



Relatório de Estágio realizado no âmbito do Mestrado em Educação de
Infância e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

**Avaliação em Educação Pré-Escolar: Os educadores e a avaliação do processo
ensino-aprendizagem das crianças.**

Orientação: Professora Helena Luís
Coorientação: Professora Gracinda Hamido

Virginie da Silva Rodrigues

Santarém, 2013

Agradecimentos

Para que todo este trabalho fosse possível, tive o apoio de várias pessoas às quais quero dar uma palavra de agradecimento.

Ao longo de todo este processo quero agradecer à minha família, desde tios, tias, primos, primas e avós que sempre me apoiaram e nunca me deixaram desistir, dando palavras de incentivo. Quero agradecer especialmente aos meus pais que foram o primeiro pilar, que sempre acreditaram em mim e me deram forças para concluir esta etapa da minha vida, sem eles esta etapa não seria realizada.

Ao meu irmão que apesar da distância sempre me deu apoio e encorajamento.

À Professora Doutora Helena Luís, orientadora deste relatório e à Professora Doutora Gracinda Hamido, coorientadora deste relatório, pelo apoio, pela orientação, propostas e disponibilidade.

A todas as instituições e professoras orientadoras que me acolheram nas práticas pedagógicas e me ajudaram a efetivar este estudo.

A todas as Educadoras de Infância que se disponibilizaram para realizar a entrevista, que permitiu recolher dados para a minha investigação.

A todos os meus amigos que foram incansáveis, apoiando-me nas horas cruciais para que vencesse esta etapa.

A Todos o Meu Muito Obrigado!

Resumo

O presente relatório desenvolvido contempla as três práticas supervisionadas que decorreram ao longo dos três semestres de mestrado. Perante as três práticas supervisionadas realizadas em diferentes contextos (Jardim de infância, 1.º Ciclo do Ensino Básico e Creche), emergiu a questão de investigativa, tendo como temática a avaliação na educação pré-escolar. Perante a temática em causa, foi realizada uma investigação qualitativa, optando como técnica de recolha de dados, pela entrevista no contexto *focus de group*. Os *focus group*, foram organizados por Jardim de Infância. Assim em cada um dos três jardins de infância três educadoras foram entrevistadas.

Através da análise das entrevistas foi possível refletir e confrontar os resultados com a fundamentação teórica enriquecendo o meu conhecimento sobre a temática em causa. Com os resultados foi visível que os docentes procedem à avaliação das crianças focando-se em todo o processo e não nos resultados. Para além do referido, a avaliação ajuda-os a planificar bem como a adequar estratégias.

Como término deste relatório e de forma a refletir sobre todo o processo foi elaborada uma reflexão final.

Palavras Chave: avaliação, educação pré-escolar, instrumentos de avaliação, o educador e a avaliação.

Abstract

The following report contemplates the three supervised exercises that took place throughout three semesters during the master's program. While facing these supervised practices, that took place in different contexts (Kindergarten, 1st Cycle of Basic Teaching and Nursery/Day Care), an investigative question emerged and whose theme was the evaluation in preschool education. Once the investigative guidelines were established, the collected data would be quality based and the information obtained during a series of interviews in a *focus group* context. These focus groups were created by the kindergartens and thus, in every one of the three kindergartens, three educators were interviewed.

Through the analysis of each of these interviews it was possible to reflect on and confront the results with the theoretical fundamentation which ultimately led to an increased understanding and enrichment of the knowledge I possessed on the evaluation in preschool education. The results showed that teachers effectively evaluate children based almost entirely on their learning process as a whole up to, and not exclusively, on the end result. In addition the previously stated, the evaluation based on process and not exclusively on outcome also helped the teachers adapt and plan their teaching strategies.

The final pages of this report will contain a final reflection on the entire process developed throughout this essay.

Key words: evaluation, preschool education, evaluation instruments, the educator and the evaluation.

Siglas e Abreviaturas

AEC – Atividades Extra Curriculares

CAF – Componente de Apoio À Família

Ed1 – Educadora 1

Ed2 – Educadora 2

Ed3 – Educadora 3

ED1JI1 – Educadora 1 do Jardim de Infância 1

ED2JI1 – Educadora 2 do Jardim de Infância 1

ED3JI1 – Educadora 3 do Jardim de Infância 1

ED1JI2 – Educadora 1 do Jardim de Infância 2

ED2JI2 - Educadora 2 do Jardim de Infância 2

ED3JI2 - Educadora 3 do Jardim de Infância 2

ED1JI3 - Educadora 1 do Jardim de Infância 3

ED2JI3 - Educadora 2 do Jardim de Infância 3

ED3JI3 - Educadora 3 do Jardim de Infância 3

JI1 – Jardim de Infância 1

JI2 – Jardim de Infância 2

JI3 – Jardim de Infância 3

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Índice Geral

Íntrodução.....	1
Capítulo I – As Práticas Supervisionadas.....	3
1. Caraterização da Prática supervisionada em Contexto de Educação de Infância	3
2. Caraterização da prática supervisionada em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º ano de escolaridade)	8
3. Caraterização da prática supervisionada em contexto de Creche (Sala de 2 anos)	13
4. Percurso de desenvolvimento profissional/investigativo.....	17
4.1. Autoavaliação/autodiagnóstico em contexto de educação de infância	17
4.2. Autoavaliação/autodiagnóstico em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º ano de escolaridade).....	19
4.3. Autoavaliação/autodiagnóstico em contexto de Creche (Sala de 2 anos).....	20
4.4. Autoavaliação/autodiagnóstico referente à planificação, operacionalização e avaliação... ..	21
5. Percurso Investigativo.....	23
Capítulo II – Os Educadores e a Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem das Crianças	25
Introdução.....	25
1. Apresentação da questão de pesquisa.....	25
2. Enquadramento Teórico	26
2.1. Avaliação na Educação Pré-Escolar	26
2.2. Finalidades da Avaliação na Educação Pré-Escolar	29
2.3. O Educador e a Avaliação das crianças na Educação Pré-Escolar	30
2.4. Instrumentos de Avaliação na Educação Pré-Escolar	33
3. Metodologia	35
4. Participantes no estudo.....	36
5. Instrumentos de recolha de dados.....	37
6. Procedimento	38
7. Apresentação e análise de dados.....	38
Síntese das entrevistas	38
· Bloco 1 – Identificação das entrevistadas	39
· Bloco 2 – Identificar e caraterizar alguns conceitos e práticas avaliativas utilizadas na educação pré-escolar;.....	39

· Bloco 3 – Perceber quais os instrumentos mais utilizados pelos educadores (participantes neste estudo), a fim de avaliar as crianças.	40
· Bloco 4 – Identificar o modo como os educadores organizam as práticas de avaliação .	41
· Bloco 5 - Perceber com que finalidades os educadores avaliam.	42
8. Discussão de dados e principais conclusões	44
Reflexão final	50
Referências Bibliográficas	52
Anexos	56

Índice de quadros

Quadro 1 – Idade e número de crianças	4
---	---

Índice de Anexos

Anexo I – Guião de Entrevista <i>Focus de Group</i>
Anexo II- Transcrição da Entrevista do Jardim de Infância 1
Anexo III - Transcrição da Entrevista do Jardim de Infância 2
Anexo IV - Transcrição da Entrevista do Jardim de Infância 3
Anexo V – Análise da Entrevista Jardim de Infância 1
Anexo VI – Análise da Entrevista Jardim de Infância 1
Anexo VII - Análise da Entrevista Jardim de Infância 1

Introdução

A parte I deste relatório apresenta uma retrospectiva das práticas supervisionadas dos 1.º, 2.º e 3.º semestres no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O objetivo desta parte I do presente relatório é refletir acerca das minhas práticas, referindo não só as minhas aprendizagens como também as dificuldades identificadas e a forma como se foi dando a sua superação.

No primeiro semestre a prática supervisionada incidiu em contexto de educação de infância, onde estagiei num jardim de infância de carácter público. No segundo semestre ocorreu no 1.º Ciclo do Ensino Básico mais propriamente numa sala de 1.º Ano do Ensino Básico. Todas as práticas realizadas estiveram interligadas com as unidades curriculares que foram desenvolvidas durante os semestres. Por fim, a última prática desempenhada foi em contexto de creche. Este relatório que tem um carácter não só reflexivo como também investigativo procura retratar a experiência de uma futura educadora e professora de 1.º ciclo do Ensino Básico.

Posteriormente será apresentada uma retrospectiva dos diferentes contextos em que incidiu a prática, bem como uma síntese dos projetos desenvolvidos, refletindo, sobre todas as dificuldades, superações, conquistas e aprendizagens.

A prática supervisionada é uma mais valia para os futuros docentes na medida em que passamos a ter o contacto direto com as crianças. Assim sendo, esta oportunidade em estagiar é fundamental, onde não levamos apenas os conhecimentos teóricos à prática, mas conseguimos compreendê-los, elaborando-os e colocando-os em prática pensando na realidade que estamos a viver. Pois, ser professor significa ser eficiente naquilo que faz, utilizando não só o conhecimento mas também a experiência que se vai adquirindo, desenvolvendo-a em contextos prático-pedagógicos (Ferreira, s.d.). É fundamental que os mestrados que visam a formação para a docência integrem componentes práticas, pois através desta componente evoluímos, uma vez que nos é dada a oportunidade de contactar com a realidade. Para além de nos preparar para o futuro, as unidades curriculares facilitam-nos ao estarem articuladas com a prática pedagógica no sentido em que aprendemos e superamos desafios.

Com as práticas realizadas beneficiamos, no sentido em que estas nos propiciam o aproveitamento do conhecimento, de habilidades e também de competências adquiridas quer na escola superior de educação através das unidades curriculares, quer nas instituições onde estagiámos.

Ter a oportunidade de realizar as práticas supervisionadas em contextos distintos, leva-nos a conhecer as diferenças existentes, proporcionando-nos uma “construção de atitudes críticas e reflexivas a respeito do processo de ensino e aprendizagem”, proporcionando

também uma “construção de atitudes e concepções questionadoras e transformadoras referentes ao ensino” (Barros, Silva & Vásquez, 2011, p.511).

Durante as práticas pedagógicas colocamo-nos no papel do docente, começamos a refletir sobre a nossa ação de construção e reconstrução da aprendizagem, preparando-nos para a ação-reflexão-ação. Ao longo dos estágios, temos ajudas por parte de professores experientes que nos dão acesso a conhecimentos indispensáveis, como por exemplo com a troca de experiências.

No decorrer deste relatório, que teve sempre em conta a reflexão das experiências vivenciadas foi apresentado o percurso de desenvolvimento investigativo, referindo algumas questões que foram surgindo durante as práticas e que considerei pertinente estudar para aprofundar o meu conhecimento e esclarecer-me acerca da questão em causa. Neste ponto para além de referir as questões que me foram surgindo, é evidenciada a problemática que irei abordar no Capítulo II. Esta problemática incide na avaliação na educação pré-escolar, onde pretendi investigar de que forma os educadores avaliam o processo de ensino-aprendizagem na educação pré-escolar.

Ao refletir sobre as práticas supervisionadas, evidencio que houve dificuldades e superações que me fizeram evoluir e crescer. Por fim e de acordo com o que refere Papalia (2001) “Aquilo que uma vez desfrutamos, nunca mais perdemos” (p. 157).

Capítulo I – As Práticas Supervisionadas

1. Caraterização da Prática supervisionada em Contexto de Educação de Infância

A primeira prática supervisionada decorreu de 15 de outubro de 2012 a 11 de janeiro de 2013, num contexto de educação pré-escolar, num Jardim de Infância situado num bairro de apartamentos da freguesia de Marvila, na cidade de Santarém.

O Jardim de Infância onde decorreu o estágio é uma instituição de carácter público, como tal, tutelado pelo Ministério da Educação. As crianças frequentam a instituição gratuitamente sendo solicitado no início do ano letivo a ajuda dos pais na compra de alguns materiais para as respetivas salas. Recebe crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, ou seja, trata-se de uma instituição com valência de Jardim de Infância. Funciona com uma componente letiva e uma Componente de Apoio à Família (CAF), na qual se inserem atividades extra curriculares opcionais, nomeadamente, expressão musical, dramática e expressão motora, desenvolvidas por profissionais sob a responsabilidade da Câmara Municipal. Para além disto, a CAF abrange o período da refeição e o período anterior ao início da atividade letiva.

A instituição contempla três salas de atividades, uma sala polivalente, uma copa, um escritório com vestiário e casa de banho, duas dispensas e quatro espaços de arrumações.

Quanto aos recursos humanos existiam três Educadoras de Infância, quatro Assistentes Operacionais de Sala e duas Auxiliares de Serviço Geral. Para as atividades extracurriculares existiam professores especializados das referidas áreas, nomeadamente, a expressão motora, expressão musical e expressão dramática.

A lotação da instituição é de setenta e cinco crianças, dos três aos seis anos de idade, organizados em três grupos: sala 1, sala 2, sala 3. Neste sentido, o máximo de crianças por sala é de vinte e cinco onde obrigatoriamente existe uma educadora de infância e uma assistente operacional. No momento da minha prática supervisionada, esta instituição acolhia setenta e três crianças.

A sala onde estagiei constituía um grupo de vinte e cinco crianças, sendo onze do sexo masculino e catorze do sexo feminino. Por sua vez, era um grupo multietário, compreendia crianças entre os três e os seis anos de idade, no entanto, abrangia maioritariamente crianças na faixa etária dos quatro anos.

Idade	Nº de Crianças
3 Anos	5 Crianças
4 Anos	14 Crianças
5 Anos	5 Crianças
6 Anos	1 Criança

Quadro 1 – Idade e número de crianças

Das vinte e cinco crianças que constituíam este grupo, nove tinham sido integradas pela primeira vez neste Jardim de Infância, sendo cinco crianças com três anos de idade e quatro crianças com cinco anos de idade que no ano letivo anterior tinham frequentado outros Jardins de Infância.

