

- Trocar experiências sobre as estratégias implementadas pelos formandos no processo de avaliação do desenvolvimento de competências na EPE e/ou outras experiências vividas no âmbito do programa de formação.

Tendo em conta os objectivos estabelecidos centrados nas práticas pedagógicas dos formandos, foram-se tomando decisões em contexto de formação que foram sintetizadas por sessão no quadro 5.4.

Quadro 5.4.

*Decisões tomadas em contexto de formação por sessão*

Sessão	Decisões tomadas inerentes ao desenvolvimento da investigação em contexto de formação
1	<p><b>Decisão 1:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adopção de um dossiê A4 para cada criança como forma de comunicação com a família sobre o processo de aprendizagem da criança.</li> </ul> <p><b>Decisão 2:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciar o processo de construção do dossiê na família de forma a se tornar mais significativo para a criança;</li> <li>- Envolver, nesta fase inicial, a criança e a família numa tarefa conjunta: a decoração da capa do dossiê e a atribuição de um nome ao mesmo;</li> <li>- O dossiê permanecerá na Instituição ao alcance das crianças e irá a casa durante um fim-de-semana de 15 em 15 dias para que os pais (juntamente com os filhos) vejam o conteúdo do dossiê e acrescentem informação que considerem pertinente.</li> </ul> <p><b>Decisão 3:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Marcar um encontro com os pais participantes do estudo (por sala) e dar a conhecer as decisões tomadas fundamentando-as, pedindo a sua colaboração e incentivando-os a apresentar outras sugestões que considerem melhores (estes encontros passaram a denominar-se ciclos de reflexão).</li> </ul>
2	<p><b>Decisão 1:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar os pais e consciencializá-los sobre a importância de também eles realizarem registos de observação sobre situações de aprendizagem que decorram em ambiente familiar;</li> <li>- Incentivá-los à realização de registos de observação partilhando com eles os registos já elaborados quer pela educadora/formanda quer pela investigadora/formadora.</li> </ul>
3	(nada a registar)
4	<p><b>Decisão 1 (entre o grupo de educadores/formandos):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisão da primeira versão do texto construído sobre avaliação das aprendizagens na EPE para os pais das crianças por parte da formadora/investigadora;</li> <li>- A versão revista seria analisada por cada educadora/formanda durante a próxima semana e as sugestões dadas seriam (re)integradas no documento ficando este pronto no final da semana.</li> </ul> <p><b>Decisão 2:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colocar o documento no dossiê de cada criança.</li> </ul>
5	(nada a registar)
6	<p><b>Decisão 1:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colocar, a partir deste momento, as observações realizadas no dossiê das crianças utilizando a forma de registo encontrada.</li> <li>- Colocar fotocópias da forma de registo de observações (sem preenchimento) para os pais que as queiram utilizar o possam fazer.</li> </ul> <p><b>Decisão 2:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colocar alguns trabalhos mais significativos das crianças no dossiê (seleccionados pela educadora/investigadora e pela criança).</li> <li>- Conversar com os pais participantes referindo-lhes que também eles poderão colocar trabalhos das crianças desenvolvidos em ambiente familiar.</li> </ul> <p><b>Decisão 3:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Agendar encontros individuais com os pais das crianças participantes da investigação para reflectir em conjunto sobre o percurso de aprendizagem da criança e tomar decisões;</li> <li>- Realizar um relatório descritivo sobre o encontro realizado onde conste o percurso de aprendizagem da criança e as decisões que se decidiram tomar em conjunto;</li> <li>- O relatório descritivo após concluído deve ser assinado por todos os intervenientes nos encontros (educadora/formanda, investigadora/formadora e pais das crianças).</li> </ul> <p><b>Decisão 4:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparar os encontros individuais com os pais a partir da informação recolhida no dossiê (tarefa de cada educadora/formanda com a formadora/investigadora).</li> </ul>

7	(nada a registar)
	<p><b>Decisão 1:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rever toda a informação avaliativa presente no dossiê das crianças à luz do referencial de competências construído e validado.</li> </ul>
8	<p><b>Decisão 2:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar a conhecer o referencial de competências de uma forma mais simplificada aos pais participantes na investigação, colocando um documento onde a formadora/investigadora apresenta de forma geral (e acessível aos pais) o referencial construído.</li> </ul>
	<p><b>Decisão 1:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Agendar um encontro com os pais participantes para reflectir com eles (e incluir o seu olhar) sobre o percurso vivenciado em conjunto e procurar formas de melhoria do mesmo.</li> </ul>
9	<p><b>Decisão 2:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Após o encontro anterior com os pais, incluir a sua perspectiva no esquema elaborado sobre o percurso vivenciado no que se refere à avaliação de competências e colocá-lo no dossiê das crianças.</li> </ul>
10	(nada a registar)
	<p><b>Decisão 1:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Agendar encontros individuais com os pais das crianças participantes da investigação para reflectir em conjunto sobre o percurso de aprendizagem da criança;</li> <li>- Realizar um relatório descritivo sobre o encontro realizado onde conste o percurso de aprendizagem da criança;</li> <li>- O relatório descritivo após concluído deve ser assinado por todos os intervenientes nos encontros (educadora/formanda, investigadora/formadora e pais das crianças).</li> </ul>
11	<p><b>Decisão 2:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparar os encontros individuais com os pais a partir da informação recolhida no dossiê (tarefa de cada educadora/formanda com a formadora/investigadora) e ter em conta os efeitos das decisões tomadas nos encontros anteriores para o desenvolvimento da criança.</li> </ul>
12	(nada a registar)
	<p><b>Decisão 1:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Concluir o processo de avaliação de competências em colaboração com os pais participantes da investigação, recolhendo os dossiês das crianças e agradecendo todo o empenho e colaboração dos pais ao longo de todo o processo.</li> </ul>

## 5.2. Percurso da investigação em contexto de formação

Ao mesmo tempo que as sessões do programa de formação decorriam eram tomadas decisões (como podemos constatar a partir do quadro anterior) inerentes à prática pedagógica das educadoras/formandas. De seguida procede-se a uma análise descritiva do percurso vivenciado em contexto de formação inerente às práticas pedagógicas avaliativas das educadoras/formandas. A figura 5.1. (registo construído pelas educadoras/formandas na nona sessão de formação que retrata o processo vivenciado) sintetiza o respectivo percurso e acompanha a análise realizada.

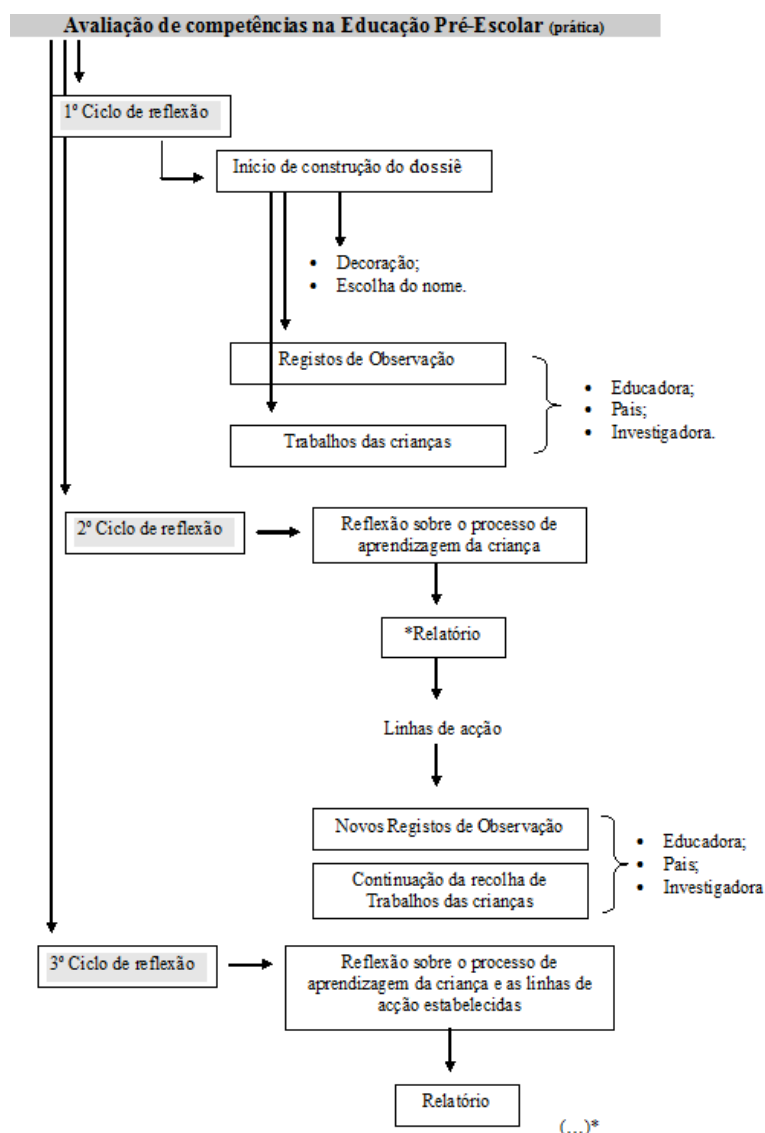


Figura 5.1. Registo construído pelas educadoras/formandas, na nona sessão de formação, sobre o processo vivenciado.

Inicialmente procurou-se definir algumas estratégias de comunicação entre as educadoras e os pais das crianças que seriam implementadas ao longo do restante ano lectivo. A forma de comunicação seleccionada teria de possuir determinadas características como (i) ser flexível de forma a ter em conta as diferenças sociais e culturais dos pais participantes na investigação (tendo em conta o conceito de clivagem sociológica explorado por Silva, 2003) e de forma a poder ser utilizada por pais e educadoras, mas também pelas crianças, (ii) ser eficaz de forma a proporcionar aos pais e educadoras um real aumento de conhecimento sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança quer em ambiente educativo quer familiar, e (iii) ser apelativa de forma a incentivar uma cada vez maior comunicação entre educadoras, pais e crianças. Assim, adoptou-se um dossiê A4

para cada criança como forma de comunicação com a família sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Decidiu-se, ainda, relativamente ao dossiê que (i) este permaneceria na Instituição a maior parte do tempo, num local ao alcance das crianças e do conhecimento dos pais podendo estes consultá-lo sempre que desejassem e (ii) iria a casa de quinze em quinze dias durante um fim-de-semana de forma a que os pais pudessem analisar mais profundamente o percurso de aprendizagem dos filhos e acrescentassem informação que achassem pertinente. Após as decisões tomadas agendou-se um encontro com os pais participantes (organizado por sala) para lhes dar a conhecer e reflectir com eles sobre o caminho que se iria percorrer em conjunto (crianças, pais, educadoras e investigadora), procedendo-se assim ao primeiro ciclo de reflexão.

Sendo o dossiê um elemento novo a introduzir nas práticas pedagógicas avaliativas dos educadores, mas essencialmente na vida das crianças, decidiu-se em conjunto com os pais participantes que este seria introduzido na vida da criança por eles de forma a tornar-se mais significativo para a criança. Esta primeira abordagem com a criança consistiu (i) na explicação do porquê do dossiê, (ii) na decoração da capa do dossiê em conjunto com os pais e (iii) na adopção de um nome para o dossiê. O quadro 5.5. indica os nomes que as crianças atribuíram aos seus dossiês, passando estes posteriormente a serem denominados pelos nomes atribuídos.

Quadro 5.5.

*Nomes dos dossiês atribuídos pelas crianças*

<b>Criança</b>	<b>Nome do dossiê</b>	<b>Criança</b>	<b>Nome do dossiê</b>	<b>Criança</b>	<b>Nome do dossiê</b>
<b>C1</b>	Homem-Aranha	<b>C7</b>	PSP (Podemos Ser Pioneiros)	<b>C13</b>	Hello Kitty
<b>C2</b>	Tróia	<b>C8</b>	Daniela	<b>C14</b>	Animais
<b>C3</b>	Borboleta-Flor	<b>C9</b>	Livro Princesa	<b>C15</b>	Homem-Aranha
<b>C4</b>	Arco-Iris	<b>C10</b>	Borboleta	<b>C16</b>	Lucky
<b>C5</b>	Dragão	<b>C11</b>	Bloomy	<b>C17</b>	O Dossiê da Escolinha
<b>C6</b>	Mcqueen	<b>C12</b>	Livro Mágico		

Após as decisões tomadas sobre a construção do dossiê, e ainda durante o primeiro ciclo de reflexão, foi discutido que pais, educadora, investigadora e criança (com orientação) poderiam colocar informação no dossiê. Aos pais cabia o papel de adicionar informação ao dossiê sobre as aprendizagens que as crianças realizavam em ambiente familiar. Assim, ficou decidido que os pais poderiam (i) fazer registos sobre o que observavam na criança em determinada situação e (ii) incluir qualquer trabalho (e.g. desenho ou fotografias das crianças em actividade) que achassem que poderia ser significativo ou importante colocar no dossiê. Neste ponto, os pais referiram que

necessitavam de mais orientação, uma vez que seria muito difícil seleccionar material dado que o ser importante era muito relativo. Como solução decidiu-se em conjunto que, na fase inicial de recolha de informação, a investigadora e educadora colocariam uma tarefa a ser realizada pelos pais e crianças (tarefas diferenciadas tendo em conta o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança) com algumas orientações para os pais quer a nível de desenvolvimento da tarefa quer a nível de posterior registo do que a criança fez. Decidiu-se, ainda, que estas orientações iriam no dossiê da criança numa folha azul de forma a se distinguir das restantes.

Ao longo do primeiro ciclo de reflexão, os pais mostraram-se bastante interessados e atentos como demonstra o diário da investigadora:

Os pais ouviram-me com bastante atenção não se distraíndo com nada. Frisei que era um projecto que contava com a sua colaboração e expliquei-lhes o porquê de achar que eles eram uma mais valia quando falávamos de avaliação de competências na EPE, já que eles são uma fonte privilegiada de informação e são os adultos mais significativos na vida dos filhos nesta idade. Todos os pais se demonstraram dispostos a colaborar e mostraram-se expectantes face ao que iria acontecer. Penso que a reunião cumpriu o objectivo na medida em que o mesmo era dar informação aos pais seleccionados sobre o processo de investigação, informação essa que por ser um pouco complexa requer da parte dos pais algum tempo para digerir, compreender e só assim ter dúvidas sobre o processo (Diário de Investigação – Formação, Janeiro, 2009).

Contudo, ficou a ideia de que os pais esperavam mais do primeiro ciclo de reflexão, talvez pela falta de trabalho colaborativo esporadicamente incentivado pela Instituição. Como resposta a este sentimento reforçou-se a ideia que o trabalho colaborativo vai-se construindo em conjunto mediante as situações que se vão experienciando e que as decisões iriam acompanhar o percurso que se iria construindo em conjunto.

De aspectos menos bem conseguidos foi o facto de não conseguir precisar concretamente algumas etapas do trabalho a desenvolver, por ser algo que vamos construindo e desenhando aos poucos e em conjunto. Apesar da explicação achei que os pais ficaram à espera de algo mais concreto em termos de datas e actividades, mas tal não foi nem seria possível numa perspectiva de real trabalho colaborativo conjunto (Diário de Investigação – formação, Janeiro, 2009).

Outro aspecto que pautou o primeiro ciclo de reflexão (e que também estava planeado) foi a troca de ideias entre os pais, daí o primeiro ciclo ser conjunto com os pais (embora agendado por grupos de pais consoante a sala de actividades dos filhos). Partilhar experiências quer sobre os filhos, a Instituição ou outros aspectos que preocupassem os pais também foi um objectivo conseguido durante este primeiro encontro.

Os pais trocaram entre si algumas considerações sobre as conversas tidas com as crianças [durante a fase II da investigação] ao olharem para a transcrição das mesmas. Surgiram frases como: “é mesmo a minha [filha]... só podia ser (quando vê que ela refere o nome da amiga preferida muitas vezes ao longo da conversa)” ou “pois, nesta altura (e olha para a data da conversa) ela realmente andava de volta das pinturas (que é o que a criança diz fazer na Instituição)” (Diário de Investigação – Formação, Janeiro, 2009).

Conversando com as educadoras/formandas sobre o seu olhar face a este primeiro ciclo de reflexão, elas salientaram a presença de todos os pais participantes, o seu interesse e motivação em participar e a troca de ideias e decisões tomadas em conjunto.

[A educadora C.] salientou a pontualidade dos pais e o facto de estarem muito concentrados no que eu [investigadora] ia dizendo, mostrando-se expectantes. Valorizou a troca de ideias sobre as conversas das crianças entre todos (pais, educadora e investigadora) (...) Não identificou aspectos menos positivos. A [educadora] L. achou que os pais estavam muito atentos a ouvir e com vontade de ver o que se iria passar e gosto em participar. Estavam interessados e acharam piada àquilo que os filhos disseram. Achou que o encontro correu bem. A [educadora] E. achou que os pais estavam atentos, curiosos. Mencionou que gostou de referir que era uma aprendizagem e descoberta para todos, inclusivamente para ela. Achou os pais expectantes e no geral referiu que o encontro correu bem (Diário de Investigação – Formação, Janeiro/Fevereiro, 2009).<sup>39</sup>

Após o primeiro ciclo de reflexão e conclusão por parte dos pais da primeira abordagem com as crianças sobre o porquê do dossiê, o entusiasmo das crianças ao chegarem à Instituição com o seu dossiê foi (no mínimo) contagiante, como se pode constatar uma vez mais no diário da investigadora:

Quando entrei na sala [da educadora C.], as crianças vieram de imediato ter comigo (investigadora) para mostrar os seus dossiês. Estavam entusiasmadas dizendo este é meu e este é meu e este é meu. (...) Quando peguei nos dossiês e os coloquei em cima da mesa, as crianças participantes da investigação rapidamente se juntaram ao pé de mim, não saindo enquanto não falei pessoalmente com cada um sobre o seu dossiê, registando no mesmo essa conversa. [Na sala da educadora E.] quando peguei nos dossiês, as crianças por iniciativa não vieram ter comigo [investigadora]. Chamei cada uma delas para conversarmos e elas disseram-me com facilidade como tinha decorado a capa do dossiê e qual o nome que lhe deram. Mostraram-se orgulhosas do trabalho desenvolvido, dizendo “está muito bonito, não está?”, mas não necessitando de confirmação para concluírem que realmente estava muito bonito. [Na sala da educadora L.], quando a C2 chegou com o seu dossiê, as restantes meninas da sala juntaram-se em torno dela para o poder ver, o que deixou a C2 muito vaidosa. Mostrou o seu dossiê às outras meninas da sala e não deixou que ninguém tocasse, pois poderiam estragar. Depois veio mostrar-me explicando que gostava muito de cavalos e por isso tinha desenhado um cavalo na capa e tinha-lhe dado o nome Tróia (segundo a criança nome do seu cavalo). Outras duas crianças participantes do estudo seguiram o exemplo da C2 e foram buscar o seu dossiê que mostraram aos seus “melhores amigos”, colocando depois na estante que tinham definido ser para colocar todos os dossiês. Quando peguei nos dossiês das crianças, três delas vieram de imediato ter comigo (uma delas participante do estudo). As outras crianças participantes só vieram quando as chamei. Conversei com elas sobre o dossiê e elas disseram-me com facilidade como tinham feito e qual o nome que lhe deram, mostrando-se também orgulhosas do trabalho desenvolvido (Diário de Investigação – formação, Fevereiro, 2009).

É evidente, a partir do último excerto do diário de investigação que o interesse das crianças nos dossiês e o significado do mesmo varia de criança para criança. Todavia, e de uma forma geral, educadoras, pais e investigadora consideraram que o primeiro passo tinha sido dado com sucesso, sendo necessário ir alimentando o interesse da criança pelo dossiê, nomeadamente através de várias propostas educativas que contemplassem a inclusão e partilha de material significativo com as outras crianças.

<sup>39</sup> Lembra-se que apesar da formação ter sido desenvolvida com as seis educadoras da Instituição, os aspectos alusivos à prática pedagógica foram implementados apenas nas três salas de EPE, contexto para o qual foi construído o projecto e, como tal, desenvolvido.

Após o primeiro ciclo de reflexão e até ao segundo ciclo de reflexão, educadoras, pais e investigadora ficaram de ir recolhendo informação sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças através de registos de observação e/ou inclusão de trabalhos significativos das crianças nos seus dossiês. O trabalho desenvolvido é visto em algumas observações recolhidas e anotadas no diário de investigação:

Troca de dossiês entre a C11 e a C6. A C6 vê a C11 com o seu dossiê e pergunta-lhe quem pintou. A C11 desfolha o seu dossiê e “lê” à C6 o comentário que a mãe tinha feito dizendo: - Bati com a cabeça na girafa. A C6 riu-se e pediu-me [à investigadora] o seu dossiê. Olhou para o desenho que escolheu colocar lá e disse-me que era um avião. Começou a desfolhar o dossiê tal como a C11. Mantiveram-se os dois algum tempo de volta desta tarefa até que a [educadora C.] os chamou. (Diário de Investigação – Formação, Fevereiro, 2009).

Quando a C1 trouxe-me [à investigadora] o seu dossiê disse: - A mãe disse-me que estava muito bonito e expliquei à mãe que o trabalho era magia. Quando outra criança tentou ver o dossiê, a C1 disse: - Não é para mexer. A C17 disse ao folhear o dossiê: - Eu falei com o Pai. Eu disse que gostava de ir a casa da avó porque estava lá [uma amiga minha] e ele escreveu. A C2 disse: - Fiz um palhaço em minha casa e está bonito. A C15 deu-me o seu dossiê e disse: - A minha mãe escreveu coisas. (Diário de Investigação – Formação, Março, 2009).

O segundo ciclo de reflexão consistiu na interpretação e reflexão sobre o processo de aprendizagem da criança baseadas na informação recolhida desde o primeiro ciclo de reflexão. Sendo um olhar diferenciado sobre cada criança, este ciclo foi particular no sentido em que se desenvolveu com cada pai individualmente, estando presentes a educadora, investigadora e o pai ou mãe da criança. Após uma reflexão sobre como a criança estava a desenvolver as competências definidas na primeira fase da investigação (e já dadas a conhecer às educadoras/formandas e aos pais participantes da investigação), educadora, investigadora e pai/mãe definiram, em conjunto, algumas linhas de acção que se debruçaram sobre propostas educativas a desenvolver na Instituição e em casa de forma a criar condições necessárias ao desenvolvimento de determinadas competências que se identificou não tão acentuado. No final do segundo ciclo de reflexão foi elaborado um relatório descritivo sobre o desenvolvimento de competências por parte da criança e as decisões tomadas em conjunto. Após a construção e leitura do relatório, este foi assinado por todos os intervenientes no ciclo de reflexão. Alguns pais, no final do segundo ciclo de reflexão, referiram que após as decisões tomadas e com o relatório elaborado já não necessitariam da folha azul com orientações para as propostas educativas a desenvolver em ambiente familiar, enquanto outros manifestaram que tal procedimento continuaria a ser necessário. Uma vez mais, as diferenças entre os pais estiveram presentes e foram tidas em conta, mantendo-se a folha azul com pequenas orientações educativas para os pais que revelaram ter necessidade da mesma.

Uma vez mais, após o segundo ciclo de reflexão, conversou-se com as educadoras em busca do seu olhar sobre o trabalho que se estava a desenvolver.

[A educadora E.] achou que correram bem e foram muito positivos, devido à existência de uma grande aproximação com os pais. Menciona que foi positivo ter sido um ciclo individual porque os pais assim falam mais abertamente. Nas suas palavras refere: «abriram-se e falaram das experiências e da sua relação com os filhos. Para mim enquanto educadora foi importante para saber onde incidir. Nenhum dos pais mudou a data, ninguém refilou das horas e foram bastante pontuais. Estavam bastante interessados. Os pais que tinham ciclo às 19h30 acabaram por usufruir mais, pois como não havia ninguém a seguir ficavam normalmente até às 20h30»<sup>40</sup>. [A educadora L.] achou os pais muito interessados e motivados. Segundo palavras suas «criou-se uma boa relação com os pais. Para mim foi importante parar e pensar, ver que tenho de trabalhar mais num determinado sentido, nomeadamente o aprender a aprender. E deu para perceber algumas evoluções nas crianças desde o tempo em que preparámos o ciclo anterior até à realização deste ciclo. Algumas crianças passavam despercebidas e agora estou mais atenta e acompanho mais o desenvolvimento de cada uma. Achei os pais muito receptivos». [A educadora C. refere «foi um prazer enorme este ciclo de reflexão, gostei muito. Acho que foi importante para os pais e para mim. Começo a viver mais as competências e a sentir mais o seu desenvolvimento nas crianças. Estou mais atenta e centrada no grupo dos seleccionados, mas sinto que também estou mais atenta aos outros, pois tento generalizar os exercícios propostos ao grupo todo e fazer essa abordagem ao grupo todo. Sinto que os pais gostaram. Uma mãe comentou comigo pessoalmente no dia a seguir que tinha gostado muito, tinha sido uma conversa fluida e bem disposta sobre a [sua filha] num ambiente até um pouco familiar» (Diário de Investigação – formação, Abril, 2009).

Também o olhar da equipa de investigação, na pessoa da investigadora esteve presente no diário de investigação:

Pessoalmente também gostei de realizar os ciclos. Houve uma participação muito activa das educadoras tanto na preparação como durante a conversa com os pais que me surpreendeu pela positiva. Não estava à espera que se envolvessem tanto. Saliento especialmente o esforço e participação da [educadora C.] que, como ela diz, apesar do transtorno que isso causou na sua vida pessoal fez de tudo para cumprir o que tínhamos estipulado. Os pais também se sentiram muito à vontade e a ligação que se criou acabou por nos aproximar também um pouco. Os pais queriam falar e saber dos seus filhos e ajudá-los no desenvolvimento de competências. (Diário de Investigação – formação, Abril, 2009).

Durante o segundo e até ao terceiro ciclo de reflexão, educadoras, pais e investigadora ficaram de colocar em prática as linhas de acção definidas em conjunto e de recolher informação sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Ao longo deste período, as tarefas da Instituição face ao que se tem de realizar para cumprir o plano anual de actividades aumenta e constata-se a sobrecarga de trabalho para as educadoras/formandas denota-se ao nível do trabalho a desenvolver. Além disso, foi durante este período que se procedeu a uma alteração da direcção da Instituição<sup>41</sup>, o que deixou os funcionários da mesma, inclusive as formandas/educadoras (tal como mencionam em conversas fora do contexto de formação), com algumas expectativas e também receios sobre o que iria acontecer. Julga-se que estes dois factores contribuíram para que a recolha de informação sobre as crianças neste período de tempo deixasse de ser prioridade, como podemos ver numa visita da investigadora à Instituição:

Quando cheguei à Instituição, as educadoras estavam de volta dos seus trabalhos (...) Questionei-as sobre novidades relativas aos dossiês e elas referiam não haver nenhuma. Os dossiês estão à vista das crianças,

<sup>40</sup> Este aspecto mencionado pela educadora refere-se ao facto de vários ciclos de reflexão terem sido marcados no mesmo dia uns a seguir aos outros, tendo cada um, aproximadamente, trinta minutos. Normalmente, o último ciclo de reflexão de cada dia durava mais tempo devido à inexistência da pressão de se ter agendado outro imediatamente a seguir.

<sup>41</sup> Principal limitação do estudo apresentada no capítulo 7.

mas observo que durante o tempo que estou lá elas (crianças e educadoras) não lhes tocam. Questiono as educadoras sobre se os têm visto e respondem “vou vendo quando posso”. (Diário de Investigação – formação, Abril, 2009).

Quanto ao terceiro e último ciclo de reflexão, este consistiu (i) na interpretação e reflexão sobre o processo de aprendizagem da criança baseadas na informação recolhida desde o primeiro ciclo de reflexão e (ii) na reflexão sobre o sucesso das linhas de acção implementadas a partir do segundo ciclo e com o principal objectivo de proporcionar o desenvolvimento de competências na criança. À semelhança do segundo ciclo de reflexão, também o terceiro ciclo decorreu com cada pai individualmente, estando presentes a educadora, investigadora e o pai ou mãe da criança. No final do terceiro ciclo de reflexão foi elaborado um relatório descritivo sobre o percurso de desenvolvimento de competências da criança durante o ano lectivo e o mesmo foi assinado por todos os intervenientes presentes no ciclo.

Questionando as educadoras sobre o seu olhar face a este último ciclo de reflexão referem, numa conversa a três vozes, que todo o processo foi bastante positivo para todos, como se constata nos excertos seguintes:

“[A educadora C. refere que] denota-se a entrega com que se dedicaram ao projecto. Sinto os pais mais dentro do nosso tipo de linguagem. Fizeram observações dentro da nossa linha de acção e perceberam o que lhes foi pedido. Perceberam o que se pretendia do projecto. (...) Os pais estão interessados no projecto e gostam de ver os trabalhos com a sua participação e a participação dos filhos. Há uma evolução nítida nas crianças e os pais percebem, estão mais por dentro, viveram mais os processos. Os restantes pais que não estão no projecto não têm um *feedback* tão partilhado, não é tão vivido”. (...) “Concordo, mas eu [educadora E.] também mostro aos outros pais que não estão no projecto: “olhe quer ver aqui uma observação do seu filho com o amigo. Ora dê lá uma olhadela” e eles dizem que têm pena, gostavam que houvesse essa interacção com eles, que tivessem acesso aos registos. (...) [A educadora L. acrescenta] e mesmo os pais com mais dificuldade ou por falta de tempo ou porque não gostam de escrever fizeram o solicitado sempre e sempre se manifestaram interessados, foi muito bom mesmo. (...) [A educadora E.] também menciona que os pais fizeram questão de referir que era pena se no próximo ano lectivo não se continuasse com o dossiê. (Diário de Investigação – formação, Julho, 2009).

### 5.3. Percursos formativos dos formandos

O programa de formação e o acompanhamento ao longo das práticas pedagógicas das educadoras/formandas teve como principal finalidade (i) o desenvolvimento profissional das educadoras/formandas no que se refere às práticas avaliativas das aprendizagens e (ii) o desenvolvimento das competências pelas crianças. De seguida apresentam-se os percursos formativos de cada educadora/formanda e os percursos de aprendizagem das crianças participantes no estudo.

### 5.3.1. Percursos formativos individuais

Cada educadora/formanda, ao longo da formação, foi construindo o seu percurso que foi sendo documentado no seu portefólio através dos exercícios propostos, da leitura e análise de diversos textos e das reflexões escritas. No apêndice 5.3. apresentam-se, sumariamente, os percursos formativos das educadoras/formandas com base nos seus portefólios reflexivos.

De seguida, procede-se a uma análise descritiva do percurso formativo de cada educadora/formanda. As dimensões de análise encontram-se directamente relacionadas com as temáticas abordadas ao longo das sessões: (i) avaliação das aprendizagens, (ii) colaboração Instituição/Família no processo de avaliação das aprendizagens, (iii) importância da observação como ferramenta em prol da avaliação de aprendizagens e (iv) desenvolvimento de competências nas crianças.

#### Percorso formativo da educadora L.

A educadora/ L. possui Bacharelato em Educação de Infância, fazendo 26 anos de serviço no ano lectivo correspondente ao desenvolvimento do programa de formação. Ao longo desse ano, esta educadora desempenhou a sua prática pedagógica na EPE.

Analisando o seu percurso formativo, no que se refere às suas concepções de avaliação das aprendizagens, constata-se uma evolução da sua compreensão deixando aos poucos a noção de medir rigorosamente as aprendizagens para uma consciencialização da avaliação como juízo de valor, sendo de valorizar uma avaliação mais qualitativa que permita regular as aprendizagens das crianças. Esta regulação, segundo a educadora, é conseguida através da reflexão conjunta sobre o que a criança aprendeu e sobre os aspectos que precisa melhorar, tomando-se assim decisões sobre a sua futura intervenção pedagógica com a criança.

É pertinente parar para reflectir sobre o que a criança já sabe (...) para reformular novas linhas de acção. (...) A avaliação deve existir numa perspectiva de compreender, melhorar e nunca julgar [Julho 2009]. (Portefólio reflexivo da educadora L.).

No final do programa de formação, evidências no seu portefólio reflexivo parecem evidenciar uma compreensão da avaliação das aprendizagens como forma de melhorar a qualidade do objecto de avaliação.

A avaliação permite melhorar a qualidade do que avaliamos. Permite-nos ir sempre mais à frente. Melhorar e melhorar [Julho 2009]. (Portefólio reflexivo da educadora L.).

A colaboração da família no processo de avaliação das aprendizagens das crianças no início do programa de formação é, como refere, uma ideia que lhe agrada, uma vez que retira o peso da

avaliação sentido como apenas da sua responsabilidade. Após a implementação de estratégias avaliativas em colaboração com a família, as evidências no seu portefólio parecem revelar um reconhecimento da importância da família como processo contínuo que permite, não apenas a partilha de responsabilidades, mas uma melhor compreensão do percurso de aprendizagem da criança.

O envolvimento das famílias, através dos registos partilhados dão-me o feedback para compreender melhor as aprendizagens que as crianças estão a fazer dando um ótimo contributo para as práticas avaliativas [Julho 2009]. (Portefólio reflexivo da educadora L.).

Relativamente ao desenvolvimento de competências inerentes ao processo de observação das crianças, as evidências no portefólio da educadora revelam que, para si e ao longo da formação, observar, ao contrário do que tinha sentido inicialmente, é uma tarefa muito difícil que implica a mobilização de muitos conhecimentos. A formação, segundo a educadora, permitiu uma sensibilização para a importância da observação no processo de avaliação das aprendizagens das crianças.

À medida que ia fazendo as observações sentia que não era muito difícil observar e registar [Fevereiro 2009] (...) Ver é fácil e toda a gente pode ver. Observar é muito mais complicado, é preciso ter conhecimentos sobre muita coisa para poder observar e registar [Março 2009]. Hoje registo o que as crianças dizem e pensam e percebo porque é que isso é tão importante. (...) sinto-me mais desperta para observar e registar [Julho 2009]. (Portefólio reflexivo da educadora L.).

Quanto à compreensão do conceito de competência, as evidências no seu portefólio também parecem retratar uma evolução. Numa fase inicial, as evidências recolhidas parecem revelar que o conceito de competência era entendido como sinónimo de aquisição de conhecimento. Posteriormente, a educadora parece associar competência a capacidades em desenvolvimento e no final da formação parece compreender competência como uma mobilização de capacidades e conhecimentos que se desenvolve ao longo da vida.

Um olhar auto-integrador da educadora para todo o seu percurso formativo, permitiu-lhe constatar que:

A minha atitude é agora mais atenta e desperta para as necessidades do meu grupo, melhorando as minhas práticas (...) assim avalio também o meu desempenho profissional sabendo se estou no caminho certo ou se tenho que (re)formular algumas das estratégias [Julho 2009]. (Portefólio reflexivo da educadora L.).

### Percurso formativo da educadora S.

A educadora S. possui Bacharelato em Educação de Infância e concluiu, no ano correspondente ao da formação, 12 anos de serviço. Durante o programa de formação desempenhou a sua prática pedagógica na creche.

Quanto à compreensão do que se entende por avaliação das aprendizagens, a educadora, no início da formação, refere que gostaria de não falar em avaliação, parecendo assim mostrar algum desagrado sobre o acto de avaliar. Ao longo da formação, as evidências no seu portefólio parecem revelar o desvanecimento deste desejo e uma concepção da avaliação das aprendizagens como medida parece ir-se desconstruindo. A avaliação parece ir-se compreendendo como necessária e como forma de melhorar o que se avalia, tornando-se a mesma, segundo a educadora, parte da sua prática pedagógica.

Agrada-me apagar do meu vocabulário a palavra avaliação [Fevereiro 2009]. Presentemente repenso com frequência a minha actuação (...) deste modo poderei tomar decisões sobre as condutas a manter ou a modificar em ocasiões futuras. É a avaliação... É o avaliar para perceber a qualidade existente e detectar onde posso melhorar. (...) é como um ciclo que permite melhorar a qualidade do objecto de avaliação. Aqui está o ponto fulcral da importância da minha avaliação [Julho 2009]. (Portefólio reflexivo da educadora S.).

Contudo, e apesar da evolução registada anteriormente, denota-se, no final da formação e no discurso da educadora, a associação de expressões como “para que a avaliação seja consciente, verdadeira e transmita os conhecimentos adquiridos e competências desenvolvidas...” à avaliação das aprendizagens. Estas expressões podem evidenciar uma concepção da avaliação ainda ligada a pressupostos de objectividade e verdade.

Ao longo do percurso formativo da educadora, evidências no seu portefólio parecem mostrar alguma confusão entre os conceitos de avaliação e de observação, quase entendidos como sinónimos. Por várias vezes a mesma expressão é associada umas vezes à avaliação, outras à observação, como se constata nos excertos seguintes:

A avaliação não se faz de passos isolados, mas sim por um conjunto de acções e pessoas [Março 2009]. Há um longo caminho pela frente para deixarmos de dizer “grelha de avaliação” quando na verdade o que queremos referir é “registo de observação”. (...) A observação não se faz de passos isolados mas sim por um conjunto de pessoas [Maio 2009]. A avaliação não se faz de passos isolados mas sim por um conjunto de pessoas e acções [Julho 2009]. (Portefólio reflexivo da educadora/formanda S.).

Relativamente ao processo de observação das crianças, evidências no portefólio da educadora parecem revelar que ao longo da sua prática pedagógica sempre deu valor à observação, sendo que o desenvolvimento profissional que sentiu neste aspecto se relacionou com a necessidade de registar e não com o acto de observar em si. Inicialmente, as vantagens associadas ao registo de observação relacionavam-se com o prazer de recordar momentos vividos pelas crianças. Posteriormente, parece tornar-se evidente ao longo do portefólio que os registos de observação, por um lado ajudam a organizar o seu pensamento e intervenção com as crianças e, por outro, permitem estar mais atenta ao desenvolvimento das crianças.

Trata-se de uma observação que raramente registava. Presentemente já faço alguns registos de observação que, a meu ver, ainda são em número reduzido. (...) São momentos únicos e inesquecíveis, marcantes e agradáveis que, sendo registados poderão ser sempre lembrados [Fevereiro 2009]. Tenho de registar no próprio

dia o que acontece se não esqueço-me [Março 2009]. Ajudou-me a tomar consciência da importância não só das observações mas também dos registos das mesmas [Julho 2009]. Neste momento considero-me mais atenta ao desenvolvimento das crianças e estou certa que os registos de observação podem ser e são, efectivamente, uma grande e preciosa ajuda [Julho 2009]. (Portefólio reflexivo da educadora/formanda S.).

Quanto à colaboração Instituição/Família, a educadora evidencia no seu portefólio reflexivo que sempre defendeu que esta deveria ser uma relação “baseada no espírito de equipa, na sinceridade e até na amizade”. Contudo, o programa de formação permitiu-lhe uma reflexão sobre que tipo de colaboração entre estes dois contextos se pretende e promove, inclusivamente quando se fala de avaliação das aprendizagens, aparecendo evidências no seu portefólio que parecem levar a uma consciencialização de que ainda tem um percurso para fazer também neste nível.

Este envolvimento dos pais constitui um processo que devo construir. Devo reflectir sobre as formas de envolver a família, sobre as iniciativas a desenvolver para promover a sua participação. (...) Na avaliação, por exemplo, o papel da família é importantíssimo. Esta deve ser interveniente activo, não só tendo conhecimento mas participando na mesma. (...) É um percurso que deverá ir sendo repensado e reformulado [Julho 2009]. (Portefólio reflexivo da educadora/formanda S.).

Quanto ao conceito de competência e do que é trabalhar para o seu desenvolvimento, a educadora assume, ao longo do seu percurso, que esta é uma tarefa muito complexa para si, talvez por sempre ter trabalhado segundo objectivos a atingir. As evidências presentes no seu portefólio parecem evidenciar que a educadora ficou com a ideia de que as competências desenvolvem-se ao longo da vida e que os objectivos se alcançam, sendo esta a principal diferença entre os dois. O programa de formação parece ter contribuído para uma reflexão sobre uma prática que pretenda o desenvolvimento de competências por parte das crianças, mas a educadora menciona que não se sente segura e que é algo ainda muito novo para si.

Refere que só ouviu falar de competências mais recentemente e que é algo de que se fala muito. (Diário de Investigação – formação, Abril, 2009).  
Esta é a área onde ainda sinto algumas dúvidas (...) talvez pelo facto de ter sempre trabalhado com base na definição de objectivos [Junho]. Estou consciente que terei alguma dificuldade em desempenhar o meu papel de educar para o desenvolvimento de competências [Julho]. (Portefólio reflexivo da educadora S.).

Principalmente no que se refere a trabalhar para o desenvolvimento de competências, a educadora menciona ao longo do seu portefólio que esta ansiedade não se transformou porque estando a desenvolver a sua prática pedagógica em contexto de creche não usufruiu do acompanhamento que as educadoras da EPE tiveram.

Acredito que ainda teria sido mais proveitoso ter participado de uma forma prática e dinâmica na elaboração dos dossiês como aconteceu com as colegas que se encontram a trabalhar nas salas de pré-escolar [Julho]. (Portefólio reflexivo da educadora S.).

### Percurso formativo da educadora/formanda E.

A educadora E. é licenciada em Educação de Infância e no ano correspondente ao do programa de formação tinha 7 anos de serviço docente. Apesar do recente tempo de serviço docente quando comparado com as restantes educadoras, é de salientar que a esta trabalhou durante muitos anos como auxiliar de acção educativa na Instituição em estudo, mais precisamente 13 anos. Por outro lado, o facto de possuir uma licenciatura recente faz com que o conhecimento ao nível da prática pedagógica e a formação em si possa ser vista de uma perspectiva diferente das restantes (não abrindo aqui espaço para generalizações, mas mantendo a consciência de que cada educadora tem uma perspectiva única sobre a formação e o que é o trabalho desenvolvido por um educador de infância). Durante o programa de formação desempenhou a sua prática pedagógica na EPE.

Quanto à compreensão do conceito de avaliação das aprendizagens, as evidências recolhidas do seu portefólio parecem revelar uma evolução da compreensão do conceito ao longo da formação. No seu portefólio, a educadora menciona que numa etapa inicial associava à avaliação das aprendizagens palavras como teste, notas e quantidade. Posteriormente, refere que começou a compreender a avaliação das aprendizagens ligada à subjectividade e como uma ferramenta para compreender e não controlar. No final da formação, parece evidenciar uma compreensão da avaliação como parceira no processo de aprendizagem das crianças e como potenciadora de melhoria das suas próprias práticas educativas.

No meu pensamento mudou a concepção de avaliação. Deixou de ser exame, testes e notas para passar a ser diagnóstico e reformular estratégias. É como que um ponto da situação onde devo intervir para potencializar mais as minhas práticas e ajudar as crianças a desenvolver competências [Junho 2009]. (Portefólio reflexivo da educadora/formanda E.).

Quanto ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo Instituição/Família no que se refere à avaliação das aprendizagens, a educadora parece evidenciar no seu portefólio que o mais significativo para si foi o desenvolvimento de competências comunicativas que a formação proporcionou. Parece evidenciar que é importante uma avaliação conjunta quando diz “o que podemos fazer em conjunto para que o seu filho evolua?”, traçando um caminho comum em prol do desenvolvimento de competências por parte da criança e reflectindo em conjunto sobre a sua evolução e as suas dificuldades. Todavia, quase a totalidade da sua reflexão final presente no portefólio relaciona-se com o facto de saber comunicar melhor com os pais das crianças, o que na sua opinião fez com que respeitassem mais o seu trabalho enquanto educadora.

Com os pais é muito notória a forma mais segura e firme que lhe falo do desenvolvimento das aprendizagens dos seus educandos. Sentia muita dificuldade em transmitir às outras pessoas o que pensava sobre algum aspecto e hoje essa dificuldade já quase a ultrapassei. (...) Sou mais comunicativa e competente na

competência de partilhar os meus conhecimentos com as crianças e com os adultos (pais e colegas). Sinto-me mais empreendedora, mais decidida e respeitada por todos inclusivamente os pais [Julho 2009]. (Portefólio reflexivo da educadora E.).

Quanto ao processo de observação das crianças, e mais precisamente à realização de registos de observação, é de referir que as dificuldades e relutância iniciais da educadora a esta tarefa prendiam-se com as suas dificuldades de escrita, estando a educadora diagnosticada com dislexia. O acompanhamento nos registos de observação (e na construção dos relatórios descritivos aquando dos ciclos de reflexão) foi mais intenso, na medida em que requeria uma análise conjunta entre investigadora e educadora não só ao nível do conteúdo, mas também da forma como se escrevem as palavras.

A educadora menciona no seu portefólio que os registos de observação contribuíram para o seu desenvolvimento profissional na medida em que lhe possibilitaram um olhar mais individual e um conhecimento mais profundo de cada criança. As suas palavras parecem evidenciar que a sua visão sobre o grupo de crianças inicialmente era muito geral, o que tornava difícil a valorização da criança como ser único e individual. A formação permitiu, assim, um olhar mais diferenciado sobre cada criança.

Cheguei à conclusão que me dou demasiado ao grupo como um todo e não num particular. Sendo assim estou desperta para o todo e os acontecimentos pertinentes individuais passam-me despercebidos. Estou a fazer um esforço para os localizar e registar e estou certa que num curto espaço de tempo conseguirei desenvolver essa competência [Maio 2009]. (Portefólio reflexivo da educadora E.).

Além disso, a educadora também assinala uma evolução na forma como realiza os registos de observação, referindo que a formação ajudou a efectuar registos de observação cada vez com mais rigor.

Hoje em dia sinto-me mais à vontade nos registos de observação, e com mais facilidade passo para o papel aquilo que observo, registando com rigor sem fazer juízos de valor [Julho 2009]. (Portefólio reflexivo da educadora E.).

No que diz respeito ao conceito de competência, as evidências recolhidas também parecem revelar uma evolução. Numa etapa inicial da formação, a educadora refere que fala muito em competências e emprega muito essa palavra, mas que não sabe bem o que quer dizer, ligando-a apenas à ideia que as competências se desenvolvem ao longo da vida. Após todo o trabalho desenvolvido em contexto de formação, no seu portefólio, a educadora parece associar o desenvolvimento de competências à resolução de situações problemáticas e ao conceito de cidadania activa, como se confirma nos excertos seguintes:

Trabalhar para desenvolver competências pelas crianças é movê-las de ferramentas para que em qualquer situação sejam capazes/estejam aptas a superar dificuldades que se lhe apresentam, a resolver situações que surjam [Junho 2009] (...) Estamos a preparar não crianças, mas cidadãos para saber gerir a sua vida dentro da

sociedade, e é aí que recai as competências e o nosso trabalho [Julho 2009]. (Portefólio reflexivo da educadora E.).

Num olhar global sobre o contributo da formação para o seu desenvolvimento profissional, a educadora refere no seu portefólio que se sente “mais atenta e investigadora pensando no como, no porquê e no para quê” da sua intervenção pedagógica.

#### Percurso formativo da educadora M.

A educadora M. possui Bacharelato em Educação de Infância e durante o ano de implementação do programa de formação fez 28 anos de serviço. Nesse mesmo ano desempenhou a sua prática pedagógica em contexto de creche.

O percurso formativo que a educadora foi percorrendo, e que procurou evidenciar no seu portefólio, foi considerado por si a motivação para continuar na procura do saber, do conhecimento e de uma maior qualidade do trabalho desenvolvido pela Instituição.

Ao longo do seu percurso formativo, e no que diz respeito à avaliação das aprendizagens, evidências no seu portefólio denotam que a educadora, que inicialmente compreendia a avaliação como sinónimo de classificação e de atribuição de valores, no final da formação a compreende como subjectiva e com o propósito de (i) regular as aprendizagens, (ii) orientar e certificar o desenvolvimento de competências e (iii) melhorar o objecto de avaliação. Parece evidenciar, também, que aprendeu que a avaliação passa por várias fases, compreendendo a observação e o registo como uma delas. A observação é assim, na sua opinião e que expressa no seu portefólio, uma etapa fundamental do processo de avaliação das aprendizagens que permite obter informações mais adequadas e um maior conhecimento do desenvolvimento da criança. Esta etapa fundamenta assim a próxima etapa que, segundo a educadora, consiste na implementação de estratégias de aprendizagem. As evidências recolhidas ao longo do seu percurso formativo evidenciam que a principal evolução sentida pela educadora a este nível relaciona-se com o estar mais desperta para determinadas situações de aprendizagem das crianças.

No que se refere à colaboração Instituição/Família, a evolução que a educadora parece registar no seu portefólio reflexivo prende-se com a compreensão do papel da família como parceira no processo de avaliação das aprendizagens de forma a que esta (a avaliação) se realize de forma mais coerente.

A avaliação deverá ser feita em parceria com a família, é importante saber o que os pais observam e haver intercâmbio com a escola, só assim poderá ser realizada uma avaliação mais coerente [Julho 2009]. (Portefólio reflexivo da educadora M.).

Relativamente ao conceito de competência e ao desenvolvimento de competências na EPE, a educadora inicia a formação referindo que estas são importantes porque constituem em si uma forma de preparar as crianças para responder às exigências da sociedade. Acrescenta ainda, numa fase inicial da formação, que estas diferem dos objectivos na medida em que se desenvolvem ao longo da vida. Após algumas sessões de reflexão sobre a temática em questão, a educadora menciona que a competência está ligada ao adulto e não à criança e que consiste numa área de interesse do adulto, numa vocação/dom que este vai desenvolvendo, pelo que o trabalho de um educador de infância não poderá estar centrado no desenvolvimento de competências pelas crianças.

Reforçou a ideia das competências prepararem a criança para uma sociedade exigente. Refere que os objectivos se alcançam e as competências são algo que desenvolvemos ao longo da vida [Abril 2009]. (...) Nesta sessão, a M. disse que achava que não havia o desenvolvimento de competências nas crianças. Referiu que uma competência é um interesse do adulto em algo, é uma vocação e um dom que vai aumentando [Abril/Maio 2009]. (Diário de Investigação – formação, Abril/Maio, 2009).

A nova ideia da educadora permitiu uma (re)reflexão conjunta em torno do conceito e após novas leituras e nova reflexão, a educadora evidência, na sua reflexão final, uma nova compreensão do conceito de competência, associando-o às aprendizagens realizadas pelas crianças de forma contínua.

Às aprendizagens realizadas de forma contínua pelas crianças dá-se o nome de competências. (...) Faz todo o sentido trabalhar em competências no Pré-Escolar e enriquece tanto as crianças como os docentes [Julho 2009]. (Portefólio reflexivo da educadora M.).

O percurso formativo da educadora não se revela assim um percurso linear quando comparado com os percursos das restantes educadoras, mas enfatiza o papel da formação como um espaço aberto de partilha e reflexão de ideias, onde todas têm o seu lugar e são respeitadas.

#### Percurso formativo da educadora C.

A educadora C. possui bacharelato em Educação de Infância e no ano de 2009 completou 17 anos de serviço docente. No respectivo ano desempenhou a sua prática pedagógica na EPE.

Analisando o percurso formativo desta educadora, a relevância da formação parece relacionar-se fundamentalmente com o questionamento dos seus conhecimentos e da sua prática pedagógica através da apropriação e reflexão de ideias novas dentro das temáticas abordadas.

No que se refere à avaliação das aprendizagens, a educadora refere que a reflexão sobre esta temática foi bastante significativa. Um novo olhar sobre a avaliação das aprendizagens como uma etapa integrante do processo de aprendizagem da criança, e não como uma etapa isolada (como refere nas suas palavras), possibilitou uma reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido na

Instituição a este nível, concluindo que nem a avaliação nem a criança tinham vindo a ser verdadeiras prioridades e focos de valorização.

O trabalho pedagógico que tem sido desenvolvido nesta Instituição não privilegia, embora aborde, a avaliação. (...) A natureza humana, e neste caso a da criança, é tão vasta e rica que posso ter duas ou mais grelhas de observação iguais e as crianças serem completamente diferentes. Penso que uma das explicações se prende com o facto de estarmos a avaliar objectivos e não competências. (...) Hoje e reflectindo um pouco sobre os dossiês [das crianças], compreendo que eles são únicos e muito pessoais na medida em que tudo o que contém (registo de observações, registos fotográficos, relatórios, trabalhos...) só se adapta aquela criança. [Julho 2009]. (Portefólio reflexivo da educadora C.).

No que se refere ao processo de observação das crianças e registo, as evidências recolhidas no seu percurso parecem salientar que neste aspecto não teve muitas dificuldades, integrando-o facilmente na sua prática pedagógica.

O questionamento e a reflexão da educadora relativamente à colaboração Instituição/Família no processo de avaliação das aprendizagens, evidente no seu percurso, parecer tê-la ajudado a tomar consciência que esta colaboração inicialmente era vista por si como partilha de novas conquistas e/ou preocupações suas em relação às crianças. Ao longo da formação, revela compreender que o papel dos pais neste processo é vital para uma visão mais profunda e completa da criança, quer pelos profissionais que acompanham a criança, quer pelos pais. Reflectindo sobre as estratégias avaliativas implementadas em colaboração com os pais das crianças, a educadora parece evidenciar no seu percurso que a construção dos relatórios descritivos aquando dos ciclos de reflexão se tornaram um instrumento fundamental para a definição de um trajecto comum em prol do desenvolvimento de competências pelas crianças. De uma forma geral, o percurso vivenciado na formação parecer ter contribuído para uma consciencialização de que necessita incentivar os pais ao desenvolvimento de um efectivo trabalho colaborativo, sentindo-se agora mais segura para tal.

Os pais de uma forma geral quando solicitados a participar na vida do jardim-de-infância aderem positivamente. (...) A iniciativa de convidar os pais a participar activamente na vida da escola terá de ser nossa (Instituição). (...) Aprendi a valorizar cada acção/comportamento das crianças. Confesso que a pergunta dos pais “e hoje o que fizeste na escolinha?” me inquietava pois nem sempre tinha um trabalho para lhes mostrar. Hoje encaro com naturalidade e tento explicar-lhes que não é necessário existir um “trabalho” para que as crianças desenvolvam as competências necessárias à sua integração plena na sociedade [Julho]. (Portefólio reflexivo da educadora C.).

Trabalhar para o desenvolvimento de competências foi outra temática considerada inovadora pela educadora. Ao longo do seu percurso, a educadora evidencia que um olhar novo para o conceito de competência como uma “capacidade em desenvolvimento” alterou a sua acção educativa e permitiu a valorização da criança como o centro de todo o processo.

Ao reler a transcrição da entrevista dada no início do ano lectivo (...) é perceptível a minha ignorância face á definição de competências no contexto da EPE [Maio 2009]. (...) A introdução da noção de competência como

uma capacidade em desenvolvimento altera a forma de actuação do educador. (...) O papel que a criança desempenhará no desenvolvimento das suas competências será insubstituível pois só ela será a protagonista das suas aprendizagens [Junho 2009]. (...) Sentia que bastava reformular a definição de objectivo para que se chamasse competência. Actualmente percebo que competência é um saber/capacidade que nós desenvolvemos ao longo da vida e que nunca podemos considerar concluída pois poderá ser sempre melhorada [Julho 2009]. (Portefólio reflexivo da educadora C.).

Nas primeiras sessões da formação quando se abordou o desenvolvimento de competências, e na sequência da sua reflexão sobre a temática em questão, a educadora menciona que a explicitação de que competências devem as crianças desenvolver deve ser definida por cada educador de infância, fundamentando a sua opinião nas características específicas de cada grupo de crianças. Após o trabalho desenvolvido em torno do referencial de competências para a EPE, definido e validado na presente investigação, a sua opinião parece alterar-se referindo a pertinência do referencial como orientador e a importância de o conhecer (conhecimento que adveio do trabalho desenvolvido em torno do mesmo) para a criação de situações de aprendizagem que auxiliem as crianças a desenvolverem as competências definidas.

A possibilidade do educador definir as competências que considera importantes desenvolver no seu grupo é importante pois cada grupo tem características próprias [Junho 2009]. (...) Como educadora devo conhecer muito bem quais as competências que as crianças deverão ter desenvolvidas em determinada idade e proporcionar-lhes situações de aprendizagem que levem o seu desenvolvimento [Julho 2009]. (Portefólio reflexivo da educadora C.).

Por fim, a educadora salienta ainda como aspecto positivo da formação o trabalho de equipa desenvolvido, incluindo na equipa a sua auxiliar de acção educativa e as suas estagiárias, que do seu ponto de vista também se desenvolveram profissionalmente ao contactarem com as estratégias implementadas ao longo da sua prática pedagógica e reflectirem em conjunto sobre as mesmas.

#### Percurso formativo da educadora P.

A educadora P. é licenciada em Educação de Infância e completou, no ano em que decorreu o programa de formação, 20 anos de serviço docente. Durante o tempo de formação desenvolveu a sua acção educativa em contexto de creche.

No que se refere ao conceito de avaliação das aprendizagens, esta educadora evidencia ao longo do seu percurso formativo nunca ter pensado nas várias definições que poderão estar associadas a este conceito, mas menciona que se identifica mais com uma definição que relacione avaliação com a regulação de aprendizagens e que se baseie em pressupostos de subjectividade. Contudo, também refere que terá muita dificuldade em realizar uma avaliação justa, discurso este que pode evidenciar uma concepção da avaliação das aprendizagens baseada em pressupostos de

objectividade. Na sua reflexão final sobre as aprendizagens feitas ao longo da formação, a educadora evidencia o que aprendeu sobre a avaliação das aprendizagens:

A avaliação deve ser um acto pedagógico, contínuo e formativo, que se deve apoiar na utilização de técnicas e instrumentos de observação e que deve ter o envolvimento de todos os intervenientes na educação da criança. O seu conceito tem que ver com estes diferentes pontos de vista. Abrange a opinião do educador, da criança, dos seus pais, tem que ser levado em conta os contextos em que a criança se movimenta (o seu ambiente familiar, social e escolar) e aquilo que seria o esperável em termos do seu desenvolvimento (o ideal) [Julho 2009]. (Portefólio reflexivo da educadora P.).

O processo de observação das crianças parece ser visto pela educadora como uma técnica privilegiada para recolher informação sobre a criança e o seu registo uma forma de não perder essa informação. Já no que se refere à análise da informação recolhida, apresenta evidências no seu percurso de que os laços de afecto com as crianças e os juízos de valor feitos diariamente sobre o seu desenvolvimento influenciam essa análise, sendo difícil manter o rigor que acha necessário. Apesar do reconhecimento da importância da observação das crianças e do seu registo, as dificuldades em implementar estas estratégias na prática parecem ter sido maiores, uma vez que a educadora refere que não as conseguiu integrar na sua acção educativa “por esquecimento”.

O excerto, anteriormente apresentado, da reflexão final da educadora também parece evidenciar uma consciência do importante papel de todos os intervenientes (inclusivamente os pais das crianças) no processo de avaliação das aprendizagens, devendo o desenvolvimento de competências ser da responsabilidade de todos e não apenas da Instituição.

[O desenvolvimento de competências] não deveria ser só uma preocupação da escola, mas de todos aqueles que estão directamente relacionados com a educação da criança: os pais e os educadores no jardim-de-infância [Abril 2009]. (Portefólio reflexivo da educadora P.).

Quanto ao conceito de competência, a educadora, numa fase inicial da formação, menciona no seu portefólio que confunde competências com objectivos e questiona-se sobre se o genoma das crianças influencia o desenvolvimento de competências.

Gostava ainda de levantar uma questão sobre a carga genética que cada um de nós traz ao nascer. Será que ela não nos predispõe para mais facilmente desenvolvermos determinada competência em desfavor de outra? [Abril 2009]. (Portefólio reflexivo da educadora P.).

No final da formação, evidências no seu percurso formativo parecem evidenciar que a educadora associa a ideia de transversalidade de aprendizagens ao desenvolvimento de competências, estando os objectivos ligados à compartimentação de saberes.

Dentro de cada área de desenvolvimento costumo enumerar alguns objectivos que pretendo atingir, levando as crianças a desenvolver determinadas aprendizagens. (...) Neste sentido sempre senti que faltava no conceito de planificação, um espaço: esse espaço é a transversalidade das aprendizagens. (...) Talvez faça sentido repensar o paradigma que me guia neste momento e, como profissional de educação, dar atenção a outro paradigma mais recente na educação das nossas crianças: o desenvolvimento de competências pelas crianças [Junho 2009]. (Portefólio reflexivo da educadora P.).

Apesar de registar na reflexão anterior que, para si, competências e objectivos se encontram em dimensões diferentes, também considera que ambos devem orientar a acção educativa do educador quando refere que o seu papel futuramente, e enquanto profissional de educação, passa por:

[Papel do educador:] definirei as competências que achar importantes que as crianças desenvolvam e definirei os objectivos a atingir como educadora e moderadora do grupo [Junho 2009]. (Portefólio reflexivo da educadora P.).

O ponto forte da formação, na opinião da educadora, centrou-se nas propostas de reflexão sobre as suas práticas pedagógicas, nomeadamente no que se refere à avaliação das aprendizagens. Acrescenta ainda que apesar da formação se ter centrado na EPE, os contributos foram facilmente mobilizados por si também para o seu contexto de intervenção, a creche.

Esta formação (...) veio trazer propostas de reflexão sobre as nossas práticas educativas e, mais particularmente, nas avaliativas. Embora estivesse focalizada no pré-escolar e eu esteja na valência de creche, foi bastante proveitosa para mim como educadora na medida em que a consegui adaptar à minha realidade. Ainda tenho um longo percurso a fazer de forma a interiorizar estas novas rotinas que vão certamente melhorar a minha qualidade profissional [Julho 2009]. (Portefólio reflexivo da educadora P.).

### 5.3.2. Percurso formativo do grupo

Um olhar transversal aos percursos formativos das educadoras permite constatar que, no que se refere à avaliação das aprendizagens, os seus discursos alteraram-se durante a formação.

Segundo a análise das educadoras a partir do exercício de seleccionar três palavras que associassem à avaliação das aprendizagens no início da formação e à sua repetição no final da mesma, estas constataam que houve evolução na compreensão deste conceito (quadro 5.6.).

Quadro 5.6.

*Primeiras três palavras associadas à avaliação das aprendizagens no início e no fim do programa de formação*

Primeiras três palavras que associam a avaliação das aprendizagens					
13 de Fevereiro de 2009			10 de Julho de 2009		
Palavras associadas a uma abordagem quantitativa	Palavras associadas a uma abordagem qualitativa	Palavras não associadas a nenhuma das abordagens anteriores	Palavras associadas a uma abordagem quantitativa	Palavras associadas a uma abordagem qualitativa	Palavras não associadas a nenhuma das abordagens anteriores
Classificação;		Apreciação;		Análise e	Aprendizagem;
Exame;	Observação;	Aprendizagem;		diagnóstico;	Desempenho;
Medir;	Observar-	Conhecimento;	--	Compreender;	Observação;
Notas;	registar;	Desempenho;		Consolidação;	Registo.
Testes;	Planear.	Registo;		Desenvolvimento;	
Valores.		Verificação.		Diagnosticar;	

	Melhoria; Reestruturação; Reformular estratégias; Regulação.
<u>Breve reflexão sobre o exercício:</u> Do total de palavras, 6 integrámos no paradigma quantitativo, 6 delas em ambos os paradigmas (qualitativo e quantitativo) pois precisaríamos de mais informação para as classificar e 3 no paradigma qualitativo. Três palavras não integrámos em nenhum dos paradigmas, a saber: sentir, repensar e intervir. O que isto nos diz face à forma como compreendemos a avaliação das aprendizagens? Que compreendemos a avaliação das aprendizagens mais ligada a um paradigma quantitativo.	<u>Breve reflexão sobre o exercício:</u> Do total de palavras, 9 integrámos no paradigma qualitativo e 4 delas em ambos os paradigmas (qualitativo e quantitativo) pois precisaríamos de mais informação para as classificar. O que isto nos diz face à forma como compreendemos a avaliação das aprendizagens? Que a formação permitiu uma evolução na forma como olhamos para a avaliação das aprendizagens, estando agora mais ligada a um paradigma qualitativo.

A partir dos resultados obtidos (apresentados no quadro anterior), e tendo como base a distinção apresentada por Ferreira (2007) no que se refere à associação da avaliação das aprendizagens a uma abordagem quantitativa ou qualitativa, as educadoras referem, ao longo da reflexão conjunta, que as palavras seleccionadas em ambos os momentos evidenciam uma ligação da avaliação das aprendizagens às duas abordagens. Contudo, palavras associadas a uma abordagem qualitativa que pressupõe a associação do conceito de avaliação das aprendizagens a pressupostos de compreensão e intersubjectividade, quando comparadas a palavras que associam a avaliação das aprendizagens à noção de medida, aparecem em maior número no final da formação. Desta forma, evidencia-se uma evolução do grupo na compreensão desta temática.

No que se refere às práticas avaliativas das educadoras, o grupo parece evidenciar (após exercício de reflexão conjunta sobre as potencialidades e dificuldades da avaliação de competências na EPE e cujos resultados se apresentam no quadro 5.7.) que o grande contributo se situa ao nível das estratégias avaliativas implementadas em colaboração com a família que possibilitam um maior conhecimento da criança e respeito pela sua individualidade (pelos educadores de infância e pelos pais). Quanto às dificuldades que sentiram na implementação das respectivas estratégias, o grupo de educadoras mencionou a falta de tempo e a falta de prática em registar e reflectir sobre a sua acção educativa, tornando-se por vezes difícil superar essas dificuldades.

Quadro 5.7.

*Registo elaborado pelas educadoras/formandas sobre as potencialidades da avaliação de competências na EPE e dificuldades sentidas durante o processo vivenciado*

A avaliação de competências na EPE – 19 de Junho de 2009	
Potencialidades	Dificuldades sentidas e formas de as superar
- Para conhecermos melhor a criança e intervir, criando linhas de acção e definindo estratégias, tendo em conta a individualidade de cada um.	- Falta de tempo. <u>Forma de superar</u> : gerir melhor o tempo; - Dificuldades nos registos de observação. <u>Forma de superar</u> : ir fazendo os registos e analisá-los com outra colega/par; - Implementar as linhas de acção para cada criança. <u>Forma de superar</u> : analisar e reflectir mais sobre a nossa prática pedagógica de forma a reorganizá-la em função das linhas de acção estabelecidas.

#### 5.4. Percurso das crianças ao longo do programa de formação

Centrando o desenvolvimento profissional, não apenas no enriquecimento pessoal e profissional das educadoras, mas também no desenvolvimento e evolução das crianças, torna-se essencial analisar o percurso de aprendizagem das crianças participantes no estudo. O apêndice 5.4. apresenta uma tabela com o percurso evolutivo das crianças que participaram na investigação tendo em conta a informação presente nos seus dossiês, percursos esses do qual se apresenta uma síntese de seguida.

##### 5.4.1. Percursos individuais das crianças

Durante o período do programa de formação, o percurso de aprendizagem das crianças participantes na investigação foi registado, como já se referiu anteriormente, num dossiê que se foi construindo a partir do papel activo da criança, dos pais e das educadoras de infância<sup>42</sup>.

Toda a documentação recolhida e organizada em cada dossiê (pela criança, pais, educadora e investigadora em conjunto), com particular ênfase nos relatórios descritivos resultantes de cada ciclo de reflexão com os pais das crianças, foi objecto de análise de forma a compreender o percurso evolutivo de cada criança, nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento das

<sup>42</sup> Com algumas crianças, a construção do seu dossiê também contou com o papel activo das auxiliares de acção educativa e das estagiárias. Contudo, esta decisão de incluir outros intervenientes no processo de aprendizagem da criança, além dos seus pais, foi decisão tomada individualmente por cada educadora tendo em conta as características de cada contexto educativo.

competências que constituem o referencial de competências transversais para a EPE construído ao longo da fase I da investigação (capítulo 3). É de realçar que a síntese do percurso evolutivo de cada criança, que se apresenta de seguida, é retirada da análise à documentação existente em cada dossiê, integrando-se na mesma e não podendo ser vista de forma independente. Neste sentido, as sínteses apresentadas de seguida resultam de uma análise que teve como base as observações realizadas (número, data, duração, ...), os trabalhos seleccionados (quais, quem seleccionou, porquê...) e análises e reflexões conjuntas (o que tiveram como base, o que se decidiu, porquê e como se implementou...), informações essas que constam no dossiê de cada criança e que não foi possível apresentar aqui.

### Criança C1

Relativamente à competência 1, aquando do 2º ciclo de reflexão<sup>43</sup>, a informação recolhida evidencia que a criança C1, nas situações observadas, mobilizou conhecimentos para novas situações. Contudo, decidiu-se fomentar o desenvolvimento desta competência definindo-se como linha de acção a criação de situações que levassem a criança a questionar-se sobre o que a rodeava, incentivando-a a um trabalho de pesquisa a partir dos seus interesses e do que queria descobrir. No 3º ciclo de reflexão, a análise da informação recolhida inerente ao desenvolvimento desta competência por parte da criança revela haver evolução. A criança pareceu revelar mais atenção às diferentes situações que a rodeavam e revelou interesse e curiosidade questionando-se no sentido de as compreender. São exemplos as questões que colocou sobre o sol ou sobre o telescópio que um colega tinha trazido para a sala de actividades.

No que se refere à competência 2, aquando do 2º ciclo de reflexão, a informação recolhida denota que a criança usava muito o desenho como forma de expressão e comunicação e nesse sentido poderia ser importante criar situações de aprendizagem que a levassem ao uso de outras linguagens para se expressar (linha de acção). Durante o 3º ciclo de reflexão, e analisando a informação recolhida, constata-se que a criança passou a utilizar de forma criativa diferentes tipos de linguagem em diversas situações, mas que o desenho continuou a ser a sua primeira opção, sendo de salientar a evolução ao nível do mesmo.

Dado que o desenvolvimento de competências é feito de forma integrada, isto é, o desenvolvimento de uma competência também se evidencia no desenvolvimento de outras, a evolução apresentada pela criança também se repercutiu ao nível da capacidade de reflexão e

---

<sup>43</sup> O 2º ciclo de reflexão com cada pai individualmente decorreu durante o mês de Abril e o 3º ciclo de reflexão durante o mês de Julho de 2009.

espírito crítico (competência 4). A informação recolhida evidencia que a criança gosta de dar a sua opinião e fundamenta-a com base em razões adequadas às diversas situações. São exemplos as situações em que justifica porque gosta de ir ao McDonalds e as reflexões que faz sobre as histórias que a educadora conta, sobre o que é ser criança e a semana de praia.

Quanto à competência 3, e aquando do 2º ciclo de reflexão, a informação recolhida denota que a criança, nas situações observadas, integrou saberes e capacidades que lhe permitem gerir a sua relação com o espaço e com os materiais. É também evidente a capacidade da criança em fazer amizades facilmente, embora revelasse dificuldades na gestão de situações de conflito com outras crianças, precisando da intervenção do adulto para as solucionar. Neste sentido, foi delineada mais uma linha de acção que consistiu em utilizar as situações de conflito para ajudar a criança a colocar-se no papel do outro (questionando-a, por exemplo, 'e se fosse contigo, como te sentirias?') e a negociar possíveis soluções para encontrar consensos. A reflexão feita ao longo do 3º ciclo de reflexão evidencia que houve evolução em algumas situações observadas, mas que será necessário continuar a fomentar o desenvolvimento desta competência pela criança.

### Criança C2

No que se refere à competência 1, e aquando do 2º ciclo de reflexão, a informação recolhida evidencia que a criança C2, nas situações observadas, revelou curiosidade, interesse e desejo em saber questionando-se sobre o que a rodeava. Durante este ciclo de reflexão, foi decidido em conjunto fomentar o desenvolvimento desta competência, incentivando a criança na pesquisa de assuntos do seu interesse. No 3º ciclo de reflexão é evidente a evolução, uma vez que as fontes de informação a que a criança recorria na procura de respostas às suas questões foram-se diversificando, chegando a criança a cruzar informação oriunda de diferentes fontes.

Quanto à competência 2 e à competência 4, durante o 2º ciclo de reflexão, e tendo como base a informação recolhida da criança até então, constatou-se que a criança utilizava diferentes linguagens para se expressar em diversas situações, assim como revelava ser capaz de explicitar os passos seguidos durante a realização de uma tarefa e de justificar as suas opiniões. Neste sentido, não foi definida nenhuma linha de acção específica inerente ao desenvolvimento destas competências. No entanto salientou-se, neste ciclo de reflexão, a importância de se continuar a criar situações de aprendizagem promotoras do desenvolvimento desta competência pela criança.

Relativamente à competência 3, e durante o 2º ciclo de reflexão, a informação recolhida sobre a criança evidencia que a mesma é capaz de integrar saberes e capacidades que lhe permitem gerir a sua relação com os outros (crianças e adultos), com o espaço e com os materiais. Contudo, e em

conjunto (investigadora, educadora e pais) emergiu uma reflexão sobre as atitudes de desresponsabilização da criança face aos seus pertences e as suas atitudes de incompreensão perante o ponto de vista do adulto quando este é contrário ao seu. Neste sentido, foi estruturada uma linha de acção, durante este ciclo de reflexão, relacionada com estas questões. No 3º ciclo de reflexão, a informação recolhida sobre a criança revela evolução neste sentido, visível por exemplo quando pede à educadora que guarde as suas coisas para não as perder (o que não acontecia até então) ou quando os pais constatarem que existe um maior cuidado na forma como usa os jogos, referindo que não os quer estragar.

De uma forma geral, durante o 3º ciclo de reflexão e comparativamente com o 2º, a criança revelou uma evolução significativa no desenvolvimento de todas as competências identificadas no âmbito da investigação. Deste modo fica evidente nessa evolução o importante papel da avaliação de competências em colaboração com a família.

### Criança C3

No que se refere à competência 1, durante o 2º ciclo de reflexão, a informação recolhida pelos pais da criança C3 evidenciou que esta mobilizava conhecimentos, capacidades e estratégias que possibilitavam aprender a aprender. Contudo, apercebemo-nos que não existiam registos que evidenciassem o desenvolvimento desta competência no jardim-de-infância. Desta forma, definiu-se como linha de acção criar situações de aprendizagem que fomentassem o desenvolvimento desta competência, procurando prestar mais atenção (educadora e investigadora) ao seu desenvolvimento e registar evidências do mesmo. No 3º ciclo de reflexão, a informação recolhida evidencia que a criança mostrava curiosidade, interesse e desejo de saber questionando-se sobre o que a rodeia e identificando outras fontes de informação, ampliando assim o seu conhecimento neste âmbito face ao 2º ciclo de reflexão.

Relativamente à competência 2, durante o 2º ciclo de reflexão, a informação recolhida evidencia que a criança utilizava diferentes tipos de linguagem para expressar as suas ideias, sendo eles a linguagem oral, o desenho, a língua inglesa e a matemática. Decidiu-se em conjunto que seria importante propor experiências de aprendizagem onde a criança pudesse utilizar outras linguagens como por exemplo a escultura (linha de acção). No 3º ciclo de reflexão, a informação recolhida evidencia que a diversidade de experiências neste sentido tinha-se alargado e que a criança, nas situações observadas, tinha passado a seleccionar outras formas de se expressar (por exemplo pintura ou escultura).

Quanto à competência 3, durante o 2º ciclo de reflexão, a informação recolhida evidencia que a criança, nas brincadeiras com outras crianças, assumia uma atitude de liderança em que estabelecia as suas regras e só aceitava integrar as outras crianças nas suas brincadeiras se estas seguissem. Neste sentido, estruturou-se outra linha de acção ao longo do 2º ciclo de reflexão relacionada com o aceitar a opinião dos outros durante as brincadeiras, criando situações de aprendizagem (a realização de tarefas em conjunto com outras crianças por exemplo) que levassem à negociação de ideias, ajudando, assim, a criança a ouvir e respeitar a opinião dos outros. Ao longo do 3º ciclo de reflexão, a informação recolhida evidencia evolução neste sentido, havendo registo de brincadeiras em que criança dava espaço à outra para definir o seu papel durante as mesmas.

No que se refere à competência 4, e durante o 2º ciclo de reflexão, a informação recolhida evidencia que a criança é capaz de explicitar as etapas necessárias, e pelas quais passou, à realização de uma tarefa. Quanto ao justificar as suas opiniões, os registos mostram que as justificações eram, na maioria das vezes, “porque sim” ou “porque é giro”. Perante estas evidências, definiu-se como linha de acção a criação de situações de aprendizagem que promovessem uma reflexão mais profunda sobre as situações vivenciadas e do seu interesse, desenvolvendo a sua capacidade de reflexão e espírito crítico. No 3º ciclo de reflexão, aquando da análise da informação recolhida até então, compreendeu-se evolução neste sentido, dado o registo de situações observadas indicar que a criança gostou de dar a sua opinião e fundamentou-a apresentando razões pertinentes e adequadas ao contexto.

#### Criança C4

Quanto à competência 1, a informação recolhida até ao 2º ciclo de reflexão evidencia que a criança C4, nas situações observadas, registou ser uma criança muito atenta ao que a rodeava, fazendo questões para melhor compreender o mundo que a envolve, o que facilita a sua integração em novos contextos. As evidências do desenvolvimento desta competência fizeram com que nenhuma linha de acção fosse especificamente estruturada neste sentido. Contudo, reforçou-se a importância de continuar a criar situações de aprendizagem promotoras do seu desenvolvimento pela criança.

Relativamente à competência 2, a informação recolhida até ao 2º ciclo de reflexão evidencia que a criança utilizou, nas situações observadas e como forma de se expressar, a linguagem oral ou o desenho. Decidiu-se, assim, neste ciclo de reflexão, diversificar as experiências de aprendizagem

para que a criança pudesse experimentar outras linguagens para expressar as suas ideias e pensamentos. No 3º ciclo de reflexão, a análise da informação recolhida entre os dois ciclos evidencia evolução, na medida em que se registaram situações em que a criança optou pela escultura e/ou expressão dramática para comunicar o que estava a pensar e sentir.