Na sala onde estagiei as crianças apresentavam níveis de desenvolvimento diferenciados, no entanto, nenhuma possuía necessidades educativas especiais de carácter permanente. Contudo existia uma criança que estava a ser acompanhada pelo Projeto de Intervenção Precoce, ao nível da terapia da fala. Para além desta criança que estava a ser acompanhada, havia também uma criança com nacionalidade russa, tendo o português como língua não materna, e que apresentava bastantes dificuldades em comunicar em língua portuguesa. De um modo geral, era um grupo de crianças alegres, ativas, interessadas, que gostavam de se envolver em atividades divertidas, que apelassem à curiosidade e à descoberta.

No relacionamento com as outras crianças, verificava-se alguma conflitualidade, em cinco crianças, sendo que duas destas crianças vinham de outros grupos de crianças. O facto de existir alguma conflitualidade entre algumas crianças e após refletirmos implementámos um projeto (eu e a minha colega de estágio), tendo primazia os interesses, as necessidades bem como, as prioridades do grupo de crianças.

Desta forma foi implementado um projeto, com a temática a Amizade, tendo como título principal “À descoberta da Amizade!”. Antes deste projeto ser colocado em prática, através de uma planificação foram agrupados vários critérios de forma a ajudar-nos durante a sua implementação. Estes critérios visavam: o que os alunos podem aprender, quais as estratégias desenvolvidas, como iniciar os conhecimentos e as experiências, quais os recursos a utilizar, assim como a avaliação. Algumas das atividades realizadas com o grande grupo foram ao encontro dos interesses das crianças que incidiram em diálogos na área do tapete, percebendo os ideais e motivações das crianças. Era também elaborado um registo ao final do dia sobre o que as crianças mais tinham gostado, o que tinham aprendido, bem como o que não tinham gostado. Para além dos diálogos e registos realizados em grande grupo, realizámos dramatizações, pintura numa tela e leitura de histórias infantis. Já nas atividades de pequeno grupo, e indo ao encontro do projeto, foram unidas várias mãos em papel que cada criança

tinha trazido decorada de casa (onde cada criança explicou como tinha decorado), jogaram-se jogos, como o jogo do peixinho, em que cada jogador partilhava as escamas do peixe consoante o número que calhava no dado. Ainda foi realizada uma nova amiga da sala em tecido (a boneca Gabriela), onde foi elaborada a roupa, o cabelo, os olhos, a boca e o nariz.

Uma vez que as crianças ficaram muito entusiasmadas com a construção da boneca em tecido, em consenso com a educadora, e posteriormente com as crianças construímos uma pequena área da costura. Desta forma, quando as crianças planeavam tinham mais uma área que podiam escolher, onde tinham à disposição tecidos, agulhas sem bico, lãs, para que pudessem “costurar”. Por fim, foram realizadas atividades individuais, em que foi fomentado o diálogo, por exemplo, quando desenhavam, no final do dia, na hora de recordar as crianças mostravam para todo o grupo o seu desenho e explicavam o que tinham desenhado. Quando alguma criança não queria mostrar o desenho ou explicar o que tinha desenhado, respeitávamos a sua opinião. Realizámos ainda um peixinho para cada criança onde cada criança colou e decorou as escamas autonomamente e mencionaram o que gostaria de partilhar com os amigos. Estas atividades, foram as atividades que tiveram um maior impacto, em que houve um maior envolvimento e entusiasmo por parte das crianças. Para mim, a construção da boneca foi sem dúvida a melhor atividade, onde as crianças envolveram-se e empenharam-se na sua construção, pois queriam a sua amiga construída. No fim de construída, todos adoravam brincar com a boneca. Diversas vezes a boneca serviu como estratégia, quando as crianças estavam mais agitadas, eu fingia a voz da boneca, chamando a atenção das crianças, onde todos a respeitavam imenso.

A escolha da temática não foi imediata contudo, surgiu no seio da sala de atividade através da observação direta quando nos deparámos (eu e a minha colega de estágio) com alguns conflitos no grupo de crianças. Apesar de as crianças se respeitarem umas às outras, observámos que o grupo apresentava alguma conflitualidade com um maior grau em cinco crianças (duas vieram de outros grupos) no que se refere à interação com o outro e no aceitar a perspetiva do outro, tal como foi referido anteriormente. Neste sentido, desenvolveu-se o projeto “educando para os valores”, nomeadamente, em torno da partilha, da cooperação e do respeito pelo outro.

Com este projeto, pretendeu-se que as crianças compreendessem a importância da amizade, a importância de termos/sermos amigos e como ser um bom amigo para o nosso amigo. O que levou a implementação deste projeto incidiu na observação de algumas situações no quotidiano das crianças que nos levou a refletir e a optar por esta temática. Por exemplo, o grupo de crianças estavam a fazer um desenho quando a criança A pediu à criança B para lhe emprestar um dos seus lápis porque não tinha essa cor, a criança B de imediato disse que não. Um outro exemplo, ocorreu fora da sala de atividade, no espaço exterior, em que a criança C caiu no chão porque a criança D empurrou-a sendo que esta última não ajudou

a levantar a criança que caiu e não pediu desculpa. Foram estes pormenores assim como outros que presenciamos no quotidiano das crianças que despertaram interesse em implementar este projeto, que promovesse a reflexão das crianças sobre as suas próprias ações. Porém e através das relações e interações com os outros, tentámos (eu e a minha colega de estágio) construir “referências que lhes permitam compreender o que está certo e errado, o que pode ou não fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros” (Ministério da Educação, 1997, p. 54).

Com o projeto implementado ao longo das nove semanas de intervenção, não pretendemos de forma alguma “ensinar” valores mas sim, vive-los através da “ação conjunta” e na “relação com os outros” pois, “é na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir” (Ministério da Educação, 1997, pp. 53-54).

Neste sentido, através do projeto desejei desenvolver toda a ação educativa em torno de uma relação sólida, afetiva e de empatia, pois considero que as ações dos adultos têm impacto assinalável nas crianças tornando-se como um modelo de aprendizagem das mesmas. As crianças aprendem com a mediação dos adultos “não só o que lhes contam, mas também, sobretudo, pelo que vêm neles, como atuam, como responde perante os problemas” (Schmah, 2010, p. 9).

Posto isto, houve a preocupação de desenvolver na criança “relações de confiança e de prazer através da atenção, gestos, palavras e atitudes” estabelecendo “limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível” (Portugal, 1998, p. 198).

Durante a implementação do projeto de estágio desenvolvi a ação educativa centrada em valores éticos, nomeadamente, a empatia, a justiça, a igualdade, a compreensão, a cooperação, o profissionalismo, o respeito, o rigor, a reflexão e a avaliação. Foi ambicionado que as crianças compreendessem a importância da amizade, a importância de termos/sermos amigos e como ser um bom amigo para o nosso amigo pois, “ser amigo de alguém é considerado actualmente como um bom preditor de bem estar e de ajustamento social a um grupo, a uma sociedade e a um mundo aos quais cada um de nós pertence ou está inserido, desde a infância à idade adulta” (Cavaco, 2002, p. 1).

Do ponto de vista antropológico e de acordo com Carsaro e Miller (1992) e Deegan (1996), (citados por Buysse, Goldman e Skinner, 2002), as amizades são muito importantes na vida das crianças pois, “(...) influenciam a forma como as crianças negoceiam a participação social, resolvem conflitos” assim como, permitem a “(...) construção de significados sociais e as identidades dos pares” (Cavaco, 2002, p. 10). No entanto, e através dos conflitos que as crianças tinham ao longo do dia, fazia-as refletir sobre o que é ser amigo. Recordo de uma

situação em que a criança no início nunca emprestava os lápis de cor e com o passar do tempo, com as estratégias, com os diálogos, a criança começou a emprestar o material e afirmava “eu empresto porque sou amiga e tu não vais estragar!”. Porém, tenho a noção agora que passou algum tempo que algumas crianças provavelmente faziam as “boas ações”, para receberem alguma recompensa, ou até mesmo o nosso reconhecimento. Contudo, outras crianças foram percebendo que ao sermos amigos na sala é importante, para que haja um bom ambiente. Hoje não utilizaria as mesmas estratégias, pois levou as crianças a fazerem boas ações, a tornarem-se amigas, só pelo facto de virem a receber o furinho no cartão da amizade. Na altura pensámos que seria uma mais valia para que houvesse motivação para as crianças, no entanto fizemos com que as crianças se sentissem na obrigação de o fazer para serem reconhecidas por nós estagiárias.

O cartão da amizade, se fosse hoje não seria colocado como estratégia, pois através dos cartões da amizade as crianças referiram as palavras mágicas como dizer obrigada, se faz favor, desculpa, entre outras palavras, assim como boas ações que deveriam ser feitas, como por exemplo: ajudar os amigos. A cada boa ação da criança era atribuído um furo no cartão da amizade, motivando assim as crianças a serem amigas, fazendo boas ações, bem como referirem as palavras mágicas (se faz favor, obrigado...). Refletindo agora, evidencio que algumas crianças talvez proporcionassem um bom ambiente, fomentaram a amizade para que pudessem receber um furinho no cartão. Reconheço que não terá sido a melhor estratégia a adotar tendo em conta que a amizade se vai construindo. Porém, na última semana refletimos sobre as ações realizadas e contámos os furinhos que cada um tinha no seu cartão da amizade. Posto isto e como as crianças esforçaram-se e entenderam que as palavras mágicas eram essenciais, estas receberam um diploma do bom/boa amigo(a), reforçando a temática da amizade. O diploma da amizade que todos receberam, também deveria ter sido pensado, uma vez que a amizade não é nenhum contrato. Hoje refletindo, reconheço que não foi a melhor estratégia, pois nestas idades as crianças têm conflitos passageiros e não significa que não são amigos, ou que não saibam ser amigos.

Por sua vez, a boneca “Gabriela”, uma outra estratégia utilizada neste projeto, foi uma boneca que apareceu na sala feita em tecido branco, que foi “acolhida” por todos e muitas vezes servia de estratégia em grande grupo para mante-las motivadas, como já foi referido anteriormente. Apesar de ter cometido lacunas face a algumas estratégias, reconheço que ainda assim houve atividades em que as crianças tiveram interesse em realizar, desde a boneca em tecido, ao unir as mãos, a árvore da amizade, em que cada criança elegia nomes de amigos, onde é de focar que muitas crianças mencionavam o nome dos pais e irmãos como sendo os seus melhores amigos, o peixinho arco-íris que distribuía as suas escamas, foram atividades enriquecedoras que foram ao encontro com o projeto em causa.

Ao longo do estágio, essencialmente ao final do dia, as crianças no momento de refletir expressavam a sua opinião sobre o que mais gostaram, o que aprenderam e o que não gostaram. Neste momento as crianças tinham a liberdade de expressar os seus sentimentos e emoções e muitas vezes justificavam o facto de terem sido incorretos com os amigos. Os conflitos que surgiam no dia-a-dia eram normais para estas idades, muitas vezes provenientes de não partilharem o material e os brinquedos. A reflexão das crianças em conjunto, no final do dia, levava algumas crianças, por vezes a pedir desculpa ao amigo de livre vontade. Algumas crianças pediam desculpa por sua iniciativa, após refletirmos em conjunto. Refletindo sobre o projeto implementado, refiro que deveríamos ter pensado em outras estratégias, e não “encaminhar” a criança a fazer as boas ações só porque de seguida teriam uma recompensa. O espaço de diálogo deveria ter sido mais privilegiado para que as crianças pudessem partilhar as ideias e emoções que estavam a sentir naquele momento.

Foi um projeto interessante, que poderia ser implementado por mais tempo, para que as crianças entendessem o que realmente é ser amigo, e as estratégias deveriam ter sido repensadas. Se fosse hoje esta temática seria repensada, tendo em conta o tempo em que estive a estagiar que foi reduzido para esta temática tão abrangente. Para além do tempo, as atividades deveriam ter sido outras, levando a criança a pensar, a refletir bem como a expor a sua opinião sobre o que é ser amigo.

2. Caraterização da prática supervisionada em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano de escolaridade)

A segunda prática supervisionada decorreu no segundo semestre de 25 de fevereiro de 2013 a 17 de maio de 2013, num contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais precisamente numa sala de 1.º e 4.º ano do Ensino Básico na Escola de 1º Ciclo do Ensino Básico e Jardim de Infância numa zona periférica da cidade.

A instituição situava-se num meio rural, nesta localidade em questão existem algumas pequenas indústrias, armazéns e oficinas, alguns cafés e tabernas.

A Escola E.B. 1/ J. I. Onde estagiei trata-se de uma instituição de carácter público, ou seja, tutelada pelo Ministério da Educação. Neste sentido, as crianças frequentam a instituição gratuitamente, sendo solicitado no início do ano letivo a ajuda dos pais a nível monetário e material requerido pela professora, para as respetivas salas que os seus educandos se encontram a frequentar. No entanto esta ajuda, a nível monetário e de material é de título facultativo. O edifício em si, recebe crianças com idades compreendidas entre os três e os dez anos.

A Instituição onde estagiei contém dois tipos de valências internas, nomeadamente, o Jardim-de-Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico. Ambas as valências estão localizadas no mesmo edifício.

Funciona com uma componente letiva e uma Componente de Apoio à Família (CAF), na qual se inserem atividades extra curriculares opcionais, nomeadamente, expressão musical, dramática e expressão motora, inglês e apoio ao estudo, sendo desenvolvidas por profissionais. Neste sentido, a CAF/AEC abrange o período de refeição e o período posterior à atividade letiva.

Quanto aos recursos humanos referentes ao pessoal docente, existiam duas professoras titulares de grupo, duas professoras de apoio educativo, uma professora de Educação Especial e quatro professores de coadjuvação do 4º ano. Existiam ainda seis dinamizadores das AEC/CAF.