No que se refere à competência 3, a informação recolhida até à realização do 2º ciclo de reflexão evidencia que a criança, nas situações observadas, integrou saberes e capacidades que lhe permitiram gerir a sua relação com o espaço, os materiais e consigo própria. Já no que se refere à relação com as outras crianças, a informação recolhida evidencia que a criança apresentava algumas dificuldades em integrar-se nas brincadeiras das outras crianças, brincando na maioria das situações observadas sozinha. Esta dificuldade também se sentia ao nível das situações de conflito, sendo que nestas situações observadas chorava pedindo auxílio ao adulto. Perante estas evidências definiu-se uma linha de acção que consistia em criar situações que facilitassem a integração da criança nas brincadeiras das outras crianças (como por exemplo alterar a hora de chegada da criança à Instituição pela manhã de forma a coincidir com a hora de chegada de outras crianças para que em conjunto definissem as suas brincadeiras ou incentivar e apoiar as iniciativas de brincadeira das crianças). Ao longo do 3º ciclo de reflexão, a análise da informação recolhida até então revelou uma melhoria bastante significativa ao nível das interações da criança com outras crianças, registando-se inclusive situações em que negociou e dinamizou brincadeiras. A informação recolhida também evidencia que a linha de acção estruturada para fomentar o desenvolvimento da competência 2 influenciou o desenvolvimento da competência 3, o que evidencia, uma vez mais, a relação intrínseca entre as competências e que o seu desenvolvimento se faz de forma global.

Quanto à competência 4, a informação recolhida até ao 2º ciclo de reflexão evidencia que a criança, nas situações observadas, foi capaz de identificar as etapas necessárias, e que vivenciou, à realização de uma tarefa. Quanto ao justificar as suas opiniões, os registos evidenciam que a criança fundamenta as suas opiniões dizendo “porque sim” ou “porque gosto”. Definiu-se, assim, mais uma linha de acção que consistiu em criar situações de aprendizagem promotoras do desenvolvimento da capacidade de reflexão e espírito crítico, partindo dos interesses da criança. No 3º ciclo de reflexão, aquando da análise da informação recolhida até então, evidenciou-se evolução demonstrando a criança ser capaz, nas situações observadas, de dar a sua opinião e a fundamentar indicando razões adequadas à situação.

### Criança C5

Relativamente à competência 1, a recolha de informação até ao 2º ciclo de reflexão evidencia que a criança C5, nas situações observadas, prestou atenção às diferentes situações que a rodeavam e revelou interesse e curiosidade questionando-se no sentido de as compreender. Decidiu-se durante este ciclo continuar a criar situações de aprendizagens promotoras do desenvolvimento desta competência partindo do interesse nítido da criança em animais.

Quanto à competência 2, a informação recolhida e analisada em conjunto durante o 2º ciclo de reflexão evidencia que a criança, ao nível da comunicação e expressão e nas situações observadas, teve algumas dificuldades em expressar as suas ideias, evidenciando alguma ansiedade e também dificuldade na articulação de determinados fonemas. Neste sentido, uma das linhas de acção estruturadas ao longo do 2º ciclo de reflexão relacionava-se com a criação de situações de aprendizagem que ajudassem a controlar a sua ansiedade, transmitindo-lhe confiança e tranquilidade através de incentivos constantes (como por exemplo dizendo para repetir devagar ou repetindo novamente e correctamente a palavra ou expressão utilizada pela criança). A análise à informação recolhida entre o 2º e 3º ciclo de reflexão regista uma evolução bastante expressiva neste âmbito, sendo importante continuar a promover o desenvolvimento desta competência. É de realçar que a linha de acção estabelecida para esta competência também estava directamente relacionada com a competência 4, uma vez que dar a nossa opinião de forma fundamentada implica comunicar aos outros as nossas ideias. Desta forma, o desenvolvimento registado ao nível da competência 2 também se fez sentir ao nível da competência 4, registando a análise da informação recolhida uma evolução também a este nível.

No que diz respeito à competência 3, a informação recolhida até ao 2º ciclo de reflexão evidencia que, nas situações observadas, a criança integrava saberes e capacidades que lhe permitiam gerir a sua relação com o espaço e os materiais. No que se refere à relação com as outras crianças e consigo mesmo, e nas situações de conflito observadas, a criança evidenciou recorrer à força para solucionar o conflito e ter dificuldade de esperar pela sua vez. Estruturou-se, assim, mais uma linha de acção que consistia em (i) conversar com a criança sobre as situações de conflito e a forma como as resolvia, mostrando-lhe que havia outras opções e (ii) ajudá-la a tomar decisões em conjunto com outras crianças, a ouvi-las e a esperar pela sua vez para comunicar as suas ideias. No 3º ciclo de reflexão, a análise da informação recolhida até então evidencia uma evolução, em algumas situações observadas, inerente ao desenvolvimento desta competência, conseguindo a criança negociar estratégias de solução de conflitos com outras crianças e a esperar

mais calmamente pela sua vez. Quanto à relação consigo mesmo, e em situações de ganhar ou perder num jogo, as situações observadas evidenciam que a criança apresenta alguma dificuldade em lidar com a situação quando perde, pelo que seria de continuar a criar situações de aprendizagem promotoras do desenvolvimento desta competência.

### Criança C6

No que se refere à competência 1, a informação recolhida até ao 2º ciclo de reflexão, regista que a criança C6, nas diferentes situações observadas, prestou atenção ao que a rodeava, colocou questões para aprender mais sobre as situações e mobilizou conhecimentos adquiridos para novas situações, indicando os livros como fonte de informação. Decidiu-se, em conjunto (e como linha de acção), continuar a fomentar o desenvolvimento desta competência criando situações de aprendizagem que ajudassem a criança a identificar e usar outras fontes de informação. Neste sentido, durante o 3º ciclo de reflexão, verifica-se, através da análise da informação recolhida entre os ciclos, que os livros continuaram a ser a principal (e privilegiada) fonte de informação seleccionada pela criança, mesmo tendo usada outras (as pessoas, o computador) em diversas situações proporcionadas.

Quanto à competência 2, a informação recolhida até ao 2º ciclo de reflexão evidencia que a criança facilmente expressou o que sente e pensa, utilizando diversas linguagens, pelo que não foi estabelecida nenhuma linha de acção específica inerente ao desenvolvimento desta competência.

Relativamente à competência 3, a informação recolhida evidencia que, nas situações observadas no jardim-de-infância, a criança integra saberes e capacidades que lhe permitem gerir harmoniosamente a sua relação com o espaço, os materiais, as outras pessoas e consigo mesma. Contudo, as situações observadas e registadas em contexto familiar evidenciam aspectos diferentes, mostrando que a criança revelou dificuldade em partilhar brinquedos com outras crianças. Foi estruturada, então, uma linha de acção que consistia em reflectir com a criança sobre as diversas situações registadas analisando a sua acção em cada uma. No 3º ciclo de reflexão, os pais da criança, e a análise da informação recolhida até então, continuam a partilhar da opinião que a forma de estar da criança é diferente no jardim-de-infância ou em casa, não se sentindo evolução neste último contexto.

Quanto à competência 4, a informação recolhida até ao 2º ciclo de reflexão, revela que a criança, nas situações observadas, foi capaz de explicitar o que fez durante uma tarefa que incluía várias etapas, mencionando a última etapa do processo vivenciado. Foi estruturada, assim, mais

uma linha de acção que consistia em reflectir com a criança sobre as várias etapas necessárias à concretização de uma tarefa (perguntando o que fez, o que fez antes de...). Durante o 3º ciclo de reflexão, a análise da informação recolhida evidencia evolução a este nível, mostrando a criança, nas situações observadas e registadas no seu dossiê, capacidades para identificar e reflectir sobre as várias etapas do seu processo de aprendizagem. Esta evolução também se repercutiu no desenvolvimento do espírito crítico, conseguindo a criança, nas diversas situações, fundamentar melhor as suas ideias com base no processo vivenciado em cada uma delas.

### Criança C7

No que se refere à competência 1, a informação recolhida sobre a criança C7, evidencia que a mesma, nas diferentes situações observadas, evidenciou prestar atenção a tudo o que a rodeava, colocando questões que lhe permitam melhor compreender o mundo. São exemplos as questões que coloca sobre as características do sol ou sobre o telescópio que outra criança trouxe para a sala. A informação recolhida evidencia também que a criança, nas situações registadas, identificou diversas fontes de informação onde procurar respostas às suas questões, sendo a mais frequente os livros da biblioteca.

Relativamente à competência 2, a informação recolhida sobre a criança até ao 2º ciclo de reflexão evidencia que a mesma, nas situações observadas, utilizou o desenho como forma de expressar e comunicar as suas ideias e sentimentos. Neste sentido, definiu-se como linha de acção a criação de situações de aprendizagem que ajudem a criança a utilizar outras linguagens para se expressar e comunicar. A análise à informação recolhida até ao 3º ciclo de reflexão evidencia que houve uma evolução neste sentido, uma vez que a criança, nas situações observadas, utilizou diferentes tipos de linguagem para expressar as suas ideias.

Quanto à competência 3, a informação recolhida até ao 2º ciclo de reflexão evidencia que a criança, nas situações observadas, integra saberes e capacidades que lhe permitem gerir a sua relação com o espaço e os materiais. Além disso, a informação recolhida evidencia também que a criança tem uma boa relação com as outras crianças, mas tem dificuldade em gerir as situações de conflito, fazendo prevalecer a sua opinião. Quanto à relação com os adultos, evidências recolhidas registam que a criança tinha dificuldade em aceitar a opinião do adulto tentando fazer prevalecer a sua. Perante estas evidências definiu-se como linha de acção criar situações de aprendizagem que ajudassem a criança a reflectir mais sobre as situações tendo em conta outros pontos de vista (o de outras crianças ou o dos adultos). A análise realizada durante o 3º ciclo de reflexão regista evolução

neste sentido, uma vez que, em algumas situações observadas, a criança parece estar mais aberta a ouvir a opinião dos outros intervenientes e a integrá-la nas brincadeiras e/ou decisões. Contudo, noutras situações registadas, continuou a criar condições as quais as outras crianças tinham de aceitar para poderem brincar. É exemplo disso a situação em que refere que outra criança só poderá jogar à bola com ela se “jogar bem e marcar golos”. Na relação com os adultos, a evolução já não parece ser tão expressiva, uma vez que faz valer de forma mais acentuada a sua posição. É de salientar a importância de serem constantemente criadas situações de aprendizagem que ajudem a criança a gerir de forma mais equilibrada a relação com as outras crianças e com os adultos, respeitando a sua opinião.

No que se refere à competência 4, a informação recolhida evidencia que a criança, nas situações observadas, foi capaz de (i) identificar e reflectir sobre as várias etapas do processo de aprendizagem e (ii) argumentar e dar a sua opinião com base em razões adequadas ao contexto. São exemplos as conversas sobre o porquê de gostar de sol, a sua participação nas actividades das piscinas e a reflexão que faz sobre o dinheiro que tem e o que vai angariar.

#### Criança C8

Quanto à competência 1, a informação recolhida até ao 2º ciclo de reflexão sobre a criança C8 evidencia que esta, nas situações observadas, revelou curiosidade, interesse e desejo de saber questionando-se sobre o que a rodeava. São exemplos as questões que coloca à mãe recentemente sobre os sinais de trânsito ou outros assuntos que lhe suscitem interesse, identificando também os adultos (mãe, educadora ou nadador salvador na praia) como mais uma fonte de informação.

Relativamente à competência 2, a informação recolhida até ao 2º ciclo de reflexão evidencia que, nas situações observadas, a criança utilizou com bastante frequência o desenho e algumas expressões em inglês para comunicar com os outros. Neste sentido, definiu-se como linha de acção a criação de situações de aprendizagem que levem a criança a diversificar as formas de expressão e comunicação que utiliza. A informação recolhida até ao 3º ciclo de reflexão evidencia evolução por parte da criança na utilização de diferentes tipos de linguagem para expressar as suas ideias, alargando o seu interesse por outras linguagens além do desenho, como é a escultura (aquando da exploração do barro e da construção de castelos de areia), a música (aquando da exploração de instrumentos musicais), a expressão dramática (aquando da imitação de uma galinha na história do João e o Pé de Feijão) e a construção com legos.

No que diz respeito à competência 3, a informação recolhida evidencia que, nas situações observadas, a criança integrou saberes e capacidades que lhe permitem gerir a sua relação com outros (crianças e adultos), o espaço e os materiais. Como menciona a mãe aquando do 3º ciclo de reflexão, a criança gere muito bem a sua relação com os outros nas diversas brincadeiras, mas também funciona como mediadora na relação com os pais chamando a atenção dos mesmos quando estes por algum motivo falam um pouco mais alto um com o outro. Relativamente à relação consigo mesma, a informação recolhida permite concluir que é uma criança metódica e revela apresentar soluções para quase todas as situações, como é o caso da sua roupa de bebé que, por não lhe servir, ela refere que é melhor guardar para a(o) irmã(o). Também em situações de jogo, revelou conseguir gerir o facto de nem sempre ganhar, respeitando o espaço do outro e não desistindo de jogar. Em situações de conflito, a informação recolhida evidencia que procurou soluções criativas com os restantes intervenientes na situação para a resolução do problema.

Quanto à competência 4, a informação recolhida evidencia que, nas situações observadas, a criança identificou e reflectiu sobre as várias etapas do processo de aprendizagem em diversas situações, como é exemplo o relato que fez sobre a experiência do ovo saltitão. Relativamente à capacidade de reflexão e pensamento crítico, nas situações observadas, é evidente a sua reflexão sobre os vários aspectos de uma situação mobilizando aprendizagens realizadas anteriormente para a situação presente.

É de salientar que do 2º para o 3º ciclo de reflexão foi definida apenas uma linha de acção específica face ao desenvolvimento de competências. Contudo, foi discutida a relevância (i) de se continuar a criar situações de aprendizagem promotoras do desenvolvimento de todas as competências identificadas e (ii) do registo de evidências desse desenvolvimento.

### Criança C9

No que se refere à competência 1, a informação recolhida evidencia que a criança C9, nas situações observadas, prestou atenção a tudo o que a rodeava, revelando-se bastante observadora e transferindo conhecimento de situações anteriores para novas situações.

Quanto à competência 2, a informação recolhida até ao 2º ciclo de reflexão revela que a criança, nas situações observadas, recorreu com bastante frequência à dança e à linguagem oral para comunicar e expressar as suas ideias e pensamentos. Assim, definiu-se como linha de acção a diversificação de experiências de aprendizagem para que a criança tivesse a possibilidade de utilizar outras linguagens. A informação recolhida até ao 3º ciclo de reflexão evidencia evolução,

dado que, nas situações observadas, a criança recorreu a diferentes linguagens para se expressar e comunicar, como são a dança e a música, mas também a escultura e a expressão dramática.

Relativamente à competência 3, a informação recolhida até ao 2º ciclo de reflexão revela que, nas situações observadas, a criança integrou saberes e capacidades que lhe permitiram gerir a sua relação com o espaço, os outros e os materiais. Nas situações observadas não existem registos de muitas situações de conflito com outras crianças, sendo que o registo de brincadeiras negociadas e a partilha de brinquedos é frequente. Até ao 2º ciclo de reflexão, não havia informação reveladora da forma como a criança se relacionava consigo mesma, pelo que o recolher de informação a este nível foi uma preocupação por parte da educadora, dos pais e da investigadora até ao 3º ciclo de reflexão. Neste ciclo, a informação recolhida evidencia que, nas situações observadas que requerem a realização de actividades novas para a criança, esta preferiu observar primeiro as outras crianças durante a realização da mesma de forma a sentir-se mais segura e confiante. A mãe também refere que, nas situações de jogo observadas, a criança gostou de ganhar e que, por vezes, ficou triste e aborrecida quando perdeu.

No que se refere à competência 4, a informação recolhida até ao 2º ciclo de reflexão revela que, nas situações observadas, a criança foi capaz de explicar o que fez, nomeando, apenas, uma etapa do processo vivenciado. Além disso, parecia justificar as suas opiniões baseadas no “porque sim” ou no “porque é giro”. Uma das linhas de acção estruturada no 2º ciclo de reflexão estava relacionada com o desenvolvimento da capacidade de reflectir sobre as etapas do seu processo de aprendizagem aquando da partilha de experiências vividas ou saberes. A informação recolhida até ao 3º ciclo de reflexão regista uma evolução neste sentido, uma vez que, nas situações observadas, ao reflectir sobre as várias etapas de alguns trabalhos que constam no seu *Livro Princesa* (a decoração do dossiê e o trabalho de pintura, recorte e colagem) identificou as fases do processo de construção dos mesmos e fundamentou as suas opiniões com razões adequadas ao contexto em questão.

### Criança C10

Relativamente à competência 1, a informação recolhida sobre a criança C10 evidencia que, nas situações observadas, a mesma pareceu (i) revelar curiosidade, interesse e desejo de saber questionando-se sobre o que a rodeava no sentido de melhor compreender as diversas situações e (ii) transferir conhecimentos e estratégias na procura de soluções para os problemas.

Quanto à competência 2, a informação recolhida até ao 2º ciclo de reflexão revela que, nas situações observadas, a criança expressou e comunicou as suas ideias e pensamentos através da linguagem oral ou do desenho. Foi definida, assim, uma linha de acção que consistia em proporcionar situações de aprendizagem que ajudassem a criança a experimentar e a utilizar outras linguagens para se expressar e comunicar. A análise à informação recolhida até ao 3º ciclo de reflexão revela uma evolução a este nível, dado o recurso, nas situações observadas, a outras linguagens, como a escultura e a música, de forma criativa.

No que se refere à competência 3, a informação recolhida até ao 2º ciclo de reflexão evidencia que a criança integrou saberes e capacidades que lhe permitiram gerir a sua relação consigo mesma, com o espaço e os materiais. Quanto à relação com os outros, a informação recolhida revela que a criança, nas situações de interacção observadas, facilmente dinamizou e/ou participou nas brincadeiras. Contudo, nas situações de conflito, procurou prevalecer o seu ponto de vista, sendo difícil uma negociação de ideias e decisões conjunta com os outros intervenientes na situação. Assim, uma das linhas de acção estruturada ao longo do 2º ciclo de reflexão relacionava-se com o aceitar melhor a opinião dos outros durante as brincadeiras, reflectindo sobre a posição e o sentimento do outro. A informação recolhida até ao 3º ciclo de reflexão denota uma evolução, uma vez que a criança, na maioria das situações observadas, passa a revelar uma atitude mais aberta e predisposta à negociação e a ouvir o ponto de vista do outro. A evolução sentida relativa ao desenvolvimento da competência anterior, ao nível da expressão e comunicação, parece ter ajudado na gestão de algumas situações de conflito, procurando um maior equilíbrio entre a sua perspectiva de ver a situação e a perspectiva dos outros intervenientes.

Relativamente à competência 4, a informação recolhida até ao 2º ciclo de reflexão revela que, nas situações observadas, a criança foi capaz de explicar o que fez, dando ênfase, apenas, a uma etapa do processo vivenciado. Neste sentido, definiu-se como linha de acção a criação de situações de aprendizagem que ajudassem a criança a reflectir sobre as várias etapas do seu processo de aprendizagem. A informação recolhida até ao 3º ciclo de reflexão regista uma evolução neste sentido, uma vez que, nas situações observadas, ao identificar as várias etapas de uma determinada actividade realizada, a criança também revelou ser capaz de analisar e reflectir sobre os resultados obtidos e sobre o seu próprio desempenho durante a mesma, justificando as suas opiniões. A informação recolhida denota, assim, evolução ao nível da capacidade de reflexão, análise e pensamento crítico. São exemplos destas situações (i) quando ela refere, durante uma viagem de carro, que a senhora que está no carro da frente, e da qual só se via o braço, era uma

senhora pois levava uma pulseira no braço e (ii) quando, na sala de actividades, na preparação dos pares para o “comboio do almoço”, e não tendo o seu par, analisou os pares existentes e quais os elementos dos pares que naquele dia faltavam, concluindo assim quem poderia ser o seu par alternativo naquela situação.

### Criança C11

No que se refere à competência 1, a análise à informação recolhida sobre a C11 evidencia que, nas diferentes situações observadas, esta prestou atenção a tudo o que a rodeava, fazendo questões para melhor compreender o contexto envolvente. São exemplos as questões que coloca sobre como se fazem os bebés, as questões aquando da visita à exposição de Darwin, da situação de roubo que a tia vivenciou, ou ainda da conversa sobre a cor de pele das pessoas.

Quanto à competência 2, a informação recolhida até ao 2º ciclo de reflexão revela que a criança utilizou, nas situações observadas, diversas linguagens para se expressar e comunicar. Contudo, pareceu fazê-lo de forma mais espontânea e criativa com a mãe, sendo a comunicação com os outros adultos menos natural. Neste sentido, uma das linhas de acção estruturada ao longo do 2º ciclo de reflexão relacionava-se com a comunicação e expressão dos pensamentos, sentimentos e/ou aprendizagens em situações de interacção com os adultos. A informação recolhida até ao 3º ciclo de reflexão regista evolução neste âmbito, sendo exemplo os diálogos presentes na *Bloomy*. Contudo, é de salientar que a espontaneidade da criança na relação que estabelece com a mãe é mais intensa, sendo os registos efectuados por esta bastante importantes para compreender a evolução da criança no desenvolvimento desta competência.

Relativamente à competência 3, a informação recolhida até ao 2º ciclo de reflexão evidencia que, nas situações de interacção com as outras crianças, a criança geriu bem a relação, as brincadeiras e o que as envolvia (espaço e materiais). Nas situações de conflito observadas, a criança revelou ter dificuldade em gerir as mesmas, chorando e pedindo ajuda ao adulto para as solucionar. Foi definida uma linha de acção que consistia na criação de situações de aprendizagem que ajudassem a criança a conversar com as outras crianças de forma a negociar, a chegar a consensos e a implementar as soluções encontradas. A informação recolhida até ao 3º ciclo de reflexão evidencia que, nas situações observadas, a criança não tende a pedir a ajuda do adulto tão assiduamente, tentando ela mesma resolver o conflito.

Quanto à competência 4, a informação recolhida até ao 2º ciclo de reflexão evidencia que, nas situações observadas, a criança foi capaz de explicar o trabalho ou actividade que realizou,

identificando a fase principal do mesmo e não todas as etapas do processo. Outra linha de acção estruturada aquando do 2º ciclo de reflexão relacionou-se, assim, com o reflectir sobre as etapas do seu processo de aprendizagem aquando da partilha de experiências vividas ou saberes. Como o desenvolvimento de competências se faz de forma integral, a linha de acção estruturada aquando do 2º ciclo de reflexão para a competência 2 também contribuiu para o desenvolvimento desta competência. A informação recolhida sobre a criança até ao 3º ciclo de reflexão revela evolução neste sentido, uma vez que ao reflectir sobre os vários trabalhos que constam na sua *Bloomy* pareceu identificar as fases do processo de construção dos mesmos.

### Criança C12

Quanto à competência 1, durante o 2º ciclo de reflexão verificou-se que não havia informação recolhida sobre o desenvolvimento desta competência, pelo que seria necessário criar situações de aprendizagem que promovessem o seu desenvolvimento e registar evidências do mesmo. A análise à informação recolhida até ao 3º ciclo de reflexão evidencia que a criança C12, nas situações observadas, prestou atenção às diferentes situações que a rodeavam e revelou interesse e curiosidade questionando-se no sentido de as compreender.

Relativamente à competência 2, a informação recolhida sobre a criança revela que, ao longo das situações observadas, esta utilizou diferentes formas de expressar as suas ideias. São exemplos a narração oral dos acontecimentos vividos (os diálogos visíveis no seu dossiê), a utilização do corpo para se expressar (a dança e o facto de gerir toda a situação em que orienta outras crianças numa dança) e a utilização do barro e desenho para se expressar. Além de utilizar as diferentes linguagens, evidenciou usá-las de forma criativa articulando a dança, a música e a expressão corporal, como é o caso de uma dança no arquibanco ou, como nos conta a mãe no 2º ciclo de reflexão, em situações diversas em que em frente ao espelho da cozinha foi explorando estas linguagens.

Relativamente à competência 3, a informação recolhida até ao 2º ciclo de reflexão evidencia que a criança, nas situações observadas, integrou saberes e capacidades que lhe permitiram gerir a sua relação com o espaço e os materiais. Quanto à relação com os outros, a informação recolhida evidencia que, nas situações observadas, a criança fez amizades com facilidade e participou nas brincadeiras de outras colegas. Contudo, nas situações de conflito observadas, necessitou da ajuda do adulto para as solucionar, acalmando apenas após a intervenção deste. Uma das linhas de acção estabelecidas em conjunto ao longo do 2º ciclo de reflexão estava directamente ligada com a

gestão de situações de conflito, ficando estabelecido que era necessário criar situações de aprendizagem que ajudassem a criança a negociar soluções com outras crianças respeitando o seu ponto de vista. A análise à informação recolhida até ao 3º ciclo de reflexão evidencia evolução neste âmbito, dado que, nas situações observadas, a criança revelou já não necessitar tanto da intervenção do adulto para resolver os conflitos com outras crianças. É de salientar a importância de se continuar a criar situações que promovam o desenvolvimento desta competência.

No que se refere à competência 4, a informação recolhida até ao 2º ciclo de reflexão evidencia que, nas situações observadas, a criança foi capaz de explicar o que fez durante a realização de uma actividade, centrando-se apenas numa etapa do seu processo de aprendizagem. Assim, outra linha de acção pensada ao longo do 2º ciclo de reflexão centrou-se na reflexão (através de questões) sobre as várias etapas de uma tarefa, ou seja, no seu processo de aprendizagem. Nas situações observadas, ao reflectir sobre as etapas do processo, a criança começou também a analisar e a reflectir sobre o processo e os resultados obtidos, mencionando o que foi mais difícil de concretizar e o porquê.

### Criança C13

Quanto à competência 1, a informação recolhida sobre a C13 evidencia que a mesma, nas situações observadas, mobilizou conhecimentos, capacidades e estratégias que lhe permitiram resolver a situação-problema, como é o exemplo de uma situação observada em que pede a ajuda de uma criança mais alta para chegar à garrafa de água que estava numa prateleira superior.

Relativamente à competência 2, a informação recolhida até ao 2º ciclo de reflexão evidencia que, nas situações observadas, a criança utilizou diferentes linguagens, como é exemplo a linguagem oral, a expressão corporal e o desenho. Contudo, em algumas situações observadas, a criança evidenciou algumas dificuldades na comunicação com os outros e na compreensão de algumas conversas. Esta constatação levou à definição de uma linha de acção que consistia em criar situações de aprendizagem de comunicação e expressão que incentivassem a criança a conversar calmamente, e de forma mais fluida, sobre os seus interesses e descobertas. A informação recolhida até ao 3º ciclo de reflexão evidencia uma grande evolução na forma de comunicar com as crianças e os adultos, fazendo-se compreender e sendo perceptível nas suas intenções.

No que se refere à competência 3, a informação recolhida até ao 2º ciclo de reflexão evidencia que, na maioria das situações observadas, a criança integrou saberes e capacidades que

lhe permitiram gerir a sua relação com o espaço, os materiais e os animais (a relação que estabelece com os gatinhos dos quais se sente responsável). Por vezes, em situações novas, necessitou observar as outras crianças na realização da actividade para depois, com maior confiança e motivação, se dedicar à sua concretização. Quanto à relação com os outros, nas situações observadas, a criança brincou com as crianças mais novas através de brincadeiras paralelas, sendo difícil para si partilhar os brinquedos. Neste sentido, foi definida uma linha de acção que consistia em criar situações de aprendizagem que ajudassem a criança a negociar brincadeiras com as outras crianças e a partilhar os brinquedos/materiais durante as mesmas. A informação recolhida até ao 3º ciclo de reflexão evidencia evolução a este nível, dado que, nas situações observadas, a criança interagiu com as outras crianças, integrando-se nas suas brincadeiras e negociando estratégias. Além disso, partilhou com as outras crianças os seus brinquedos (como é exemplo a partilha dos carimbos da *Hello Kitty* com as amigas) e, como conta a mãe durante o último ciclo, gosta de comprar guloseimas para poder oferecer. A informação recolhida em situações de conflito também regista alguma evolução, ou seja, a criança já não impôs tão acentuadamente a sua vontade, mas tentou negociar tendo em conta as diferentes perspectivas dos intervenientes na situação.

Relativamente à competência 4, a informação recolhida até ao 2º ciclo de reflexão evidencia que, nas situações observadas, a criança foi capaz de explicar os passos necessários para a realização de uma actividade, mas centrou-se apenas num deles. Além disso, parece evidenciar também que a justificação das suas opiniões são baseadas no “porque sim” ou “porque é meu”. Dado o desenvolvimento integral das competências, as linhas de acção estabelecidas aquando do desenvolvimento da competência 2 ao nível da comunicação e expressão também são promotoras do desenvolvimento da competência 4, definindo-se apenas uma linha de acção promotora do desenvolvimento das duas competências em questão. A informação recolhida até ao 3º ciclo de reflexão regista uma evolução no desenvolvimento desta competência, dado, nas situações observadas, a criança identificar as diferentes etapas do processo de aprendizagem que vivenciou reflectindo sobre as mesmas.

#### Criança C14

Quanto à competência 1, a informação recolhida sobre a criança C14 evidencia que, nas situações observadas, esta revelou ser uma criança muito atenta ao que a rodeia, questionando-se e associando ideias para melhor compreender o mundo que a envolve. São exemplos as questões

que coloca sobre a ida ao parque e sobre o porquê de ter de beber água associando este facto ao crescimento do feijão. Para obter respostas às suas questões, a criança identificou diversas fontes de informação nas observações realizadas: os adultos, os livros, a internet e os DVDs.

Relativamente à competência 2, a informação recolhida até ao 2º ciclo de reflexão evidencia que, na maioria das situações observadas, a criança utilizou a linguagem oral para expressar e comunicar as suas ideias e pensamentos. Definiu-se, assim, uma linha de acção que consistia em criar situações de aprendizagem que ajudassem a criança a utilizar outras linguagens para se expressar e comunicar. A informação recolhida até ao 3º ciclo de reflexão evidencia evolução a este nível, dado que, nas situações observadas, a criança utilizou outras linguagens para comunicar as suas ideias (como é o caso do desenho e da pintura, do inglês, da escultura ao construir castelos e bolos de areia ou da expressão dramática durante a história do João e o Pé de Feijão).

Quanto à competência 3, a informação recolhida até ao 2º ciclo de reflexão evidencia que, nas situações de interacção observadas, a criança integrou saberes e capacidades que lhe permitiram gerir, dentro do seu próprio ritmo, a sua relação com os outros (crianças e adultos), o espaço e os materiais. No que se refere à relação com as outras crianças, as evidências recolhidas revelam que a criança integrou-se bem nas brincadeiras e revelou, como podemos observar nas sessões de inglês, ser capaz de esperar pela sua vez, respeitando os outros. Nas situações de conflito observadas, a criança necessitou da intervenção do adulto para as solucionar. Foi definida, então, uma linha de acção que consistia em criar situações de aprendizagem que ajudassem a criança a negociar com as outras crianças soluções para a resolução dos conflitos, implementando-as em conjunto sem a intervenção do adulto. A informação recolhida até ao 3º ciclo de reflexão regista uma evolução a este nível, sendo que, nas situações observadas, a criança procurou soluções criativas com os restantes intervenientes da situação para solucionar os conflitos.

No que se refere à competência 4, a informação recolhida sobre a criança evidencia que, nas situações observadas, esta não revelou dificuldade em reflectir sobre os vários aspectos de uma situação mobilizando aprendizagens realizadas anteriormente para a situação presente. Além disso, a mesma informação evidencia que a criança gosta de dar a sua opinião, fundamentando-a com razões adequadas ao contexto. São exemplos as situações em que reflecte sobre o que é ser criança e sobre a semana de praia e partilha as aprendizagens realizadas aquando da experiência do ovo saltitão.

### Criança C15

No que se refere à competência 1, a informação recolhida evidencia que, nas situações observadas, a criança C15 revelou curiosidade, interesse e desejo de saber questionando-se sobre o que a rodeava. Além disso, é também evidente que a criança mobilizou conhecimentos e estratégias na procura de soluções criativas, como é exemplo a situação em que inventou um jogo com a mãe, assim como as suas regras de funcionamento.

Relativamente à competência 2, a informação recolhida até ao 2º ciclo de reflexão revela que, nas situações observadas, a criança utilizou a linguagem oral e o desenho como forma de expressão e comunicação. Quanto à linguagem oral, a criança revelou, ainda, ter algumas dificuldades na articulação de alguns fonemas. Neste sentido, foi definida uma linha de acção que consistia (i) em diversificar as experiências de aprendizagem de forma a ajudar a criança a utilizar outras linguagens e (ii) na realização de alguns exercícios de repetição que ajudem a criança na articulação dos fonemas identificados anteriormente. A informação recolhida até ao 3º ciclo de reflexão evidencia evolução a este nível. Nas situações observadas, a criança evidencia (i) utilizar diferentes linguagens para expressar as suas ideias e (ii) articular correcta e frequentemente os fonemas em questão.

Quanto à competência 3, a informação recolhida até ao 2º ciclo de reflexão evidencia que, nas situações observadas, a criança integrou saberes e capacidades que lhe permitiram gerir a sua relação com o espaço, com os materiais e com os outros (crianças e adultos) em diversos contextos, incluindo as situações de conflito em que revelou conseguir negociar soluções para a sua resolução. Quanto à relação consigo mesmo, a informação recolhida por parte da mãe evidencia que, nas situações registadas, a criança teve dificuldade em gerir as situações em que o seu desempenho não foi o esperado por si. Perante a análise efectuada à informação recolhida foi definida uma linha de acção que consistia em criar situações de aprendizagem (momentos de reflexão) que auxiliassem a criança a identificar possíveis razões para o desempenho obtido e a encontrar formas de o melhorar em situações futuras, possibilitando alcançar o desempenho pretendido. A informação recolhida até ao 3º ciclo de reflexão evidencia que se registou evolução neste sentido, sendo que, nas situações observadas em que o desempenho alcançado não foi o pretendido, a criança referiu poder melhorar o trabalho numa próxima vez, identificando aspectos em que o poderá fazer.

Relativamente à competência 4, a informação recolhida evidencia que a criança, nas situações de partilha de aprendizagens, experiências e saberes, reflectiu sobre os vários aspectos

de uma situação, mobilizando aprendizagens realizadas anteriormente para a situação presente. São exemplos as reflexões sobre a família, sobre a distinção entre surpresa e actividade, sobre o que é ser criança e sobre o porquê de gostar da Primavera.

### Criança C16

No que se refere à competência 1, a informação recolhida sobre a criança C16, revela que, nas situações observadas, esta evidenciou facilidade em transferir aprendizagens realizadas num contexto para outros contextos. São exemplos as situações em que mobilizou as aprendizagens realizadas na praia e as aprendizagens que fez sobre as linhas de comboio para outros contextos.

Quanto à competência 2, a informação recolhida até ao 2º ciclo de reflexão evidencia que, na maioria das situações observadas, a criança recorreu à linguagem oral para comunicar e expressar as suas ideias e pensamentos. Neste sentido, foi definida uma linha de acção que consistia em diversificar as experiências de aprendizagem a este nível, ajudando a criança a experienciar outras linguagens nos seus processos de comunicação e expressão. A informação recolhida até ao 3º ciclo de reflexão regista uma evolução a este nível, dado que a criança teve oportunidade de experimentar outras linguagens como o jogo dramático e a escultura. É de salientar que a análise efectuada à informação recolhida evidencia que a criança evoluiu bastante ao nível da comunicação e expressão dos seus pensamentos, sentimentos e/ou aprendizagens e que esta evolução também é sentida pelo pai.

Relativamente à competência 3, a informação recolhida até ao 2º ciclo de reflexão revela que, nas situações observadas, a criança integrou saberes e capacidades que lhe permitiram gerir a sua relação com o espaço, os materiais, consigo mesmo e com os outros (crianças e adultos). Nas situações de conflito registadas com as outras crianças, a criança revelou dificuldades em chegar a consensos e resolver a situação, recorrendo, a maioria das vezes, à agressão. Dada a análise efectuada, outra linha de acção, estruturada aquando do 2º ciclo de reflexão, estava relacionada com a gestão de conflitos. Era necessário ajudar a criança a (i) reflectir sobre o seu comportamento nas situações de conflito, levando-a a compreender que não era o mais adequado e (ii) tomar outras atitudes durante o conflito, incentivando-a a negociar com as outras crianças possíveis soluções para o mesmo. A informação recolhida até ao 3º ciclo de reflexão regista, em algumas situações, uma evolução a este nível. São exemplos dessas situações o ser capaz de (i) esperar pela sua vez durante as sessões de Inglês para poder jogar, (ii) gerir o facto de não acertar durante a realização de um jogo e (iii) emprestar a sua bola saltitona a outra criança depois desta última tentar brincar

com a bola e a criança, numa primeira abordagem, ter dito que não a emprestava. Esta evolução sentida e registada no jardim-de-infância não foi tão sentida pelo pai noutros contextos. É de realçar a importância de continuar a criar situações de aprendizagens que promovam o desenvolvimento desta competência, como por exemplo reflectir conjuntamente, isto é, entre todos os intervenientes da situação sobre os diferentes pontos de vista de cada um.

Quanto à competência 4, a informação recolhida sobre a criança evidencia que a mesma, nas situações observadas de partilha de aprendizagens, conseguiu reflectir sobre as várias etapas do seu processo de aprendizagem, identificando o que fez e dando a sua opinião sobre os resultados que obteve.

### Criança C17

Quanto à competência 1, a informação recolhida até ao 2º ciclo de reflexão evidencia que, nas situações observadas, a criança C17 teve dificuldade em formular questões e em identificar formas de obter respostas às mesmas. Foi, então, definida uma linha de acção que consistia em, partindo dos seus interesses em desenhos animados e animais, ajudar a criança a formular questões sobre o que gostaria de saber e a recorrer a diferentes fontes de informação na procura de respostas às mesmas. A análise à informação recolhida até ao 3º ciclo de reflexão regista uma evolução neste sentido, dado que, nas situações registadas entre o 2º e o 3º ciclo de reflexão, a criança foi capaz de formular questões a partir dos seus interesses e identificar diferentes fontes de informação na procura de respostas (os livros, os adultos e a internet).

Relativamente à competência 2, a informação recolhida até ao 2º ciclo de reflexão evidencia que a criança, nas situações observadas, revelou algumas dificuldades em comunicar as suas ideias e pensamentos ao adulto, parecendo retrain-se e acenando apenas com a cabeça como resposta às questões do adulto. Já na comunicação com as crianças estas dificuldades não se fizeram notar, sendo a comunicação bastante fluida e as linguagens utilizadas diversificadas durante as brincadeiras. Neste sentido, outra linha de acção estruturada ao longo do 2º ciclo de reflexão relacionou-se com a comunicação e expressão dos pensamentos, sentimentos e/ou aprendizagens em situações de interacção com os adultos, sendo imprescindível um trabalho colaborativo entre investigadora, pais e educadora na partilha da identificação de interesses da criança. A informação recolhida até ao 3º ciclo de reflexão regista uma evolução no desenvolvimento desta competência, sendo exemplos dessa evolução os diálogos com os adultos presentes no seu *Dossiê da Escolinha*.

É de salientar a importância de continuar a promover situações de aprendizagem que ajudem a criança a comunicar com os adultos no seu dia-a-dia.

No que se refere à competência 3, a informação recolhida sobre a criança revela que, nas situações registadas, esta evidenciou gerir bem a relação consigo, com os outros e com o espaço e materiais. No que se refere à resolução de conflitos, nas situações observadas, a criança revelou conseguir gerir a situação tentando negociar soluções para o conflito com as outras crianças ou pedindo desculpas quando percebe que não agiu bem. É o caso da situação do escorrega em que combinou com outra criança como podiam fazer para o utilizarem as duas, ou a situação em que jogou aos três pauzinhos, ou quando brincou com cartas e ao quebrar uma regra do jogo pediu desculpa de imediato.

Quanto à competência 4, e aquando do 2º ciclo de reflexão, compreendeu-se que as dificuldades inerentes ao desenvolvimento desta competência estavam directamente relacionadas com as dificuldades sentidas ao nível da competência 2. Assim, a linha de acção definida relativamente à competência 2 proporcionaria, em articulação e como consequência, o desenvolvimento da competência 4. A análise à informação recolhida entre o 2º e o 3º ciclo de reflexão denota também evolução no que se refere ao desenvolvimento desta última competência. Nas situações observadas de partilha de aprendizagens, experiências e saberes, a criança mostrou ser capaz de reflectir sobre algumas situações, conversando sobre os vários aspectos significativos para si e dando a sua opinião. São exemplos as reflexões que faz sobre a semana da criança e a semana da praia.

#### **5.4.2. Visão global dos percursos das crianças**

Uma leitura global dos percursos das crianças analisados anteriormente, permite constatar que os mesmos são diferenciados e que as linhas de acção estabelecidas em conjunto para o desenvolvimento de competências por parte das crianças foram baseadas no conhecimento de cada criança, partindo dos seus interesses para colmatar dificuldades e expandir potencialidades.

Compreende-se que todas as crianças evidenciam, ao longo do seu processo de aprendizagem, um percurso evolutivo no desenvolvimento das competências definidas, concluindo-se que uma avaliação do desenvolvimento de competências em colaboração com a família, e consequentemente a implementação de linhas de acção que consistem na tomada de decisões conjuntas (quer em contexto de sala de actividades, quer familiar), potenciam o seu desenvolvimento.

### 5.5. Constrangimentos sentidos ao longo do programa de formação

Ao longo de programa de formação também surgiram alguns constrangimentos que se procuraram sempre superar através do esforço de todos os intervenientes e do trabalho em equipa que caracterizou a dinâmica da formação. De seguida apresentam-se os constrangimentos sentidos e as formas que em conjunto foram encontradas para os superar.

O programa de formação foi construído para as seis educadoras de infância da Instituição em estudo. Contudo, e a pedido da direcção da Instituição, outros dois funcionários da Instituição participaram nas sessões de grande grupo da formação como observadores – a psicóloga e a responsável pela valência das Actividades de Templos Livres. O pedido da direcção da Instituição baseou-se na preocupação em aferir uma linguagem comum entre o corpo pedagógico<sup>44</sup> da Instituição. Nesse sentido, e deixando claro os pressupostos e linhas orientadoras de todo o programa de formação, foi permitida a inclusão de mais dois funcionários da Instituição nas sessões de grande grupo, sendo que a sua presença e participação seriam facultativas. Num período inicial do programa de formação, a inclusão destes dois funcionários não se constituiu um factor positivo, uma vez que, devido ao papel que um deles desempenhava<sup>45</sup>, as educadoras de infância não se sentiam à vontade para partilharem as suas reflexões e preocupações em torno das suas práticas pedagógicas. Este constrangimento inicial foi-se dissuadindo através da reflexão nas sessões de pequeno grupo (em que estes funcionários da Instituição não estavam presentes) sob a importância da sua inclusão e o possível contributo que a mesma poderia trazer para o grupo. Desta forma, e à medida que o programa de formação foi decorrendo, foi-se ultrapassando este constrangimento e todos os elementos se sentiram progressivamente mais à vontade.

Outro constrangimento sentido relacionou-se com a falta de tempo que as educadoras/formandas por vezes sentiram no que se refere à realização de algumas tarefas inerentes à formação e à sua articulação com o trabalho desenvolvido na Instituição. O diálogo, o respeito e a partilha de poder entre todos (equipa de investigação, educadores de infância, pais e crianças) no sentido de reorganizar o trabalho foram as estratégias utilizadas para superar mais este constrangimento.

---

<sup>44</sup> Corpo pedagógico é uma expressão utilizada pela própria Instituição. Este era constituído pelas educadoras de infância, professora das Actividades de Tempos Livres e psicóloga.

<sup>45</sup> É de salientar que a psicóloga além das funções de acompanhamento das crianças, também fazia parte da direcção da Instituição, assumindo funções de chefia.

## 6. Avaliação do programa de formação

A avaliação do programa de formação centrou-se em dois momentos distintos. O primeiro momento ocorreu em paralelo (mas integrado) ao programa de formação, quer através de uma reflexão oral com as educadoras/formandas ao longo das sessões, quer através das reflexões escritas que foram compondo os seus portefólios reflexivos. O segundo momento consistiu no preenchimento de um inquérito por questionário que permitiu ajuizar sobre o grau de consecução dos objectivos definidos no programa de formação. A construção do inquérito por questionário contou com a colaboração do LAQE e compreendeu cinco dimensões de análise: o programa, a metodologia adoptada, a forma de avaliação dos formandos, a pertinência da formação e o desempenho dos formadores. Cada dimensão de análise era constituída por um conjunto de afirmações que os formandos classificavam tendo por base uma escala de valores de 1 a 5 (1 – concordo completamente, 2 – concordo muito, 3 – concordo, 4 – concordo pouco e 5 – discordo). A finalizar o inquérito por questionário foi colocado um espaço aberto para considerações finais, ideias e/ou sugestões que os formandos quisessem colocar (apêndice 2.10.).

Uma avaliação sobre o impacte do programa de formação no desenvolvimento profissional das educadoras/formandas, particularmente no que se refere às práticas de avaliação de competências em colaboração com a família, é evidente ao longo da análise dos seus percursos formativos, salientando todas que as implicações do respectivo programa de formação produziram efeitos bastante positivos nas suas práticas pedagógicas. Outro aspecto da formação salientado frequentemente no *feedback* dado pelas educadoras/formandas ao longo das sessões relaciona-se com a constante partilha de experiências que surgiu e que permitiu um enriquecimento e um (re)encontro de sentidos na dimensão epistémica de cada interveniente, na inter-relação da dimensão conceptual, processual e afectiva. Esta diversidade de experiências não conduziu a uma homogeneização de discursos, mas sim à partilha de uma heterogeneidade que se compreendeu e sentiu como única e resultante de contextos incertos, complexos e imprevisíveis, levando-nos, por vezes, a uma linha de complementaridade entre as diferentes experiências e percursos formativos.

Centrando agora o olhar nos resultados obtidos através do inquérito por questionário, constata-se que no que se refere ao programa (figura 5.2. – programa), todas as educadoras/formandas concordam completamente que (i) os objectivos foram alcançados, (ii) os conteúdos aplicam-se à sua prática pedagógica e (iii) a organização da formação e a distribuição das horas pelos conteúdos abordados foram adequadas. Quanto à adequação da duração da formação, cinco educadoras/formandas concordam completamente e uma concorda muito.

No que diz respeito à metodologia utilizada, todas as educadoras/formandas concordam completamente que esta (i) foi adequada aos objectivos da formação, (ii) permitiu a compreensão e a aprendizagem dos conteúdos abordados, (iii) permitiu a aplicação prática dos conteúdos abordados e aprendizagens realizadas, (iv) permitiu relacionar a teoria com a prática profissional e (v) promoveu a troca de experiências e saberes (figura 5.2. – metodologia I).

Relativamente à documentação e aos materiais, todas concordam completamente que estes eram relevantes tendo em conta os conteúdos abordados e que foram úteis para a sua prática profissional. Quanto à linguagem dos materiais ser acessível, cinco educadoras/formandas concordam completamente e um concorda muito com a afirmação. Todas as educadoras/formandas concordam completamente que a construção de um portefólio reflexivo ao longo da formação permitiu um maior envolvimento no seu processo de aprendizagem. No que concerne ao tempo dado para a realização de tarefas, quatro educadoras/formandas concordam completamente que este foi o mais adequado enquanto dois concordam muito. Face ao tempo dado para reflexão das práticas pedagógicas, cinco educadoras/formandas concordam completamente que este foi o

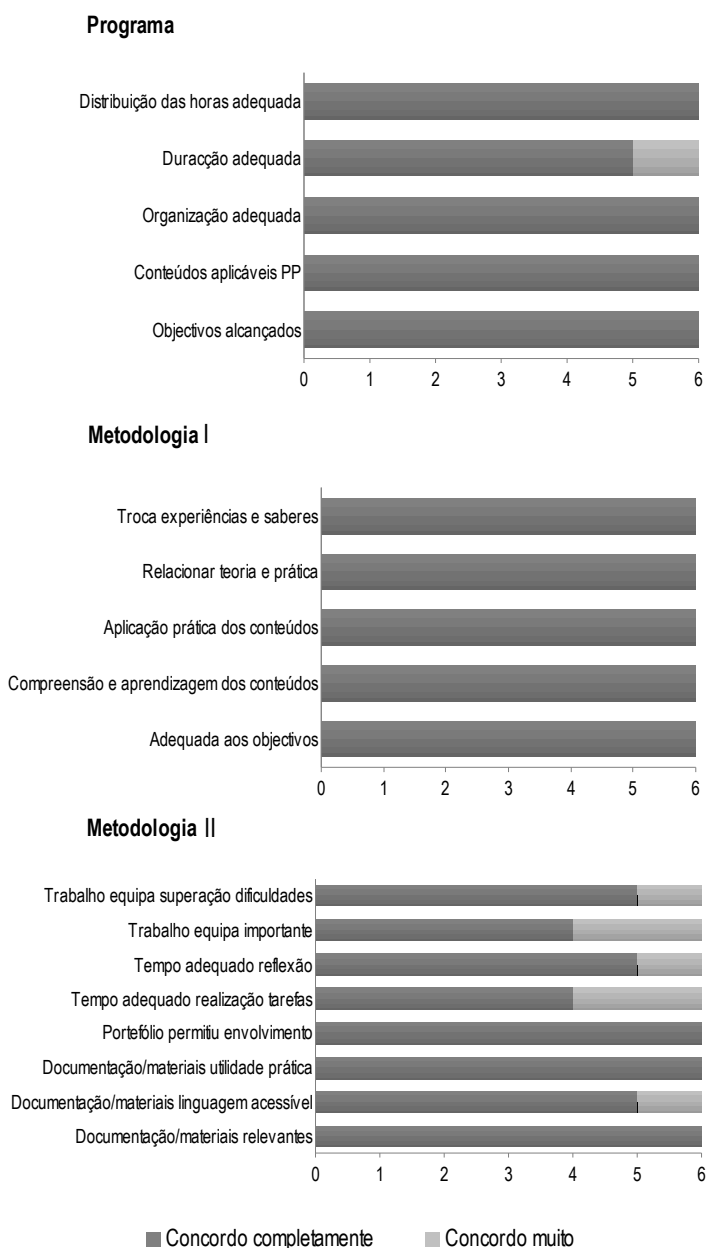


Figura 5.2. Opiniões dos formandos face ao programa de formação (parte I).

adequado e um concorda muito. Relativamente ao trabalho de equipa, quatro educadoras/formandas referem que concordam completamente com o facto deste ter sido uma componente importante ao longo da formação, enquanto duas concordam muito. Cinco educadoras/formandas concordam completamente com a afirmação “o trabalho de equipa ao longo da acção de formação ajudou-me a superar algumas dificuldades que senti”, enquanto uma concorda muito (figura 5.2. – metodologia II).

Relativamente à avaliação dos formandos, todas concordam completamente que a forma de avaliação utilizada foi adequada, revelou-se bastante significativa e permitindo uma aprendizagem gradual sobre os conteúdos abordados, a aplicação de alguns saberes e estratégias no sentido de melhorar as práticas pedagógicas e uma maior consciência do seu processo de aprendizagem (figura 5.3. – avaliação dos formandos).

No que concerne à pertinência da formação, todas as educadoras/formandas concordam completamente que a mesma (i) contribuiu para melhorar o seu desempenho profissional, (ii) proporcionou uma reflexão constante sobre as práticas avaliativas e o desenvolvimento de estratégias que melhorem as mesmas e (iii) permitiu ter uma visão mais aberta do que pode ser a relação com a família das crianças no processo de avaliação do desenvolvimento de competências. De uma forma geral, todas as educadoras/formandas referem que a formação correspondeu às suas expectativas e às suas necessidades de formação na área da avaliação de competências. Todas as educadoras/formandas mencionam também que a diversidade de interesses e opiniões foi um factor enriquecedor ao longo da formação e que o apoio dado foi importante para o seu desenvolvimento profissional (concordam completamente em ambos os aspectos). Relativamente ao facto da formação ajudar a fundamentar e enquadrar melhor as suas práticas avaliativas, cinco educadoras/formandas referem concordar completamente com a afirmação e um refere que concorda muito (figura 5.3. – pertinência da formação).

Quanto às formadoras<sup>46</sup>, as educadoras/formandas referem que estas (i) fizeram uma exposição clara do programa de formação, (ii) motivaram a sua participação e reflexão, tendo em conta as suas características individuais, (iii) incentivaram a troca de conhecimentos e saberes entre todos os intervenientes, (iv) respeitaram e tiveram em conta o trabalho desenvolvido na Instituição

---

<sup>46</sup> O termo formadoras utilizado no inquérito por questionário corresponde à investigadora e à orientadora da presente tese de doutoramento. Este aspecto está contemplado nos formulários submetidos ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e foi dado a conhecer às educadoras/formandas na primeira sessão do programa de formação e lembrado no momento de apresentação e explicação de cada secção do inquérito por questionário (antes de este ser respondido).

aquando da formação e (v) deram o apoio adequado ao trabalho desenvolvido, respeitando as suas impossibilidades dos formandos na realização de algumas tarefas propostas e apresentando alternativas de solução. De uma forma geral, todas as educadoras/formandas concordam completamente que a atitude das formadoras ao longo da formação foi adequada (figura 5.3. - formadoras).

No espaço reservado a considerações finais, dois formandos reforçaram a importância de continuarem em formação, no sentido em que a (re)construção de conhecimento se torna fundamental para a melhoria das suas práticas pedagógicas.

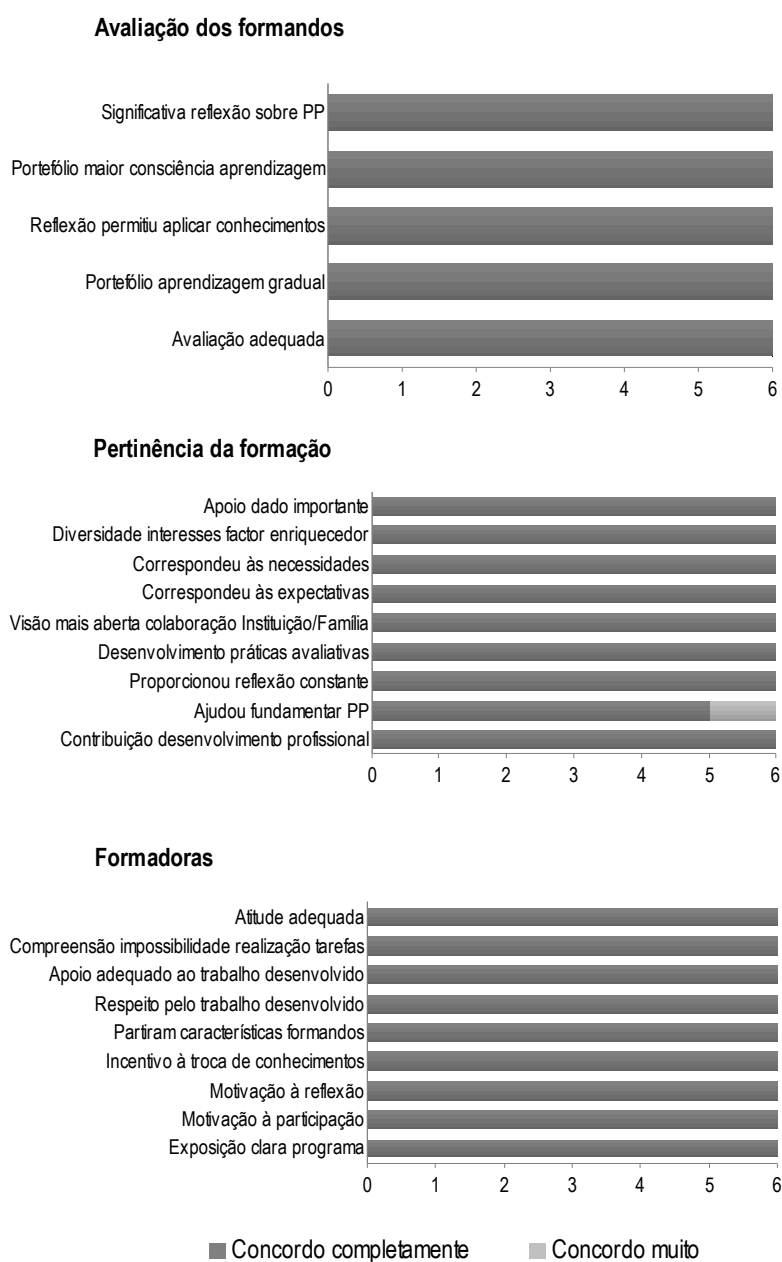


Figura 5.3. Opiniões dos formandos face ao programa de formação (parte II).

## 7. (Re)diálogo entre os resultados obtidos e o referencial enquadrador do estudo – Parte III

Cruzando os resultados obtidos nesta fase da investigação com o desenvolvimento profissional e sua relação com a formação contínua, emerge uma leitura dos mesmos sob duas perspectivas diferentes, mas complementares.

Numa primeira perspectiva, e compreendendo o desenvolvimento profissional como um processo contínuo de melhoria de práticas docentes (Oliveira-Formosinho, 2009), poder-se-á afirmar que a formação contribuiu para o enriquecimento profissional dos formandos (educadoras de infância participantes na investigação). Os resultados obtidos corroboram os resultados obtidos noutras investigações realizadas em que a formação se centrou numa investigação-acção em contexto colaborativo (Oliveira, 1997; Gomes, 2002; Cadório & Simão, 2011), destacando-se:

- a (re)construção de conhecimento advinda do cruzamento do olhar de diferentes autores com o olhar dos formandos enquanto grupo e cada um enquanto indivíduo sobre as temáticas abordadas;

- uma reflexão constante e colaborativa sobre as práticas, através de um questionamento sobre como melhorar a profissionalidade docente;

- a mudança de atitudes e práticas através da implementação de novas estratégias de avaliação das aprendizagens baseadas em duas dimensões: (i) observação das crianças e registo e (ii) comunicação, colaboração e tomada de decisões conjunta;

- as atitudes e motivações, surgindo o envolvimento, a partilha e o trabalho em equipa como espaços relevantes no trabalho da Instituição;

- uma compreensão mais profunda da complexidade, diversidade e necessidade de cada criança, assumindo-se, em colaboração com os pais, práticas pedagógicas diferenciadas olhando a criança, não apenas como pertencente a um grupo, mas também como ser único e individual.

Partindo dos contributos identificados, verifica-se que os objectivos da formação nas suas três dimensões (melhoria no desenvolvimento profissional, mudança de práticas e implementação de estratégias inerentes a uma avaliação interactiva do desenvolvimento de competências em colaboração com a família e superação do isolamento e individualização sentidos) foram alcançados durante a implementação do programa de formação. Desta forma, as práticas de formação implementadas ocorreram a partir e no contexto educativo de cada formando, assumindo estes um papel activo na (re)construção desse mesmo contexto (Ferreira, 2009a). O envolvimento dos formandos permitiu que eles mesmos se olhassem como sujeitos capazes de realizar as mudanças numa base contínua, fortalecendo a sua visão e articulando as suas vozes sobre a missão e os objectivos que enquanto Instituição pretendem alcançar (Hargreaves, 1998; Goodson, 2008). Não se evocou, assim, algumas práticas colocadas em questão em algumas investigações sobre formação contínua que assentam num programa que não considera os contextos de vida e as aprendizagens das crianças (Sarmiento, 2009), mas procurou-se uma abordagem directa aos

problemas e necessidades identificadas como prioritárias, partindo das questões dos profissionais em contexto (Estrela, 1992).

A segunda perspectiva de desenvolvimento profissional entrelaça-se com o último contributo da formação identificado pelos formandos – a de ser compreendido também como benefício para os aprendentes, suas famílias e comunidades (Oliveira-Formosinho, 2009).

Uma análise dos percursos de aprendizagem das crianças que fazem parte da investigação e com as quais, conjuntamente com os pais, foram implementadas as novas estratégias de avaliação das aprendizagens, evidenciam a importância de uma avaliação em colaboração com os pais das crianças para o desenvolvimento progressivo das competências transversais para a EPE (referencial de competências transversais para a EPE construído e validado na fase I da presente investigação) e, conseqüentemente, obtenção de sucesso educativo. Uma vez mais, num exercício de reflexão tendo como base os resultados de outras investigações centradas na mesma problemática (Carr, 2010; Pascal & Bertram, 2001; Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008; Glazzard, 2010), constata-se que a presente investigação reforça o papel fundamental dos pais no processo de avaliação das aprendizagens quando vistos como fortes aliados.

Retomando o conceito de clivagem sociológica de Silva (2003), em que as características culturais e sociológicas influenciam as expectativas, representações e formas de interacção entre familiares e docentes, constata-se a partir dos resultados obtidos que as estratégias de colaboração e comunicação com os pais eram vividas e sentidas de formas diversas. A consciência desta desigualdade e o querer construir percursos diferenciados permitiu ter em conta as diferentes características de cada pai/mãe em particular e construir trajectos distintos e com especificidades nas suas acções.

Circunscrevendo, neste espaço, a presente investigação à tese que se defende, poder-se-á afirmar, a partir dos resultados obtidos na evolução dos percursos individuais de aprendizagem das crianças, que uma avaliação em colaboração com os pais potencia o desenvolvimento de competências essenciais a todos os cidadãos do séc. XXI. Desta forma, ganha consistência a compreensão da finalidade da avaliação como regulação e melhoria das aprendizagens (Hadji, 2001; Correia, 2002; Ferreira, 2007), assim como a importância do papel da colaboração Instituição/Família em todo o processo de aprendizagem (Davies, 1989; Epstein, 1992; Marques, 1999; Gaspar, 2004), incluindo a avaliação (Bastiani, 1996; Carr, 2010; Pascal & Bertram, 2001).

### Momento de reflexão

“Estaremos nós dispostos a abrir as necessárias fendas na crosta do nosso convencimento?” (J. Praia & L. Marques, comunicação pessoal, Novembro 30, 2007)

E esta questão permaneceu dentro de mim durante todo o processo de construção e vivência da formação sendo o nós entendido como o grupo que se constituiu... e viveu e sentiu... e repensou e (re)sentiu... todo este processo de aprendizagem.

Como grupo que somos, saberemos do que é preciso para *abrir fendas* na profundidade que estas poderão ter e adquirir?... Pensámos numa *crosta do nosso convencimento* como uma crosta terrestre, ou como uma crosta de ferida, ou, simplesmente, como uma crosta seja ela do que for... e no que implica perfurar uma crosta! Qualquer crosta é difícil de abrir e tem a função de isolar, de impedir o contacto entre dois sistemas diferentes... Pois qualquer crosta tem a sua força e o querer abrir fendas nela pressupõe uma força maior... Sim, pressupõe o querer muito abrir fendas... Mas só o querer muito chegará? Abrir-se-ão fendas facilmente apenas porque queremos?

E quando abrimos essas fendas? Jorra a energia/sangue nas nossas mãos... consequência evidente do sofrimento que resulta desse abrir fendas... É necessário, como nos dizem J. Praia e L. Marques (comunicação pessoal, Novembro 30, 2007) duvidar das evidências mais evidentes, desconfiar das manifestações demasiado conscientes, questionar a atenção de acolhimento mútuo.

E penso... mas este compromisso, se o queremos assumir (o que também é uma enorme responsabilidade) provoca um tremor por dentro, é um medo enorme, uma insegurança constante... é um andar numa corda bamba entre o que é e o que pode ser! Como nos tornamos vulneráveis face a tudo adoptando esta responsabilidade (sim, e continuo e continuarei a chamar-lhe, mais do que atitude ou postura, responsabilidade/compromisso) de duvidar, desconfiar, questionar. Não, não é uma corda bamba no sentido anárquico da questão, no sentido em que se anda à toa e tanto se pode cair para um lado da corda como para o outro, não! É uma corda consciente, em que cada passo (apesar de rodeado de incerteza, pois nenhum indica uma verdade absoluta e dogmática), naquele contexto, naquela situação, nos indica um caminho para o qual a corda tende, uma direcção não conclusiva, nem definitiva, mas potencializadora para um conhecimento a (re)construir, para o caminho a percorrer.

E assim construímos o nosso percurso ao longo da formação... quem diz que foi fácil? Não poderia ser... *Abrir fendas na crosta do nosso convencimento* e deixar que a energia/sangue, fruto da incerteza, diversidade e questionamento, jorre e construa o seu percurso na *epistème* pessoal, de cada um.. nos fundamentos sobre os quais o nosso conhecimento se vai construindo... no nosso

percurso não visível mas vivido (e vivido intensamente!)... no principio do inacabamento... e na continuidade do desenvolvimento humano.

E é aqui que reside a chave de mais esta etapa... numa continuidade do nosso desenvolvimento humano (no grupo e em cada elemento que o constitui)... num querer ir mais longe... num querer descobrir mais e mais... num querer construir espaços de afecto e procura com o Outro... num querer um processo de mudança e de desenvolvimento pessoal e profissional de mim mesma, de ti mesma, de nós mesmos... Mas mais do que querer (pois nem sempre este verbo consegue traduzir o esforço feito para alcançar o que quer, podendo ser este querer um simples querer sem nada fazer para alcançar este querer – e aqui volto à questão sobre o querer simplesmente) é um envolver... é o meu envolvimento neste *abrir fendas*... é o NOSSO envolvimento... é a minha compreensão das fendas que se poderão abrir... é a NOSSA compreensão... é o meu mergulho em cada uma delas que me levará a outras e outras fendas num processo de (re)construção de mim mesma... é o NOSSO mergulho num processo de (re)construção do grupo.

### **Sinopse**

A formação contínua em articulação com o desenvolvimento profissional é entendida como uma forma de transformar e melhorar as práticas docentes, proporcionando um enriquecimento pessoal e profissional dos formandos, mas também como contributo para a melhoria das aprendizagens das crianças (Oliveira-Formosinho, 2009). Neste sentido, e partindo do problema identificado na fase II da presente investigação – práticas de avaliação de aprendizagem baseadas em pressupostos de objectividade e medida – conceptualizou-se um programa de formação seguindo a metodologia de investigação-acção sobre avaliação de competências transversais na EPE em colaboração com a família.

Na implementação de novas estratégias avaliativas ao longo do programa de formação, a observação e documentação assumiram papéis fundamentais, surgindo mesmo a necessidade de se construir uma forma de registo de observação e de definir um suporte de documentação de toda a informação. A par da observação e da documentação, também a colaboração e comunicação dos processos de aprendizagem das crianças com os pais se tornou um aspecto fulcral. Neste sentido, optou-se pela (i) partilha da informação através da troca constante do suporte de documentação, (ii) inclusão de mais informação sobre as aprendizagens realizadas em contexto familiar e (iii) realização de ciclos de reflexão com os pais das crianças que constituíam espaços de análise e

reflexão conjunta (investigadora, educadora e pais) sobre toda a informação recolhida e de compromisso na tomada de decisões para melhorar a aprendizagem das crianças.

Os resultados obtidos evidenciam que uma avaliação de aprendizagens em colaboração com os pais das crianças, onde todos os intervenientes educativos assumem um papel fundamental para um conhecimento profundo da criança, potencia o desenvolvimento de competências transversais.

A figura 5.4. constitui uma tentativa de apresentar, sumaria e esquematicamente, todo o processo vivido ao longo desta fase de construção e implementação do programa de formação para educadores de infância sobre avaliação de competências em colaboração com a família.

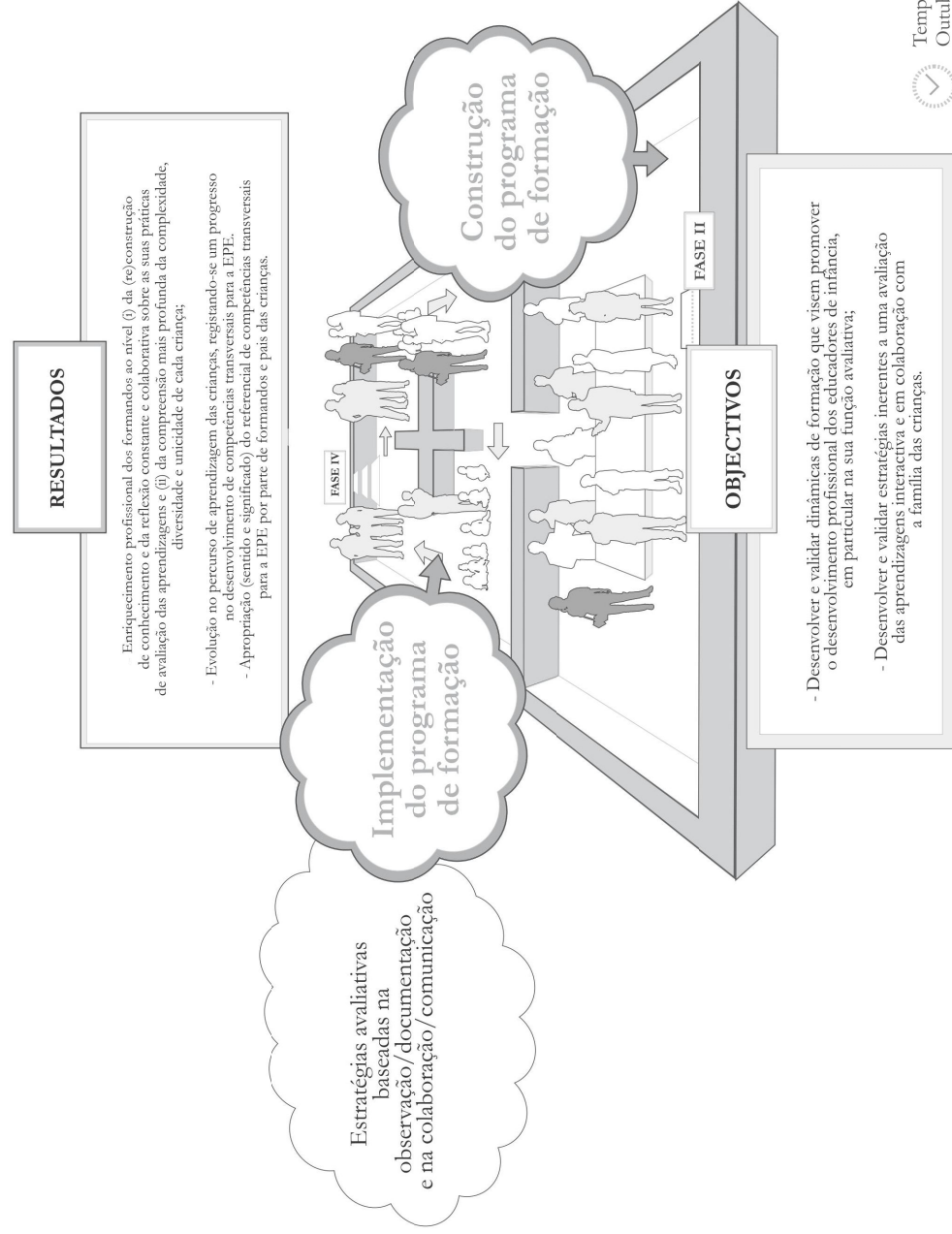


Figura 5.4. Fase III: Construção e implementação do programa de formação para educadores de infância sobre avaliação de competências em colaboração com a família.

## CAPÍTULO VI

---

Fase IV: Avaliação do impacto do programa de formação nas concepções e práticas de avaliação das aprendizagens dos educadores de infância

## Introdução

A fase de avaliação do impacto<sup>47</sup> do programa de formação nas práticas de avaliação das aprendizagens dos educadores de infância em colaboração com a família das crianças tem como principal objectivo compreender a relação existente entre o programa de formação e as eventuais mudanças nas suas concepções de avaliação das aprendizagens. Procura-se, também, compreender quais as implicações do programa de formação nas práticas educativas dos educadores, quer a nível da profissionalidade exercida na sala de actividades (micro-sistema) quer a nível institucional (meso-sistema). Esta fase decorreu no início do ano lectivo seguinte ao da implementação do programa de formação (ano lectivo 2009/2010 – recolha de dados entre Setembro e Dezembro de 2009), à excepção das conversas com as crianças que decorreram em finais de Julho de 2009<sup>48</sup>.

Procurando compreender o impacto do programa de formação nas práticas avaliativas dos educadores de infância através de processos de complementaridade de recolha e análise de dados, e à semelhança da fase II da investigação, recorreu-se a entrevistas a todos os sujeitos de investigação (educadores de infância, pais e crianças), à observação participante das práticas educativas e à análise de documentos orientadores das práticas docentes elaborados no ano lectivo seguinte ao da implementação do programa de formação (regulamento interno, projecto educativo, plano anual de actividades e projectos curriculares de grupo).

O modelo de análise construído para analisar os dados recolhidos durante esta fase resulta de uma interacção entre as grelhas de análise I e II, construídas e utilizadas durante a fase II da investigação (capítulo 4). Assim, o respectivo modelo centra-se no conceito de avaliação das aprendizagens, nos tipos de relação Instituição/Família no processo de avaliação das aprendizagens, nas estratégias utilizadas para avaliar as aprendizagens em colaboração com a família e numa reflexão sobre todo o processo experienciado. A leitura e interpretação da grelha de

---

<sup>47</sup> O conceito aqui utilizado de impacto refere-se *to the influence or effect that educational research exerts on its audience(s)* (National Education Research Forum, 2000: 1). Não se recorre à palavra impacto mas *impacte*, pois como menciona Canha & Alarcão (2005), a palavra impacto diz respeito ao instante imediato – “momento da colisão” – entre o fenómeno em estudo e o ambiente onde ele pode ou não produzir efeitos. Desta forma, se o objectivo da investigação é realmente compreender a influência/os efeitos do “choque” dos fenómenos, então dever-se-á utilizar a palavra *impacte*.

<sup>48</sup> Como se afirma no capítulo 2, relativo à metodologia da investigação, as conversas com as crianças foram realizadas no final de Julho de 2009, pois era importante que decorressem no contexto educativo onde as crianças estavam integradas. Um novo ano lectivo traz às crianças novas adaptações a novos contextos, o que provavelmente dificultaria a conversa e o alcance dos objectivos da mesma. Pelas razões apresentadas, e porque ter em conta os interesses da criança e respeitá-la foram prioridades ao longo da investigação, optou-se por integrar os resultados obtidos relativos às conversas nesta fase da investigação.

análise III – concepções e práticas de avaliação das aprendizagens em colaboração com a família – orientam a restante estrutura do presente capítulo.

A finalizar o capítulo é apresentada uma visão integradora dos resultados obtidos durante esta fase da investigação, inter-relacionando-os com o referencial enquadrador do estudo construído nas fases anteriores da investigação.

### 1. Avaliação das aprendizagens em colaboração com a família: concepções e práticas após o programa de formação

Após a implementação do programa de formação, e com o objectivo de avaliar o seu impacto nas concepções e práticas de avaliação das aprendizagens, procedeu-se à construção de uma terceira grelha de análise (grelha de análise III) resultante da junção das duas grelhas de análise elaboradas aquando da fase II da presente investigação<sup>49</sup> (quadro 6.1.). A análise elaborada sobre as concepções e práticas de avaliação das aprendizagens em colaboração com a família (apêndice 6.1.), e que se apresenta neste capítulo, baseia-se (i) na compreensão e apropriação do conceito de avaliação das aprendizagens, do tipo de relação com a família construída no interior do processo de avaliação das aprendizagens das crianças e das estratégias avaliativas implementadas e (ii) numa reflexão sobre o processo de avaliação das aprendizagens em colaboração com a família, evidenciando os seus contributos e dificuldades.

Quadro 6.1.

*Grelha de análise III – Concepções e práticas de avaliação das aprendizagens em colaboração com a família*

Sistema de categorias		Indicadores
<b>III.1. Conceito de avaliação das aprendizagens (segundo Guba &amp; Lincoln, 1989 citado por Fernandes, 2005)</b>	A. Avaliação como medida	III.1.A (i) Define avaliação como medida, permitindo esta medir com rigor e isenção as aprendizagens
		III.1.A (ii) Identifica como funções da avaliação classificar, seleccionar e certificar
		III.1.A (iii) Privilegia a quantificação de resultados no processo de avaliação em busca da objectividade
	B. Avaliação como descrição	III.1.B (i) Descreve até que ponto os objectivos definidos são atingidos

<sup>49</sup> Relembra-se que a grelha de análise I (quadro 4.1.) foi construída com o objectivo de compreender as concepções e práticas de avaliação das aprendizagens dos participantes em estudo e a grelha de análise II (quadro 4.2.) com o objectivo de compreender a colaboração existente entre a Instituição e a família das crianças, análise necessária a uma maior compreensão do objecto em estudo (avaliação das aprendizagens das crianças em colaboração com a família) dado que até à data a família das crianças não participava no processo de avaliação das aprendizagens. Desta forma, e nesta fase da investigação, procurou-se compreender o impacto do programa de formação nas concepções e práticas de avaliação das aprendizagens em colaboração com a família dos participantes do estudo, o que justifica a junção das categorias das duas grelhas de análise numa em que a colaboração com a família é analisada no interior do processo de avaliação das aprendizagens das crianças.