Relativamente ao pessoal não docente, existiam três Assistentes Operacionais que auxiliavam nos almoços e lanches, supervisionavam as crianças na hora do recreio e auxiliavam as professoras titulares quando necessário (fotocópias, comunicação com os pais, entre outros). Em relação ao Jardim de Infância, esta valência possui uma sala no mesmo edifício onde contava com o apoio de uma educadora.

A sala onde estagiei englobava dois níveis de ensino, nomeadamente, o primeiro e o último ano do ensino básico, ou seja, o 1º e o 4º ano de escolaridade. A turma era constituída por 22 alunos sendo 12 alunos do 1º ano e os restantes (10 alunos) do 4º ano. No grupo de alunos em que estagiei existia uma aluna do 4º ano com Necessidades Educativas Especiais. Esta aluna apresentava dislexia e como tal, obtinha um maior apoio por parte da professora assim como de uma professora especializada para tal. Relativamente ao 1º ano, ou seja ao grupo em que a prática supervisionada foi dirigida, é de destacar que existiam duas alunas com graves problemas de aprendizagem, uma das quais frequentava pela segunda vez as aulas do 1º ano. Esta última não tinha acompanhamento de um professor de apoio educativo (embora tivesse tido no ano anterior) porém, a outra aluna tinha o apoio de uma professora que se deslocava uma vez por semana à sala com a componente letiva de 4 horas semanais. A professora de apoio ficava na sala com a criança, permanecia sentada ao lado da criança, e acompanhavam a aula. A professora de apoio acompanhava a criança, verificando o que ela estava a fazer, explicando novamente os exercícios. Por exemplo, na língua portuguesa pedia que a criança lesse e explicasse o texto, enquanto que os colegas liam o texto em voz alta. Posteriormente ajudava-a a responder às questões referentes à interpretação do texto. Por vezes como estratégia, a professora de apoio levava para a sala cartões, por exemplo para ajudar a criança a fazer a divisão silábica. Em relação à matemática, a professora de apoio acompanhava a aula e ajudava a criança na resolução dos exercícios. Como estratégia a professora dizia para a criança usar lápis ou canetas para proceder à realização de operações. A professora de apoio não utilizava outros recursos, acompanhava a aula e auxiliava a criança explicando apenas para esta, ou seja individualizando o ensino.

Na semana de observação, verifiquei que a professora trabalhava com um dos grupos de crianças enquanto deixava o outro grupo a fazer alguma atividade. As tarefas propostas eram maioritariamente fichas de trabalho. Sempre que existiam dúvidas as crianças sabiam que a professora estava a trabalhar com um grupo e que tinham de colocar o dedo no ar e esperar. Muitas vezes a professora referia para o/a aluno/a passar à frente no exercício e que assim que terminasse iria esclarecer a dúvida. Foi a estratégia que a professora adotou para conseguir leccionar. Quando começamos a intervir e como estávamos a estagiar no 1.º ano, os alunos começaram a ficar mais motivados, porque tinham sempre uma professora com eles, que lhes podia tirar as dúvidas. Para além disso, tentámos diversificar e propusemos tarefas diferentes, como jogos e experiências, onde o empenho e a motivação era maior. Houve momentos em que os alunos mencionaram que gostavam das novas professoras porque levavam jogos, isto porque fugia à rotina das habituais fichas de trabalho.

Durante as semanas de estágio planifiquei sempre para o 1.º ano, à exceção das atividades de expressão plástica, que eram comuns para ambos os níveis de ensino e desta forma, geria os dois grupos que frequentavam a sala. Não foi possível planificar para o 4.º ano relativamente às outras áreas de conteúdo uma vez que estes se encontravam em preparação para as provas de final de ano lectivo, a professora cooperante referiu que não seria adequado visto que os conteúdos já tinham sido abordados. No entanto, houve a experiência em gerir os dois níveis de ensino embora que a atividade fosse a mesma.

Uma vez que o estágio teve o enfoque principal no grupo de crianças do 1.º ano de escolaridade, neste relatório referir-me-ei apenas a esse trabalho. As atividades lúdicas que visavam a aprendizagem tinham um maior envolvimento por parte das crianças, despertando assim a curiosidade e o interesse em querer aprender. Atividades essas como os jogos como por exemplo, o jogo da lagarta, cada criança tinha vários cartões que possuía de um lado símbolos de <, > ou = e de outro lado um número. Inicialmente era colocado um cartão no quadro e partindo desse cartão, as crianças olhavam para os seus cartões e colocavam o dedo no ar para poderem ir colar o seu cartão no quadro. Por vezes as crianças iam ao quadro para colocar o cartão e só aí percebiam que o seu cartão não dava, pois era maior ou menor. Para além do jogo da lagarta foram realizados outros jogos que visavam a aprendizagem em todas as áreas de conteúdo. Um exemplo de um jogo relativo à área de língua portuguesa, foi o jogo das sílabas, em que as crianças deslocavam-se ao quadro e colocavam a palavra que tinham (por exemplo: banana) na árvore que indicava o número de sílabas (no caso do cartão com a palavra banana, a criança colava o cartão, na árvore que tinha o número três). Na área de estudo do meio, privilegiávamos as experiências, para que as crianças entendessem o conteúdo em causa e também para que eles pudessem testar e confirmar. Fizemos várias experiências, como experiências de flutuação, de volumes para saber qual o recipiente com

levava mais quantidade de água, bem como a germinação de feijões, observando a sua evolução ao longo das semanas.

De forma a explicitar e organizar todo o trabalho numa lógica de articulação, foi elaborado um plano, que não foi implementado na segunda semana de estágio mas sim na terceira. Pois na segunda semana, semana essa em que começámos a intervir, verificámos que as crianças não estavam habituadas a trabalhar em grupo porque raramente tinham essa oportunidade e achamos assim por bem implementar um projeto que se relacionava com o trabalhar em grupo. Acabou por ser uma dificuldade que visualizámos, ao realizar o primeiro trabalho de grupo composto por quatro elementos, em que se verificou que as crianças não sabiam trabalhar em grupo. Isto porque o trabalho de grupo não era implementado na sala de aula e desta forma, as dificuldades das crianças faziam-se sentir principalmente no que dizia respeito à partilha de materiais com os restantes elementos do grupo, bem como as dificuldades em dividir as tarefas de modo a que todos os elementos pudessem participar na realização das mesmas.

Ao desenvolver este projeto foi pretendido que as crianças partilhassem ideias entre os elementos do grupo, apoiando-se mais uns nos outros. Por exemplo na área de estudo do meio, foi elaborado um trabalho de grupo composto por quatro elementos, cada grupo tinha uma cartolina, diferentes animais, diferentes frases (existiam frases corretas e frases erradas), e tinham de recortar os animais e colar as frases corretas que estavam associadas ao animal em causa (como o nome, o seu habitat, se era animal doméstico ou selvagem, a sua alimentação,...). Enquanto estagiárias fomos auxiliando os grupos, referindo para dividir tarefas, dois recortavam os animais e outros dois as frases, colocavam na cartolina chegando a um consenso e só no fim é que colocavam. No entanto, só referíamos estas dicas se o grupo não estivesse em acordo. É de evidenciar que no início não foi fácil, porque um aluno não queria o animal no canto superior esquerdo, mas sim no canto superior direito, gerando algum conflito. Fomos intervindo, encontrando estratégias, como por exemplo por votos em que a maioria vence, tirar papéis à sorte, ou que temos de aceitar as ideias dos elementos do grupo, porque faz tudo parte do mesmo trabalho. No fim de colarem os animais bem como as respetivas frase os elementos do grupo prepararam a apresentação e apresentaram para a turma a sua cartolina. Foram elaborados vários trabalhos de grupo, desde as experiências, jogos, às apresentações em cartolinas.

Segundo Pato (1995), “O trabalho de grupo é componente indispensável numa postura metodológica que vise aprendizagem e desenvolvimento” (p.9).

Através do trabalho de grupo, verifica-se nas crianças “diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos” (Pato, 1995, p.9). Desta forma, as crianças aproximam-se na sala de aula, ou seja os alunos entreadjudam-se e interagem tendo o mesmo objetivo, existindo condições para uma aprendizagem cooperativa.

Com este plano que foi possível colocar em prática ou seja, trabalhar com a turma em grupos em diversas aulas ao longo do estágio, levou as crianças respeitarem ritmos diferenciados de pensamento e ação, valorizarem processos complexos de pensamento e a melhorarem a aquisição de competências. Ao longo do estágio foram implementados vários trabalhos de grupo, e desta forma, as crianças começaram a conseguir partilhar ideias, sabiam que as tarefas tinham de ser divididas, respeitavam os outros grupos falando baixinho para não incomodar o trabalho dos amigos. Não foram logo visíveis estas evoluções, mas com o passar do tempo verificou-se um crescimento gradual. Tal como refere Pato (1995), “O trabalho de grupo coloca cada aluno em relação dinâmica com outros saberes, outras técnicas, outros modos de pensar, outras opiniões, outros modos de agir e reagir” (p.9).

O plano foi desenvolvido de forma a ajudar os alunos a trabalharem em grupos. É de evidenciar que havia sempre alguma conversa ou desacordos, em que era necessário chamarmos a atenção, mas comparando com o início e o fim do estágio, sem dúvida que os alunos progrediram no que diz respeito ao saber trabalhar em grupo. Quando era sugerido um trabalho em grupo as crianças mudavam de lugar, para estar junto dos membros do grupo e poderem assim trocar ideias e ajudarem-se uns aos outros. Quando os alunos estavam a trabalhar individualmente acabavam por trocar ideias mas com o colega de mesa. No que diz respeito às aulas expositivas, os alunos também trocavam ideias, mas em grande grupo, e não apenas para o seu grupo específico ou para o colega de mesa.

Foi uma oportunidade gratificante, no sentido que demos a conhecer aos alunos como trabalhar em grupo, pois estes não trabalhavam em grupo por falta de tempo da professora. No entanto e como nos refere Pato (1995), “o êxito de um tal empreendimento depende, à partida, da disponibilidade do professor para aceitar, sem reservas, a alteração profunda do modelo tradicional de aula, da forma como organiza a turma, das atividades que programa e das condições materiais que as segura” (p.10).

O trabalho de grupo é bastante motivador de aprendizagem para as crianças, sendo necessário que estas vivam as situações com alegria e saiam delas com a sensação de sucesso (Pato, 1995). Foram diversas as situações em que os alunos trabalharam em grupo, desde experiências, jogos exploratórios, a partilha de material didático, a elaboração de cartazes, entre outras tarefas que foram proporcionadas ao longo do estágio.

Nos primeiros trabalhos de grupo, nós estagiárias fomos auxiliando os grupos, para que os alunos conseguissem perceber que, para trabalhar em grupo, todos tinham de colaborar, partilhar o material e se estivessem em desacordo tínhamos de chegar a um consenso. Para além disto, surgia por vezes conflito nas experiências, quando a criança queria ser a primeira, mesmo sabendo que todos teriam a oportunidade de experimentar. Nestas situações questionávamos os alunos quem na experiência passada tinha sido o primeiro a realizar a experiência e aí tomávamos a decisão (quem foi o último na experiência passada, “hoje” é o

primeiro). As crianças entendiam esta decisão e para o fim do estágio elas próprias argumentavam para o amigo “Tu foste o primeiro da outra vez, por isso agora sou eu o primeiro!”. Como refere Pato (1995), “nas primeiras aulas de trabalho de grupo, os alunos chamam com frequência o professor para que este resolva problemas aos quais não conseguem dar resposta sozinho” (p.51). Isto foi sem dúvida o que aconteceu inicialmente em que nós estagiárias éramos chamadas constantemente por “situações de conflito, atitudes incorretas de alguns elementos” (p. 51).

3. Caracterização da prática supervisionada em contexto de Creche (Sala de 2 anos)

A última prática supervisionada decorreu no terceiro semestre de 21 de outubro de 2013 a 17 de janeiro de 2014, num contexto de creche, mais precisamente numa sala com crianças de dois anos de idade, situada na periferia da cidade de Santarém.

Esta instituição não possuía apenas a valência de creche, mas também jardim de infância, 1.º e 2.º ciclo do ensino básico.

No local onde estagiei a instituição pertencia a uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social), que recebia apoios financeiros por parte do Ministério do Trabalho e Solidariedade Social e também do Ministério da Educação.

Era um edifício grande, possuía dois pisos, e tinha acesso através de rampas. Para além das salas de atividades, esta instituição possuía um refeitório onde as refeições eram confeccionadas na cozinha, um ginásio, uma biblioteca, um salão polivalente, uma sala de amamentação e diversos espaços exteriores com materiais apropriados para as diferentes faixas etárias.

Quanto aos recursos humanos, todas as educadoras possuíam uma licenciatura concluída. Para cada sala de atividades existia uma educadora, uma auxiliar de ação educativa permanente e uma outra auxiliar de ação educativa que apenas permanecia na sala nos momentos de higiene e alimentação.

Cada sala desta instituição tinha uma organização horizontal por níveis etários com programa específico para cada nível. As rotinas faziam parte do quotidiano das crianças, onde a primeira meia hora as atividades dirigidas eram planeadas para o grande grupo. Posteriormente, existiam mais meia hora da parte da manhã e meia hora da parte da tarde, onde as atividades dirigidas eram realizadas em pequenos grupos. Durante estas horas, em que eram planeadas atividades dirigidas para pequenos grupos, as restantes crianças brincavam na sala de atividades com os brinquedos cedidos pela educadora. A educadora pretendia que todos os dias houvesse um registo individual de cada criança. Este registo individual era exposto na sala ou colocado num cacifo, que posteriormente seria colocado no portefólio individual.