C. Avaliação como juízo de valor (dimensão formativa da avaliação)	III.1.C (i) Refere que a avaliação permite formular juízos de valor acerca dos objectos de avaliação		
	III.1.C (ii) Descreve a avaliação como forma de induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulam a aprendizagem colocando a ênfase nas condições externas da aprendizagem (perspectiva behaviorista da avaliação formativa)		
	III.1.C (iii) Descreve a avaliação como forma de induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulam a aprendizagem colocando a ênfase na análise dos processos de aprendizagem (perspectiva construtivista da avaliação formativa)		
	III.1.D (i) Destaca a avaliação como integrada no processo de aprendizagem		
D. Avaliação como negociação e construção	III.1.D (ii) Define a avaliação como uma construção social que tem em conta contextos, negociação, envolvimento de diferentes intervenientes e construção de conhecimento		
	III.1.D (iii) Descreve que a função da avaliação é melhorar e regular as aprendizagens		
	III.1.D (iv) Menciona o feedback como processo indispensável à avaliação das aprendizagens		
III. 2. Tipos de relação entre Instituição/Família no processo de avaliação das aprendizagens (adaptado de Epstein, 1992, 1995)	A. Obrigações básicas das famílias (Parenting)	III.2.A (i) Define o papel da Instituição como ajudante no cumprimento de obrigações básicas como bem-estar, afecto, saúde, alimentação e vestuário	
		III.2.A (ii) Identifica o papel da Instituição como informante para que a família possa responder melhor às necessidades básicas	
	B. Obrigações básicas das escolas/Instituições (Communicating)	III.2.B (i) Refere o papel da Instituição como dever de informar sobre o regulamento interno, projecto educativo e o trabalho pedagógico desenvolvido	
		III.2.B (ii) Descreve o papel da Instituição como dever de informar sobre o progresso e dificuldades da criança (avaliação das aprendizagens)	
	C. Envolvimento na escola/instituição (Volunteering)	III.2.C (i) Refere que a família participa em actividades voluntárias (festas, comemorações, passeios)	
	D. Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa (Learning at home)	III.2.D (i) Menciona que a relação Instituição/Família reside na troca de ideias e informações sobre o trabalho pedagógico de forma contínua	
		III.2.D (ii) Revela que a família participa em projectos de investigação e/ou actividades das crianças	
	E. Participação na tomada de decisões (Decision Making)	III.2.E (i) Indica que família influencia e participa nas decisões inerentes ao processo de avaliação das aprendizagens das crianças	
	III. 3. Estratégias para avaliar as aprendizagens em colaboração com a família	A. Técnicas e Instrumentos	III.3.A (i) Indica que utiliza a observação como estratégia avaliativa (com recurso ao registo)
			III.3.A (ii) Indica o diálogo e a reflexão com a criança como estratégia avaliativa
		III.3.A (iii) Indica a análise dos trabalhos realizados pelas crianças como uma forma de avaliar as suas aprendizagens	
		III.3.A (iv) Partilha a informação recolhida sobre a criança em conversas informais	
		III.3.A (v) Refere a realização de ciclos de reflexão para partilha e interpretação de informação recolhida de onde resultam relatórios descritivos (momentos de feedback)	

	III.3.A (vi) Documenta o processo de aprendizagem da criança, organizando a informação recolhida	
B. Momentos	III.3. B (i) Descreve a recolha de informação num só momento (avaliação final)	
	III.3. B (ii) Relata a recolha de informação em momentos diversificados (avaliação contínua)	
C. Intervenientes	III.3.C (i) Indica os intervenientes no processo de avaliação que possuem formação na área da infância (educadores, psicóloga, etc.)	
	III.3.C (ii) Menciona os intervenientes no processo de avaliação que não possuem formação específica na área da infância (crianças, encarregados de educação ou outros familiares das crianças, auxiliares de acção educativa, etc.)	
III. 4. Reflexão sobre o processo de avaliação das aprendizagens em colaboração com a família	III.4.A (i) Menciona a avaliação como meio de produção de maior conhecimento sobre o objecto de avaliação (a criança)	
	III.4.A (ii) Revela a avaliação como processo de valorização do objecto de avaliação (a criança)	
	III.4.A (iii) Indica a melhoria de aprendizagens	
	III.4.A (iv) Menciona o trabalho em equipa	
	A. Contributos da avaliação e/ou das práticas avaliativas em colaboração com a família	III.4. A (v) Refere a existência de uma melhor compreensão da linguagem utilizada
		III.4.A (vi) Indica maior conhecimento do trabalho desenvolvido na EPE/Instituição
	III.4.A (vii) Menciona o desenvolvimento humano pessoal e profissional	
	III.4.A (viii) Refere a valorização do trabalho da educadora e da Instituição	
	III.4.A (ix) Indica a existência de uma recordação boa do processo da criança no futuro	
	III.4.A (x) Refere a existência de uma intervenção diferenciada no trabalho a desenvolver com as crianças	
	III.4.A (xi) Menciona a existência de uma melhor relação entre os intervenientes no processo de avaliação	
B. Obstáculos às práticas de avaliação em colaboração com a família	III.4.B (i) Não identifica qualquer desvantagem para a criança	
	III.4.B (ii) A aplicação das estratégias avaliativas implementadas a todo o grupo de crianças	
	III.4.B (iii) Dificuldades na gestão de tempo	
	III.4.B (iv) A falta de prática na implementação das estratégias e instrumentos	
C. Sentimentos inerentes ao processo de avaliação em colaboração com a família	III.4. B (v) Perfil dos pais e/ou dos educadores (não activo e desinteressado)	
	III.4.C (i) Revela sentimentos de mal-estar	
	III.4.C (ii) Expõe sentimentos de satisfação/bem-estar	

### 1.1. Conceito de avaliação das aprendizagens

Actualmente, como refere Zabalza (1998), não é aceitável um reducionismo conceptual que restrinja a avaliação das aprendizagens ao exame ou à nota, ou que confunda a sua função realimentadora do processo de aprendizagem com o seu sentido administrativo. Neste sentido, e com a implementação do programa de formação (capítulo 5), procurou-se recuperar um outro

discurso educativo da avaliação das aprendizagens por parte dos educadores de infância e pais participantes no estudo. Tendo por base uma perspectiva construtivista da aprendizagem, e retomando a linha condutora da análise dos dados da fase II da presente investigação – as quatro gerações de avaliação identificadas por Guba & Lincoln (1989) citados por Fernandes (2005) –, procurou-se compreender o percurso das concepções dos educadores de infância e pais quando submetidas a um processo de questionamento e desequilíbrio nas estruturas cognitiva e emocional. Acredita-se que este processo contribui para a integração nas ideias já existentes de concepções científicas. A figura 6.1. resulta da análise das concepções dos educadores de infância e pais participantes no estudo após a implementação do programa de formação, assim como o seu percurso por comparação com as concepções que tinham na fase de diagnóstico da investigação (fase II).

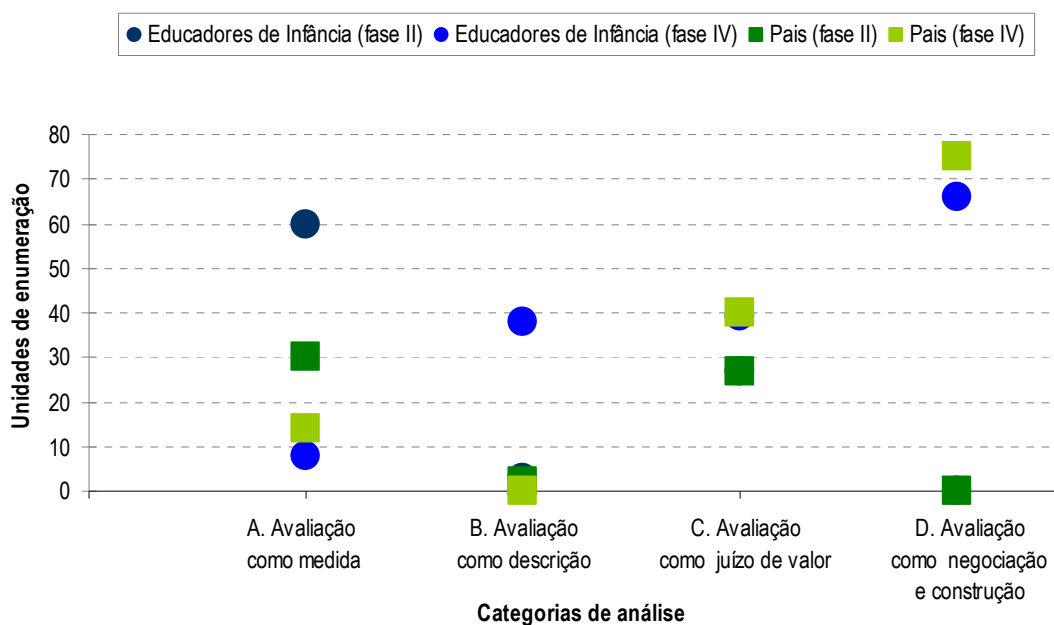


Figura 6.1. Resultados obtidos relativos ao conceito de avaliação das aprendizagens durante a fase II e IV da investigação.

### Concepção dos educadores de infância face ao conceito de avaliação das aprendizagens

A análise aos resultados obtidos permite extrair indícios que parecem associar as concepções dos educadores de infância sobre avaliação das aprendizagens (marcadores de cor azul escuro, figura 6.1.) à quarta geração de avaliação. Os educadores parecem olhar a avaliação das aprendizagens, maioritariamente, como negociação e construção, considerando-a como parte integrante do processo de aprendizagem e como uma construção social que tem em conta

contextos, processos de negociação envolvendo diferentes intervenientes e a construção de conhecimento.

Avaliação parceira no sentido de compreenderes melhor a realidade, o meu desempenho como depois o desenvolvimento de competências nas crianças (...) Eram três visões da mesma criança [educadora, pai e investigadora] e isso completa, não é, encaixa e faz sentido. (Entrevista a E.).

E como a avaliação mudou nesses termos (medida) porque passou a ser os vários olhares, não é, portanto, daí eu não tinha que ter medo disso. Porque eu com o meu olhar, até podia não estar certa mas depois de ser levado com os outros olhares a outro olhar, não é? (...) Sem esse conhecimento (o que advém dos pais), trabalhar com eles é trabalhar no escuro, vai só por aquilo que nós vimos, sabemos e intui-se. Temos que ter sempre esse fio condutor da casa. (Entrevista a L.).

A função da avaliação passou a ser compreendida pela maioria dos educadores de infância participantes no estudo como uma forma de melhorar e regular as aprendizagens das crianças. Em complementaridade com o olhar a função da avaliação como a de melhorar e regular as aprendizagens, a análise aos resultados obtidos relativos aos educadores também parece evidenciar que o *feedback* passa a constituir um processo indispensável à avaliação das aprendizagens, permitindo (i) fornecer informação sobre o desenvolvimento de competências e (ii) estabelecer linhas de acção com os pais das crianças no sentido de potenciar esse desenvolvimento.

Partilhas os conhecimentos que tu tens sobre o desenvolvimento de competências daquela criança e inclui nesses conhecimentos os conhecimentos que os pais têm também sobre o desenvolvimento. (...) nós vamos avaliando e vamos verificando, vamos analisando, vamos conversando com os pais e vamos dando e tendo um *feedback*, também ou não, dependendo dos pais. (Entrevista a C.).

Eu achei que, na reunião de pais (do presente ano lectivo – 2009/2010), seria uma boa oportunidade de mostrar todo o interesse que havia em fazer um *feedback* entre a escola e a família. (Entrevista a M.)

A par de uma concepção de avaliação, que a análise dos resultados obtidos relativos aos educadores parece evidenciar, associada à quarta geração da avaliação, a mesma análise também parece revelar que estes também associam as suas concepções de avaliação das aprendizagens à segunda e terceira gerações. Neste sentido, parecem identificar que é também função da avaliação descrever até que ponto os objectivos definidos são alcançados (indícios da segunda geração):

Percebemos muito mais rapidamente se aquilo (os objectivos definidos) foi importante ou não, até que ponto é que foi adquirido (...) eu percebi quais as crianças que tinham atingido os meus objectivos, ou que tinham avançado mais nas áreas de desenvolvimento (...) E quem é que adquiriu mais tarde, quem é que levou mais tempo. (Entrevista a P.).

É fundamental que eu tenha uma orientação clara e avaliar a cada passo se está a haver um avanço em direcção aos objectivos definidos. (Projecto Curricular de Grupo 2009/2010 de S.).

Comparação entre os objectivos a que se propuseram e os que atingiram/realizaram. (Projecto Curricular de Grupo 2009/2010 de E.).

E como é que a avaliação permite induzir e/ou facilitar a tomada de decisões como forma de regular a aprendizagem (indícios da terceira geração):

Reformular as estratégias de forma a tornar as respostas mais eficazes. (Projecto Curricular de Grupo 2009/2010 de P.).

É qualitativa. Se soubermos em que ponto é que a criança está, o que é que podemos fazer para haver uma evolução. (Entrevista a C.).

O nosso trabalho de sala deve ser continuamente sujeito a um processo de avaliação que permitirá uma adequação da nossa prática pedagógica. (Projecto Curricular de Grupo 2009/2010 de L.).

A análise aos resultados obtidos evidencia que uma das educadoras participantes no estudo parece associar ainda a sua concepção de avaliação das aprendizagens a pressupostos de objectividade (indícios da primeira geração):

Envolver demasiados olhares (intervenientes), também penso que não é produtivo, isto é a minha opinião. Acho que se nós formos coerentes, tentarmos pôr de parte alguns sentimentos como gostar de determinada criança, ter uma ligação mais forte com aquele menino, proteger demasiado outro, temos que ser, manter-nos neutras, estamos de igual para todos e se os pais fizerem o mesmo, no sentido de estarem a ajudar os filhos no crescimento e não pensarem, como eu digo muitas vezes, com o coração só, mas também com a razão, acho que podemos ir longe. (Entrevista a S.).

Debruçando um olhar mais afinado aos resultados obtidos relativos aos educadores participantes no estudo, desta vez segundo a fonte de recolha de dados, a análise aos resultados obtidos parece evidenciar que, durante as entrevistas realizadas, o discurso dos educadores parece caminhar maioritariamente para uma concepção da avaliação como negociação e construção (indícios da quarta geração). Contudo, este discurso parece não ser completamente mobilizado para as práticas, dado que a análise aos documentos de carácter pedagógico orientadores da prática dos educadores, e construídos por si (os projectos curriculares de grupo), evidencia que as referências à avaliação presentes nestes documentos, e apresentadas nos excertos anteriores, parecem estar mais associadas a uma noção de avaliação como descrição e/ou juízo de valor (indícios da segunda e/ou terceira geração de avaliação).

Analisando os resultados obtidos relativamente ao percurso das concepções dos educadores de infância participantes no estudo (marcadores de cor azul escuro e claro, figura 6.1.) desde a fase de diagnóstico (fase II) à fase de avaliação do impacto do programa de formação (fase IV), denota-se uma disposição espacial dos marcadores quase simétrica, o que parece indiciar uma evolução na atribuição de significados ao conceito de avaliação das aprendizagens, ainda que na última fase da investigação, e subjacente aos discursos e às práticas, os resultados pareçam evidenciar concepções distintas.

Os mesmos resultados parecem, assim, evidenciar que os discursos iniciais de avaliação das aprendizagens, como medida ou como forma de verificar a consecução ou não de objectivos definidos, dão lugar a discursos que parecem olhar a avaliação como uma construção social com função de regular e melhorar a aprendizagem. Contudo, e como nos diz Correia (2002), o campo de actuação da avaliação, ao colocar-se ao serviço das aprendizagens, participa na implementação de projectos curriculares de grupo/turma, que se constituem meios de gerir o currículo nacional, levando a uma melhoria das aprendizagens e ao desenvolvimento de competências. Analisando os projectos curriculares de grupo dos educadores (projectos curriculares construídos após o programa de formação – ano lectivo 2009/2010), os resultados obtidos inerentes às concepções de avaliação subjacentes à sua construção não distam, de forma tão expressiva, dos obtidos durante a fase II, olhando-se a avaliação das aprendizagens como descrição e/ou juízo de valor. Ainda assim, a mesma análise aos projectos curriculares de grupo indicia ter ocorrido uma evolução no que se refere aos resultados obtidos durante a fase II inerentes às concepções de avaliação das aprendizagens. Nessa fase da investigação, a avaliação das aprendizagens não foi contemplada nos projectos curriculares anteriores ao programa de formação, nem no projecto educativo da Instituição (construídos no início do ano lectivo 2008/2009), não havendo qualquer referência à mesma nem à forma como decorria, à excepção de um projecto curricular onde existia uma referência à grelha de observação preenchida no final do ano lectivo e entregue aos pais.

Os resultados obtidos cruzam-se, desta forma, com o referencial enquadrador do estudo, na medida em que, numa análise geral, a avaliação parece participar (i) no reajustamento de ambientes de aprendizagem, permitindo tomar decisões e criar iniciativas que levem ao melhoramento constante da qualidade dos mesmos e (ii) na construção do envolvimento activo de diferentes intervenientes no processo de aprendizagem, sugerindo novas formas de promover progressivamente o desenvolvimento de aprendizagens e competências (Correia, 2002; Fernandes 2005; Ferreira, 2007).

#### Concepção dos pais face ao conceito de avaliação das aprendizagens

Os resultados obtidos, relativos às concepções de avaliação das aprendizagens dos pais participantes aquando da avaliação do impacto do programa de formação (marcadores de cor verde escuro, figura 6.1.), parecem evidenciar que os pais olham maioritariamente a avaliação como construção e negociação (indícios da quarta geração), constituindo um processo que permite regular e melhorar as aprendizagens:

Se tivermos em conta, se considerarmos que esses momentos aqui, desta vez, eram de certa forma uma avaliação, sim. Eu sinto que também houve, da minha parte, uma evolução no sentido de perceber o que era isto tudo, e portanto, no início eu não sabia nada e não sentia, se calhar, grande necessidade na altura, ou seja, eu própria fui-me apercebendo das coisas duma maneira diferente e não pensando imediatamente nesses momentos como uma avaliação, acho que foram importantes como momentos de reflexão sobre aquilo que se passava. (Entrevista a P15).

Relativamente a essa resposta que eu tinha dado, se calhar até acabei por dar afinal bastante importância à avaliação, porque como tínhamos sinalizado aquela questão, pronto fiquei mais atenta e mais preocupada em saber como é que as coisas se iam desenvolvendo. Também mais atenta em casa, pronto, uma vez que era um trabalho em conjunto, mais atenta com o que se passava aqui, mais atenta com o que se passava em casa e com essa interligação com a escola, com a família, com a passagem de mais informação entre a escola para a família e a família para a escola. (Entrevista a P4).

E, para mim, é precisamente avaliar, ir conhecendo as crianças avaliando, acho que é o principal porque se não forem avaliados é porque está sempre tudo bem e nunca está tudo bem, não é? (Entrevista a P10).

Essa troca de informação entre nós foi muito importante. (...) Eu gostei, porque assim uma pessoa com as reuniões conseguimos saber o que é que ela fazia, o que não fazia, como é que estava a evoluir, e para mim também foi importante saber isso tudo, não é, também é já a preparação para o futuro dela. Pelo menos, já fico com uma base e com uma noção. (Entrevista a P3).

Eu digo sempre se estamos constantemente a avaliar nós sabemos como melhorar, não é? (Entrevista a P14).

Da mesma análise aos resultados ressalta, também, o olhar que alguns pais entrevistados parecem ter sobre a avaliação como uma forma de formular juízos de valor sobre o objecto de avaliação (indícios da terceira geração), o que fundamenta a tomada de decisões, como é evidente nos excertos seguintes:

Porque eu vi as dificuldades que ela tinha e se calhar depois trabalhei mais, tentei trabalhar um pouquinho mais, porque, se calhar, se eu não trabalhasse com ela ali em casa, se não visse acabava por pensar assim, bem a (educadora) faz, mas é mesmo. E assim se calhar trabalhei um pouquinho mais com ela. (Entrevista a P12).

Sim, acho muito mais importante do que classificá-los assim. E, aliás, foi muito bom para nós ajudarmos e sabermos como é que ele está, onde é que ele tem mais dificuldades, onde é que ele... não é as dificuldades só a nível de fazer os trabalhos, mas também ao nível de falar e comunicar com as pessoas, isso também é muito importante. (Entrevista a P17).

A análise aos resultados obtidos revela, ainda, que um dos pais parece continuar a olhar a avaliação como medida e com a principal função de classificar e certificar as aprendizagens realizadas (indícios da primeira geração), como se constata no seu discurso:

Não, não alterou, gosto das coisas no fim. Chegar ao fim do ano e saber (...) prefiro chegar ao fim do ano e saber realmente o que é que se passou. Não sei se é mais correcto se não, se calhar o mais correcto é todos os meses. Agora é bom para a criança, não é, é um bocadinho pressioná-los de pequeninos, ele tem tempo de ser avaliado... (...) está correcto (a forma como avaliaram), mas eu gosto mais das coisas no fim, no final. (Entrevista a P16).

Analisando os resultados obtidos relativos ao percurso das concepções dos pais participantes no estudo (marcadores de cor verde escuro e claro, figura 6.1.) desde a fase de diagnóstico (fase II) à fase de avaliação do impacto do programa de formação (fase IV), esta permite extrair dados que

denotam evolução nas concepções da maioria dos pais. Um olhar sobre a avaliação centrado na primeira e terceira geração dá lugar a um olhar que continua a integrar-se na terceira geração, mas que também caminha para uma concepção integrada na quarta geração da avaliação. Evidencia-se, aqui, a principal diferença relativamente às concepções iniciais e posteriores à implementação do programa de formação, registadas pelos resultados obtidos. Desta forma, parece abandonar-se as concepções de avaliação das aprendizagens como medida, compreendendo-a agora como negociação e construção.

É de referir que esta evolução não é visível nos discursos de todos os pais participantes no estudo, havendo o registo de um pai que, apesar de defender a forma como as aprendizagens das crianças foram avaliadas ao longo do programa de formação, menciona não ter alterado a forma como compreendia a avaliação das aprendizagens desde a primeira entrevista, aquando da fase II da investigação.

#### Concepção dos educadores de infância e pais face ao conceito de avaliação das aprendizagens

Cruzando a análise aos resultados obtidos relativos às concepções dos educadores de infância com as dos pais, e observando os marcadores de cor azul e verde claro na figura 6.1., constata-se que ambas se acompanham, à excepção da categoria «avaliação como descrição». Assim, a análise efectuada permite extrair dados que caracterizam o conceito de avaliação das aprendizagens dos educadores e dos pais maioritariamente como significado de negociação/construção e juízo de valor, apresentando em ambas as categorias valores (unidades de enumeração) muito próximos. Contudo, os resultados obtidos parecem evidenciar também que alguns educadores de infância olham a avaliação como descrição, explicitando até que ponto os objectivos definidos foram alcançados, não acontecendo o mesmo com os pais. De salientar, também, o registo de um educador e de um pai, participantes no estudo, que revelam olhar a avaliação como sinónimo de medida e objectividade.

Os resultados obtidos inerentes ao percurso das concepções de avaliação das aprendizagens dos educadores e pais participantes ao longo da investigação (marcadores de cor azul e verde, escuro e claro, figura 6.1.) parecem explicitar, de forma geral, uma evolução que caminha para uma apropriação do conceito de avaliação das aprendizagens à luz do paradigma qualitativo, ou seja, baseada em pressupostos de compreensão e intersubjectividade, colocando-se a ênfase nos processos e nos resultados a longo prazo e nas situações concretas e singulares. A avaliação

parece, então, começar a ser vista como uma das componentes curriculares integrada no processo de aprendizagem, o que permite a (re)construção de uma inter-relação entre avaliação e aprendizagem (Ferreira, 2007).

É de salientar que apesar da evolução registada, e como já foi referido anteriormente, os resultados obtidos também parecem evidenciar que a apropriação do conceito de avaliação das aprendizagens à luz do paradigma quantitativo, baseada em pressupostos de objectividade e medida e apresentando ênfase nos resultados a curto prazo, não é totalmente abandonada, registando-se indícios destas concepções.

## **1.2. Tipo de relação entre Instituição/Família no processo de avaliação das aprendizagens**

A avaliação deve ser desenvolvida num clima de confiança, numa relação recíproca entre todos os intervenientes do processo educativo, dando-se *feedback* sobre as dificuldades e progressos do aprendente e reorientando o seu processo de aprendizagem com base numa intervenção educativa diferenciada que respeite as suas características e necessidades (Alves, 2004). A família surge, assim, como um interveniente fundamental no processo de avaliação das aprendizagens.

Conscientes da importância da família no desenvolvimento de competências por parte das crianças (uma das premissas da presente investigação – capítulo 1), procedeu-se durante o programa de formação à integração dos pais no processo de avaliação das aprendizagens das crianças. Lembra-se que, aquando da fase de diagnóstico de concepções de avaliação das aprendizagens e de colaboração Instituição/Família (fase II), os resultados obtidos evidenciaram que os pais das crianças não participavam no processo de avaliação das aprendizagens tendo apenas acesso à informação sobre o desenvolvimento da criança no final do ano lectivo através de uma grelha de observação (capítulo 4). Neste sentido, e após a implementação de estratégias de avaliação das aprendizagens em colaboração com a família durante o programa de formação, procedeu-se à análise das concepções sobre o tipo de relação Instituição/Família no processo de avaliação das aprendizagens utilizando a *framework* de Epstein (1992, 1995). Todavia, esta análise foi circunscrita ao processo de avaliação das aprendizagens, e não a todo o trabalho desenvolvido pela Instituição no que se refere à articulação entre estes dois contextos, como aconteceu na análise dos dados recolhidos inerentes à fase II da presente investigação.

A análise categorial dos resultados obtidos relativos às concepções dos sujeitos de investigação (educadores, pais e crianças) sobre o tipo de relação Instituição/Família no processo de avaliação das aprendizagens permitiu a construção do gráfico da figura 6.2.

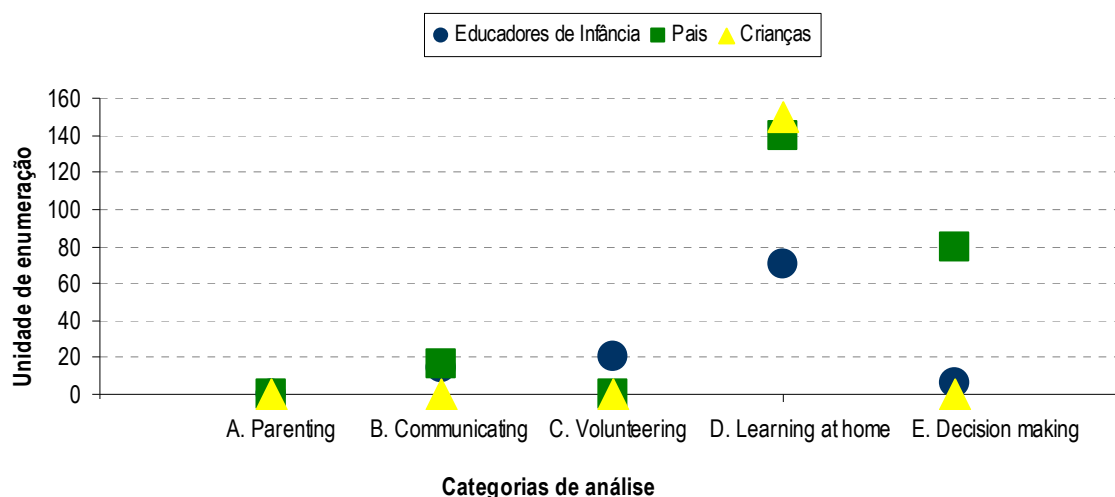


Figura 6.2. Resultados obtidos inerentes às concepções do tipo de relação Instituição/Família no processo de avaliação das aprendizagens durante a fase IV da investigação.

### Concepções dos educadores de infância participantes no estudo sobre o tipo de relação Instituição/Família no processo de avaliação das aprendizagens

Os resultados apresentados relativos às concepções dos educadores de infância participantes no estudo (marcador de cor azul, figura 6.2.) evidenciam que os educadores associam, de forma bastante expressiva, a relação Instituição/Família no processo de avaliação das aprendizagens ao envolvimento nas actividades de aprendizagem em casa (*learning at home*). Esta forma de pensar, segundo os mesmos educadores, adveio das experiências vividas durante o programa de formação relacionadas com (i) a uma troca de ideias constante sobre o trabalho pedagógico que ia sendo desenvolvido e (ii) a realização de actividades entre os pais e as crianças em contexto familiar, o que se revelou essencial a uma participação mais activa dos pais no processo de aprendizagem da criança. Os excertos seguintes evidenciam esta perspectiva:

(Os pais) também me traziam informações sobre a criança, e eram as minhas mais as deles, completou algumas e deu-me, ajudou-me a descobrir outras. Eles traziam informações dos conhecimentos das crianças e com as minhas, numas situações, aquilo que eu sabia ficou mais claro, pronto, e o pai também descobriu. (Entrevista a E.).

Uma situação que eu acho que é extremamente rica que nós não temos das outras crianças, é a vivência extra-escola, porque os pais, os trabalhos que fizeram em casa, é noutra contexto, é com outras pessoas, é com os amigos, é com a vizinha, é com a avó ou é em casa com a irmã ou com o pai, qualquer coisa que eu aqui nunca teria possibilidade de ter. (...) Na minha perspectiva foi... acho que eles não tinham nada e agora tiveram muito e estiveram directamente implicados em todo o processo. (Entrevista a C.).

Para estarem com os filhos a fazer um puzzle, para detectarem pequenas coisas que, se calhar, para eles não são importantes mas para o crescimento do filhote são, para estarem mais presentes no dia a dia, principalmente em casa, para que as aprendizagens não lhes passem ao lado. Que eu sou importante para os filhos em termos de aprendizagem mas que eles também o são. (Entrevista a S.).

Além disso, a mesma análise aos resultados indicia que um educador de infância considerou importante, no contexto de relação Instituição/Família no processo de avaliação das aprendizagens e durante o programa de formação, que os pais influenciassem e participassem nas decisões tomadas relativas ao desenvolvimento de competências por parte da criança (*decision making*):

Foi importante porque, tanto nós como os pais, depois do ciclo de reflexão, depois de abordarmos claramente o que é que achávamos que a criança tinha bastante desenvolvido, conseguíamos também ver onde é que nós precisamos de intervir mais, que tipo de situações é que nós precisamos de promover para que a competência A, B ou C, a que tiver menos desenvolvida, consiga ser desenvolvida. (Entrevista a C.).

Todavia, os resultados obtidos também evidenciam que os educadores tiveram dificuldade em mobilizar estas aprendizagens para as suas práticas avaliativas. Da análise efectuada aos documentos orientadores das práticas pedagógicas e às notas de campo relativas às observações de práticas docentes é evidente que os educadores valorizaram, no ano seguinte ao do programa de formação, uma relação Instituição/Família baseada (i) na participação da família em actividades voluntárias como as relacionadas com os dias festivos (*volunteering*), o que é visível no Plano Anual de Actividades da Instituição para o ano lectivo de 2009/2010, na referência a dias como o dia da mãe, o dia do pai e o dia das famílias, e (ii) no dever da Instituição em informar os pais sobre o progresso e dificuldades da criança (*communicating*), o que se pode constatar nos excertos seguintes:

É também minha intenção acolher bem a família, de modo a que esta sinta um espaço aberto, de confiança, facilitador de comunicação (...) através da troca de informações sobre os aspectos significativos da evolução das crianças. (Projecto Curricular de Grupo 2009/2010 de L.).

A educadora recebe as crianças/pais e conversa sobre o trabalho a uma das mães comentando a evolução da criança no desenho que já pinta dentro do risco. (Diário de investigação – Notas de campo relativas à observação das práticas de C., Fase IV).

Após o programa de formação, os resultados obtidos relativos às práticas avaliativas evidenciam, assim, o incentivo a uma relação do tipo 2 – *communicating* – e não do tipo 4 – *learning at home* – como seria de esperar tendo em conta a importância dada a este tipo de relação pelos educadores ao longo das entrevistas realizadas. Todavia, esta conclusão não deixa de ser um registo de evolução no que se refere às concepções dos educadores sobre a relação Instituição/Família com implicação nas suas práticas avaliativas, uma vez que anteriormente ao

programa de formação os pais não participavam no processo de avaliação das aprendizagens dos filhos.

### Concepções dos pais participantes no estudo sobre o tipo de relação Instituição/Família no processo de avaliação das aprendizagens

Analisando os resultados obtidos relativos às concepções dos pais participantes no estudo (marcador de cor verde, figura 6.2.) sobre o tipo de relação Instituição/Família no processo de avaliação das aprendizagens, compreende-se que os pais parecem associar a relação criada ao longo do programa de formação, de forma bastante expressiva, ao envolvimento de actividades de aprendizagem em casa (*learning at home*), referindo a importância do espaço e tempo criados para estarem com os seus filhos e acompanharem o seu desenvolvimento, assim como a troca de ideias sobre o trabalho desenvolvido com os educadores.

Antes eu não sabia nada, era só em conversas que ia tendo com a (educadora), perguntando se estava tudo bem ou não. No final é que era aquela grelha. Aí eu não sabia nada, não é, do que se ia passando, aqui foi diferente. (...) Porque é a tal questão, nós estamos a ver o que eles (crianças) fazem e o que não fazem. E estamos em contacto, também, com a escola, quer dizer, com a educação deles naquele ano, porque vai para casa, nós em casa também vamos fazendo registos, e na escola fazem registos e nós vamos vendo. Não estamos um ano inteiro à espera de uma avaliação que lhes pode ou não correr bem e nós sabemos que há certas coisas ali que não estão correctas. (Entrevista a P9).

Mas é diferente. Quando disse isso (que não queria participar na vida da Instituição) não me referi a isso. Referia-me mais, por exemplo, fazer não sei o quê, não sei a que horas, participar em festas e brincadeiras... Não me chamem para nada disso, simplesmente não tenho jeito para nada disso. Agora sim se me pedirem para fazer o tipo que foi, pronto, às vezes pode não haver muito tempo mas pronto, sempre é mais fácil. Agora se for como foi na festa de fim de ano deles, não. Mandem-me fazer trabalhos de casa, se eu tiver tempo eu faço-os. Agora cá em participar em noites e não sei o quê, não. Faço tudo por eles mas isso não me chamem. (Entrevista a P1).

O melhor momento foi fazer os trabalhos com ele. (...) Fazer os trabalhos com (a criança), foi os trabalhos que iam no dossiê. Até me lembro duma que ele pôs assim ao pé do fogão de sala os animais todos que ele tinha, tivemos a tirar fotografias, foi muito giro. (Entrevista a P5).

Depois de entender o projecto, e sabendo a finalidade do projecto é relativamente fácil fazer os trabalhos e até estar com atenção e muitas vezes provocar determinadas situações de forma a saber se ela corresponde ou se ela respondia àquilo que o projecto ou que no fim-de-semana se pretendia, não é? (Entrevista a P10).

Associado ao tipo de relação Instituição/Família de nível 4 – *learning at home* –, os resultados obtidos revelam, de forma expressiva, evidências de uma associação desta relação ao nível seguinte – *decision making* – em que os pais reforçam a relevância da sua influência e participação nas decisões a tomar inerentes ao processo de aprendizagem dos seus filhos, como se constata nos excertos seguintes:

O facto de nos sentarmos, olharmos para as coisas às vezes com olhos de ver e pensarmos em conjunto sobre elas, acho que isso é uma mais valia. (...) temos tempo para reflectir, para falarmos, para marcarmos as etapas, acho que só trouxeram vantagens. (Entrevista a P4).

Acho que é sempre importante e sempre positivo nós participarmos em conjunto com a Instituição. Acho que é mesmo fundamental até porque é assim, nós é que temos a responsabilidade de os educar, mas no fim de conta eles passam mais horas aqui do que connosco. Por isso eu acho muito, muito, muito importante haver uma interacção entre nós e a Instituição, acho fundamental mesmo. (Entrevista a P6).

Avaliação como algo que vamos acompanhando a criança para ver a sua evolução e actuarmos, intervirmos em determinados aspectos que poderíamos melhorar (...) Se calhar a reflexão, a reflexão, eu gosto dos ciclos de reflexão. Aí debatíamos mais o assunto e se calhar íamos às coisas que importavam mais, às principais, às coisas mais importantes, pronto, às dificuldades que ela tinha e para superar o que é que devíamos fazer, acho que aí é mais importante. (Entrevista a P12).

A análise aos resultados obtidos parece evidenciar que três pais participantes no estudo questionam, através dos seus discursos, as consequências de uma participação mais activa, responsabilizada e interactiva da sua parte no processo de avaliação das aprendizagens dos filhos. Neste sentido, referem que a Instituição tem o dever de os informar sobre o progresso e/ou dificuldades da criança (tipo de relação de nível 2 – *communicating*), ideia essa claramente visível no discurso de um pai:

(Os pais) devem-se meter, pronto, saber como é que os filhos estão a evoluir, mas é assim, há pais que gostam de se meter muito e depois origina confusão. Às vezes não me meto muito, mas é assim, mas quero saber como é que ela está a evoluir. (Entrevista a P12).

#### Concepções das crianças participantes no estudo sobre o tipo de relação Instituição/Família no processo de avaliação das aprendizagens

Ao longo de todo o processo vivenciado durante o programa de formação, também as crianças foram desenvolvendo as suas concepções sobre a participação dos pais na vida do jardim-de-infância. A análise aos resultados obtidos (marcador de cor amarela, figura 6.2.) parece evidenciar que a principal mudança detectada pelas crianças participantes no estudo, no que se refere à relação Instituição/Família durante o programa de formação, está relacionada com a existência de actividades que realizavam com os pais em contexto familiar e que partilhavam através do seu dossiê quando chegavam à Instituição (*learning at home*). Os excertos seguintes das conversas com as crianças participantes no estudo registam (i) a sua consciência sobre a preocupação dos pais e dos educadores em quererem saber o que iam aprendendo e (ii) o seu gosto na apresentação dos trabalhos que realizavam com os pais em casa:

Porque ela (mãe) quer saber se eu faço os trabalhos bem. (...) Ah, muito bem. E tu achas que a (educadora) gosta de saber o que tu fazes em casa? Sim. Porquê? Porque ela quer saber se eu me portei mal ou bem. (...) Olha, tu achas que a mãe e a (educadora) conversam sobre o teu dossiê? Sim, e muito. Como é que tu sabes que elas conversam muito? Porque eu sei. (Conversa com a C1).

A (educadora) diz que as fotografias estão bem feitas e as letras estão mal feitas e a minha mãe diz ao contrário, diz que as letras estão bem feitas e as fotografias também e a (educadora) diz que só as fotografias é que estão. (Conversa com a C3).

E a mamã gosta de ver o que tu fazes na escola? Sim. Achas que a (educadora) e a tua mãe conversam sobre a tua *Princesa*? Com a (investigadora). A mãe conhece a (investigadora) e conversa comigo, achas? E o pai também. (...) E o que é que a mamã diz da tua *Princesa*? Diz que vamos falar disto. E o que é que a (educadora) diz da tua *Princesa*? Que vamos para ali, vamos lá para cima conversar. (Conversa com a C9).

E o que é que o pai costuma dizer do teu dossiê? O pai costuma dizer: vamos fazer uma coisa. E isto é que foi a coisa que o meu pai fez (apontando para um registo do pai). Isto é assim (e faz o gesto de ler, acompanhando com o dedo o texto escrito): eu gosto de fazer um leque, mais os paizinhos. Gosto de fazer com a minha mãe e com as minhas avós, mas se o pai não quiser, não queira, eu se quiser faço com as minhas avós. (...) E aqui, quem é (pergunto apontando para uma fotografia colocada pelo pai)? Eu explico, esta é a minha fotografia a andar de avião. (Conversa com a C16).