Em relação ao espaço, era uma sala bastante ampla, onde os brinquedos estavam todos arrumados à exceção de uma caixa que possui diversos brinquedos (desde carros, utensílios domésticos e bonecas), bem como o espaço da biblioteca que as crianças tinham acesso. Os restantes materiais (legos, puzzles, jogos de encaixe, animais, entre outros), estavam devidamente arrumados nos armários que estavam incorporados na sala. Quando eram realizadas algumas atividades em pequenos grupos, geralmente utilizava-se a mesa.

Ainda nesta sala de atividades, as crianças possuíam uma área, designada pela área da piscina, que é um espaço que tem tapetes de esponja, onde as crianças se sentam para ouvirem uma história ou até mesmo para brincarem.

No momento da higiene, as crianças não necessitam de sair da sala, pois esta tem incorporada uma casa de banho com fraldário, onde se procede a higienização.

O grupo de crianças que fazia parte desta sala era composto por vinte e nove crianças. No entanto destas vinte e nove crianças, seis só permaneciam nesta sala no momento de acolhimento e nos momentos das refeições (almoço e lanche). Estas seis crianças só faziam os dois anos no final do ano e desta forma, permaneciam a maior parte do tempo na sala de um ano e um ano e meio. A educadora explicou que isto acontecia porque não poderia ficar com tantas crianças na sala, e como as seis crianças ainda não tinham os dois anos de idade, apenas acompanhavam o grupo dos dois anos no acolhimento onde eram cantadas canções, e nas horas das refeições, onde as crianças deslocavam-se ao refeitório.

Das vinte e três crianças que permaneciam na sala de atividades durante todo o dia, dezasseis eram do género masculino e sete do género feminino. Apenas seis crianças tinham ingressado pela primeira vez para esta instituição, as restantes já frequentavam esta instituição desde o berçário. Destas seis crianças só uma é que nunca tinha frequentado nenhuma instituição.

Era um grupo de crianças alegres, interessadas em explorar jogos e materiais. Este grupo gostava de atividades que apelassem à curiosidade, e desta forma eu e a minha colega de estágio, recorriamos muitas vezes a uma caixa, onde levávamos o material. Através da caixa as crianças não conseguiam ver o que lá estava e assim ficavam curiosas, pois queriam saber o que estava lá dentro.

No domínio da linguagem oral, as crianças comunicavam bastante oralmente, quer com os amigos quer com a educadora ou nós estagiárias. Havia algumas crianças, que gostavam do seu espaço, e não falavam tanto e existia alguma dificuldade em articular algumas palavras. Contudo eram crianças com dois anos de idade que no meu ver demonstraram bastantes conhecimentos, uma vez que as atividades implementadas os obrigava a isso. Não é o mais importante, pois nesta faixa etária as crianças necessitam de brincar e de desenvolver atividades exploratórias que as leve à aprendizagem e ao conhecimento. Fiquei surpreendida na primeira semana de observação, o quão desenvolvidas eram estas crianças. Evidenciavam

as suas preferências relativamente às expressões, principalmente na expressão motora e musical. A expressão musical estava muito presente nas rotinas, e via-se uma enorme motivação por parte das crianças a cantarem. Mesmo as crianças que não costumavam falar tanto, no momento de acolhimento, ou quando nos deslocávamos para o refeitório e cantávamos as crianças expressavam-se e cantavam de uma forma encantadora. No que diz respeito à expressão motora, havia dois dias por semana em que nos deslocávamos para o ginásio. No ginásio era visível a motivação de todas as crianças, pois neste local elas podiam correr e saltar, o que não acontecia na sala de atividades. O ginásio era um espaço grande com materiais diferentes que não existiam na sala de atividades e desta forma as crianças ficavam sempre muito contentes e empenhadas, por poderem correr, saltar, bem como explorar os materiais ou aprender novos jogos.

Na primeira semana, ao observarmos as crianças eu e a minha colega de estágio tentámos compreender qual seria a temática ideal para o nosso projeto, tendo como primazia os interesses, as necessidades bem como, as prioridades do grupo de crianças. Posteriormente, tivemos uma conversa com a educadora cooperante, que nos deu a conhecer os conteúdos a serem abordados ao longo do ano letivo. Posto isto, escolhemos o nosso tema para o projeto tendo em conta os conteúdos referidos pela educadora, e desta forma o nosso tema incidiu sobre as profissões. Inicialmente achámos um tema difícil, para crianças com dois anos de idade. No entanto, a educadora achou por bem desenvolvermos um projeto com um dos conteúdos que teriam de ser abordados ao longo do ano lectivo. Desta forma, fomos pesquisar sobre os conteúdos e optámos pelas profissões, pois através das profissões várias poderiam ser as atividades a desenvolver que iam ao encontro do interesse das crianças. Por exemplo, as crianças interessavam-se muito por músicas, e através das profissões várias eram as canções que podiam ser cantadas para as crianças.

Inicialmente, levámos para a sala de atividades uma casa em cartão, com cerca de um metro, que possuía uma porta (onde se colocou a fotografia do grupo de criança) e sete janelas (cada janela teria uma profissão). Esta casa foi decorada pelas crianças, colando vários papéis de cor, com a finalidade de ser a casa das profissões. Todas as semanas foi introduzida uma profissão que era colocada numa das janelas. Cada janela da casa tinha uma cor diferente, para que as crianças associassem a profissão à cor da janela.

Quando a profissão era introduzida, a janela da casa era decorada com uma imagem da profissão bem como os objetos associados a essa profissão. Por exemplo quando foi introduzida a primeira profissão o pescador, foi colocada na janela de cor azul um pescador em cartão, uma cana de pesca, rede, e um cenário a imitar a praia (areia no chão, o mar e os peixes). Sempre que se abria a janela azul as crianças identificavam o pescador, bem como a sua função (referiam: o pescador pesca peixes).

Durante toda a semana as atividades se relacionavam com a profissão, indo ao encontro das diferentes áreas de conteúdo.

Sempre que uma janela ficava preenchida, escrevíamos no topo da janela o nome da profissão.

Para além da casa das profissões, fomos elaborando um álbum, que designámos por “Álbum das profissões”, que retratava cada semana numa coleção de fotografias. Este álbum organizava-se por semanas, iniciando com uma imagem da profissão abordada e onde estavam colocados todos os momentos vividos pelas crianças. Não se tratava de um álbum apenas para as crianças recordarem as profissões, mas foi também um álbum para envolver as famílias neste projeto.

As famílias tinham a possibilidade de verificar todas as atividades realizadas pelos seus educandos ao longo das semanas. A participação dos pais, não só tem efeitos positivos para os filhos, mas também sobre os pais e as famílias, docentes, ou seja tem também um impacto positivo na relação escola-família.

Quando iniciava a semana, nova profissão surgia, e desta forma, para que fizesse sentido para o grupo, levávamos para a sala de atividades objetos que se relacionassem com a profissão em causa e os fatos específicos dessa mesma profissão. As crianças tinham assim a oportunidade de contactar com o real, e a sua motivação em querer mexer nos objetos, fatos, ou até mesmo vestir a própria farda era visível.

Considerámos muito importante abordar ao longo da semana uma profissão criando jogos e atividades, articulando com outras áreas, aproveitando todos os momentos do dia para abordar outras áreas de conteúdo partindo da profissão em causa. Por exemplo, na semana do jardineiro, fomos ao jardim apanhar folhas e ver as árvores, onde posteriormente fizemos a decalque das folhas. Ainda nesta semana, contámos uma história em sombras chinesas que contava a evolução da planta e nesse mesmo dia fomos jardineiros, plantámos algumas sementes. Na semana do/a cozinheiro/a, com as crianças fizemos uma sopa de legumes, onde as crianças lavavam os alimentos, referiam o nome e colocavam na panela.

Na semana do carteiro, as crianças fizeram um desenho para o pai natal, colocaram dentro de um envelope para colocar nos correios. Através de todas as profissões criamos novas brincadeiras, de forma a levar as crianças a aprender, brincando. Pois, “o brincar é, por excelência, um modo de a criança conhecer e explorar o seu mundo. (...) E este crescimento e amadurecimento potenciado pelo brincar verifica-se ao nível do desenvolvimento global da criança, nas suas mais diversas competências” (Homem, Gomes e Maltavão, 2009, p. 43).

Para além disto, e como a expressão musical estava presente nas rotinas das crianças, sempre que surgia uma nova profissão, aprendíamos uma canção relacionada com a profissão em causa. Por vezes introduzíamos canções alusivas à profissão em causa, mostrando o videoclip da canção.

Ao longo de todo o estágio, e através deste projeto, tentámos manter as crianças motivadas, envolvendo as famílias que participaram em alguns trabalhos, como por exemplo: representaram a sua profissão usando a sua criatividade. Através do projeto as crianças não só tiveram conhecimento das profissões que se encontravam nas janelas da casa das profissões, mas também as profissões dos pais. No entanto é de evidenciar que esta creche adota um método rigoroso, em que o educador situa-se na linha de uma pedagogia diretiva, tendo como objetivo levar as crianças ao desempenho e ao sucesso escolar. Tendo em conta o método implementado nesta creche, bem como aos objetivos definidos pela educadora decidimos optar pelas profissões para o tema do nosso projeto.

Contudo, Portugal (s.d.), refere que as crianças necessitam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas, independentemente do momento do dia. Considero que as atividades ao longo do dia eram muito dirigidas, em que as crianças eram obrigadas a realizar uma ficha de trabalho mesmo que não quisessem. Inicialmente foi difícil para mim, pois não estava familiarizada a planificar atividades tão dirigidas para crianças de dois anos. Nesta fase é importante que as crianças possam explorar e manusear os brinquedos livremente e que possam escolher os seus brinquedos. Apesar de sentir que o projeto foi bem desenvolvido, tenho a consciência que muitas vezes as crianças queriam era estar a brincar e não propriamente a picotar ou a colar como era exigido pelo rigor do jardim de infância.

4. Percurso de desenvolvimento profissional/investigativo

4.1. Autoavaliação/autodiagnóstico em contexto de educação de infância

O jardim de infância deve promover um contexto de desenvolvimento que ofereça um ambiente acolhedor e dinâmico, rico na promoção de aprendizagens que permita que a criança se desenvolva de forma global, adequada e harmoniosa (OCEPE, 1997). A criança é um ser fascinante capaz de nos mostrar o melhor que a vida tem. Devemos olhá-la como ela realmente é, um ser disposto a aprender com as experiências que tivermos para lhe oferecer e sendo assim, que lhe ofereçamos o que temos de melhor.

Primordialmente comecei por conhecer a instituição, o seu funcionamento, bem como conhecer o grupo de crianças com que iria contactar ao longo do estágio. Desde logo tive uma impressão positiva, iniciando assim o fascínio desta experiência. Na primeira semana de observação, é sem dúvida uma mais valia, no sentido em que visualizamos o grupo de crianças de forma a conhecê-los melhor. Desta forma percepcionei logo que o grupo de crianças era bastante curioso e interessado pelas tarefas que lhes eram propostas.

Este foi o primeiro contacto que tive com um grupo multietário de crianças, no qual a sala era composta por crianças de todas as faixas etárias deste nível de ensino, ou seja 3-5 anos, acrescida uma criança com 6 anos de idade. Fiquei um pouco receosa, pois tinha a

noção que não seria um trabalho fácil trabalhar com crianças de diferentes idades. Desta forma, através do aprofundamento de conhecimentos quer por iniciativa própria, quer pelas aulas proporcionadas na Escola Superior de Educação de Santarém, assim como as ajudas das professoras supervisora e cooperante fizeram com que dirigisse a preocupação para aspetos positivos, tornando assim a minha prática um enorme crescimento de aprendizagem.

Considero que a minha integração foi feita gradualmente, no sentido em que de dia para dia as crianças sentiam mais confiança, integrando-me assim no grupo onde as regras e rotinas estão há muito estabelecidas. Durante esta prática, fui interagindo com as crianças, mostrando confiança e segurança para que houvesse uma relação harmoniosa, onde as crianças sentissem prazer e desenvolvessem um conjunto de tarefas promotoras do processo de ensino aprendizagem.

Tal como referem Post e Hohmann (2003) as crianças “(...) confiam no apoio dos pais e das pessoas que cuidam delas. As suas interações com os adultos em quem confiam dentro e fora de casa proporcionam ‘combustível’ emocional de que os bebés e as crianças precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico” (p.12).

Sem dúvida que ao longo do estágio fui aprendendo muito com as crianças, que me ajudaram a ultrapassar os meus receios quando estava a intervir. As crianças transmitem uma energia que me ajuda sem dúvida alguma a desinibir de qualquer receio que possa suscitar no momento da prática, tornando assim a prática prazerosa e motivadora não só para mim como para as crianças. Querendo dizer com isto, que muitas vezes ia nervosa para o estágio, com receio que as atividades não corressem bem e que os objetivos não fossem cumpridos, mas com a alegria das crianças conseguia abstrair-me do nervosismo e centrar-me nos objetivos e no envolvimento que as crianças estavam a ter naquele momento. Fui superando dificuldades, como o momento de recordar ao final do dia à medida que fui conhecendo o grande grupo. Isto porque no início acabava por deixar falar aquelas crianças que se impunham, o que fazia com que as crianças mais tímidas não falassem. Adotei a estratégia de um microfone de brincar, em que passava por todos e apenas a criança que possuía o microfone no momento poderia dialogar acerca do dia (o que mais gostou, o que aprendeu, o que menos gostou). Através do microfone as crianças ficaram motivadas e todas queriam partilhar a sua opinião sobre o dia, respeitando a sua vez.

A prática no meu ver foi o grande motor para a minha aprendizagem e evolução enquanto futura profissional. Isto porque através da prática, fui refletindo, o que me permitiu construir novos conhecimentos. Ao conviver com as crianças, permitiu-me não só conhece-las mas também, verificar que são todas diferentes, que abarcam diferentes fragilidades e interesses com que tenho de saber lidar no dia-a-dia.