### Concepção dos sujeitos de investigação (educadores de infância, pais e crianças) face ao tipo de relação Instituição/Família no processo de avaliação das aprendizagens

Cruzando os resultados obtidos inerentes às concepções dos educadores de infância com a dos pais e das crianças sobre o tipo de relação Instituição/Família no processo de avaliação das aprendizagens (e observando os marcadores de cor azul, verde e amarela, figura 6.2.), constata-se a existência de alguma uniformidade na posição dos marcadores ao longo das categorias de análise, à excepção da última. Os resultados apresentados tornam, assim, evidente que educadores, pais e crianças caracterizam a relação Instituição/Família existente ao longo do programa de formação maioritariamente de tipo 3 (*learning at home*). Já no que se refere ao impacto do programa de formação nas práticas avaliativas dos educadores participantes no estudo, a análise aos resultados obtidos permite caracterizar a relação Instituição/Família como de nível 3 – *volunteering* – e nível 2 – *communicating*. Estes resultados denotam evolução no que se refere à participação dos pais no processo de avaliação das aprendizagens após o programa de formação, uma vez que, antes do mesmo, não participavam no processo, recebendo no final do ano lectivo uma grelha de observação com informação sobre o que a criança conseguia fazer ou não.

### **1.3. Estratégias para avaliar as aprendizagens em colaboração com a família**

Uma análise das práticas pedagógicas, nomeadamente das estratégias utilizadas para avaliar as aprendizagens das crianças em colaboração com a família, após a implementação do programa de formação, permite uma melhor compreensão do impacto do respectivo programa numa possível mudança de concepções e práticas de avaliação das aprendizagens. Neste sentido, foram analisadas as estratégias usadas na avaliação das aprendizagens após a implementação do programa comparativamente às utilizadas durante o mesmo e o significado que lhes foi atribuído pelos sujeitos de investigação. Assim, apresentam-se, inicialmente, os resultados obtidos relativos

ao significado que as estratégias utilizadas durante o programa de formação tiveram para os sujeitos de investigação e, posteriormente e a partir destes, os resultados inerentes ao impacto do programa nas práticas de avaliação dos educadores participantes no estudo.

A análise apresentada de seguida coloca o enfoque nas técnicas e instrumentos usados, nos momentos de avaliação e nos intervenientes que faziam parte do processo de avaliação das aprendizagens das crianças (grelha de análise III, quadro 6.1.).

### Técnicas e instrumentos de avaliação das aprendizagens em colaboração com a família

As experiências vividas durante o programa de formação, o significado que lhes foi atribuído e os resultados obtidos poderão originar mudanças nas técnicas e instrumentos de avaliação utilizados pelos educadores após o programa de formação. De seguida procede-se a uma análise do impacto do programa centrada no significado das técnicas e instrumentos utilizados durante o mesmo para os educadores, pais e crianças participantes no estudo:

#### **(i) Observação (com recurso ao registo)**

Os resultados obtidos evidenciam que a observação assume, no discurso dos educadores, um papel de destaque enquanto técnica de avaliação, salientando a sua importância para um maior conhecimento da criança.

Havendo a possibilidade de fazer as observações, portanto, espontâneas ou planeadas, esses registos servem-nos para... são um suplemento e um complemento de nós analisarmos, portanto, a criança. (Entrevista a M.).

E depois, havia uma coisa que eu gostava muito, tinha dificuldade a começar, era a questão do registo (...) quando eu me comecei a inteirar melhor de todo o processo, a perceber as várias competências tornou-se mais fácil. (Entrevista a C.).

Esta importância dada à observação das crianças e ao seu registo parece ser mobilizada para as práticas avaliativas após a implementação do programa, aparecendo referenciada nos projectos curriculares de grupo do ano lectivo seguinte ao programa de formação:

Das observações diárias e dos registos (Projecto Curricular de Grupo 2009/2010 de E.).

Basear-se-á nas minhas observações, em registos escritos (Projecto Curricular de Grupo 2009/2010 de P.).

Contudo, os resultados provenientes da observação das práticas educativas (dos educadores a exercer funções na EPE) posteriores ao programa evidenciam a existência de alguma dificuldade em inserir a observação das crianças nas suas práticas pedagógicas, quer pelo facto de o acto de observar e registar não ser tarefa fácil, quer pelo facto de considerarem que para iniciar o registo das observações necessitam de ordens superiores da direcção, uma vez que como não o faziam

antes da implementação do programa de formação, e considerando que é uma estratégia nova a adoptar, necessitariam da permissão da mesma.

Avaliação é algo que me preocupa em termos de responsabilidade que é o observar e ver com olhos de ver, não é? (...) Que isto de identificar competências, a observação onde é que encaixa, porque eu às vezes achava que parecia uma, mas depois parece-me que já não era bem aquela. (Entrevista a L.).

Eu ainda não consegui fazer da observação uma rotina (...) Não entrei ainda na rotina, mas utilizo, faço registos de observação com mais frequência. Ainda não fiz a análise, e, entretanto, nestes registos de observação tenho referenciado mais algumas crianças ou não, sem querer, logicamente. (Entrevista a P.).

Não observei durante a manhã que a educadora tivesse efectuado qualquer registo sobre as aprendizagens das crianças. Em conversa, a educadora refere que não tem registado nada porque está á espera que a direcção decida se é ou não para avançar com o portefólio ou dossiê da criança<sup>50</sup>. Diz que não tem qualquer informação da parte da direcção (Diário de investigação – Notas de campo relativas à observação de práticas de C., Fase IV).

À semelhança dos registos efectuados noutras categorias de análise, também nesta é evidente que os resultados obtidos através das entrevistas realizadas aos educadores não vão ao encontro com os obtidos durante o período de observação no ano lectivo seguinte à implementação do programa de formação. Ao longo dos seus discursos, os educadores consideram a observação e o seu registo uma técnica fundamental no processo de avaliação das aprendizagens, incluindo-a inclusive nos seus projectos curriculares. Contudo, não se observa uma utilização sistemática e integrada desta estratégia nas suas práticas de avaliação das aprendizagens.

Tentando compreender o olhar dos pais participantes no estudo sobre esta técnica de avaliação das aprendizagens (observação das crianças e posterior registo), os resultados obtidos neste âmbito parecem evidenciar que a mesma também é valorizada por eles, sendo os momentos de observação compreendidos como momentos importantes para a recolha de informação sobre os filhos, mas também como momentos privilegiados para estar com eles:

Assim poderia até adequar as situações e as observações que eu fazia, que eu achasse mais pertinentes, porque às vezes nem sempre eram dentro daquele timing onde estava o trabalho de casa. E como o trabalho de casa era permanente podia ser, não naquela altura não noutra, mas olha tinha a preocupação de escrever isto porque era uma das coisas que realmente é importante. (Entrevista a P4).

Sim, é uma maneira que nos obriga mesmo a estar talvez com um pouco mais de atenção a certas, como é que se pode dizer, a certas situações. (Entrevista a P13).

---

<sup>50</sup> É de salientar que no ano lectivo seguinte ao da implementação do programa, os educadores de infância participantes no estudo decidiram que se avançassem com a estratégia de construção de um dossiê, chamar-lhe-iam portefólio.

## **(ii) Diálogo e reflexão com a criança como estratégia avaliativa**

O diálogo e a reflexão com a criança como estratégia avaliativa (implementada durante o programa) também foi uma das estratégias valorizadas pelos educadores de infância e integrada nas suas práticas pedagógicas como potenciadoras do desenvolvimento de competências.

Ao conversarmos muito mais com elas (crianças) sobre determinadas situações, ao sabermos o que é que ela pensa disto, o que é que ela acha daquilo, o que é que ela gostaria de fazer, porque é que escolheu aquele e não escolheu o outro, questionar, a criança aprende a desenvolver-se e desenvolve muito mais as suas competências, porque está metida no processo e metida na sua avaliação, vai-se habituar a fazer um exercício de reflexão que também a vai levar a crescer. (...) É tudo o que nós achamos e o que ela deve fazer e, às vezes, nem ouvimos. Preparamos coisas para elas “ah isto fica bem, aquilo faz-lhe bem”, mas não ouvimos, e nós temos que as ouvir. (Entrevista a L.).

Porque não havia muito a noção do que é que se faz agora, como é que eu provo que a criança aprendeu alguma coisa, fico um bocadinho à espera que ela me mostre, numa ou outra actividade, num ou noutro momento do dia, que aquela experiência foi importante. Era um bocadinho assim, esperemos que tenha feito efeito, alguma coisa lá há-de ficar. Mas se fizermos essa reflexão com as crianças, e haja tempo para isso... porque não é assim, agora vais sentar aqui, vais reflectir, não é? Tem que haver disponibilidade para isso, e tempo e calma, pronto. Reflectindo com eles percebemos muito mais rapidamente se aquilo foi importante ou não (Entrevista a P.).

Esta mudança nas práticas pedagógicas das educadoras no que se refere a reflectir com a criança é visível nos resultados obtidos através das entrevistas realizadas (excertos apresentados anteriormente), mas também a partir da análise aos seus projectos curriculares de grupo e às notas de campo relativas à observação de práticas após a implementação do programa:

Momentos de reflexão individual ou em grupo com as crianças (Projecto Curricular de Grupo 2009/2010 de C.).

Após uma actividade de recorte, a educadora pergunta à criança sobre o que fez e sobre se arrumou ou não a mesa: como é que achas que correu? Conseguiste recortar tudo? Não foi difícil? Vamos guardar. E ficou tudo arrumado? Ou é preciso fazer mais alguma coisa? (Diário de investigação – Notas de campo relativas à observação das práticas de C., Fase IV).

Com cada criança (a educadora) conversou um pouco sobre os trabalhos dos frutos secos que fizeram: como é que fizeste? O que foi mais difícil de fazer? E mais fácil? E o que aprendeste? (...) A educadora conversa em grande grupo sobre as pinturas do Outono que fizeram no dia anterior: como é que fizemos? O que usámos? Quem ajudou? A educadora vai registando o que as crianças dizem, o que colocaram, como fizeram e o porquê de cada etapa. (Diário de investigação – Notas de campo relativas à observação das práticas de E., Fase IV).

Quando questionados sobre esta técnica de avaliação das aprendizagens, quatro dos pais participantes no estudo referem que a mesma, perspectivando o diálogo e a reflexão com a criança, é uma estratégia que estimula o desenvolvimento de competências:

E acho que isso (diálogo e a reflexão) é importante, a opinião dela, e que vê-se que ela tem opinião e pensa sobre as coisas. (Entrevista a P3).

Ele (criança) depois explicava-me, esta fotografia fizemos aquilo, aquela fotografia fizemos aquilo. Se eu não tenho nenhuma pista para conversar com ele, ele não desenvolve, está a entender? Quando nós estávamos a folhear o dossiê, eu perguntava sempre e ele ia desenvolvendo. (Entrevista a P14).

Quanto às crianças, os resultados obtidos parecem evidenciar que as mesmas, durante o programa de formação, tinham consciência destes momentos em que reflectiam com os educadores e com os pais sobre o seu percurso de aprendizagem, indicando que conversavam com a educadora e com os pais sobre o conteúdo do seu dossiê, o que é visível por exemplo no excerto seguinte:

E vês o dossiê com a mãe? Sim. (...) E tu conversas com a (educadora) sobre o teu dossiê? Sim. Conversas? E o que é que a (educadora) diz do teu dossiê? Diz que é para trabalhar. (Conversa com a C4).

### **(iii) Análise dos trabalhos realizados pelas crianças**

De acordo com os resultados obtidos, a análise dos trabalhos realizados pelas crianças parece ser uma técnica de avaliação das aprendizagens referenciada e utilizada por dois educadores de infância após o programa de formação. Segundo estes profissionais, os trabalhos poderão evidenciar as experiências de aprendizagem que a criança vivenciou enquanto realizava os mesmos. Surge, assim, como mais uma fonte de recolha de informação sobre o processo de aprendizagem da criança, como se constata nos excertos seguintes:

Vou também utilizar alguns trabalhos deles (crianças). (Entrevista a M.).

Porque tem os trabalhos que as crianças fizeram realmente, o que é que aconteceu durante a construção daquele trabalho, o que é que foi trabalhado antes, o que é que foi trabalhado depois. (Entrevista a P.).

Os resultados obtidos evidenciam que nenhum pai nem nenhuma criança participante no estudo mencionaram, nesta fase da investigação (fase IV), a análise de trabalhos como uma técnica que possibilite a avaliação das aprendizagens das crianças. É de realçar que, nos resultados obtidos durante a fase de diagnóstico sobre as concepções de avaliação das aprendizagens (fase II), a análise de trabalhos aparece referenciada no discurso dos pais (ainda que de forma pouco expressiva) e das crianças (de forma bastante expressiva) como fonte de recolha de informação sobre a aprendizagem (figura 4.3.). Poder-se-á apresentar como possível razão para este resultado o facto de se utilizar novas técnicas e instrumentos durante o programa de formação (nomeadamente a realização de ciclos de reflexão, a observação das crianças e a documentação do seu processo de aprendizagem), ganhando estes significado e saindo valorizados nos discursos dos pais e crianças nesta última fase da investigação.

**(iv) Partilha da informação recolhida sobre a criança em conversas informais e (v) realização de ciclos de reflexão para partilha e interpretação da informação recolhida**

Devido à inter-relação destes dois indicadores de análise, evidenciada nos resultados obtidos relativos ao impacto do programa de formação nas práticas de avaliação das aprendizagens, torna-se pertinente uma apresentação conjunta da análise efectuada, uma vez que ambos residem na troca de informação recolhida sobre a criança, mas em momentos diversificados (informais ou planeados).

A realização de ciclos de reflexão, como já foi referido anteriormente, foi uma estratégia implementada durante o programa de formação. Estes consistiam (i) na interpretação e reflexão sobre o processo de aprendizagem da criança baseadas na informação recolhida e (ii) na definição de linhas de acção que se debruçaram sobre propostas educativas a desenvolver na Instituição e em casa que potenciariam o desenvolvimento de competências por parte das crianças. Os ciclos de reflexão eram momentos singulares e planeados de *feedback* entre educadores e pais sobre o desenvolvimento de competências, de onde resultavam relatórios descritivos sobre toda a informação discutida e as linhas de acção estabelecidas, sendo no final do ciclo assinados por ambos.

As conversas informais referidas pelos pais e educadores são momentos espontâneos (que ocorrem normalmente quando levam a criança à Instituição no início do dia) em que ambos trocam alguma informação sobre as aprendizagens das crianças.

Os resultados obtidos após a implementação do programa de formação evidenciam que os educadores de infância atribuíram bastante importância aos ciclos de reflexão, considerando-os momentos importantes e essenciais no processo de avaliação das aprendizagens.

Conseguíamos identificar claramente quais foram as competências que não conseguíamos observar tão bem em cada criança, ou pelo menos que não tínhamos registo, porque às vezes conversando conseguíamos recordar de alguma situação. (...) E penso que esse documento escrito, na posse dos pais era um, tipo um... qualquer coisa que ali está, não foi uma conversa vã que me disseram, está ali e se eu se tiver dúvidas vou consultar. (Entrevista a C).

Foi muito importante porque havia aquela troca a olhar na cara uns dos outros, o que é que eles achavam dos filhos e o que nós achávamos dos filhos deles. (Entrevista a E.).

Porque a presença dos pais, o facto de estarmos cara a cara a falarmos sobre assuntos tão importantes dá para esclarecer dúvidas que existam. Enquanto se for escrito há coisas que ficam por esclarecer. Para além disso, acho que é toda a relação e todo o tempo, que é importante também estar, ter com a família que embora, diariamente, se tenha a entrega da criança ou recado de ir e vir, mas esses momentos são só para aquilo (Entrevista a L.).

Ao lerem aquilo que a educadora fez, não lêem com os mesmos olhos de quem o fez, ou seja, a educadora, o que faz, o que escreve, os comentários que faz, as observações que faz, tem a sua base profissional, sabe porque é que o está a fazer, não é? E os pais, se calhar, lêem apenas como uma brincadeira que o filho fez ou

assim. E é preferível, o ideal é trocar estes dois pontos de vista para a educadora poder explicar aos pais que aquela brincadeira que o filho fez é importante neste e naquele aspecto para o seu desenvolvimento e, se calhar, os pais não têm essa noção, não é? (Entrevista a P.).

Contudo, e apesar dos resultados obtidos nas entrevistas claramente evidenciarem que os ciclos de reflexão não só permitem trocar ideias e trabalhar colaborativamente com os pais das crianças, bem como dissipar dúvidas que possam existir sobre o trabalho desenvolvido com a criança, os educadores não adoptaram esta estratégia de avaliação ao longo do ano lectivo seguinte ao da implementação do programa. A análise aos projectos curriculares indicia evidências de que se procederá à realização de um relatório descritivo sobre a criança, apenas no final do ano e com uma estrutura semelhante aos relatórios que culminavam de cada ciclo de reflexão durante o programa, agendando-se encontros com os pais apenas caso se revele necessário. O excerto seguinte mostra o mencionado anteriormente:

Ocasionalmente ocorrerão pequenas conversas com os pais (...) No final do ano lectivo será elaborado um relatório descritivo de cada criança onde constarão exemplos de aprendizagens efectuadas no âmbito das competências para a Educação Pré-Escolar definidas. (...) Quando necessário serão convocadas reuniões/encontros para tratar de assuntos do interesse dos pais. (Projecto Curricular de Grupo 2009/2010 de C.).

Esta opção dos educadores participantes no estudo é justificada com base na existência de uma partilha constante de informação sobre o processo de aprendizagem da criança em conversas informais com os pais, opção claramente tomada no Regulamento Interno da Instituição e sublinhada no discurso de uma educadora:

Contactos individuais com a família, aproveitando sempre que possível as deslocações desta à Instituição (Regulamento Interno da Instituição).

Eu aproveito sempre uma deixa ou duas dos pais, para fazer, para lhes fazer ver que algo não está bem, que trabalhem mais ali naquela área, vamos fazer assim, o que é que acham. (...) Acho, acho importante os ciclos de reflexão, mas não é possível, não (risos). É só mesmo assim esses bocadinhos, e depois, quando há algo mais preocupante, mais urgente de tratar, marcar uma conversinha na hora do almoço. (Entrevista a S.).

Perante a justificação apresentada pelos educadores participantes no estudo, tornou-se pertinente analisar o conteúdo das conversas informais destes com os pais durante o período de observação de práticas após a implementação do programa de formação. Os resultados obtidos permitem constatar que a partilha de informação recolhida em conversas informais poucas vezes se centrava nas aprendizagens das crianças, mas maioritariamente nos seus comportamentos ou em recados considerados necessários dar pessoalmente, como evidenciam os excertos seguintes alusivos a diferentes dias de observação no ano lectivo seguinte ao ano de implementação do programa de formação:

Conversa com a mãe de duas crianças no momento em que trazem os filhos: conversas informais sobre como estão os filhos, se está tudo bem, se passou bem durante a noite, se há boa disposição. (...) A educadora

conversa com uma mãe sobre o facto da criança já conseguir estar sossegada na manta e conseguir estar a ouvir e a participar na conversa colocando o dedo no ar. Com outro pai conversa sobre as actividades extra – curriculares, indicando o horário e o dia da semana a que as mesmas acontecem. (Diário de investigação – Notas de campo inerentes à observação de práticas de C. em dias diferentes, Fase IV).

Conversas informais com os pais sobre se está tudo bem. Com um dos pais conversa sobre o aniversário de outra criança. (...) Conversas informais com os pais sobre como as crianças estão, não ocorrendo nenhuma conversa sobre as aprendizagens das crianças. (...) Em conversa com a educadora, esta referiu que ia dar a conhecer as conversas com as crianças sobre o que aprenderam sobre os frutos secos aos pais nas conversas informais ao início do dia. (...) Conversa com um pai sobre as brincadeiras que o filho tem com os amigos, como brinca e com quem brinca. (Diário de investigação – Notas de campo inerentes à observação de práticas de E. em dias diferentes, Fase IV).

Relativamente ao significado destas duas estratégias de troca de informação, a maioria dos pais participantes no estudo parece ter um olhar diferente do olhar dos educadores, ao valorizarem de forma bastante expressiva os ciclos de reflexão em detrimento das conversas informais.

Estamos a conversar sobre a minha filha o que é muito importante (...) pronto tínhamos de falar, não é? E tínhamos o que falar. Não é só, não é só 'boa tarde (educadora), então como é que foi, portou-se bem, mal? Ah, teve bola vermelha ou assim. Pronto e até amanhã'. Não, tínhamos mais alguma coisa para dizer uma à outra" (Entrevista a P2).

O projecto, uma das mais valias que me deu foi essa (os ciclos de reflexão), eu estar com outra percepção sobre o que acontecia e por isso, julgo que os ciclos de reflexão são essenciais e não me fez qualquer tipo de transtorno. (Entrevista a P10).

Sim, embora a gente conversasse um bocadinho todos os dias, ou disto ou daquilo da (criança), lá está, não era sobre as aprendizagens, era mais sobre o comportamento, o que ele tinha feito ou não ou alguma coisa que tinha sobressaído naquele dia ou que ele tivesse dito. Não era assim especificamente direccionado só nas aprendizagens, às vezes falávamos de outras coisas pelo meio. E aqui era focalizado nesse aspecto das aprendizagens só. (Entrevista a P13).

E a gente chega a um ponto que às vezes a gente fica decepcionados, porque... Não queremos que o nosso filho seja o maior e o melhor, e até é aliás nas dificuldades é que a gente o vai tentar ajudar, mas nessas grelhas a gente praticamente não sabia o porquê de ele não cumprir, porque é que não cumpre, porque é que não atou bem os atacadores dos sapatos, não é? Essas situações, o não satisfaz, satisfaz e satisfaz muito bem, acho que era assim, pronto, é daqueles casos em que uma pessoa ficava assim "mas não satisfaz porquê? Onde é que ele tem tanta dificuldade?" e então mais discriminado a gente pode saber o porquê e no que podemos ajudar, aí foi importante os ciclos de reflexão. (...) porque o relatório nós podemos lê-lo... E ajudá-lo onde ele precisa. (...) lê-lo e ver a evolução dele gradualmente, porque ali na grelha eu acho que é muito generalizado, não se consegue ir aos pontos onde a gente quer ir, não é, e ver qual foi a evolução dele. Claro que ele, como todas as crianças, tem dificuldades em mais algumas coisas do que outras e ali na grelha, é como a minha mulher diz, não dá para perceber muito bem o porquê do cumprimento ou não cumprimento das acções dele. (Entrevista a P17).

A análise aos resultados obtidos evidencia, assim, que maioria dos pais participantes no estudo defende a continuidade de um papel participativo e activo no processo de avaliação das aprendizagens dos filhos, nomeadamente aquando dos ciclos de reflexão. A mesma análise evidencia que apenas um pai, o que associa à avaliação a noção de medida das aprendizagens, refere que os ciclos de reflexão são dispensáveis desde que haja alguma informação escrita sobre o desenvolvimento da criança, corroborando assim as opções tomadas pelos educadores no ano lectivo seguinte ao da implementação do programa de formação.

É suficiente (o relatório), porque o que o indivíduo vem aqui fazer (nos ciclos de reflexão), ao fim ao cabo, é resumir basicamente o que ela (educadora) escreveu. E também todos os dias a gente pergunta “isto é o quê?” (...) A não ser que seja uma coisa mais preocupante, eu não vejo essa necessidade. Só se houver alguma ou se estiver a fugir da linha, do objectivo, está a ter um atraso qualquer nisto, num ponto ou noutro, é que acho que seria importante. (Entrevista a P16).

Nos discursos das crianças, a realização dos ciclos de reflexão não aparecem mencionados, provavelmente porque elas não participaram neles. Contudo, os resultados obtidos evidenciam que as mesmas tinham consciência que os pais e os educadores conversavam sobre o seu processo de aprendizagem através das conversas que tinham sobre o seu dossiê (ver subcapítulo referente às concepções das crianças participantes no estudo sobre o tipo de relação Instituição/Família no processo de avaliação das aprendizagens ao longo do presente capítulo). A valorização, pelas crianças, do dossiê com informação sobre si que circulava entre o jardim-de-infância e a sua casa poderá justificar a ausência da referência, nesta fase da investigação, às conversas entre os pais e os educadores, elemento que aparecia de forma bastante expressiva nos resultados obtidos aquando da fase II da investigação e relativos ao discurso das crianças.

#### **(vi) Documentação do processo de aprendizagem da criança, seleccionando e organizando a informação recolhida**

Os resultados obtidos inerentes à implementação do programa evidenciam que a documentação do processo de aprendizagem das crianças através da selecção e organização da informação recolhida foi uma estratégia valorizada pelos educadores de infância, pais e crianças participantes no estudo. O suporte de recolha, selecção e organização da informação seleccionado foi um dossiê que circulava entre o jardim-de-infância e a casa das crianças e os resultados obtidos evidenciam que a sua leitura, e reflexão em torno da informação que continha, tornou-se um prazer para todos os intervenientes educativos, como se constata através dos excertos seguintes:

O dossiê com todas as informações que fomos colocando, não só os registos mas também os relatórios descritivos de cada ciclo de reflexão que fomos tendo. (...) isso com os pais de estarmos a mexer no mesmo dossiê, falar do mesmo portefólio (dossiê), falarmos das mesmas realidades, falar das mesmas situações foi muito gratificante. (Entrevista a E.).

Se começarmos a iniciar os portefólios, penso que começamos com muito mais segurança. (...) Neste momento sinto-me segura, sinto que sou capaz actualmente de fazer o que fiz o ano passado. (...) Juntamente com as crianças, porque tu não consegues tirar um dossiê e veres sozinha. (Entrevista a C.).

Ele gostava que o vissem em conjunto com ele e, às vezes, ia mostrar ao pai. (Entrevista a P1).

Assim que o via, via-o logo para ver o que é que aquela malandrona andava a fazer e quais tinham sido as novidades porque eram tudo situações muito inesperadas ou coisas muito fora do vulgar, algumas que... muitas delas fiquei surpreendido com a capacidade dela, em muitas delas, pronto, (...) no dossiê estão registos de actividades, acções, frases, comportamentos que a (criança) efectivamente teve. No outro (na grelha) espelha que a (criança) é capaz de fazer isto ou fazer aquilo mas não existe um registo directo de um trabalho que ela

tenha feito. Enquanto no dossiê não, está lá, efectivamente a (criança) disse isto, fez esta acção, fez aquilo, está registado, fotografia, por escrito, enquanto o outro são tudo itens muito gerais, saber que ela já é desenrascada e que já consegue relacionar o A com o B ou com isto, pronto, é tudo muito geral. O outro é muito em pormenor, isso aí não há a menor dúvida que eu preferia. (Entrevista a P10).

E o teu dossiê serve para quê? Serve para pôr os desenhos, serve para trabalhar e ... (...) E porque é que colocaste o sol e o caracol? Porque era para ficar giro o dossiê. (Conversa com C2).

Vamos ver a tua *Borboleta* juntas, pode ser? Sim. Eu gosto muito. Brinco todos os dias com o dossiê. (Conversa com C10).

É de salientar que o pai (P16) que parece associar à avaliação a noção de medida, defendendo uma avaliação apenas no final do ano e dispensando os ciclos de reflexão, quando questionado sobre o dossiê do seu filho em comparação com a grelha de observação que recebia em anos lectivos anteriores, referiu que preferia o dossiê nomeadamente pela interacção com o filho que o mesmo proporcionava.

O que vinha no dossiê geralmente era tudo o que eu via, uma ou outra coisa que às vezes que discordávamos, mas também não passo aqui o dia todo com ele. (...) Mas o dossiê é melhor. O outro tem muita cruz, se calhar não é preciso muita paciência, cumpre, cumpre só para dizer que ele não cumpre. E pelo menos o outro escrever, sempre tem de escrever qualquer coisa, gostei muito desse. No cumpre, não cumpre, só para agora não ser mau vou por cumpre, não. (...) Pelo dossiê é diferente. As cruces é assim, não... acredito se calhar mesmo que... por acaso eu acho que ele tinha uma ou outra que não cumpria, já não me recordo pronto, mas escrito como estava feito, nós perguntávamos e escrevíamos e assim é muito melhor. Pelo menos puxa mais... Para já é uma interacção com o garoto, temos que perguntar, temos que escrever, fazer qualquer coisa. Se for cumpre, não cumpre não preciso dele para nada, portanto é diferente. (Entrevista a P16).

Tendo em conta o impacto do programa nas práticas avaliativas docentes, os resultados obtidos parecem evidenciar que a importância atribuída pelos educadores a esta estratégia durante o programa, utilizada para recolher informação sobre a criança, foi mobilizada para as suas práticas pedagógicas após o programa. De igual forma, a análise documental efectuada aos projectos curriculares de grupo para o ano lectivo seguinte ao da implementação do programa revela a intenção dos educadores de colocar esta estratégia em prática durante esse ano:

O portefólio de cada criança permitirá também a divulgação e avaliação do trabalho produzido ao longo do ano. (Projecto Curricular de Grupo 2009/2010 de C.).

É minha intenção organizar registos escritos e fotográficos com as evoluções de cada criança e com os momentos da sala mais significativos que poderão ficar registados em portefólio. (Projecto Curricular de Grupo 2009/2010 de L.).

A documentação constitui a base de diálogo que se estabelece com os pais (Projecto Curricular de Grupo 2009/2010 de M.).

Contudo, os resultados obtidos a partir da observação de práticas após a implementação do programa evidenciam que a concretização desta estratégia foi planificada, mas não chegou a ser implementada durante esse período. A análise aos resultados revela que a construção de portefólios pelas crianças ainda não tinha sido implementada pelos educadores a exercer funções

docentes na EPE, segundo eles, por ainda estarem a aguardar directrizes da direcção da Instituição quanto ao assunto em questão.

Em conversa com a educadora esta referiu que apresentou uma proposta com tecido e uma armação para construção do portefólio e estão à espera da resposta da direcção para avançarem com a construção de portefólios. A educadora E. refere que a sua proposta baseou-se na reutilização das capas de outros dossiês e que também aguarda resposta da direcção. (Diário de investigação – Notas de campo inerentes à observação de práticas de C. e E., Fase IV).

Conversando com a educadora pertencente à direcção pedagógica<sup>51</sup> sobre a falta de resposta por parte da direcção da Instituição e as dificuldades sentidas na implementação desta estratégia, esta referiu que a estratégia seria implementada ainda durante esse ano e que ainda não o tinha sido por impossibilidade de comprar os dossiês, tendo as educadoras de os construir com as crianças a partir de material reutilizável.

Elas insistiram muito para que o material físico aparecesse feito, ou seja, fosse comprado, e então, elas só teriam que fazer os registos e preencher e guardar informação e tudo isso. E então, foi assim uma luta um bocadinho... porque a casa está com dificuldades financeiras, não queria gastar nem mais um cêntimo do que aquilo que tem que gastar e eu parece-me que houve aqui um bocadinho de resistência ao facto de criar esse, usar os materiais, usar a imaginação e criar esses portefólios. (...) Não sou eu que decido, não é, por mim tudo bem, facilitava-lhes o trabalho. Mas como não sou eu que decido e tive que gerir um bocadinho as duas partes, a direcção e elas, demorou algum tempo para elas aceitarem que tinham que fazer e que tinham que pensar nisso a sério (...) acho que foi essa a questão. (Entrevista à educadora P., educadora pertencente à direcção pedagógica da Instituição no ano lectivo 2009/2010).

Partindo da resposta obtida, e apesar da implementação desta estratégia não ter acontecido ainda durante o período de observação desta fase de investigação, os resultados obtidos inerentes à análise documental e às entrevistas realizadas permitem inferir que a implementação de portefólios que documentem o processo de aprendizagem das crianças foi uma mudança inserida nas práticas avaliativas dos educadores de infância após a implementação do programa de formação.

Procedendo a uma análise integradora dos resultados obtidos inerentes ao impacto do programa de formação nas práticas de avaliação das aprendizagens, estes parecem evidenciar que as mudanças implementadas ao nível das estratégias após o programa de formação, e as decisões tomadas pelos educadores participantes no estudo a este nível, nem sempre foram ao encontro da opinião e das expectativas dos pais entrevistados. A análise aos resultados obtidos parece evidenciar que enquanto a maioria dos pais defende a continuidade de uma participação activa no processo de avaliação das aprendizagens dos filhos, nomeadamente através dos ciclos de reflexão e da definição de linhas de acção em conjunto, os educadores de infância optam pela realização de

relatórios descritivos elaborados por si sobre as aprendizagens das crianças, excluindo a implementação dos ciclos de reflexão e optando por incentivar a troca de ideias e informações sobre as aprendizagens nas conversas informais tidas no dia-a-dia com os pais. Contudo, os resultados obtidos a partir da observação das práticas após o programa, parecem evidenciar que o conteúdo destas conversas centra-se, maioritariamente, no comportamento das crianças (fez isto ou aquilo) e/ou em recados aos pais e, com menos frequência, nas aprendizagens das crianças.

É de salientar, ainda, que os resultados obtidos evidenciam o abandono da utilização de grelhas de observação com escalas de verificação (estratégia utilizada durante a fase II da investigação), parecendo haver uma consciencialização das suas limitações (Blenkin, 1992; Katz, 1997) e da impossibilidade destas reforçarem as diferenças de desenvolvimento e a variabilidade existente em cada grupo de crianças. Este aspecto é realçado na entrevista realizada à educadora pertencente à direcção pedagógica quando questionada sobre como decorrerá futuramente o processo de avaliação das aprendizagens das crianças:

Portanto, as grelhas de observação vão deixar... já não fazem sentido, porque da forma como nós estamos a organizar a entrada das crianças, o seu percurso e a avaliação mais periódica, ou seja, trimestral, da sua evolução, já não faz sentido haver uma grelha de observação no final. Portanto, trimestralmente há um relatório acerca desse desenvolvimento, como é que as coisas estão a correr, o que é que está a correr bem, o que é que está a correr mal, o que é que se pode alterar e no final haverá um relatório final de avaliação. (Entrevista a P., educadora pertencente à direcção pedagógica da Instituição no ano lectivo 2009/2010).

#### Momentos do processo de avaliação das aprendizagens em colaboração com a família

Relativamente aos momentos de avaliação das aprendizagens em colaboração com a família, e interceptando os resultados obtidos nesta categoria com os de outras categorias, denota-se uma evolução nas concepções e práticas de avaliação das aprendizagens. Enquanto que, durante a fase II da investigação, os resultados obtidos evidenciam que a avaliação das aprendizagens se centra num único momento no final do ano lectivo, os resultados obtidos na fase IV da investigação, aquando da avaliação do impacto do programa de formação, parecem evidenciar a existência de diferentes momentos de avaliação das aprendizagens. Durante esta fase, os resultados obtidos revelam a opção pela realização de relatórios trimestrais descritivos sobre a avaliação das aprendizagens das crianças e por um relatório final de avaliação sobre o desenvolvimento de competências pela criança. Estes resultados evidenciam, também, que esta decisão dos educadores é apoiada nos resultados obtidos nesta categoria de análise relativos aos pais

---

<sup>51</sup> Cargo criado pela nova direcção da Instituição no ano lectivo seguinte à implementação do programa de formação e atribuído à educadora P.

entrevistados (à excepção de um pai, como já referido), que parecem defender uma avaliação das aprendizagens realizada de forma contínua e não apenas no final do ano lectivo.

#### Intervenientes do processo de avaliação das aprendizagens em colaboração com a família

No que se refere aos intervenientes educativos no processo de avaliação das aprendizagens, os resultados obtidos após a implementação do programa parecem evidenciar que o papel activo que os pais desenvolviam nas estratégias implementadas durante o programa de formação não foi completamente mobilizado aquando das mudanças introduzidas nas práticas de avaliação das aprendizagens dos educadores, resumindo-se este, sobretudo, à troca de ideias sobre o processo de aprendizagem das crianças durante as conversas informais decorridas no dia-a-dia do jardim-de-infância.

#### **1.4. Reflexão sobre o processo de avaliação das aprendizagens em colaboração com a família**

Após a vivência de um programa de formação, cujo principal objectivo era melhorar as práticas de avaliação das aprendizagens dos educadores de infância e integrar o importante contributo dos pais nesse processo de avaliação, tornou-se essencial, do nosso ponto de vista e nesta fase da investigação, desenvolver uma reflexão, com todos os seus participantes, de forma a compreender se, na sua perspectiva, os objectivos foram ou não alcançados. Apenas assim, e numa perspectiva de implementação futura e/ou de perenidade do programa de formação, se poderá fundamentar a continuidade de determinados aspectos que se evidenciaram relevantes na formação e a melhoria de outros.

Conscientes que os resultados apresentados de seguida são referentes ao desenvolvimento do programa, e não a uma avaliação do impacto do mesmo nas práticas de avaliação das aprendizagens (como acontece com os resultados apresentados anteriormente e que vão ao encontro dos objectivos definidos para esta fase da investigação) foi nossa opção, ainda assim, apresentar os resultados obtidos inerentes a esta reflexão neste capítulo, uma vez que os mesmos remetem para um balanço do programa de formação que poderá ajudar a compreender melhor as mudanças introduzidas nas práticas pedagógicas, nomeadamente no que se refere à avaliação das aprendizagens em colaboração com a família.

De seguida, apresenta-se a análise dos resultados obtidos nesta categoria tendo em conta os contributos e obstáculos de uma avaliação das aprendizagens em colaboração com a família e os sentimentos experienciados nesse âmbito.

#### Contributos da avaliação e/ou das práticas avaliativas em colaboração com a família

Os resultados obtidos permitem referir que o principal contributo de uma avaliação das aprendizagens em colaboração com a família, identificado pelos educadores de infância e a maioria dos pais participantes no estudo, relaciona-se com o olhar de outra forma para a avaliação. Olhando a avaliação como meio que possibilita a melhoria das aprendizagens, compreende-se que a mesma permite obter um conhecimento maior sobre a criança. Este é um contributo da avaliação das aprendizagens em colaboração com a família que emerge claramente dos resultados obtidos e que se encontra evidenciado nos excertos seguintes:

Achei interessante porque deu-me um maior conhecimento de cada criança e para a perceber melhor, porque, no dia a dia, nós temos também necessidade de... Além de estarmos preocupados, pronto, e irmos trabalhando e desenvolvendo determinadas competências também temos que, pronto, temos que conhecer muito bem a criança para saber lidar em termos de relação. (Entrevista a L.)

E por aqui, por este projecto, eu tive mais noção do desenvolvimento (...) dá para nos apercebermos mais do nosso filho (...) E assim passamos ainda mais tempo com ele, é mais um pretexto para estar com ele e conhecê-lo cada vez melhor. (...) Para mim, neste sentido de eu me aperceber mais, ter uma maior consciência do que o meu filho fazia e de me aperceber mais. (Entrevista a P7).

Traz maior consciência do percurso (da criança) e da sua evolução. (...) Para mim, enquanto mãe, no sentido de perceber... de ter uma maior atenção, maior consciência de determinados pontos do crescimento e das aprendizagens que ele ia fazendo. (Entrevista a P15).

Além de permitir melhorar as aprendizagens e um maior conhecimento sobre a criança, os resultados obtidos também evidenciam que educadores e pais identificam outros contributos da avaliação das aprendizagens quando realizada em colaboração com a família, tais como:

(i) a valorização do objecto de avaliação, isto é, valorizar a criança e o seu processo de aprendizagem;

Eu acho que o processo de aprendizagem [da criança] onde os pais puderam participar ao longo do ano ficou muito mais interiorizado e mais valioso. (Entrevista a L.)