4.2. Autoavaliação/autodiagnóstico em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º ano de escolaridade)

A primeira semana de estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais propriamente numa sala de 1.º e 4.º ano, foi essencialmente de integração. Nesta semana, fui conhecendo as crianças bem como o método de trabalho da professora. Inicialmente estava receosa, por estar numa sala com dois anos letivos o que implicava no meu ver uma maior flexibilidade para gerir ambos os grupos. Foi um estágio bastante enriquecedor, no qual aprendi não só com as crianças, como com a professora cooperante que foi sem dúvida um grande pilar.

Nesta prática passei por várias etapas, observei as crianças, preparei atividades, planeei, planifiquei, operacionalizai e avaliei. O primeiro momento em que observei, foi no sentido de conhecer as crianças, os seus interesses, necessidades e dificuldades. Desta forma, recorri também à professora cooperante que me informou um pouco mais acerca do grupo de crianças em questão. A semana de observação é muito importante, no sentido em que aprendemos com a professora cooperante na forma como esta leciona e como gere o grupo de crianças. Tal como Estrela (2002) evidencia, é importante que o professor pense nos seus alunos, atendendo às necessidades e interesses destes, propondo assim tarefas que vão ao encontro do currículo, adaptando-o consoante o grupo, de modo a que as crianças desenvolvam o seu conhecimento.

Na primeira semana de intervenção senti algumas dificuldades em gerir o grupo, tinha tendência em individualizar as dúvidas que iam surgindo, que por vezes eram comuns no grupo. Posto isto, e após uma conversa com a professora cooperante percebi que por vezes, seria vantajoso explicar as dúvidas para todo o grupo. Por exemplo, quando verificava que vários alunos me chamavam para lhes explicar determinada dúvida, chegava à conclusão que a dúvida estava a ser comum e por isso seria vantajoso explicar novamente para todo o grupo. Quando explicava para todo o grupo, questionava se todos tinham entendido e caso algum aluno não tivesse entendido aí tentava explicar de outra forma. No entanto, quando as dúvidas que iam surgindo eram diferentes aí individualizava e explicava apenas para aquela criança. Com a ajuda da professora cooperante que me foi dando o feedback no final das semanas, ou por vezes ao final do dia, criticando e dando opiniões, fez com que fosse evoluindo no sentido de melhorar as minhas intervenções.

As dificuldades que foram encontradas ao longo da prática enriqueceram-me profissionalmente, na medida em que as dificuldades foram ultrapassadas com diversas estratégias provenientes de leituras realizadas bem como a ajuda da professora cooperante. O mais gratificante foi sem dúvida saber que as minhas expectativas foram superadas e que consegui, de alguma forma, contribuir para o crescimento e aprendizagem das crianças.

4.3. Autoavaliação/autodiagnóstico em contexto de Creche (Sala de 2 anos)

Neste último estágio, tendo tido a oportunidade de escolher, optei pelo contexto de valência em creche.

Na creche, a criança vivencia as suas primeiras experiências num sistema organizado, à parte do círculo familiar, onde as expectativas apontam e incidem para um local onde a criança se sinta integrada e possa desenvolver certas competências.

Neste estágio tive a oportunidade de perceber que o ambiente onde as crianças irão desenvolver as suas aprendizagens nos primeiros anos de vida, é deveras importante. O meu maior receio, inicialmente, foi de se tratar de um grupo com vinte e nove crianças. No entanto, e com o passar das semanas, pouco me apercebia que o grupo era extenso, fui-me adaptando às rotinas, às crianças, e elas foram-se adaptando a nós estagiárias.

As rotinas diárias fazem parte do dia das crianças que frequentam a creche, e como refere Ministério da Educação (1997), uma rotina é educativa desde que haja uma intencionalidade por parte do educador e para além disto, há um conhecimento por parte das crianças que sabem o que podem fazer nestes momentos e prever o que vem a seguir, onde têm liberdade de sugerir alterações. Fui me apercebendo ao longo do estágio que as rotinas eram muito importantes para as crianças, e caso isso não acontecesse por exemplo no momento de acolhimento, elas próprias lembravam o momento de cantar a canção do bom dia.

Sem dúvida, o facto de todos os dias se repetir aquela música, sempre da mesma forma, apenas mudando o dia da semana era muito importante para aquele grupo de crianças. Tal como evidenciam Post e Hohman (2003), “os educadores aprendem e respondem ao horário diário personalizado de cada bebé ou criança, e, em simultâneo, desenvolvem um horário diário global que se adapte tanto quanto possível a todas as crianças do grupo” (p. 195). Ao longo do estágio fui-me adaptando às rotinas, comecei a aprender as canções habituais, de forma a superar estas pequenas dificuldades e a integrar-me totalmente com o grupo de crianças.

Foi um grupo que ao longo da minha permanência na instituição esteve sempre em constante mudança e visível crescimento, tal como eu, que fui mudando e adaptando às circunstâncias que iam surgindo. A disciplina de pedagogia da creche que tive durante o semestre em que estagiei na creche, foi uma experiência deveras gratificante e enriquecedora no que diz respeito a este contexto. Desde as aprendizagens no âmbito da prática profissional, bem como os conhecimentos do desenvolvimento das crianças, desde o nascimento até aos três anos de idade.

Desta forma, tive o privilégio de aprofundar um conjunto de conhecimentos e de contactar com esta realidade de creche, que me trouxe enormes benefícios.

4.4. Autoavaliação/autodiagnóstico referente à planificação, operacionalização e avaliação

- **Planificação**

Ao longo de todos os estágios a planificação foi uma componente importante no desenvolvimento da prática profissional. A planificação ajuda-nos a preparar antecipadamente as aulas, uma vez que as atividades são pensadas tendo por base finalidades específicas. Ao planificar o professor prevê e organiza detalhadamente uma aula para que corra da melhor forma. No que diz respeito à planificação senti algumas dificuldades nas descrições das estratégias, pois por vezes idealizava de uma forma e quando escrevia não transmitia detalhadamente de forma a que ficasse bem esclarecido. Uma outra dificuldade surgida no início dos estágios, foi em prever a duração das atividades, pois faltavam-me referências quanto ao tempo que deveria atribuir a cada tarefa. No entanto, à medida que fui conhecendo melhor os alunos comecei a ter uma melhor percepção dos ritmos de trabalho e do tempo necessário para realizar determinada tarefa.

Por fim e ainda no que concerne à planificação uma das grandes dificuldades foi no ponto que diz respeito à avaliação, pois não sabia que instrumento seria mais vantajoso e flexível para avaliar determinada atividade.

Sem dúvida que a planificação ajuda-nos perante a prática, pois é um recurso para o docente que serve para comunicar, analisar, avaliar e modificar quando é necessário, daí que a planificação deve ser flexível (Kozak, s.d.).

- **Operacionalização**

Como educadores, ocupamos uma posição privilegiada. Todos os dias temos a oportunidade de marcar positivamente as vidas das crianças com quem trabalhamos. A maneira como interagimos com os nossos alunos, o ambiente que criamos e o currículo e os métodos que usamos para os ensinar afetam significativamente a motivação e o sucesso dos alunos na sala de aula. (...) é necessário que o professor estabeleça uma relação com os alunos, que estimule neles o desejo de aprender e de participar e que faça o seu melhor para os ajudar a desenvolver a confiança em si e nos outros (Rief e Heimburge, 2002, p.13).

A operacionalização é sem dúvida o mais prazeroso, pois é o momento em que junto das crianças me vejo realizada. Através das interações, temos a oportunidade de conhecer os alunos, os seus interesses, que leva a uma melhor operacionalização vivendo com estas experiências momentos únicos. As primeiras semanas de operacionalização, estive nervosa, pois o meu medo de falhar era tremendo. Porém fui-me apercebendo o quão é importante estar desinibida e transmitir segurança aos alunos.

Considero que ao preparar antecipadamente as aulas, levava-me a ter mais segurança para as atividades que eram propostas. Ao conhecer as crianças/alunos verifiquei que preferiam atividades que incluíam materiais manipuláveis, que pudessem explorar, ficando mais motivados à aprendizagem. O meu à vontade nas salas de atividades foi melhorando com o passar das semanas, no sentido em que fui conhecendo melhor o grupo de crianças, adaptando estratégias de forma a motivar as crianças/alunos em querer aprender. Reconheço que em todas as práticas profissionais mantive uma boa relação com as crianças bem como toda a comunidade envolvente, pois ao existir uma boa relação criança-adulto e adulto-criança, tudo se torna harmonioso.

No fim desta etapa, sinto que progredi na forma como operacionalizava, deixei de ter tantos receios e acima de tudo consegui envolver-me nas propostas educativas que me trouxe imensa felicidade.

• **Avaliação**

Vilar (1992), reforça a ideia de que a avaliação é de facto uma necessidade, e por isso mesmo, uma realidade, onisciente no dia-a-dia daquelas pessoas que, em circunstâncias diversas, assumem papéis e responsabilidades que são inerentes à própria condição de seres humanos que interagem em projetos e/ou programas de índole sócio relacional. Portanto, a avaliação não pode ser encarada como uma questão meramente técnica. Trata-se efetivamente, de algo muito complexo que exige grande preparação daqueles que são chamados a avaliar (pp.7-8).

Os docentes devem ter em conta que a avaliação não é apenas atribuir uma classificação. Estes devem utilizar a avaliação como ferramenta de auxílio da sua ação no dia-a-dia, juntamente com uma reflexão. Pois no quotidiano o docente observa aquilo que os alunos/crianças sabem, compreendem e conseguem fazer, de modo a que a planificação corresponda àquilo que as crianças precisam de saber e de fazer seguir. A avaliação foi uma grande dificuldade que me deparei logo no primeiro estágio, pois quando planificava, não sabia o que havia de avaliar e como avaliar as crianças. Para além do que avaliar, do como avaliar, senti uma enorme dificuldade em como avaliar no momento em que estava a intervir, isto porque achava que tinha de tomar notas assim que observava as crianças. Ainda na primeira prática considerava que todo o grupo de crianças deveria ser avaliado perante a mesma tarefa, ou seja perante uma atividade achava que tinha de fazer o registo de todas as crianças. Foi uma situação que me deixou muito preocupada, pois sentia que se não tomasse notas no momento, ao final da tarde não me iria recordar. No entanto, ao expor esta dúvida à professora supervisora e à professora cooperante, foi-me esclarecido que nem sempre todas as crianças têm de ser avaliadas no mesmo dia, podendo repartir o grupo para me facilitar ajustando os instrumentos que fossem mais flexíveis.

No primeiro ciclo do ensino básico, não considerei que a avaliação fosse uma dificuldade, no sentido em que já tinha avaliado um grupo na educação infantil, onde tive aprendizagens que me facilitaram nos estágios seguintes. Por fim e no último estágio, surgiu um pouco a dificuldade inicial de como e o que avaliar nas crianças em contexto de creche. Refiro que um ponto que no meu ver me dificultou mas que me fez evoluir enquanto futura profissional, foi o facto de ser um grupo extenso e por vezes tinha dificuldades em relembrar os momentos vivenciados ao longo do dia, de forma a fazer uma avaliação individual correta.

A avaliação foi para mim uma dificuldade que fui superando vagarosamente, com a ajuda da professora cooperante e supervisora. Como senti dificuldades, pensei que seria interessante aprofundar este tema, verificando de que forma os educadores de infância avaliam as crianças, com que instrumentos, para que futuramente consiga realizá-la sem dificuldades. Pois a avaliação é um aspeto da educação extremamente importante e que não deve ser descurado pelo docente.

5. Percurso Investigativo

Com a primeira prática de ensino supervisionada no primeiro semestre, deparei-me com algumas questões que fui referindo nas minhas reflexões, que considerei pertinentes para pesquisar e para esclarecer-me acerca da questão. De certa forma não eram questões já definidas, mas pontos que gostaria de investigar.

Um primeiro ponto que me despertou alguma curiosidade referia-se aos contos infantis, isto é de que forma os contos infantis promovem o gosto pela leitura. Tive algum interesse acerca dos contos infantis, uma vez que o grupo de crianças onde me encontrava a estagiar tinha um enorme gosto em ouvir contos infantis e muitas vezes na hora de planear, existiam crianças a planear para o cantinho da biblioteca.

No entanto, uma das minhas grandes dificuldades incidia na **avaliação** e como me deparei com esta dificuldade ao longo do estágio, achei que seria pertinente investigar sobre esta problemática. Surgiu também o empenho em perceber como os educadores procedem à avaliação do processo ensino-aprendizagem na sua sala, a que técnicas recorrem para avaliar e o porquê da sua escolha. Optei por incidir na avaliação da educação pré-escolar, por sentir uma maior dificuldade no primeiro estágio, em como operacionalizar a avaliação. Uma vez que nestas idades, não existem testes escritos onde é atribuída uma nota, acresceu a minha curiosidade em perceber como as educadoras ao longo do ano letivo procedem à avaliação do seu grupo de crianças.

Decidi então que ao investigar esta problemática acerca da avaliação me iria ajudar futuramente, em perceber como os educadores realizam a avaliação na educação pré-escolar, quais os instrumentos que utilizam, qual a razão para utilizarem determinado instrumento e com que periodicidade avaliam.

As motivações que me levaram a escolher esta problemática foram diversas, pois primeiro que tudo foi uma grande dificuldade que julgava não ter, e que surgiu logo na primeira prática. Posteriormente tenho interesse e de certa forma curiosidade em saber como os educadores procedem à avaliação no seu grupo de crianças para que me ajude futuramente. Pois enquanto futura profissional, ao saber avaliar irei conhecer melhor as crianças, melhorando cada vez mais as minhas planificações, tendo em conta as necessidades e os interesses das crianças, dando sempre continuidade ao processo educativo.

De acordo com Santos (s.d.), a avaliação proporciona compreensão e valorização das crianças e fomenta confiança para os pais; os educadores devem informar os pais sobre as experiências vivenciadas pelos seus educandos. Aprender a avaliar é aprender a alterar a planificação, sempre que necessário, uma vez que a avaliação ajuda a tomar decisões e a melhorar as práticas.

Desta forma e para que a dimensão investigativa fosse realizada comecei por efetuar uma revisão da literatura acerca da temática da avaliação em Educação de Infância, refletindo também nas técnicas de avaliação a que os educadores podem recorrer.

Com esta problemática pretendo assim, globalmente, entender como se pode conceber e realizar a avaliação no processo de ensino-aprendizagem em contexto da Educação Pré-Escolar.

Capítulo II – Os Educadores e a Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem das Crianças

Introdução

Neste segundo capítulo será apresentada inicialmente a questão de pesquisa e um enquadramento teórico sobre a temática em questão. Posteriormente serão apresentados a metodologia, os participantes no estudo, os instrumentos de recolha de dados, bem como o procedimento do estudo em causa. Por fim serão analisados os dados e apresentada uma discussão e as principais conclusões do estudo.

Este segundo capítulo aborda a problemática que escolhi tratar, a propósito da avaliação na educação pré-escolar. Tal como já foi referido anteriormente no ponto 4 do capítulo anterior, optei por investigar esta temática, uma vez tive dúvidas enquanto estagiária ao avaliar as crianças na educação pré-escolar. No momento da prática senti dificuldades em saber o que avaliar e como avaliar as crianças dos três aos cinco anos. Desta forma decidi fazer uma pesquisa aprofundada, efetuando um enquadramento teórico, que me ajudou a refletir e a elaborar o guião para a entrevista de focus de group. Recolher informação junto dos profissionais é enriquecedor para entender o quão é importante avaliar e para quê avaliar as crianças independentemente da idade em causa. De acordo com o Ministério da Educação (2011) a avaliação em educação é um elemento fundamental da prática educativa, em todos os níveis de educação e ensino, devendo ter em conta as especificidades das crianças/alunos.

1. Apresentação da questão de pesquisa

A avaliação na educação pré-escolar para além de ter sido uma das minhas dificuldades na prática pedagógica, despertou-me imenso interesse em investigar. Desta forma, partindo da avaliação na educação pré-escolar como temática em estudo, formulei a seguinte questão: **De que forma os educadores avaliam o processo de ensino-aprendizagem na educação pré-escolar?** A partir desta questão formulei os seguintes objetivos deste estudo:

- Identificar e caraterizar alguns conceitos e práticas avaliativas utilizadas na educação pré-escolar;
- Perceber quais os instrumentos mais utilizados pelos educadores (participantes neste estudo), a fim de avaliar as crianças;
- Identificar o modo como os educadores organizam as práticas de avaliação;
- Perceber com que finalidades os educadores avaliam.

2. Enquadramento Teórico

2.1. Avaliação na Educação Pré-Escolar

A avaliação na educação pré-escolar tem sido um eixo de reflexão para os educadores, no sentido de melhorar a qualidade da educação. Alves (2007) refere que “(...) a avaliação tem que fazer parte do processo ensino-aprendizagem e deve promover o desenvolvimento de competências específicas de conhecimento e compreensão das matérias em estudo.”(p.16). Esta temática é cada vez mais abordada pelos educadores, no sentido em que estes estão a ser “solicitados não apenas a “fazerem” mas a “dizerem” acerca do que fazem, isto é, a construírem um discurso educacional sobre as suas práticas, que as definam e corporalizem” (Portugal & Leavers, 2010, p. 6).

As orientações curriculares para a educação pré-escolar sendo um documento de apoio para os educadores, refere que a avaliação é suporte de planeamento, ou seja, é uma atividade educativa, na qual o educador reflete sobre o que observa a fim de identificar “a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança” (OCEPE, 1997, p.27). Assim sendo, avaliar “(...) implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (OCEPE, 1997, p.27).

O processo educativo não remete apenas para a avaliação, mas pressupõe observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular (OCEPE, 1997). As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar encaminham para que o educador passe por diferentes etapas desde a observação, planificação, avaliação. Enquanto o Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância evidencia a importância dos educadores conceberem e desenvolverem “(...) o respetivo currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto).

Quando se refere a avaliação em educação há que considerar que esta acompanha o progresso da criança, ao longo do seu percurso escolar, reconhecendo o que já foi alcançado e o que está a gerar dificuldades, procurando encontrar as melhores soluções (Ribeiro, 1990).

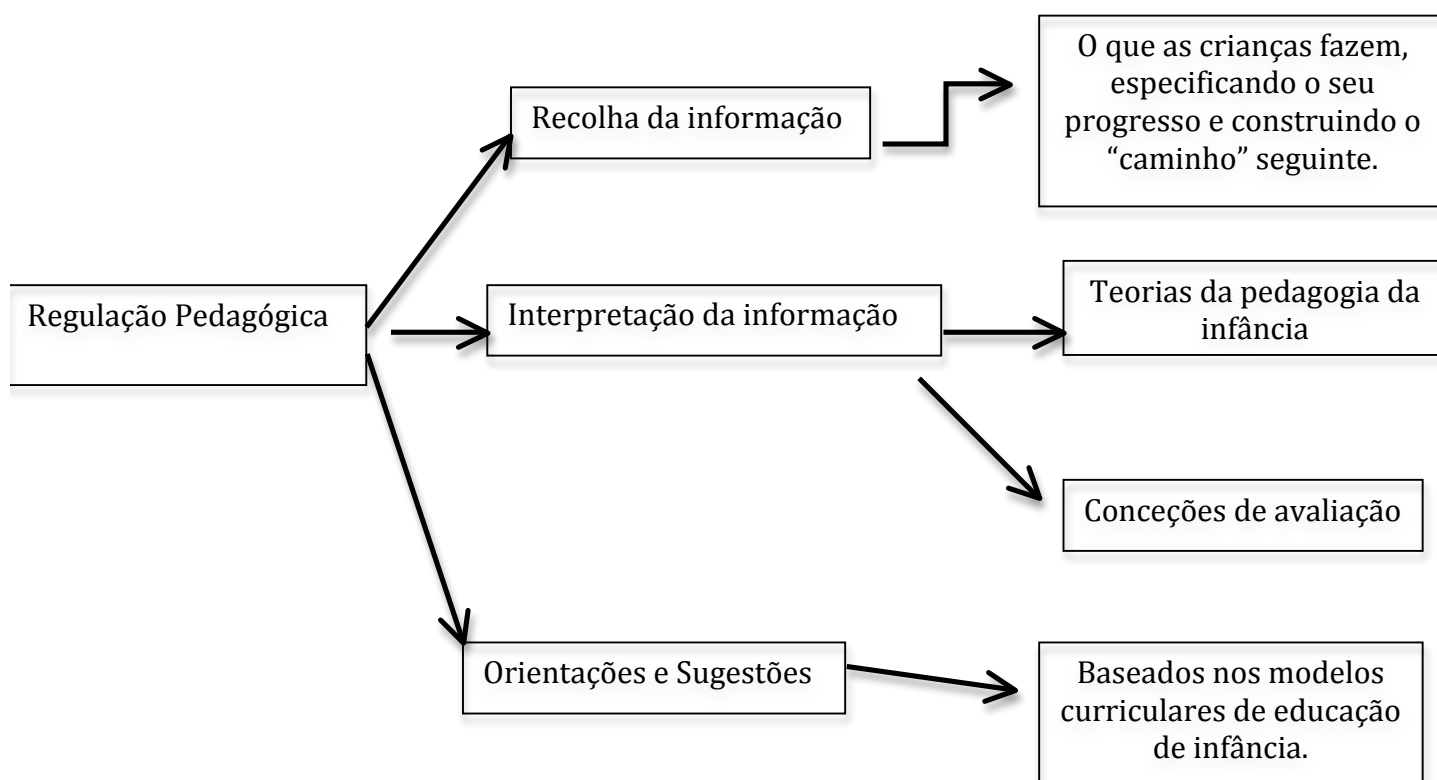
Os educadores são, assim, os principais responsáveis pelo processo de avaliação, no qual é exigido um planeamento do seu trabalho, a fim de avaliar o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e aprendizagens das crianças. No entanto, não só os educadores são elementos fundamentais na avaliação, como também os pais/encarregados de educação e familiares, pois é através destes que o educador recolhe alguns dados dos seus educandos, uma vez que “(...) a troca de opiniões com a família permite não só um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação, como também promove uma actuação concentrada entre o jardim de infância e a família (...)” (Ministério da Educação,

2011, p.4). Esta troca de informações da família com o educador, é feita geralmente no início do ano letivo, designada por avaliação diagnóstica. Porém os pais/familiares não são a única fonte de avaliação diagnóstica, mas são elementos fundamentais para que o educador obtenha informações acerca da criança. De acordo com Parente (2004), “os pais são a melhor fonte de informação para ajudar a conhecer a criança, identificar os aspetos mais positivos e as necessidades sentidas pela criança em cada e na comunidade envolvente” (p.43).

Para além da avaliação diagnóstica, a avaliação na educação pré-escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e sistémico, ou seja, há um maior interesse pelos processos do que propriamente pelos resultados (Ministério da Educação, 2011). De acordo com Scriven, citado por Rosales (1992), a avaliação formativa “projeta-se sobre o processo didático e não sobre os resultados” (p.36). Esta avaliação pode ser designada por pré-ativa, uma vez que constitui um ponto de apoio para o aperfeiçoamento do ensino (Rosales, 1992).

Na perspetiva de Ribeiro (1990), a avaliação formativa desempenha uma função semelhante à avaliação diagnóstica, no qual os educadores ao longo de uma unidade de ensino, identificam as dificuldades das crianças e atribuem soluções. No ver de Perrenoud (1999), esta avaliação é direta e incide sobre a gestão de aprendizagens das crianças.

De acordo com Castilho (2011), a avaliação formativa na educação pré-escolar tem como principal finalidade, “(...) a função reguladora do processo educativo das crianças, colocando em evidências as ações pedagógicas e as práticas educativas levadas a cabo pelos educadores” (p.90). Neste tipo de avaliação (avaliação formativa), a regulação pedagógica faz-se através de um processo de comunicação, seja através de anotações, ou através do diálogo. **Para que haja esta regulação pedagógica é preciso existir um processo onde há recolha de informação, mas também um quadro teórico que possibilita analisar essas informações.** Pois, o grande objetivo desta avaliação “é sobretudo perceber o que se passa para agir de forma pertinente do ponto de vista da(s) criança(s) e do(a) educador(a) e não apenas para descrever ou quantificar a realidade” (Castilho, 2011, p. 93). A avaliação da educação pré-escolar que tem em conta a regulação pedagógica, assume vários momentos que podemos identificar no esquema abaixo:



(Adaptado de Castilho, 2011, p.93)

Parafraseando Vasconcelos (2007), cabe ao educador "(...) refletir e tomar decisões fundamentadas sobre as suas práticas educativas" (p.10). Esta avaliação ocorre durante o ano, dependendo da criança e dos critérios que o educador utiliza, e deve ser revista conforme as necessidades, não só do grupo como da criança.

Para além da avaliação formativa, Castilho (2011) refere que na educação pré-escolar também se pode realizar a avaliação formativa alternativa. Quer isto dizer que a avaliação alternativa, utiliza-se para "descrever processos avaliativos mais descritivos e interpretativos (...) tende a enfatizar processos, nomeadamente como a criança aprende, como se processa a informação, como se constrói o conhecimento ou resolve problemas" (Gullo, citado por Castilho, 2011, p. 94). Com esta avaliação pretende-se apreciar os processos desenvolvidos nas crianças, ou seja, naquilo que a criança efetua, nas atividades que esta realiza no dia a dia no jardim de infância.

Contudo, o tipo de avaliação na educação pré-escolar é uma avaliação formativa, onde o educador procura meios a fim de facilitar a aprendizagem, "em vez de verificar as suas capacidades" (Dunphy, citado por Silva, 2012, p. 161).

2.2. Finalidades da Avaliação na Educação Pré-Escolar

A avaliação é um processo contínuo, compreensivo e integrado, ou seja é contínuo na medida em que são empregados procedimentos para descrever os progressos das crianças ao longo do tempo, compreensivo uma vez que diz respeito não só às aprendizagens como também ao desenvolvimento, e integrado no sentido em que o educador deve articular com o currículo e com as estratégias de ensino (Parente, 2004).

Ainda a mesma autora acentua o que foi referido anteriormente, mencionando que a avaliação na educação pré-escolar pressupõe a “(...) apreciação da aprendizagem e dos progressos da criança através de novos e recompensadores meios intrinsecamente ligados à actividade do dia a dia do jardim-de-infância” (p.34).

É necessário avaliar não apenas conhecimentos, mas também habilidades e atitudes (Rosales,1992). No processo de avaliação da faixa etária dos três aos seis anos de idade sobressai a necessidade de avaliar as competências que a criança pode potenciar. Posto isto, os educadores devem adequar o processo de avaliação, tendo em conta a avaliação individual de forma a melhorar a qualidade da prática educativa. A circular n.º 4 (DGIDC/DSDC/2011), que aborda a educação pré-escolar, reforça as finalidades da avaliação, na qual os educadores devem:

- ✓ contribuir para a adequação das práticas, tendo por base uma recolha sistemática de informação que permita ao educador regular a actividade educativa, tomar decisões, planear a acção;
- ✓ reflectir sobre os efeitos da acção educativa, a partir da observação de cada criança e do grupo de modo a estabelecer a progressão das aprendizagens;
- ✓ recolher dados para monitorizar a eficácia das medidas educativas definidas no Programa Educativo Individual (PEI);
- ✓ promover e acompanhar processos de aprendizagem, tendo em conta a realidade do grupo e de cada criança, favorecendo o desenvolvimento das suas competências e desempenhos, de modo a contribuir para o desenvolvimento de todas e de cada uma;
- ✓ envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, que lhe permita, enquanto protagonista da sua aprendizagem, tomar consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando;
- ✓ conhecer a criança e o seu contexto, numa perspectiva holística, o que implica desenvolver processos de reflexão, partilha de informação e aferição entre os vários intervenientes – pais, equipa e outros profissionais – tendo em vista a adequação do processo educativo.