Tanto que eu via que ele ia mostrar aquilo com orgulho ao pai e ele ficava triste porque o pai não ligava a nada daquilo. (Entrevista a P1).

(ii) a existência de uma melhor compreensão da linguagem utilizada;

A comunicação é mais fácil porque estamos por dentro da mesma linguagem enquanto com os outros pais eu tenho que explicar um bocadinho, por exemplo, o que é que é a competência do aprender a aprender. (Entrevista a E.)

É uma expressão, lá está, é a minha evolução em termos de conceitos e de aprendizagens, o próprio termo aprendizagem era assim um bocadinho vago e portanto aí essa entrevista (a primeira entrevista facultada

aquando da fase II da investigação). Mas foi um conceito que foi ganhando forma e hoje tenho outra consciência das coisas. (...) Sim, e isso revela também a minha própria evolução no projecto e não só a (da criança). (Entrevista a P15).

(iii) um maior conhecimento do trabalho desenvolvido na EPE e/ou na Instituição, o que leva a uma valorização do mesmo;

Maneira mais prática dos pais notarem a evolução e perceberem que a escola não é só para brincar, mas o brincar é aprender. (...) Saber e dizer que existe um projecto e que no projecto vem lá as acções e vem lá as situações de aprendizagem que os pais têm que perceber que é aprendizagem e que a aprendizagem não começa na escola primária, é desde que nascem e por aí fora. (Entrevista a M.).

Até para nós ajuda-nos a saber o que é que ele está aqui a fazer. (...) melhor, pelo menos temos uma noção, quer dizer, temos alguma noção do que é que se faz cá na escola. Sinceramente se eu não tivesse o dossiê, o que é que ele faz? Se lhe perguntar o que é que ele fez o dia todo, ele diz que brinca, não há nada específico. O dossiê serve para termos uma noção do que fez, apesar de ele em casa já dizer coisas em inglês pronto e a gente já sabe, já está a dizer isto em inglês é porque já está a aprender alguma coisa. Mas com o dossiê realmente temos outra noção. (Entrevista a P16).

(iv) o fortalecimento da relação entre todos os intervenientes educativos participantes no processo de avaliação das aprendizagens das crianças.

Eu sempre tive com todos os pais ou quase todos uma relação muito cordial. Penso que de muita honestidade e de muita simplicidade. Se alterou? Foi melhorar ainda mais, fortalecer ainda mais essa relação. (Entrevista a C.).

Ficou mais fortalecida de certeza. (Entrevista a P2).

A par destes contributos identificados pelos educadores e pais participantes no estudo, os resultados obtidos evidenciam que existem outros que são identificados só pelos educadores ou só pelos pais, baseados no significado único que as experiências e as situações de avaliação experienciadas trouxeram para cada um.

Neste sentido, os pais participantes no estudo apontam, ainda, como contributos da avaliação das aprendizagens em colaboração com a família (i) a existência de uma intervenção diferenciada no trabalho desenvolvido com as crianças, dando-se mais atenção à unicidade da criança, e (ii) a obtenção de uma recordação boa do processo de aprendizagem da criança:

O facto de haver uma atenção mais centralizada nele. (Entrevista a P6).

Eu [educadora] acho que até foi bom para ela, foi uma forma de conhecer melhor (a criança) individualmente, não quer dizer que ela não o conhecesse, mas é muito difícil numa sala com tantos dedicar-se mais a um que aos outros, e, pronto, nesse aspecto acho que foi muito bom para ela. (Entrevista a P17).

Mesmo agora se forem ver, recordações, coisas que eles faziam. Em relação àquele ano que ela teve cá, só levou no final do ano aquela pasta com as actividades que eles foram fazendo. Aqui não, aqui vão ficando registados certos trabalhos que eles acham relevantes. (Entrevista a P9).

Por outro lado, já os educadores de infância referem que, além dos contributos já mencionados anteriormente, existem outros, mas que se centram nos contributos das estratégias desenvolvidas durante o programa de formação, tais como o desenvolvimento profissional (evidente

no segundo excerto apresentado de seguida) e o trabalho em equipa (evidente no primeiro excerto) que as estratégias implementadas no âmbito da avaliação das aprendizagens em colaboração com a família proporcionaram:

O trabalho em equipa, mas era em equipa na altura em que estávamos a fazer formação, porque depois nunca mais houve trabalho em equipa. Na altura da formação sim, senti que houve trabalho de equipa. Mas porquê? (pergunta) Porque não sou eu que mando, andamos subjugadas. (Entrevista a M.).

Acho que é um bocado não aceitarmos as ideias totalmente feitas sem que possamos questionar “é assim, mas porquê, não pode ser doutra forma?”. Embora muitas vezes, eu acho que é um exercício solitário. É um exercício solitário porque não me adianta dizer à coordenadora ou dizer à... fica por aí mesmo. É um exercício solitário mas que passa a existir. (Entrevista a C.).

É de salientar que no que se refere aos contributos anteriormente apresentados, e evidenciados nos resultados obtidos, os educadores de infância salientam nas entrevistas que são contributos identificados durante a implementação do programa de formação e que não têm qualquer impacto nas suas práticas pedagógicas dentro da Instituição após a formação, considerando que não existe espaço de abertura e flexibilidade para a troca de ideias ou trabalho em equipa.

Cruzando os contributos que a implementação do programa de formação trouxe para as práticas de avaliação das aprendizagens em colaboração com a família com os contributos que os educadores e pais participantes no estudo consideravam que a avaliação poderia trazer (contributos evidenciados na análise dos resultados obtidos durante a fase II da investigação), compreende-se que, de facto, as estratégias de avaliação implementadas em colaboração com a família permitiram o melhoramento das aprendizagens das crianças e um maior conhecimento sobre elas em diferentes contextos (principal contributo da avaliação das aprendizagens identificado durante a fase II). Os resultados obtidos corroboram assim, e uma vez mais, o pensamento de Hadji (2001) quando fala de uma *aprendizagem assistida por avaliação*.

#### Obstáculos da avaliação e/ou das práticas avaliativas em colaboração com a família

Quanto aos obstáculos da implementação de estratégias de avaliação das aprendizagens em colaboração com a família (aqui compreendidos também como possíveis dificuldades que se prevêem numa futura e/ou contínua implementação do programa de formação), os resultados obtidos evidenciam que estes obstáculos passam:

(i) pela gestão de tempo. O facto da investigação ter sido realizada com seis ou cinco crianças de cada sala da EPE (dependendo do número total de crianças em cada sala – ver capítulo 2), e com os seus pais, suscita muitas dúvidas sobre a implementação dessas estratégias com todo

o grupo de crianças pelo tempo que requerem para o sucesso da implementação das mesmas com o rigor pretendido;

Ponho algumas reservas é, alguma dificuldade em fazer para todos com o mesmo rigor, só aí. Por várias razões, pronto, porque é assim, temos que nos organizar, saber organizar muito bem para, naquele dia, naquela hora, fazermos aquilo para aquela criança ou para aquelas crianças, e ter esse equilíbrio todo, sempre ao longo do ano. Daí eu penso que pode existir alguma dificuldade. (Entrevista a L.).

Vamos ver se conseguimos fazer vinte e cinco portefólios, e no final do ano lectivo podemos voltar a conversar sobre as desvantagens. (Entrevista a C.).

Eu imagino que para a (educadora) deve ser um bocado complicado principalmente se ela tiver que fazer isto a todas as crianças da sala. (Entrevista a P15).

(ii) pela atitude necessária por parte dos pais e educadores para se desenvolver a avaliação das aprendizagens em colaboração com a família. Os pais necessitam estar disponíveis para uma participação activa no processo de avaliação das aprendizagens dos filhos e os educadores necessitam estar abertos à mudança de práticas, vendo os pais como parceiros nas decisões pedagógicas a tomar, mesmo estas implicando uma reorganização total do seu trabalho pedagógico.

Agora, se tem um pai... Eu conheço pais que põem as crianças no jardim-de-infância, não é, mas para ter um serviço de *baby-sitter*, não é? Obviamente, se calhar esse tipo de pai... (...) E acho que todo o Ministério da Educação Português gostava que isso (as estratégias de avaliação implementadas) fosse implantado, só que o perfil do professor tem um peso importante nisso, não é, porque é preciso ter muita organização em termos de gestão de tempo. Mas outro factor que também é muito importante, acabei de dizer agora, é o pai. (Entrevista a P14).

É de salientar que a análise efectuada evidencia que nenhum educador de infância nem nenhum pai identificou qualquer obstáculo ou desvantagem para a criança pelo facto do processo de avaliação das aprendizagens ocorrer em colaboração com a família, realçando que a criança apenas retirou vantagens das estratégias de avaliação implementadas.

### Sentimentos inerentes ao processo de avaliação das aprendizagens em colaboração com a família

Uma reflexão sobre os sentimentos inerentes ao processo de avaliação das aprendizagens em colaboração com a família tornou-se necessária nesta fase da investigação, dado ser essencial compreender se os sentimentos de mal-estar e desconforto, identificados durante a análise aos resultados obtidos relativos à fase de diagnóstico das concepções e práticas de avaliação das aprendizagens (fase II da presente investigação), foram superados, nomeadamente pelas

educadoras L. e E.<sup>52</sup>. Os resultados obtidos durante este processo reflexivo evidenciam, assim, uma modificação desses sentimentos pelas educadoras mencionadas, evolução visível nos excertos seguintes:

Mas, avaliar, quando aparece a avaliação eu acho que isto já é normal, temos que avaliar, estamos sempre a avaliar ao fim ao cabo, pronto, e passei a ver as coisas assim. (Entrevista a L.).

Sabes o que é que é ter esse prazer, achar que não conseguia e depois ter conseguido? Então é assim uma mistura de coisas boas, todas juntas, que não sei bem dizer como (a educadora refere-se principalmente às suas dificuldades em escrever que teve de procurar superar uma vez que tinha de fazer registos de observações e relatórios descritivos para os pais das crianças). (Entrevista a E.).

Os resultados obtidos também evidenciam que alguns pais (i) se sentiram bem, chegando mesmo a divertirem-se, com as experiências vividas no âmbito do processo de avaliação das aprendizagens e (ii) sentiram que os seus filhos também usufruíram de momentos de bem-estar:

Muito, diverti-me muito ao ler aquelas coisas, achei aquilo o máximo, ver as respostas que ele dá e essas coisas todas, achei aquilo o máximo. (...) Eu achei que ganhei mais com isto do que se calhar a vossa parte. Eu sinto que ganhei, não perdi. (Entrevista a P7).

Notei nela (criança) muito entusiasmo por causa do dossiê, nunca tinha tido um dossiê, não é, com as coisas dela, isso aí notei. (Entrevista a P3).

Após uma reflexão sobre os processos vivenciados ao longo do programa de formação relativos à avaliação das aprendizagens em colaboração com a família, reflexão essa vista como um balanço sobre os aspectos considerados positivos e menos positivos, evoca-se uma outra dimensão de reflexão relacionada com o referencial de competências transversais para a EPE (fase I da investigação).

## **2. Referencial de competências transversais para a EPE: que continuidade nas práticas pedagógicas após o programa de formação?**

Após a integração dos educadores de infância participantes no estudo no processo de transferibilidade e credibilidade e de aplicação do referencial de competências transversais para a EPE, a questão sobre que significados o referencial de competências transversais trouxe para as suas práticas pedagógicas, após o programa de formação, emergiu aquando da análise dos resultados obtidos inerentes a esta fase da investigação (fase IV).

A análise dos resultados obtidos tendo por base a questão referenciada – centrada no discurso e nas práticas dos três educadores que exerceram funções docentes na EPE após o programa de formação (dado o referencial se destinar a este nível) — parecem evidenciar que a

---

<sup>52</sup> Lembra-se que a análise aos resultados obtidos durante a fase II da investigação evidenciava que as educadoras L. e E. referiam, nos seus discursos, possuir sentimentos de mal-estar relativamente à avaliação das aprendizagens das crianças.

apropriação do referencial de competências transversais por estes educadores durante o programa de formação teve repercussões nas suas práticas pedagógicas. Os mesmos referem que existiu uma mudança de atitude e pensamento face ao desenvolvimento de competências que levou a uma preocupação contínua em proporcionar situações de aprendizagem promotoras do desenvolvimento das competências transversais identificadas no referencial. Os excertos seguintes ilustram esta mudança de atitude e pensamento face ao desenvolvimento de competências:

No projecto [curricular de grupo do ano lectivo 2009/2010], optas por colocar as competências que nós trabalhámos ao longo da formação. Esta diferença é uma diferença no sentido em que para ti (...) trabalhar por objectivos é diferente de trabalhar por competências? [pergunta]. Sim, a definição por competências, para nós educadoras, eu penso que poderá ser mais fácil de trabalhar (...) e requer uma intervenção diferente (...) em relação ao papel de educadora, é a seguinte: a escolha das actividades é importante mas também a atitude, isto é, as actividades não passam só por algo palpável, mas também por uma intervenção verbal ou não verbal, ajudando a criança a encontrar soluções adequadas. (...) E eu sinto que evolui nisso. O questionar porquê, “então tenta, como é que podes fazer?”, o chegar até ao amigo, “pede ajuda, conversa, vai resolver”, o “porque é que fizeste?”. (...) [Mas as competências] estão muito perceptíveis porque nos deste a formação. (...) Ficaram claras ao longo de toda a acção, talvez para nós de pré-escolar ficassem assim um bocadinho mais porque começámos logo a trabalhar com os pais sobre elas. (Entrevista a C.).

É assim, eu recebi-as [as competências] de tão bom agrado, que não sei. Pronto, eu senti sempre que elas preencheram sempre todas as minhas dúvidas, o que eu queria saber, eu ia e encontrava. (...) Quando eu andava na (Escola Superior de Educação) [a tirar a licenciatura] já se começava a falar sobre competências, mas ainda não sabia bem o que era e então esse bichinho que eu não consegui que lá me dissessem o que era continuou. (...) Eu sabia que havia alguma coisa que eu tinha que ir à procura e quando chegaste foi como que: toma lá aquilo que tu procuras, vamos juntas nisto (...) por isso agora é continuar (Entrevista a E.).

Mas se me pergunta se o trabalho que faço é só acerca de competências, tendo em conta só as competências eu ainda não consigo (...) Daí que tenho um bocadinho de objectivos e falo também nas competências, pretendo que as minhas crianças as atinjam ao longo do ano lectivo. (...) Mas eu faço um esforço, porque sei que, realmente, aquelas quatro competências dizem tudo do nosso trabalho diário. É quando eu estou a falar mais em termos de reflexão, e a Rita deve ter reparado no projecto, quando eu me alongo mais um bocadinho, quando eu consigo dar de mim, eu falo nas competências. (Entrevista a S.).

Uma análise mais afinada aos resultados obtidos, permite evidenciar que as maiores dificuldades em trabalhar para o desenvolvimento das competências identificadas no referencial são sentidas pela educadora S., talvez devido ao facto de ter exercido a sua função docente na creche durante a implementação do programa de formação. Esta diferença ao nível dos resultados relativos às entrevistas também emergem nos resultados relativos à análise dos projectos curriculares de grupo, sendo que o referencial de competências transversais para a EPE aparece referenciado nos projectos curriculares das educadoras C. e E. e não no da S.

Os resultados obtidos durante o período de observação de práticas, após a implementação do programa de formação, parecem também apoiar os resultados anteriormente referidos inerentes às práticas das educadoras C. e E. no que se refere a uma intervenção educativa focada no

desenvolvimento das competências transversais para a EPE. Os excertos seguintes procuram evidenciar essa relação entre os resultados obtidos:

Junta as crianças em grupo e questiona-as sobre o trabalho que fizeram sobre as tartarugas que têm na sala: como fizemos a tartaruga? Que materiais usámos para o aquário (pacote de leite) e para a tartaruga (pedra e tampas)? Conversa com o grupo de crianças sobre onde vivem, o que fazem, se podem ficar secas, o que comem as tartarugas e vai registando o que as crianças dizem numa folha de papel [Outubro 2009] (...) A educadora propôs uma actividade sobre as formas geométricas e conversou com as crianças sobre as características do quadrado e do círculo. De seguida questionou as crianças: como fizemos os círculos? E o que fizemos nos quadrados? Foi registando o que as crianças iam dizendo sobre as formas geométricas [Novembro 2009]. (Diário de investigação – Notas de campo relativas à observação das práticas de C., Fase IV).

A educadora conversa em grande grupo sobre as pinturas do Outono que fizeram no dia anterior: como é que fizemos? O que usámos? Quem ajudou? A educadora vai registando o que as crianças dizem, o que colocaram, como fizeram e o porquê de cada etapa [Novembro 2009]. (...) Actividade com as crianças em pequenos grupos: pintar um ecoponto para a sala. De seguida as crianças desenham um ecoponto e o que se pode pôr dentro de cada um. Posteriormente, a educadora conversa com as crianças individualmente sobre o desenho que fizeram e regista a conversa. [Dezembro 2009]. (Diário de investigação – Notas de campo relativas à observação das práticas de E., Fase IV).

Na reflexão sobre o significado do referencial de competências transversais para a EPE também participaram as educadoras que exerceram a sua função docente na creche após a implementação do programa de formação. Desta forma, a análise dos resultados obtidos – centrada, agora, no discurso dos três educadores que exerceram funções docentes na Creche após o programa de formação – evidencia que o referencial construído, na sua perspectiva, faz sentido e orienta o trabalho a desenvolver num jardim-de-infância. Os excertos seguintes são evidências desta perspectiva:

Quando se retirou [integrou a competência 3 e 5 apresentadas na primeira proposta do referencial] eu tive alguma dificuldade em primeiro lidar com as quatro, porque achava que as cinco assim estavam melhor. Depois fez sentido, por isso é que eu digo, para já, achei... o que tínhamos e o que aprendemos foi o principal. No entanto, não sei se com o aprofundar dos conhecimentos senão reformularia mais alguma. Mas do que há, acho que os aspectos principais estão ali todos. Achei, pronto, que estava bem e que o essencial estava lá. (Entrevista a L.).

Acho que as quatro competências (...) acho que são adequadas mesmo à idade até aos cinco/seis anos. Portanto, estão todas lá, portanto, em todos os níveis, da linguagem, da matemática, da autonomia, da socialização, de tudo (...) [e] para além disso não há mais, não é? (Entrevista a M.)

Eu acho que ele [o referencial] está bem assim (...) Dá para se fazer, para se desenvolver uma série de outras competências menos completas que a vão completar, todas juntas a completam (...). Eu penso que sim, abrangem todas as áreas, tudo aquilo que se pretende trabalhar em jardim-de-infância. (Entrevista a P.)

A análise dos resultados apresentados relativos aos educadores de infância participantes no estudo, e numa perspectiva mais geral, parece evidenciar que o referencial de competências transversais na EPE faz sentido e é útil para (i) uma planificação e intervenção educativas tendo em conta o desenvolvimento de competências (como se constata nos excertos apresentados anteriormente) e (ii) apoiar o diálogo e a reflexão com a família das crianças sobre o

desenvolvimento dessas competências. Este último aspecto é evidenciado de forma expressiva no discurso e prática pedagógica da educadora E.:

A comunicação é mais fácil porque estamos por dentro da mesma linguagem enquanto com os outros pais eu tenho que explicar um bocadinho, por exemplo, o que é que é a competência do aprender a aprender. Depois eu tenho que explicar que aprender a aprender, eles próprios é que querem saber, depois vão descobrir e vão, procuram aqui e procuram ali, sabes, eu tenho que explicar um bocadinho. Enquanto que com os outros pais já estamos na mesma linguagem e é só seguir, por aí sinto que é mais fácil. (Entrevista a E.).

### **3. Avaliação do impacto do programa de formação nas práticas avaliativas dos educadores de infância: uma visão integradora**

Reflectindo, através de uma visão global e integrada, sobre os resultados obtidos relativos ao impacto do programa de formação nas práticas profissionais dos educadores de infância, poder-se-á inferir que o programa teve repercussões nas práticas pedagógicas com ênfase no processo de avaliação das aprendizagens das crianças a nível micro (decisões no interior da sala de actividades) e, embora de uma forma mais reduzida, a nível meso (decisões a nível institucional).

A nível institucional, os resultados obtidos parecem evidenciar que o programa de formação proporcionou impacto nas práticas de avaliação das aprendizagens dos educadores, na medida em que permitiu uma sensibilização e consciencialização da importância da avaliação das aprendizagens como forma de as regular e melhorar, o que é visível no Projecto Educativo do ano lectivo 2009/2010:

A actividade de avaliação só faz sentido como prática pedagógica ao serviço das aprendizagens (Projecto Educativo de 2009/2010).

Esta sensibilização e consciencialização da avaliação como forma de regular e melhorar as aprendizagens, evidenciadas nos resultados, fez com que ocorressem mudanças nas estratégias utilizadas para avaliar as aprendizagens. Neste sentido, os resultados obtidos revelam que os educadores de infância optaram, no ano lectivo seguinte ao da implementação do programa de formação, pela realização de relatórios descritivos trimestrais sobre as aprendizagens das crianças, deixando assim de parte a realização de uma grelha de observação com escalas de verificação (cumpre, em aquisição e não cumpre) no final do ano lectivo.

Ao nível das práticas pedagógicas dos educadores de infância circunscritas ao trabalho desenvolvido na sala de actividades (micro-sistema), os resultados obtidos explicitam que a formação também proporcionou impacto no processo de avaliação das aprendizagens. Os resultados apresentados parecem evidenciar que os educadores integraram nas suas práticas, após o programa de formação, algumas estratégias avaliativas desenvolvidas durante o mesmo, tais

como (i) a observação e posterior registo, (ii) o diálogo e a reflexão com as crianças questionando-as sobre os seus processos de pensamento e não valorizando apenas o resultado de determinada proposta educativa e (iii) a concretização de portefólios com o principal objectivo de seleccionar e organizar a informação recolhida sobre o processo de aprendizagem da criança (o que ao longo do programa de formação consistiu no dossiê da criança que circulava entre a Instituição e a casa da criança). Quanto ao referencial de competências transversais para a EPE, e à continuidade de um trabalho educativo que vise o desenvolvimento dessas competências, os resultados apresentados evidenciam que, após o programa de formação, existe uma preocupação, no jardim-de-infância, em continuar a criar situações de aprendizagem promotoras do desenvolvimento dessas competências. O impacto do programa de formação a este nível (micro-nível) também é corroborado, não só pelas entrevistas realizadas, mas também pelos resultados obtidos através da análise documental aos projectos curriculares de grupo do ano lectivo 2009/2010 e da observação de práticas após a implementação do programa de formação. A avaliação das aprendizagens das crianças, e a opção por algumas das estratégias implementadas durante o programa de formação, é claramente expressa nos projectos curriculares de grupo através da introdução de um capítulo/secção inerente à avaliação das aprendizagens das crianças, o que não acontecia nos projectos curriculares construídos anteriormente ao programa de formação. Nestes últimos, os resultados obtidos denotam que a avaliação das aprendizagens e a forma como decorria não era mencionada na maioria dos projectos, à excepção do projecto curricular de grupo da educadora E. que mencionava a utilização de uma grelha de observação no final do ano lectivo como forma de avaliar o desenvolvimento da criança.

Quanto à dimensão relativa à colaboração dos pais no processo de avaliação das aprendizagens das crianças, quer a nível meso como micro, o programa de formação não parece ter proporcionado qualquer impacto. Apesar dos discursos dos educadores de infância transparecerem uma consciencialização da importância de uma participação activa de vários intervenientes (nomeadamente a família das crianças) no processo de avaliação das aprendizagens, não foram tomadas medidas de mudança de práticas neste sentido durante o período correspondente à fase IV da investigação. Assim, os resultados obtidos parecem evidenciar que os pais permanecem como sujeitos passivos no processo de avaliação das aprendizagens, sem influenciarem, nem participarem, nas decisões tomadas e tendo apenas acesso aos relatórios descritivos elaborados pelos educadores, assim como tinham acesso à grelha de observação da criança antes da implementação do programa de formação. Desta forma, os resultados obtidos durante a fase IV da

investigação parecem revelar que a relação Instituição/Família no processo de avaliação das aprendizagens retoma as características anteriores à formação, centrando-se na troca de informações sobre a evolução ou dificuldades da criança em conversas informais e/ou através do acesso aos relatórios descritivos sobre as aprendizagens das crianças. Contudo, é de salientar que os mesmos resultados deixam em aberto a intenção de construir portefólios de aprendizagem das crianças (estratégia planificada pelos educadores participantes no estudo, mas ainda não implementada) e o papel de cada interveniente (educador, pai e criança) na implementação desta estratégia.

#### **4. (Re)diálogo entre os resultados obtidos e o referencial enquadrador do estudo – Parte IV**

Uma justificação para os resultados obtidos aquando da avaliação do impacto do programa de formação nas práticas avaliativas dos educadores de infância procura-se através de um diálogo com o referencial enquadrador do estudo construído ao longo da presente investigação.

As mudanças introduzidas nas práticas de avaliação das aprendizagens dos educadores de infância em colaboração com a família, mais expressiva a nível da sala de actividades (micro-impacte) e menos a nível institucional (meso-impacte), poderão compreender-se à luz do dilema individual *versus* institucional inerente aos programas de desenvolvimento profissional dos docentes (Oliveira-Formosinho, 2009), em que o conhecimento e as aprendizagens decorrentes de programas de desenvolvimento profissional são mobilizadas para as práticas dos formandos a nível micro mas não são compreendidas como oportunidades de mudança e de melhoria a nível institucional.

No campo das hipóteses, baseadas na análise dos princípios subjacentes a programas de desenvolvimento profissional reveladores de sucesso (Nóvoa, 1991, 1992; Gordon & Nicely, 1998; Garcia, 1999) – capítulo 5 –, poder-se-á conjecturar que o impacto mais reduzido a nível institucional se relaciona com o papel menos presente da direcção da Instituição ao longo do desenvolvimento do programa de formação<sup>53</sup>, não sendo possível envolver a direcção nas decisões que se foram tomando ao longo do programa de formação. Desta forma, não se conseguiu adoptar este princípio considerado fundamental nos programas de desenvolvimento profissional.

---

<sup>53</sup> Salienta-se que houve uma mudança de direcção da Instituição durante a implementação do programa de formação (capítulo 7).

A par desta ausência de envolvimento da direcção da Instituição durante a implementação do programa de formação, outras hipóteses poderão ser levantadas para tentar justificar os resultados obtidos nesta fase, tais como:

(i) a inexistência de qualquer referência ao trabalho colaborativo com as famílias das crianças nos projectos educativos analisados, surgindo apenas uma no regulamento interno da Instituição que remete para a realização de contactos individuais com a família sempre que possível aproveitando as suas deslocações à Instituição;

(ii) o exercício de liderança pela direcção da Instituição não promover normas de colegialidade (Sparks & Loucks-Horsley, 1990) no que se refere ao trabalho pedagógico, o que se revela visível nos discursos dos educadores de infância:

Porque não sou eu que mando, andamos subjugadas, pronto, aparecem papéis e para assinar e falar e transmitir. E é assim e pronto. (Entrevista a M.).

Embora muitas vezes, eu acho que é um exercício solitário. É um exercício solitário porque não me adianta dizer à coordenadora ou dizer à... fica por aí mesmo (Entrevista a C.).

(iii) as mudanças a nível das práticas educacionais requererem tempo, continuidade e sessões de prolongamento da formação fundamentais à implementação e sustentação da mudança desejada (Gordon & Nicely, 1998; Garcia, 1999);

(iv) a avaliação das aprendizagens em EPE ser um campo de investigação com um percurso relativamente recente, não existindo muitos estudos desenvolvidos na área (capítulo 1).

Apesar das hipóteses levantadas que poderão justificar a não mobilização de alguns aspectos inerentes à avaliação das aprendizagens das crianças em colaboração com a família, abordados ao longo do programa de formação, nas práticas avaliativas dos educadores de infância, é de salientar a evolução face aquelas que parecem ser as suas concepções, no que se refere a uma consciencialização da avaliação:

(i) como construção social que permite, numa primeira instância, regular e melhorar as aprendizagens (Hadji, 2001) e, numa segunda instância, competencializar os cidadãos (Roldão, 2003);

(ii) como um processo onde aprendizagem e avaliação interagem e surgem integradas no processo educativo (Correia, 2002; Fernandes, 2005; Ferreira, 2007);

(iii) como um processo que requer o uso diversificado de fontes de informação sobre a criança (Gaustad, 1996; Correia, 2002; Edmiaston, 2004), optando os educadores de infância no ano seguinte ao do programa de formação por estratégias e técnicas de avaliação das aprendizagens que passaram pela observação, pelo diálogo e reflexão com as crianças, pelas conversas informais

com os pais e pela realização de relatórios descritivos trimestrais sobre a evolução da criança no desenvolvimento de competências;

(iv) baseada em procedimentos de avaliação descritivos com enfoque na actividade da criança e na documentação e registo do trabalho realizado no dia-a-dia e do desenvolvimento de competências de cada criança (Gaustad, 1996; Parente, 2002), compreendendo assim as limitações do uso das escalas de verificação (Katz, 1997).

### **Momento de reflexão**

“O que foi que aconteceu?” (Ana Moura, composição de Tozé Brito, fado *O que foi que aconteceu*, 2004).

“O que foi que aconteceu?” foi a questão que ecoou uma... e outra... e outra... vezes sem conta nesta fase deste percurso... desta etapa de construção da NOSSA casa...

E (re)evoco o paradigma da complexidade e a (minha) compreensão do terceiro incluído<sup>54</sup>... um terceiro incluído da ordem do imaterial, do incerto, do ambíguo, do imprevisível, do não objectivável... do invisível! Como saber o que aconteceu<sup>55</sup>, como compreender a natureza do invisível? E aqui, questiono-me, como agir? Como agir de modo a que este terceiro incluído favoreça o meu desenvolvimento, mas também o desenvolvimento do Outro? O que foi que aconteceu? Como agir, sabendo da existência invisível do terceiro incluído, nesta relação do conhecimento que se vai (re)construindo?

Respostas? Encontro algumas no princípio da totalidade, no princípio hologramático, no efeito de distanciamento e no efeito de aproximação. Saber o que aconteceu, compreender a natureza volátil do terceiro incluído passa também pela experiência do olhar. Um olhar amplificador que contemple o todo, que não fragmente em partes descontextualizadas este todo, um distanciamento que não retire ao todo o seu significado, a sua riqueza... Mas também um olhar que se vai afunilando, que passa pela experiência do ver, do distinguir, e que indo mais próximo ainda passa pela experiência do sentir, do compreender. Contemplar o todo para compreender cada parte...

### **Sinopse**

A fase de avaliação do impacto do programa de formação nas práticas avaliativas dos educadores de infância demonstra que houve repercussões na forma como estes conceptualizam a

---

<sup>54</sup> Paradigma da complexidade de Morin (1991, 2000) abordado ao longo da unidade curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade*.

avaliação das aprendizagens, compreendendo-a como um acto de formulação de um juízo de valor sobre o objecto de avaliação (Hadji, 1994). No que se refere à mudança de práticas, os educadores de infância optam por implementar algumas estratégias avaliativas abordadas ao longo do programa de formação, baseando os processos de avaliação das aprendizagens em procedimentos descritivos sobre o desenvolvimento de competências por parte da criança. É o caso, nomeadamente, da opção pela realização de relatórios descritivos trimestrais sobre o desenvolvimento de competências pelas crianças, em detrimento do uso de grelhas de observação baseadas em escalas de verificação.

Quanto à compreensão da avaliação das aprendizagens como um processo co-construído e negociado com diferentes intervenientes, nomeadamente a família das crianças, o programa de formação parece não ter proporcionado impacto nas práticas pedagógicas, uma vez que o papel dos pais antes da formação parece manter-se. Neste sentido, os resultados apresentados evidenciam que é fornecida informação aos pais sobre a evolução e/ou dificuldades das crianças (i) em conversas informais, quando os pais se deslocam à Instituição para deixar ou buscar as crianças, e (ii) através do acesso aos relatórios trimestrais descritivos elaborados pelos educadores de infância. É de salientar, relativamente à colaboração Instituição/Família no processo de avaliação das aprendizagens, que algumas questões continuam em aberto após a implementação do programa, nomeadamente sobre a concretização dos portefólios e o papel dos educadores, pais e crianças na sua construção, uma vez que esta estratégia, apesar de planeada, não chegou a ser implementada durante esta fase da investigação não havendo, assim, dados recolhidos a este nível.

A análise dos resultados obtidos durante esta fase da investigação, e em comparação com os obtidos durante a fase de diagnóstico das concepções de avaliação das aprendizagens (fase II da investigação), revela existir um caminho já percorrido na recuperação de um discurso educativo da avaliação das aprendizagens na EPE em maior consonância com as perspectivas actuais, mas que será necessário apostar na sua continuidade, reforço e acompanhamento.

A figura 6.3. sumaria esquematicamente todo o processo vivido ao longo desta fase de avaliação do impacto do programa de formação nas práticas de avaliação das aprendizagens dos educadores de infância em colaboração com a família das crianças.

---

<sup>55</sup> Remontando aqui o fado de Ana Moura como metáfora.

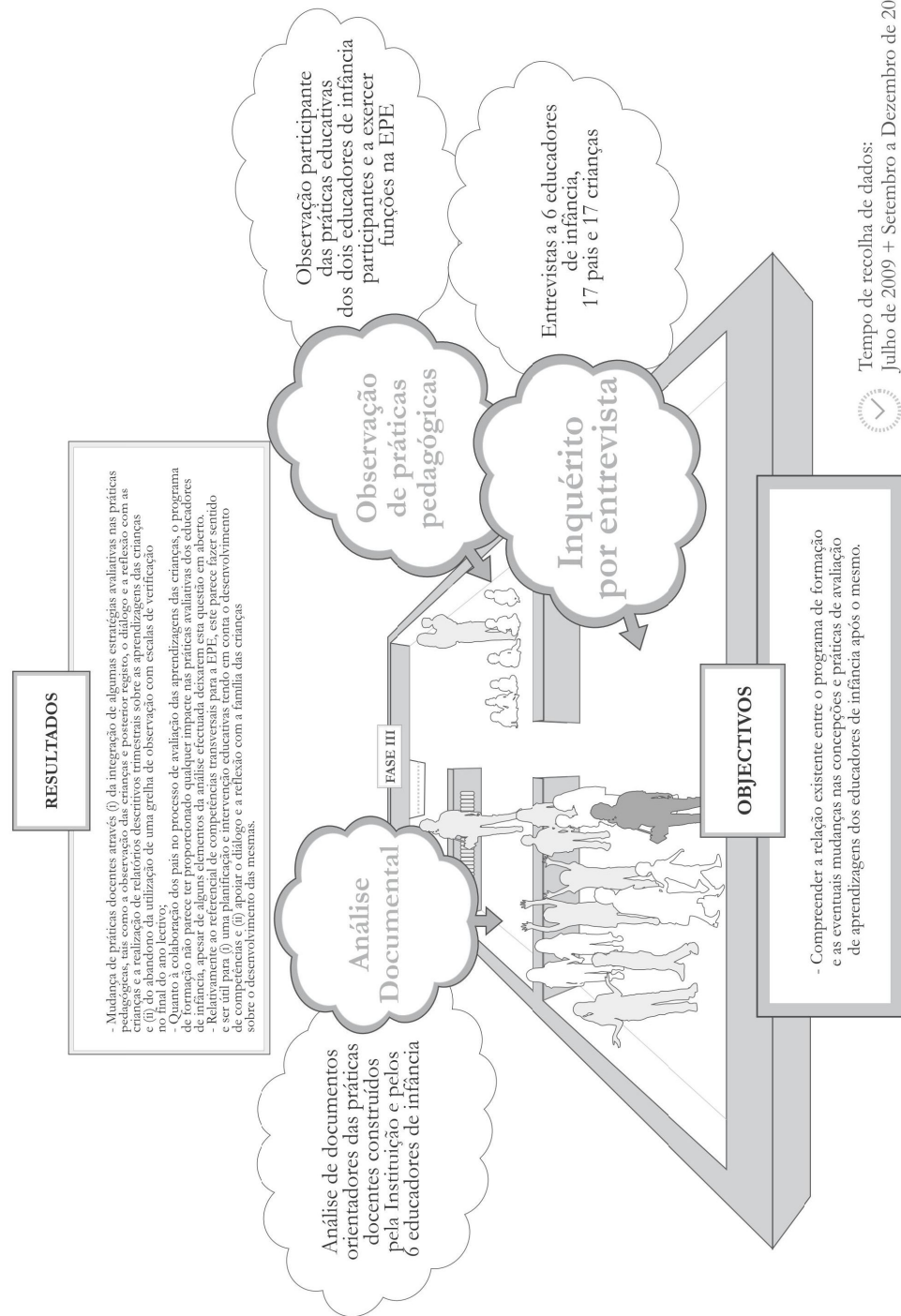


Figura 6.3. Fase IV: Avaliação do impacto do programa de formação nas concepções e práticas de avaliação das aprendizagens dos educadores de infância participantes no estudo.



## **PARTE IV**



## CAPÍTULO VII

---

(Re)visitando os resultados e as conclusões... uma (meta)reflexão

### **Mais um (re)diálogo na esfera da (inter)compreensão: (não) concluindo o (dis)curso investigativo**

Uma reflexão final que procura sentido na (re)construção de conhecimento emergente ao longo do processo de investigação desenvolvido é o propósito deste capítulo. Constituiu-se como o último capítulo da presente tese, mas circunscreve-se em mais um (re)diálogo na esfera da (inter)compreensão que se procurou fazer numa ligação forte e consistente com os (re)diálogos anteriores apresentados ao longo dos restantes capítulos.

Como avaliar as aprendizagens das crianças? Como trabalhar para o desenvolvimento de competências? Que competências? Como as definir? Que processo de avaliação se desenha como apropriado e coerente no contexto educativo específico da EPE? Que papel a família das crianças desempenha em mais este desafio? Porquê tanta dificuldade sentida num processo que se quer integrado no processo de aprendizagem? Porquê manter a avaliação à parte, porquê construí-la nos meandros do processo de aprendizagem e não no seu interior? Num processo de (re)transformação de práticas, onde a investigação e a prática se inter-relacionam na sua complexidade e não numa perspectiva simples e linear (Bates, 2002) estas questões sempre procuraram um sentido, um caminho na minha prática educativa. Emerge, assim, do contexto que envolve a minha prática profissional e do interesse em compreender como os outros se interrogam face a esta realidade, quais as suas perspectivas e como as fundamentam, a relevância desta temática. É na procura da sua compreensão, conceptualização e implicações ao nível das políticas educativas (macro-nível), das instituições educativas (meso-nível) e, ainda, das práticas educativas exercidas no interior na sala de actividades (micro-nível) que se constrói o presente estudo de caso com uma componente de investigação-acção.

Uma compreensão da temática em questão surge da construção continuada de um referencial sustentador de toda a investigação e que se (re)construiu e ampliou em cada fase da mesma. Um referencial que (re)dialogou – e (re)dialoga ainda – de forma constante com os resultados obtidos através de processos que implicaram observação de práticas, entrevistas, análise documental, construção de portefólios reflexivos, entre outros momentos de reflexão sistemática e de questionamento crítico.