Circular n.º 4 (DGIDC/DSDC/2011, p.3)

Para avaliar é imprescindível conhecer as características dos processos e não apenas os resultados. (Rosales, 1992). Ao avaliar o processo e os efeitos é necessário tomar consciência da acção, a fim de adequar o processo educativo às necessidades do grupo, da criança bem como à sua evolução (Ministério da Educação, 1997).

No ver de Leavitt e Eheart (1991, citados por Parente, 2004), a principal finalidade em avaliar na educação de infância consiste em “ajudar educadores e pais (e a criança) a apreciar, compreender melhor e responder ao crescimento, desenvolvimento e características únicas de cada criança” (p.40). Assim sendo, uma das razões fundamentais para avaliar é **conhecer o que a criança sabe, o que é capaz de fazer, reconhecer a sua competência bem como apreciar os progressos realizados ao longo do tempo**. O educador ao obter estas informações sobre as crianças, utiliza-as com diversos propósitos como para planear atividades apropriadas ao seu grupo, para estabelecer caso necessário algumas atividades, ou seja planificar intervenções especializadas para crianças que assim o necessitem (Parente, 2004).

Através da avaliação, o educador recolhe informações que “permite conhecer o que a criança sabe e o que é capaz de fazer, quais são os seus interesses e motivações” (Castilho & Rodrigues, 2012, p.93). Desta forma, ao longo do processo educativo, o educador consegue avaliar os seus progressos, bem como reconhecer a criança de acordo com as suas competências e individualidades (Cardona & Guimarães, 2012). No ver de Cardona e Guimarães (2012), a informação que o educador recolhe constitui um suporte documental que auxilia: no planeamento e na preparação do processo educativo (onde o educador planeia atividades que se apropriam não só ao grupo como a cada criança), na monitorização das aprendizagens e na comunicação sobre o processo desenvolvido aos familiares das crianças. Para além da avaliação das crianças na educação pré-escolar, os educadores também devem fazer incidir a avaliação: - sobre eles próprios, ou seja perante as suas intervenções (fazendo uma autoavaliação); - sobre o ambiente educativo, uma vez que é fundamental o educador estipular a organização para os contributos das crianças; - sobre os processos educativos, ou seja de que forma decorrem os momentos bem como as atividades estipuladas; - e por fim sobre o desenvolvimento e aprendizagens de cada criança e também do grupo (Cardona & Guimarães, 2012).

Todos os domínios atrás referidos, estão relacionados e ligados com a educação das crianças, pois o “desenvolvimento e a aprendizagem das crianças dependem do ambiente educativo, das experiências e materiais que lhe são proporcionados e do que faz o educador para promover esse desenvolvimento e aprendizagem (...)” (Silva, 2012, p. 160).

2.3. O Educador e a Avaliação das crianças na Educação Pré-Escolar

A avaliação é da responsabilidade do educador titular do grupo, no quadro de autonomia e gestão das escolas. Compete-lhe, na gestão curricular, definir uma metodologia de avaliação de acordo com as suas concepções e opções pedagógicas, capaz de integrar de forma articulada os conteúdos do currículo e os procedimentos e estratégias de avaliação a adoptar. (Ministério da Educação, 2011, p.4).

Durante muitos anos a avaliação na educação pré-escolar, não tinha grande importância, não havia necessidade de a formalizarem. Cardona e Guimarães (2012) referem que a avaliação permaneceu, até aos anos 90, uma avaliação intuitiva e rotineira. Só após os anos 90 é que começaram a surgir interesses mais específicos pela avaliação. Foi graças a várias razões que a avaliação na educação pré-escolar começou a fazer sentido. Como refere Castilho (2011), a avaliação surge como fundamental para a “tomada de decisões e aperfeiçoamento de práticas educativas” (p.62).

Rosales (1992) vai ao encontro do que nos refere o ministério da educação, referindo que a avaliação deve incidir “(...) sobre a atividade do educador, sobre o desenvolvimento dos programas, sobre a efetividade dos recursos e sobre a influência dos contextos organizativos e ambientais” (p.9). Cabe ao educador a principal responsabilidade em avaliar face aos possíveis agentes externos. Desta forma, os educadores devem ter determinadas atitudes bem como determinados saberes para que possam incrementar estratégias adequadas. Para tal, é requerido que o educador conheça o contexto de cada criança individualmente e do grupo no que respeita aos valores de uma pedagogia diferenciada (Rosales, 1992).

O educador deve ter em conta vários processos: a planificação, a recolha e interpretação da informação, para que a avaliação seja adequada e promova uma qualidade de aprendizagens. Para além disto, ainda é de extrema importância na avaliação que o educador reflita e reveja o processo para que ajuste a sua intervenção caso necessário, de forma a ir ao encontro das várias necessidades que estão presentes numa sala de atividades que é composta por crianças diferentes.

Contudo, não só a avaliação das aprendizagens é importante, pois nesta fase as crianças necessitam de cuidados físicos e psicológicos, que o educador não deve menosprezar a observação e a avaliação do bem estar das crianças. (Fernandes & Aroso, 2009). Será portanto importante que o educador seja uma pessoa atenta, sensível aos conflitos que porventura surjam, analisando as atitudes das crianças que poderão revelar uma razão de ser e que também seja sensível às necessidades de aprendizagem de cada criança proporcionando-lhes aquilo que elas realmente precisam.

O educador deve ter a capacidade de estimular e promover situações que facilitem a mobilização dos conhecimentos da criança, e que lhe permita potenciar as competências que possui. Segundo Fernandes e Aroso (2009), “o educador competente é aquele que acredita nas competências das crianças pequenas” (p.11).

A avaliação na educação pré-escolar incide sobre o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. No ver de Cardona e Guimarães (2012), a avaliação das aprendizagens distingue-se em três referentes: a norma, o critério e o progresso. A avaliação referida à norma na educação pré-escolar, corresponde à utilização de escalas de desenvolvimento. A utilização destas escalas permite comparar o nível de desenvolvimento que corresponde à padronização do

desenvolvimento das crianças. No que diz respeito ao referente critério, são estipulados critérios de avaliação como o próprio nome indica, visando situar em que distância se encontra a criança na consecução de objetivos, o que permite ao educador introduzir medidas de correção. Segundo Cardona (2012), este referente (o critério) não tem como base avaliar os resultados das aprendizagens, mas o contexto e os comportamentos das crianças que acabam por influenciar no processo de aprendizagem. Por fim o último termo de referência da avaliação: o aluno, ou seja o progresso que o aluno teve. Para verificar o progresso que a criança teve existem instrumentos, que permite documentar esse progresso, como por exemplo os portfólios (Cardona & Guimarães, 2012).

- Princípios da avaliação na educação pré-escolar:

Existem dois princípios da avaliação em que o educador é mediador. O primeiro princípio “tem por finalidade a promoção de oportunidades de aprendizagem adequadas aos interesses e necessidades das crianças”, ou seja o princípio da promoção das atividades. O segundo princípio “baseia-se em uma prática docente reflexiva” (Hoffmann, 2012, p.255). Querendo dizer com isto que as crianças aprendem interagindo com o educador, com outras crianças, com ambientes adequados, com atividades variadas e explorando diversificados objetos.

O papel do professor/avaliador é o de observar cada uma das suas ações e manifestações de pensamento, de interpretar o significado do que a criança revela em determinado momento e conversar, agir, orientar, desafiar, a ponto de a criança estabelecer novas relações, associações, refletir sobre suas ideias e modos de agir, apropriando-se de novos conhecimentos (Hoffmann, 2012, p.256).

Através da observação que o educador vai fazendo, bem como através da reflexão crítica e pela intervenção pedagógica apropriada, o educador consegue concretizar a avaliação. No entanto, para que a avaliação seja adequada, o educador deve respeitar as crianças, perante os medos, fraquezas, transmitindo segurança e afeto (Valsiner citado por Hoffmann, 2012). É essencial que haja diálogo com as crianças, levando-as a refletir sobre “as suas ações e descobertas resulta em desenvolvimento do pensamento, em criatividade, em aprendizagem” (Hoffmann, 2012, p.257). A reflexão conjunta é necessária, para compreender o que não deu certo, sem criticar nem menosprezar a criança. A mesma autora (2012), refere que existem vários procedimentos inseparáveis à avaliação:

- Planear ações educativas tendo em conta os interesses, as necessidades e as idades das crianças, tendo como destaque as dimensões da aprendizagem;
- Organizar o ambiente educativo bem como situações de aprendizagem, para manter a criança ativa e interessada;
- Manter a instituição com um cenário educativo a fim de proporcionar interações entre criança-criança e adultos-crianças;

- Propor “atividades ou situações de aprendizagem intencionalmente provocativas e reflexivas”;
- Observar e acompanhar as crianças através de registos constantes, para que haja continuidade do processo educativo.

(Hoffmann, 2012, p.257)

Através da avaliação na educação pré-escolar que não é classificatória, pretende-se favorecer o crescimento da criança e não a sua exclusão (Godoi, citado por Hoffmann, 2012).

O segundo princípio que diz respeito à prática reflexiva do docente, “transformando o professor em permanente pesquisador e aprendiz do desenvolvimento infantil e dos conhecimentos que lhes são inerentes” (Hoffmann, 2012, p. 255).

Avaliar é acompanhar uma criança, onde vão ocorrendo mudanças, cuja intenção é promover o desenvolvimento. Ao refletir os educadores vão aprendendo a analisar e a interpretar a própria atividade repensando nas suas atitudes. Em suma e no que diz respeito a este princípio, o educador deve observar para compreender as crianças, as suas necessidades, os seus interesses, refletindo sobre o que foi observado.

2.4. Instrumentos de Avaliação na Educação Pré-Escolar

“A avaliação é um processo de observação, de registo e de outras formas de documentação da ação e dos processos desenvolvidos pela criança, a partir de um conjunto de decisões educacionais diversificadas que a afetam” (Bredekamp & Rosengrant, citados por Fernandes & Aroso, 2009, p.11). Tal como se refere na citação, o educador ao avaliar deve ser um observador de forma a registar as suas observações ao longo do tempo, para conhecer a criança, para planificar de acordo com o seu grupo, escolhendo estratégias de intervenção adequadas.

Na educação pré-escolar a avaliação é uma prática formal e também informal. Quer isto dizer que ao ter uma função formal o educador utiliza instrumentos de avaliação para analisar o conhecimento das crianças, ou seja, o educador operacionaliza a avaliação informal. Pois, a avaliação informal é mais subjetiva, está implícita nas rotinas, nas atitudes, sendo assim uma fonte de informação para a avaliação formal.

O Educador utiliza diferentes instrumentos para recolher dados (observação, técnicas de registo distintas) procurando acompanhar a evolução das aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Esta tarefa avaliativa auxilia-o, também, na sua prática pedagógica. No final da avaliação, com os dados que recolheu o educador poderá elaborar um documento escrito com a informação das aprendizagens que foram significativas para cada criança, dando conhecimento aos pais da avaliação dos seus educandos. Segundo Castilho (2011), existem várias técnicas e instrumentos de observação e registo que o educador pode utilizar, como: a

observação, as entrevistas, as abordagens narrativas, as fotografias, as gravações áudio e vídeo, registos de autoavaliação, portefólios construídos com as crianças, questionários a crianças, pais ou outros parceiros educativos.

Segundo Zabalza (1994), podem-se utilizar várias técnicas de avaliação, em contexto da educação de infância, como o registo contínuo, a observação, o registo de ocorrências significativas, amostragem temporal, amostragem de acontecimentos, lista de comportamentos e o portefólio.

O registo contínuo como o nome indica é um registo escrito de um determinado comportamento, num determinado período de tempo e numa determinada tarefa. Este instrumento tem como objetivo recolher informações acerca dos comportamentos, a fim de facilitar o educador a planificar e a intervir a nível individual.

A observação, tal como foi referido anteriormente, também é um instrumento de avaliação, sendo um dos principais utilizados pelo educador para recolher dados reais e objetivos, retratando uma situação específica num determinado momento.

Um outro instrumento que o educador pode utilizar é o registo de ocorrências significativas, que é um registo escrito, no qual os educadores anotam ocorrências de uma dada situação depois deste ocorrido. O educador regista assim um determinado comportamento ocorrido em determinado momento. Através deste instrumento o educador consegue identificar comportamentos específicos para que, posteriormente, sejam tidos em conta na planificação. (Fernandes 2009)

A amostragem temporal, segundo Fernandes (2009), é também um instrumento de avaliação e diz respeito à ausência ou presença de um comportamento específico durante pequenos períodos de tempo.

Este comportamento é registado no momento, através da existência de símbolos. Para além da amostragem temporal, o mesmo autor Fernandes (2009) refere também a amostragem de acontecimentos como sendo um instrumento de avaliação, no qual o educador descreve resumidamente ou seja, uma descrição breve sobre as condições antecedentes e consequentes de um determinado comportamento e que é registado no preciso momento.

O educador tem ainda como instrumento de avaliação as listas de comportamento que são assinaladas com um símbolo, que é “registado antes, durante e depois da ocorrência do comportamento.” (Fernandes, 2009, p. 59)

Por fim o portefólio que é um dos instrumentos bastante utilizados pelos educadores, no qual organizam e reúnem a informação recolhida sobre e/ou com as crianças e tem como objetivo agrupar uma coleção organizada e planeada de registos de aprendizagens realizadas.