Em que medida as práticas de avaliação das aprendizagens dos educadores de infância, e as concepções que as sustentam, são promotoras do desenvolvimento de competências nas crianças

que frequentam a EPE? E surge a primeira questão de investigação que se (re)desenhou na fase II e III da investigação.

Mas em que competências na EPE se centra a questão formulada anteriormente? Na procura de resposta a mais esta questão, emergente de forma paralela às duas questões centrais da presente investigação, construiu-se um referencial de competências transversais para a EPE inerente à nova natureza dos saberes básicos do séc. XXI (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004; Perrenoud, 2003) e que foi sujeito a um processo de transferibilidade e de credibilidade (fase I). O referencial científico e normativo apresentado aponta para a necessidade urgente, à semelhança do que aconteceu noutros níveis de ensino e numa lógica de articulação, de reformulação/revisão das Orientações Curriculares para a EPE (ME, 1997b) numa perspectiva de desenvolvimento de competências. É necessário que os responsáveis pela políticas educativas (macro-nível) e pela sua (re)definição avancem mais um passo neste percurso, compreendendo que uma definição de um referencial de competências para a EPE se torna imprescindível para que os educadores de infância (trans)formem as suas práticas educativas no sentido de efectivamente promoverem o desenvolvimento de competências pelas crianças. Acredita-se que a presente investigação, aquando da definição de um referencial de competências transversais para a EPE, não constituindo a solução do problema, seja compreendida como mais um contributo, mais uma possível matriz conceptual a ter em conta nesse caminho que se entende difícil (sim), mas fulcral na procura de mais e melhor qualidade para a EPE.

Mas como trabalhar para o desenvolvimento de competências quando as práticas de avaliação das aprendizagens estão direccionadas para o alcance de objectivos formulados como comportamentos observáveis? Como promover o desenvolvimento de competências por parte das crianças quando a avaliação se encerra no preenchimento de uma grelha de observação, no final do ano lectivo, a que os pais das crianças têm acesso? Eis as questões que despontam quando os resultados obtidos revelam (i) indícios de concepções de avaliação das aprendizagens baseadas em pressupostos de medida e objectividade pelos educadores de infância participantes no estudo e (ii) desvalorização do trabalho colaborativo entre a Instituição e os pais das crianças (fase II da investigação). E é partindo destas questões, da sua consciencialização por parte dos intervenientes educativos (educadores de infância, pais e crianças) participantes no estudo, e uma vez mais com base nos indicadores que advêm do referencial enquadrador do estudo, que a segunda questão ganha consistência.

De que forma a formação em contexto (reflexão sobre as práticas, discussão de referentes teóricos sobre avaliação na EPE, ...) e o desenvolvimento de estratégias inerentes a uma avaliação interactiva, e em parceria entre a Instituição e a família, podem potenciar as referidas práticas de avaliação? E (re)desenha-se um programa de formação em que a reflexão, o questionamento e a comunicação se assumem como estratégias vitais à (re)construção de conhecimento e de identidades (Schön, 1987, 1992; Alarcão, 1996a, 1996b; Garcia, 1999; Roldão, 2008) e à tão desejada transformação de práticas de avaliação das aprendizagens (Oliveira, 1996; Moreira, 2000; Oliveira-Formosinho & Andrade, 2001; Gomes, 2002; Flamini & Raya, 2007; Cadório & Simão, 2011).

Os resultados obtidos evidenciam o desenvolvimento profissional dos educadores de infância participantes no estudo no que se refere à transformação das suas práticas de avaliação das aprendizagens (micro-nível), integrando a avaliação no processo de aprendizagem e compreendendo-a como forma de regular e melhorar as aprendizagens das crianças. No que se refere às potencialidades de uma avaliação realizada em parceria, os resultados obtidos também evidenciam que uma avaliação das aprendizagens baseada em estratégias de recolha e interpretação da informação e tomada de decisões em colaboração com a família das crianças potenciam o desenvolvimento de competências pelas mesmas (fase III da investigação). Aquando da avaliação do impacto do programa de formação nas práticas de avaliação das aprendizagens dos educadores de infância compreende-se, numa perspectiva mais ampla – a nível institucional (meso-nível) –, que as mudanças foram de nível reduzido, não se optando pela escolha de uma avaliação das aprendizagens em colaboração com a família (fase IV da investigação). As conclusões obtidas nesta fase da investigação são compreendidas, entre outras possíveis razões ou interpretações, à luz da complexidade do fenómeno em estudo, da identidade da Instituição em estudo (o seu historial revela que o trabalho colaborativo com as famílias no processo de aprendizagem das crianças se faz de contactos pontuais com a família) e, também, da principal limitação da investigação. Durante o período de implementação do programa de formação, a equipa que constituía a direcção da Instituição foi modificada, dando lugar a uma nova direcção a meados do ano lectivo. Esta alteração causou grande apreensão no grupo de educadores de infância relativamente a possíveis mudanças a nível organizacional que a mesma poderia pretender implementar na Instituição. Estes receios necessitavam ser partilhados, sendo os espaços de formação os únicos que permitiam esse diálogo e partilha de preocupações entre todos os educadores. Desta forma, a inquietação sentida pelos educadores de infância preencheu os

espaços de formação desviando o foco de atenção e limitando o tempo de reflexão conjunta em torno das estratégias que estavam em curso inerentes à avaliação das aprendizagens em colaboração com os pais das crianças. Por outro lado, a mudança de direcção da Instituição não permitiu o envolvimento da nova direcção na fase de construção e implementação do programa de formação, não tendo sido atingido, assim, um dos princípios essenciais a ter em conta nos programas de desenvolvimento profissional (Nóvoa, 1991, 1992; Gordon & Nicely, 1998; Garcia, 1999).

As principais conclusões do estudo empírico apresentadas anteriormente (incluindo as menos positivas) compreendem-se como uma mais-valia com implicações para a formação contínua de educadores de infância quer a nível das políticas educativas (macro-nível) quer a nível das decisões institucionais (meso-nível). Que formação contínua se justifica como significativa para os educadores de infância nas suas práticas educativas? Que formação é necessária para a criação de pontes/diálogos e não para o reforço de muros/barreiras?

Na procura de uma interacção com o referencial enquadrador do estudo, as conclusões apontam caminhos alternativos e reconhecem que a importância da formação contínua dos educadores de infância se centre:

(i) em projectos de investigação-acção centrados em problemáticas emergentes (e conscientes) das práticas educativas dos educadores de infância, o que permite graus de envolvimento com a investigação maiores e, conseqüentemente, induzem mais facilmente à mudança de práticas na procura de maior qualidade para a EPE;

(ii) em processos de reflexão, questionamento e comunicação que permitam a aproximação da investigação com as práticas educativas e não um discurso que as coloca em campos opostos e;

(iii) em processos de continuidade e acompanhamento dos educadores nos seus contextos educativos, pois é aqui que se procura sentido para o conhecimento (re)construído. Denota-se, assim, a necessidade de rompimento de perspectivas tradicionais de formação que olham os formandos como alunos e que se constroem com base num programa a cumprir num conjunto de horas às quais equivale um certo número de créditos.

Além das implicações referidas, as principais conclusões da presente investigação também conduzem a implicações a nível institucional (meso-nível). Qual o papel das lideranças das instituições educativas neste contexto? O que procuram fazer (e o que valorizam) para que todos sintam ter um papel importante a desempenhar na Instituição? Qual o impacto das formas de liderança nas práticas dos educadores de infância? Neste sentido, emerge uma necessidade





pensamento pode ser) traduzem algumas respostas e outras questões que se sobre recolocaram. A resposta às questões ‘para quê...?’ que coloquei anteriormente (sejam elas de que dimensão for) leva-me, instintivamente e como procura incessante, à investigação e à reflexão (...) e o caminho que ecoa como resposta é a mudança.

Mas mudança em que sentido? Que mudança? E aqui surge a investigação aliada à reflexão (investigação/reflexão) como forma de [compreender] o contexto e de produzir conhecimento que faça sentido dentro desse mesmo contexto, como forma de desenvolvimento global numa sociedade em constante interacção e dinamismo. Uma mudança que possibilite a qualidade (como algo que se pode melhorar constante e progressivamente). Mas a cada ‘para quê?’, a cada ‘investigação/reflexão’ que pretende dar resposta à questão anterior, o meu conhecimento aumenta, eu desenvolvo-me como ser total que sou e é assim que desenho o meu percurso – uma espiral. Uma espiral através da qual pretendo traduzir o meu desenvolvimento como pessoa singular que sou, na qual tento traduzir o meu processo de construção de identidade com os outros. Todavia, um desenvolvimento que se alia ao crescimento (e aqui crescimento em termos biológicos, porque sim, biologicamente, somos constituídos por células, milhões delas, que vão morrendo, aumentando, multiplicando-se a cada segundo) e o meu percurso surge como uma espiral em escada que associa dois grandes símbolos utilizados na cerâmica da tribo *Marajoara*, a espiral representativa do desenvolvimento, mas também a escada representativa do crescimento. E a cada questão ‘para quê?’, a cada tentativa de resposta através da ‘investigação/reflexão’ surgem novos conhecimentos que me fazem nascer de novo, daí a existência de mais um símbolo nesta espiral – o ponto – que representa o nascimento. Nascimento aqui, não como nascer de novo, sem conhecimento anterior, mas como a (re)construção constante advinda dos conflitos cognitivos que a existência dos outros provoca no nosso percurso, como o nascimento construído a partir da desconstrução de convicções, pensamentos, ideias anteriormente construídas. (...)

E rodeando esta espiral, este meu percurso, a necessidade de querer saber para levar à ‘mudança’, saber como conhecimento, como dar ‘sentido’ à informação que recebemos, saber como constante ‘aprendizagem’ num processo de interacção com os outros, onde tudo é contextualizado dentro da minha ‘cultura’. E é nesta interacção constante, nesta complexidade da relação Mudança, Aprendizagem, Sentido, Cultura (...) que tanto a espiral como tudo o que envolve a mesma, se representa num esquema que não é construído por mim como algo definitivo, mas em constante (re)mudança, em constante (re)construção de mim mesma e dos contextos de que faço parte e me são significativos e em (re)construção dos outros.

E é nesta tentativa de justificar uma linha de pensamento que começou na questão, até então pouco consciente na minha prática como docente, ‘para quê?’ (...), que surge esta reflexão como uma resposta, em constante (re)elaboração. Para investigar, para reflectir, para provocar a mudança em nós e nos contextos e nos outros que nos são significativos, para nos desenvolvermos conjuntamente, mas através de um percurso único, de uma identidade singular.”

<sup>58</sup> A cerâmica *Marajoara* é fruto do trabalho dos índios da Ilha de Marajó (região norte do Brasil) na qual desenham símbolos com determinados significados. Deste modo, o ponto - • - simboliza *nascimento*, a escada -  - simboliza *crescimento* e a espiral -  - simboliza *desenvolvimento*.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Aagard, R., Deeg, H., Flamini, E., & Esch, K. (2007). Action research as a way to professional development. In M. J. Raya & L. Sercu (eds.), *Challenges in teachers development: Learner autonomy and intercultural competence* (pp. 125-146). Frankfurt: Peter Lang.
- Alarcão, I. (1996a). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (org.), *Escola Reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 11- 23). Porto: Porto Editora.
- Albano, E. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma Estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, R. L. T. (2005). A educação formal e as metáforas do conhecimento: A busca de transformações nas concepções e práticas pedagógicas. *Ciências & Cognição*, 2005(6), 12 – 25.
- Alonso, L., Costa, N., Peralta, H., & Roldão, M.C. (2006). *Currículo da Educação Básica: Recomendações para a sua operacionalização no 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico* (parecer elaborado para a Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular).
- Alonso, L., Imaginário, I., Magalhães, J., Barros, G., Castro, J.M., Osório, A., & Sequeira, F. (2002). *Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos* (2ª ed.). Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Alves, F. C. (2002). A triangulação enquanto técnica de validação qualitativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 36 (1/2/3), 77 – 87.
- Alves, P. (2004). *Currículo e avaliação: Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Amaral, M.J., Moreira, M.A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- André, M. (2005). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus.
- Ángel, J. B. (1996). *La investigación-acción – Un reto para el profesorado: Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona: INDE Publicaciones.

- Ashton, J., Wooddrow, C., Johnston, C., Wangmann, J., Singh, L., & James, T. (2008). Partnerships in learning: Linking early childhood services, families and schools for optimal development. *Australian Journal of Early Childhood*, 33(2), 10 – 16.
- Azevedo, A., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: A voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 117-143). Porto: Porto Editora.
- Bachelard, G. (1991). *A filosofia do não: Filosofia do novo espírito científico*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, A., & Moreira, M. (2004). *Pedagogia das competências: Da teoria à prática*. Porto: Edições ASA.
- Bastiani, J. (1996). *Home-school contracts and agreements: Opportunity or threat?*. London: Royal Society of Arts.
- Bates, R. (2002). Does educational research have any impact on educational policy and practice?. *Journal of Educational Studies*, 24(2), 1 – 9.
- Becker, H. S. (1996). The epistemology of qualitative research. In R. Jessor, A. Colby, & R. A. Shweder (eds), *Ethnography and human development: Context and meaning in social inquiry* (pp. 54-71). Chicago: University of Chicago Press.
- Blenkin, G. (1992). Progression, observation and assessment in early education: The context. In G. M. Blenkin & A. V. Kelly (eds.), *Assessment in early childhood education* (pp. 24-45). London: SAGE Publications.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Taylor, S. (1975). *Introduction to qualitative research methods*. New York: John Wiley and Sons.
- Bortfeld, H., & McGlone, M. S. (2001). The Continuum of Metaphor Processing. *Metaphor and Symbol*, 16(1&2), 75 – 86.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. London: SAGE Publications.
- Buldu, M. (2010). Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Teaching and Teacher Education*, 26 (2010), 1439-1449.

- Cachapuz, A.F., Sá-Chaves, I., & Paixão, F. (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos do século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- Cadório, L., & Simão, A. M. V. (2011). A investigação-acção na formação de professores: Um caso de auto-regulação da aprendizagem. In M.P. Alves & M.A. Flores (org.), *Trabalho docente, formação e avaliação: Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 101-127). Mangualde: Edições Pedago.
- Caetano, A. P. (2004). *A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores: Um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Canha, M. B., & Alarcão, I. (2005, Abril 5-7). *Investigação em didáctica e prática docente em busca de diálogos de coerência*. Artigo apresentado no I Congresso Internacional Luso-Brasileiro/ II Congresso CIDInE, Produção sobre Conhecimento Profissional e Docência nos Sistemas Educativos Português e Brasileiro: Dinâmicas e Tendências, Florianópolis, Brasil.
- Canha, M. B., & Alarcão, I. (2010). Colaboração e comunidade: Conceitos sustentadores de projectos para o desenvolvimento profissional. In A. I. L. Freitas, J. E. D. Pereira, & L. L. C. P. Santos (coord.), *Actas do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino, Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente: Políticas e Práticas Educacionais* (pp. 1-13). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, 81(Ago/07), 10 – 15.
- Cardona, M. J. (2008). Contributos para a história do grupo dos profissionais de educação de infância em Portugal. *Interações*, 9(2008), 4 – 31.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carr, M. (2008). Can assessment unlock and open the doors to resourcefulness and agency? In S. Swaffield (ed.), *Unlocking Assessment: Understanding for reflection and application* (pp. 36-54). London: Routledge.
- Carr, M. (2010). *Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories*. London: SAGE Publications, Inc.

- Carvalho, S. (2008). *A participação dos pais no jardim-de-infância*. Tese de mestrado não publicada em Administração e Planificação da Educação, Departamento de Ciências da Educação e do Património – Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, Portugal.
- Chadwick, D., & Webster, A. (2010a). Collecting Meaningful Evidence. In J. Glazzard, D. Chadwick, A. Webster & J. Percival (aut.), *Assessment for learning in the early years foundation stage* (pp. 101- 123). London: SAGE Publications, Inc.
- Chadwick, D., & Webster, A. (2010b). Listening to Children and Each Other. In J. Glazzard, D. Chadwick, A. Webster & J. Percival (aut.), *Assessment for learning in the early years foundation stage* (pp. 78-100). London: SAGE Publications, Inc.
- Chantraine-Demilly, L. (1992). Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 139-158). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Claxton, G., & Carr, M. (2004). A Framework for teaching learning: The dynamics of disposition. *Early Years*, 24 (1), 87 – 97.
- Cockburn, T. (2005). Children as participative citizens: A radical pluralist case for ‘child-friendly’ public communication. *Journal of Social Sciences*, 9 (2005), 19 – 29.
- Commission of the European Communities (2005). *Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning*. Acedido a 12 de Março de 2008, em [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf).
- Connecticut State Department of Education. (2006). *The Connecticut framework. Preschool curriculum framework*. State of Connecticut: State Board of Education.
- Correia, E. S. L. (2002). *Avaliação das aprendizagens: O novo rosto*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Correia, E. S. L. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma carta de princípios*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, N., Simões, A.R., Marques, B., Pinho, C., Oliveira, C., Cruz, E., Martins, I., Huet, I., Pombo, L., Abelha, M., Oliveira, P., Leal, R., Carrasquinho, S., & Freitas, S. (2008). O Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa da Universidade de Aveiro: da sua caracterização à ilustração de estudos realizados sobre avaliação do impacte de Cursos de Mestrado no desenvolvimento profissional de professores de ciências. In M. P. Alves, E. A. Machado, J. A. Fernandes & S. Correia (orgs), *Actas do Seminário de Avaliação: Contributos da investigação*

- para as práticas quotidianas de desenvolvimento curricular das escolas* (pp. 325 – 343), Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Costa, N., Ventura, A., Leal, R., Barreira, C., & Machado, E. A. (2010). Avaliação do Desempenho Docente: compreendendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentadas na Investigação. In J. C. Morgado, M. P. Alves, S. S. Pillotto & M. I. Cunha (orgs), *Aprender ao longo da vida – Contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da avaliação* (pp. 322 – 339). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Costa, T.A. (2005). A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. *Revista Brasileira de Educação*, 29, 52 – 62.
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: Questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5 – 15.
- Crais, E.R., Roy V.P. & Free, K. (2006). Parents' and professionals' perceptions of the implementation of family-centered practices in child assessments. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15 (November), 365-377.
- Cró, M. L. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/professores: Estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D. (2002). Partnering: The 10th School Revisited: Are School/Family/Community Partnerships on the Reform Agenda Now?. *Phi Delta Kappan*, 83(5), 388 – 392.
- Davies, D., & Johnson, V. (1996). *Crossing boundaries: multi-national action research on family-school collaboration. Report No. 33*. Washington, DC: Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning.
- Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1997). *Os professores e as famílias: A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Day, C. (1993). Avaliação do Desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela & A. Novoa (org.), *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (pp. 95-114). Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2003). O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudança e os desafios para as universidades. *Revista de Estudos Curriculares*, 1(2), 151 – 188.

- Delors, J. (org.) (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir* (relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI). Brasília: UNESCO.
- Drummond, M. J. (2005) Avaliar a aprendizagem das crianças. *GEDEI*, 7(Nov. 2005), 7-20.
- Dudley, P., & Swaffield, S. (2008). Understanding and using assessment data. In S. Swaffield (ed.), *Unlocking assessment: Understanding for reflection and application* (pp. 105-120). London: Routledge.
- Dunlop, A.-W. (2003). Bridging early education transitions in learning through children's agency. *European Early Childhood Education Research Journal*, 67 – 86.
- Edmiaston, R. (2004). Avaliando e documentando a aprendizagem nas salas de aula construtivistas. In R. Devries (org), *O currículo construtivista na educação infantil: Práticas e actividades* (pp. 69-83). Porto Alegre: Artmed.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Epstein, J. L. (1992). *School and family partnerships. Report No.6*. Washington, DC: Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701 – 713.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). New York: MacMillan.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. California: Sage Publications.
- Estrela, A. (1992). Formação contínua de professores: uma exigência para a inovação educacional. In A. Nóvoa & T. S. Popkewitz (org.), *Reformas Educativas e Formação de Professores* (pp. 43-46). Lisboa: Educa e autores.
- Faria, C. & Bastos, A. (2005). Os portfolios na interface da observação, desenvolvimento e aprendizagem. In P. Pequito & A. Pinheiro (orgs). *CIANEI: Actas do I Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância* (pp. 515-522). Porto: Gailivro.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2007). *Percursos e desafios da avaliação contemporânea*. Síntese da lição proferida no âmbito das Provas de Agregação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: Investigação e teoria da actividade. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 9 (Mai/Ago), 87-100.
- Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.

- Ferreira, F. I. (2001). A formação e os seus efeitos: Do modelo escolar à formação em contexto. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (orgs.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto* (pp. 62-77). Braga: Livraria Minho.
- Ferreira, F. I. (2009a). A formação e os seus efeitos: Do modelo escolar à formação em contexto. In J. Formosinho (coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 329-344). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, F. I. (2009b). As lógicas da formação para uma concepção da formação contínua de professores como educação de adultos. In J. Formosinho (coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 201-220). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, F. I., & Oliveira, J. M. (2007). Escola e políticas educativas: Lugares incertos da criança e da cidadania. *Perspectiva*, 25 (1), 127 – 148.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Fisher, J. (2004). A relação entre o planeamento e a avaliação. In I. Siraj-Blatchford (coord.), *Manual de desenvolvimento curricular para a Educação de Infância* (pp. 21-40). Lisboa: Texto Editores.
- Flamini, E., & Raya, M. (2007). Action research: professional development through enquiry. In M. J. Raya & L. Sercu (eds.), *Challenges in teachers development: Learner autonomy and intercultural competence* (pp. 105-124). Frankfurt: Peter Lang.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flückiger, B. (2006). *Children cross-culture literacy experiences in three worlds: Enacting agency*. Unpublished doctoral dissertation, School of Cognition Language and Special Education, Griffith University, Brisbane, Australia.
- Flückiger, B. (2010). Culture-switching in different worlds: Young children's transition experiences. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(4), 101 – 108.
- Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J., & Machado, J. (2010). Docência, interacção pessoal e desenvolvimento humano. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho (aut.), *Formação, desempenho e avaliação de professores* (pp. 11-24) . Mangualde: Edições Pedagogo.
- García, C. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 51-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- García, C. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

- Gaspar, M. F. R. F. (2004). *Projecto mais-pais: factores socioculturais e interpessoais do desenvolvimento numérico de crianças em idade pré-escolar: O nome dos números e o envolvimento dos pais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Gaustad, J. (1996). *Assessment and evaluation in the multiage classroom*. 39(3 and 4). Eugene: Oregon School Study Council.
- Glazzard, J. (2010). Involving parents and carers as partners in assessment. In J. Glazzard, D. Chadwick, A. Webster & J. Percival (aut.), *Assessment for learning in the early years foundation stage* (pp. 143-159). London: SAGE Publications.
- Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*. 8 (4), 597-607.
- Gomes, A. F. (2002). *A reflexão como estratégia de formação contínua de educadores de infância num contexto de investigação-acção*. Tese de doutoramento não publicada em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Goodson, I. F. (2008). *Conhecimento e vida profissional: Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Gordon, P., & Nicely, F. (1998). Supervision and staff development. In G. R. Firth & E. F. Pajak (eds), *Handbook of research on school supervision* (pp. 801-841). New York: Macmillan.
- Gouvernement du Québec – Ministère de l'Éducation, (2001). *Québec Education Program : Preschool Education and Elementary Education*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e técnicas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Griffiths, R. (1970). *The abilities of young children*. Londres: Child Development Research Unit.
- Gutiérrez, A. M. F. (2003). *La intervención socioeducativa como processo de investigación*. Valencia: Nau Libres.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: McGraw-Hill Portugal.
- Harlen, W. (2008). Trusting teachers' judgements. In S. Swaffield (ed.), *Unlocking assessment: Understanding for reflection and application* (pp. 138-153). London: Routledge.

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81 – 112.
- Hebert, E. A. (2001). *The power of portfolios: What children can teach us about learning and assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial Graó.
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kaspro, W. J., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817 – 839.
- Jans, M. (2004). Children as citizens: Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*, 11(1), 27 – 44.
- Katz, L. (1997). *A developmental approach to assessment of young children*. ERIC Digest. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. EDO-PS-97-18.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg – Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (2006). *L'approche par compétences : enseignement primaire – généralités*. Luxembourg: Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.
- Leal, R., & Costa, N. (2009a). The Development of Citizen Competences Since Kindergarten: How do assessment practices of childhood educators and children's families contribute to children's development?. *The International Journal of Learning*, 16(3), 219 – 230.
- Leal, R. & Costa, N. (2009b). From the right to education to the development of a 21st century citizen: how do assessment practices of both childhood educators and parents contribute to the children's development of citizen competences since kindergarten?. In P. Cunningham (ed.), *Proceedings of the eleventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network* (pp. 171-174). Malmo: Children's Identity & Citizenship in Europe.
- Leal, R., & Costa, N. (2010). Avaliação das aprendizagens no jardim-de-infância: Das concepções à formação de educadores de infância. In J. C. Morgado, M. P. Alves, S. S. Pillotto & M. I. Cunha (orgs), *Aprender ao longo da vida – Contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da avaliação* (pp. 1096 – 1103). Braga: CIEd, Universidade do Minho.

- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*, 3 (57), 371-389.
- Leite, C., Gomes, L., & Fernandes, P. (2001). *Projectos curriculares de escola e de turma: Conceber, gerir e avaliar*. Porto: ASA Editores.
- Lessard-Hébert, M., Goryette, G., & Boutin, G. (2008). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lodi, J. B. (1991). *A entrevista: Teoria e prática*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Loughran, S. B. (2008). The importance of teacher/parent partnerships: preparing pre-service and in-service teachers. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(8), 35 – 38.
- Lüdke, M., & André, M. E. (2005). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- MacDonald, M. (2007). Toward formative assessment: The use of pedagogical documentation in early elementary classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2007), 232 – 242.
- Machado, J. N., (2002). Sobre a idéia de competência. In P. Perrenoud & M.G. Thurler (org.), *Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 137-155). Porto Alegre: Artmed.
- Marconi, M., & Lakatos, E. M. (1996). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.
- Marques, R. (1998). *Professores, famílias e projecto educativo*. Porto: Asa Editores II.
- Marques, R. (1999). *A escola e os pais: Como colaborar?*. Lisboa: Texto Editora.
- Martin, S. (1996, April 10-13). *Developmentally appropriate evaluation: Convincing students and teachers of the importance of observation as appropriate evaluation of children*. Paper presented at the Association for Childhood Education International Conference, Minneapolis, MN.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Ministère de la Communauté Française (2002). *Programme des études: Enseignement fondamental*. Belgique: Ministère de la Communauté Française.
- Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (n.d.a). *Competências a desenvolver na Educação Pré-Escolar* (documento fotocopiado).
- Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (n.d.b). *Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da Educação Pré-*

- Escolar*. Acedido a 20 de Outubro de 2010, em [http://sitio.dgidec.min-edu.pt/pescolar/Paginas/avaliacao\\_EducacaoPre-Escolar.aspx](http://sitio.dgidec.min-edu.pt/pescolar/Paginas/avaliacao_EducacaoPre-Escolar.aspx).
- Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (2010). *Metas de aprendizagem*. Acedido a 10 de Dezembro de 2010, em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>.
- Ministério da Educação. (1997a). *Legislação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (1997b). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministry of Education. (2010). *Kindergarten: Curriculum Package*. British Columbia: Ministry of Education.
- Monteiro, A. (1998). Investigação-acção: Uma postura inovadora perante o conhecimento e a intervenção sociais. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 46(Maio), 14 – 17.
- Moreira, M. A. (2000). Para a inovação das práticas supervisivas: Um programa de formação de supervisores pela investigação-acção. In M. C. Roldão & R. Marques (org.), *Inovação, currículo e formação* (pp. 137-149). Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. A., & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp.120-138). Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. A., & Masini, E. F. S. (1982). *Aprendizagem significativa: A teoria de David Ausubel*. São Paulo: Ed. Moraes.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora.
- Morin, E. (1991). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- National Education Research Forum (2000). *The Impact of educational research on policy and practice*. Acedido a 3 de Maio de 2011, em <http://www.eep.ac.uk/nerf/publicationsnetworks/index.html>.
- Northern Ireland Council for the Curriculum, Examinations and Assessment (1997). *Curricular Guidance for Pre-school Education*. United Kingdom: Northern Ireland Council for the Curriculum, Examinations and Assessment. (nota: curricula Irlandês).
- Nóvoa, A. (1991). A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. *Inovação*, 4(1), 63 – 76.

- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 15- 33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, L. (1996). *A prática reflexiva dos professores e o seu processo de mudança: Um estudo no contexto da formação contínua*. Tese de doutoramento não publicada em Didáctica, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Oliveira, L. (1997). A acção-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: Um estudo no âmbito da formação contínua. In I. Sá-Chaves (org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 91-106). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In I. Alarcão (org.), *Escola Reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 43-54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, P. C., Leal, R. & Bruno, I. (2010). Feedback como dimensão a privilegiar na avaliação das aprendizagens: transversalidades em investigações do pré-escolar ao ensino superior. In C. Leite, A. F. Moreira, J. A. Pacheco, J. C. Morgado & A. Mouraz (coords.), *Debater o Currículo e seus campos: Actas do IX Colóquio sobre Questões Curriculares / V Colóquio Luso-Brasileiro* (pp. 5182 – 5195). Braga: Centro de Investigação e Intervenção Educativas e Instituto de Educação – U. Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Um estudo de caso*. Tese de doutoramento não publicada em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A avaliação alternativa na Educação de Infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação dos professores I: Da sala à escola*. (pp. 144-165). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2004). A participação guiada – no coração da pedagogia da infância?. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38(1,2,3), 145 – 158.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2001). A Sala da Carvalhosa: Um processo contínuo de investigação acção. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (org.), *Associação Criança: um contexto de formação em contexto* (pp. 148-164). Braga: Livraria Minho.

- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S.B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise psicológica*, 1(XXII), 81 – 93.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2001). Associação Criança: Uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (org.), *Associação Criança: um contexto de formação em contexto* (pp. 27-61). Braga: Livraria Minho.
- Organização das Nações Unidas. (1959). *Declaração Universal dos Direitos da Criança – UNICEF*. Acedido em 11 de Fevereiro de 2011, em [http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c\\_a/lex41.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm).
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Parente, C. (2002). Avaliação na Educação Pré-Escolar: Um percurso de transformações. *Região Centro Informação*, 127, 21 – 22.
- Parsons, R., & Brown, K. (2002). *Teacher as reflective practitioner and action researcher*. Belmont: Wadsworth.
- Pascal, C., & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Porto: Porto Editora.
- Pascal, C., & Bertram, T. (2001). *Evaluating and improving quality in early childhood settings: A professional improvement programme*. Worcester: University College Worcester.
- Percival, J. (2010). Values and Principles of Assessment in the Early Years Foundation Stage. In J. Glazzard, D. Chadwick, A. Webster & J. Percival (autores), *Assessment for learning in the early years foundation stage* (pp. 21-41). London: SAGE Publications, Inc.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens: Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2003). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades* (2ª ed.). Porto: Asa Editores, S.A.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives : Problème central du développement*. Paris: P.U.F.
- Pinheiro, A. (2005). As competências e as aprendizagens nos contextos académicos e profissionais. *Educação & Comunicação*, 8, 9 – 22.
- Pires, A. L. O. (2005). *Educação e formação ao longo da vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

- Poirier, J., Clapier-Valladon, S., & Raybaut, P. (1999). *Histórias de vida: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Posner, G. J., & Strike, K. A. (1982). Conceptual change and science teaching. *European Journal of Science Education*, 4 (3), 231-240.
- Prout, A. (2005). *The future of childhood: Towards the interdisciplinary study of children*. London: RoutledgeFalmer.
- Pufall, P. B., & Unsworth, R. P. (2004). The imperative and the process for rethinking childhood. In P. B. Pufall & R. P. Unsworth (eds.), *Rethinking childhood* (pp. 1-21). New Jersey: Rutgers University Press.
- Qualifications and Curriculum Authority – Department for Education and Employment. (2000). *Curriculum guidance for the foundation stage*. Great Britain: Qualifications and Curriculum Authority.
- Queensland Government – Queensland Studies Authority. (2010). *Queensland Kindergarten Learning Guideline: draft*. Brisbane: Queensland Studies Authority.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Raposo, N. A. (1983). *Estudos de psicopedagogia*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Rey, B. (2002). *As competências transversais em questão*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão (org.), *Escola Reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 87-95). Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, E. J., & Felizardo, S. M. (2005). A avaliação em educação de infância: processos e instrumentos. In P. Pequito & A. Pinheiro (orgs). *CIANEI: Actas do I Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância* (pp. 263-274). Porto: Gailivro.
- Ricoeur, P. (1983). *A Metáfora Viva*. Porto: Rés Editora.
- Roldão, M. C. (1999a). Cidadania e currículo. *Inovação*, 12(1), 9 – 26.
- Roldão, M. C. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2002). De que falamos quando falamos de competências?. *Noesis*, 61(Jan./Mar. 2002), 59-62.

- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2008). Função docente: natureza e construção de conhecimento profissional. *Saber(e) Educar*, 13 (2008), 171-184.
- Roldão, M. C. (2009). Que educação queremos para a infância?. In I. Alarcão (coord.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 99-113). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Rosa, M. V., & Arnoldi, M. A. (2008). *A entrevista na pesquisa qualitativa: Mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Sá-Chaves, I. (1997). A formação de professores numa perspectiva ecológica: Que fazer com esta circunstância? – um estudo de caso na Universidade de Aveiro. In I. Sá-Chaves (org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 107-117). Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2007a). *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (2ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2007b). *Portfolios reflexivos: Uma estratégia de formação e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I., & Amaral, M.J. (2000). Supervisão reflexiva: A passagem do *eu solitário* ao *eu solidário*. In I. Alarcão (org.), *Escola Reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 79-85). Porto: Porto Editora.
- Sanders, M., & Epstein, J. (1998). School-Family-Community Partnerships and Educational Change: International Perspectives. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (ed.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 482-502). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Sarmiento, M. (2003). O estudo de caso etnográfico em educação. In N. Zago, M. P. Carvalho & R. A. T. Vilela (org.), *Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação* (pp. 137-179). Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Sarmiento, T. (2009). Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In J. Formosinho (coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 303-327). Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, T., & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Interações*, 2(2006), 59 – 86.

- Schachter, E. P., & Ventura, J. J. (2008). Identity agents: Parents as active and reflective participants in their children's identity formation. *Journal of Research on Adolescence*, 18(3), 449 – 476.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. New York: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Scottish Executive. (2004). *A curriculum for excellence: The curriculum review group*. Edinburgh: Scottish Executive. (nota: curricula escocês).
- Sheerer, M., & Bloom, P. (1998). Supervision in early childhood education. In G. R. Firth & E. F. Pajak (eds), *Handbook of Research on School Supervision* (pp. 581-590). New York: Macmillan.
- Silva, I. L., & Mata, L. (2006). *Currículo da Educação Básica: Recomendações para a sua operacionalização na Educação Pré-Escolar* (parecer elaborado para a Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular).
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada: Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2007). Associações de pais, interculturalidade e clivagem sociológica: Algumas questões. *Revista Eletrônica de Educação*, 1(1), 3 – 30.
- Simões, C. M. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society*, 18(2004), 106-118. doi: 10.1002/CHI.817
- Sitoe, R. M. (2006). Aprendizagem ao longo da vida: um conceito utópico?. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 12(2), 283 – 290.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1990). Models of staff development. In W. R. Houston (ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 234-250). New York: Macmillan.
- Stake, R. (2005). *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Ed. Morata.
- Steves, J. H., Hough, R. A., & Nurs, J. R. (2002). A influência dos pais no desenvolvimento e educação das crianças. In B. Spodek (org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 761-794). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Swaffield, S. (2008). Feedback: The central process in assessment for learning. In S. Swaffield (ed.), *Unlocking assessment: Understanding for reflection and application* (pp. 57-72). London: Routledge.
- Szymanski, H. (2007). *A relação família/escola: Desafios e perspectivas*. Brasília: Liber Livro.
- Taylor, N., & Smith, A. B. (2009). *Children as citizens?: International voices*. Dunedin: University of Otago Press.
- Vala, J. (2007). A análise de conteúdo. In A. Santos Silva & J. Madureira Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vasconcelos, T. (2000). Educação de infância em Portugal: Perspectivas de desenvolvimento num quadro de posmodernidade. *Revista Iberoamericana de Educación*, 22(2000), 93 – 115.
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber(e)Educar*, 12, 109-117.
- Vasconcelos, T. (2009). Educação de infância e promoção da coesão social. In I. Alarcão (coord.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 76-98). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Villas-Boas, B. M. F. (2006). *Portefólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Porto: Edições ASA.
- Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior João de Deus.
- Vitale, M. A. (2006). Famílias: Pontos de reflexão. In M. V. Baptista (coord.), *Abrigo: Comunidade de acolhida e socioeducação* (pp. 77-83). São Paulo: Instituto Camargo Corrêa.
- Walsh, D. J., Tobin, J. J., & Graue, M. E. (2002). A voz interpretativa: Investigação qualitativa em educação de infância. In B. Spodek (org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- William, D. (2008). Quality in assessment. In S. Swaffield (ed.), *Unlocking assessment: Understanding for reflection and application* (pp. 123-137). London: Routledge.
- Willow, C., Marchant, R., Kirby, P., & Neale, B. (2004). *Young children's citizenship: Ideas into practice*. United Kingdom: Joseph Rowntree Foundation.
- Wood, E., & Bennett, N. (2000). Changing theories, changing practice: Exploring early childhood teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 16(2000), 635 – 647.

- Woods, P. (1995). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Wright, R. (2010). *Multifaceted assessment for early childhood education*. London: SAGE Publications, Inc.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Zabalza, M. (1987). *Áreas, medios Y evaluación en la educación infantil*. Madrid: Narcea, S. A. De Ediciones.
- Zabalza, M. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: ASA Editores II, S.A.
- Zabalza, M. (2000). Evaluación en Educación Infantil. *Perspectivar Educação*, 6, 30 – 55.
- Zeyu, X., & Gulosino, C.A. (2006). How does teacher quality matter? The effect of teacher-parent partnership on early childhood performance in public and private schools. *Education Economics*, 14(3), 345 – 367.

### **Legislação consultada**

- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 119/1983. *Diário da República n.º 46 — Série I*. Lisboa: Ministério dos Assuntos Sociais.
- Decreto-Lei n.º 139-A/1990. *Diário da República n.º 98 — Série I 1º Suplemento*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 147/1997. *Diário da República n.º 133 — Série I – A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 241/2001. *Diário da República n.º 201 — Série I – A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 542/1979. *Diário da República n.º 300 — 12º Suplemento, Série I*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 553/1980. *Diário da República n.º 270 — Série I*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 6/2001. *Diário da República n.º 15 — I Série-A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lei n.º 46/1986. *Diário da República n.º 237 — Série I*. Lisboa: Assembleia da República.
- Lei n.º 5/1977. *Diário da República n.º 26 — Série I*. Lisboa: Assembleia da República.
- Lei n.º 5/1997. *Diário da República n.º 34 — Série I – A*. Lisboa: Assembleia da República.

Outros anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.  
Queira por favor dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca.

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia  
Universidade de Aveiro