“O portefólio é um trabalho contínuo, sistemático e organizado de trabalhos, aprendizagens, vivências, registos, relatos entre outras actividades realizadas e que sejam consideradas pertinentes.” (Gaspar, 2010, p. 86) Ao realizarem um portefólio, os trabalhos

compilados das crianças, contam as suas experiências, sensações, esforços, do desenvolvimento de uma criança e revelam também a sua individualidade. Posto isto, é fulcral a participação de todos os intervenientes na construção do portefólio, pois possibilita uma completa recolha e compilação de dados, todos eles, evidências do desenvolvimento e aprendizagem da criança. Tal como referem Shores e Grace (2001), “(...) a avaliação baseada em portefólios pode e deve concentrar a atenção de todos (das crianças, dos professores e dos familiares) nas tarefas importantes do aprendizado.” (p.15)

O portefólio fomenta a participação ativa da criança na construção da sua avaliação facilita à criança um conhecimento das suas próprias aprendizagens e do seu desenvolvimento. Para além disto, ao longo do processo de construção do portefólio, surgem momentos de interação entre o educador e a criança, permitindo ao educador entender o nível de aprendizagem em que se encontra a criança, bem como a sua evolução ao longo do tempo.

Tendo por base que a avaliação na educação pré-escolar se centra na avaliação formativa, baseada na documentação, esta exige sempre tempo. No entanto para o educador conseguir este tempo deve ter em mente as atividades profissionais de planeamento e avaliação, bem como a preparação dessa ação. (Cardona & Guimarães, 2012.

O educador tem a possibilidade de “utilizar diferentes técnicas para a recolha de informação, bem como o uso de instrumentos de observação e registo variados permite, ao educador(a) “ver” a criança sob uma diversidade de “olhares”. (Castilho, 2011, p.91)

Em suma, os instrumentos de avaliação estruturam-se em torno do princípio de que a “(...) avaliação pretende acompanhar o progresso do aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi conseguido e o que está a levantar dificuldades , procurando encontrar as melhores soluções”. (Ribeiro, 1990, p.75)

3. Metodologia

O presente estudo debruça-se sobre a avaliação na educação pré-escolar e a metodologia adoptada para a sua realização insere-se numa perspetiva qualitativa. A metodologia qualitativa, orientada para o processo, interessa-se por “compreender a conduta humana a partir dos próprios pontos de vista daqueles que actua”, proporcionando a descrição na íntegra do que se observou, do que os participantes fizeram ou disseram, de forma rigorosa (Carmo & Ferreira, 1998, p. 177). Quer isto dizer que a metodologia qualitativa tem por base o processo e não exclusivamente os resultados ou produtos.

Na perspetiva de Fernandes (1991), “(...) a investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções”. (p.3) Esta metodologia privilegia a análise intensiva dos dados, exigindo ao investigador uma capacidade criadora e intuitiva. Uma pesquisa de cariz qualitativo

compreende um conjunto de técnicas interpretativas que visam decodificar e descrever componentes de um sistema complexo de significados.

Freixo (2010) evidencia que as direções de pesquisa que orientam o trabalho de investigação qualitativa são várias, apoiando-se em diversos métodos de pesquisa, como as entrevistas, observação participante, histórias de vida, testemunhos, análise do discurso, estudos de caso. Indo ao encontro deste último autor, também Carmo e Ferreira (2008) referem que a investigação qualitativa deve ser baseada nos dados recolhidos através de transcrição de entrevistas, registos de observações, documentos escritos, fotografias ou gravações de vídeo.

Neste sentido, e de acordo com o que foi referido anteriormente o meu estudo será de cariz qualitativo e adota uma metodologia de orientação interpretativa no tratamento da informação para que compreenda de que forma os educadores avaliam o processo de ensino-aprendizagem na educação pré-escolar. Em suma, e indo ao encontro dos autores referidos, o meu estudo não terá apenas como enfoque o resultado mas sim todo o processo de forma a desenvolver conceitos chegando à compreensão dos dados que foram recolhidos.

4. Participantes no estudo

O presente estudo inclui três entrevistas coletivas a nove educadoras escolhidas, que se encontram em três jardins de infância na localidade de Santarém. A localização dos Jardins de Infância foi uma escolha de conveniência, uma vez que estudo na Escola Superior de Educação de Santarém, e também porque o acesso e deslocação aos jardins de infância seria mais fácil. Em cada jardim de infância foram selecionadas três educadoras aleatoriamente. Optei por realizar apenas uma entrevista coletiva com três educadoras, em cada jardim de infância, por razões de facilitação de agendamento e de economia de tempo disponibilizado pelas participantes, sendo este, também, um número de participantes que me pareceu máximo, atendendo à minha inexperiência no registo e condução de uma entrevista desta natureza. Para além disto, poucos são os jardins de infância na cidade onde realizei o estudo que possuem mais do que três educadoras de infância. Antes de realizar as entrevistas foi realizado um guião de entrevista que serve de instrumento para gerir a entrevista, facilitando o entrevistador. (Afonso, 2005) O guião (Anexo I) foi construído tendo em conta o tema em causa, a pergunta de partida, e foi organizado por questões, tendo em conta os objetivos delineados. As entrevistas realizadas tiveram o mesmo guião, que se subdividiu em duas partes. Na primeira parte do guião realizei perguntas de identificação, mais propriamente a idade, as habilitações académicas, os anos de serviço, qual o percurso profissional e há quanto tempo se encontravam na instituição. Na segunda parte do guião de entrevista as questões eram relacionadas com a avaliação na educação pré-escolar, a prática da avaliação e a participação dos pais na avaliação. Cada entrevista foi marcada antecipadamente, tendo em

conta a disponibilidade das educadoras. Conforme já referi, em cada escola foram entrevistadas três educadores em conjunto, sendo assim utilizada a entrevista de *focus de group*.

5. Instrumentos de recolha de dados

Para a construção de um trabalho de investigação, um dos processos mais importantes é a recolha de dados. Para Fortin (1999), recolher dados “consiste em colher de forma sistemática, informação desejada junto dos participantes, com ajuda dos instrumentos de medida escolhidos para este fim” (p.261). Parafraseando Quivy e Campenhoudt (1992) evidencia que o investigador reúne e recolhe informações junto das pessoas incluídas na amostra. Desta forma, é necessário que se escolha cuidadosamente o método a utilizar para que este seja útil e adequado para a investigação em causa. Segundo Dias (2000), nas pesquisas qualitativas, as técnicas que mais se destacam são as entrevistas não direcionadas e semiestruturadas, as técnicas projetivas e os grupos focais.

A técnica de recolha e o instrumento de recolha de dados eleito como principal para a concretização do presente estudo foi a entrevista com grupos focais, orientada pelo guião sumariamente apresentado no ponto anterior.

De acordo com Caplan citado por Dias (2000), “os grupos focais são pequenos grupos de pessoas reunidas”. (p.3) Através de grupos focais, pretendo que as educadoras respondam a uma entrevista. Esta técnica pode ser utilizada sozinha ou com outras técnicas qualitativas, de forma a aprofundar os conhecimentos e as necessidades em questão. Assim sendo, utilizei a entrevista de *focus de group*, de forma a investigar a minha problemática.

Decidi optar por esta técnica, pois de acordo com Dias (2000), prevê-se que através do grupo focal haja uma maior variedade e profundidade de respostas, ou seja, que através de uma resposta dada, haja mais informação a acrescentar, complementando as respostas, tornando-as assim mais ricas em função da própria interação gerada no decorrer da entrevista. Desta forma, esta metodologia traz aspetos positivos para a minha investigação, uma vez que as educadoras estarão em interação direta o que permite reagir e construir outras respostas, obtendo uma maior quantidade de informação. (Morgan & Krueger, 1993) Antes de iniciar a entrevista, o investigador deve definir objetivos, preparar questões para a discussão, ou seja, compor um guião de entrevista. (Anexo I)

No momento da entrevista perante um grupo focal, o moderador se necessário, deve atuar no grupo para redirecionar a discussão, para que não haja afastamento do tema em questão. Para além disto, o moderador deve promover a participação de todos os elementos do grupo, para que surjam diversas opiniões: “O moderador é responsável pela elaboração do guia de entrevista, a condução da discussão, a análise e o relato de seus resultados” (Dias, 2000, p.4). De acordo com Gondim (2002), o moderador deve explicar as regras ao grupo focal

no momento inicial. Regras essas como: fala uma pessoa de cada vez, não deve haver “discussões paralelas”, pois deve existir uma discussão/diálogo onde todos participem, ninguém deve “dominar a discussão” e “todos têm o direito de dizer o que pensam” (p.154). Parafraseando Krueger (2002), para além de explicar as regras, o moderador deverá apresentar o tema, referir que não existem respostas certas ou erradas, mas sim pontos de vista diferentes. Neste caso, as educadoras não necessitam de estar em acordo, no entanto devem respeitar e partilhar as suas opiniões,

Uma vez que escolhi esta metodologia, assumi um papel fundamental em orientar o grupo em causa para que não fugissem ao tema. Pois numa metodologia do grupo focal, a interação está sempre presente, onde vão surgindo diversas ideias e pensamentos por parte dos participantes. (Dias, 2000)

6. Procedimento

No decorrer da primeira prática pedagógica tive uma grande motivação em saber mais sobre a avaliação na educação pré-escolar, desta forma, realizei leituras sobre a avaliação na educação de infância, e decidi investigar de que forma os educadores de infância avaliam o processo de ensino-aprendizagem na educação pré-escolar. Após definir a pergunta de partida bem como os objetivos para o meu estudo, adequei o instrumento para recolher os dados que foi a entrevista de *focus de group*. Para realizar as entrevistas, conforme já referi, elaborei um guião de entrevista, para me ajudar no decorrer das mesmas. A primeira entrevista foi realizada no dia 7 de abril de 2014, no período da manhã e teve a duração de cerca de quarenta minutos. A segunda entrevista foi realizada no mesmo dia, no período da tarde e com a duração de cerca de vinte e dois minutos. Por fim, a última entrevista foi realizada no dia 17 de abril de 2014, no período da manhã com a duração de cerca de vinte e cinco minutos. Todas as entrevistas foram gravadas em registo áudio, para que toda a informação importante fosse recolhida. Posteriormente transcrevi todas as entrevistas, atribuindo uma designação para cada educadora pela ordem em que estavam sentadas, ou seja educadora 1, educadora 2 e educadora 3, para que os seus nomes não fossem revelados. (Anexo II, III e IV) Após as transcrições foram feitas grelhas de análise, de forma a organizar os dados recolhidos. (Anexo V, VI e VII) Os elementos recolhidos foram, depois, objeto de uma análise de conteúdo. No ponto seguinte serão apresentados e analisados o conjunto dos dados recolhidos.

7. Apresentação e análise de dados

Síntese das entrevistas

As entrevistas foram analisadas de acordo com os blocos de objetivos definidos para esta investigação qualitativa. Desta forma, foram organizados quatro blocos: bloco 1 a identificação

das entrevistadas, bloco 2 identificar e caracterizar alguns conceitos e práticas avaliativas na educação pré-escolar, bloco 3 perceber quais os instrumentos mais utilizados pelas educadoras, bloco 4 identificar o modo como os educadores organizam as práticas. De seguida serão apresentados os quatro blocos, com as respostas referidas pelas educadoras a fim de apresentar os dados.

• **Bloco 1 – Identificação das entrevistadas**

Como já foi referido anteriormente, foram realizadas três entrevistas de *focus de group* a nove educadoras, sendo três educadoras de cada jardim de infância. O **jardim de infância 1** (JI1) é a única instituição privada, as entrevistadas são bastante mais jovens (entre os 27 e os 34 anos) que nos outros dois jardins de infância. Desta forma, o **Jardim de Infância 2 e 3**, (JI2 e JI3) são instituições públicas, no qual as educadoras são mais velhas e por sua vez mais experientes, uma vez que têm mais anos de serviço. No **Jardim de Infância 2**, as educadoras compreendem entre os 51 e os 59 anos de idade e no JI 3 as educadoras compreendem entre os 44 e os 51 anos de idade. Para além do referido, as educadoras do JI2 são aquelas que trabalham juntas, na mesma instituição, há mais tempo e que possuem uma pós-graduação. Por fim o **Jardim de Infância 3**, é aquele onde as educadoras trabalham à menos tempo juntas, na mesma instituição.

• **Bloco 2 – Identificar e caracterizar alguns conceitos e práticas avaliativas utilizadas na educação pré-escolar;**

Neste segundo bloco, através das entrevistas de *focus de group* recolhi informação sobre o conceito de avaliação na educação pré-escolar bem como a suas prática. No seguinte quadro são apresentadas as informações obtidas:

Conceito de avaliação:	Frases das Educadoras que comprovam o que foi mencionado na coluna anterior
A avaliação é um processo contínuo (JI1 e JI3)	“Ao fim ao cabo é fazer uma avaliação diária, continua...” (JI1) “A avaliação na ed. Pré-escolar é um processo dinâmico, que tem que ser feito no dia à dia e não só através de um modelo ou de um registo...” (JI3)
A avaliação é um elemento integrador e regulador (JI2)	“É um elemento integrador que complementa a nossa formação como educadoras. Que é de

	todo importante para nos ajudar na nossa prática”. (JI2)
Práticas avaliativas:	
Utilização de diferentes estratégias para o grupo de crianças. (JI1)	“Normalmente utilizamos outras estratégias...” (JI1)
Abordagem individual para colmatar alguma dificuldade. (JI 1, 2 e 3)	<p>“Normalmente, apesar de trabalharmos sempre em grande grupo, depois fazemos um pouco a abordagem individual para colmatar alguma dificuldade que haja...” (JI1)</p> <p>“A avaliação inclui a diferenciação pedagógica, por isso individualizamos por vezes.” (JI2)</p> <p>“Tem a ver com aquilo com o que nós pretendemos às vezes é em grupo outras vezes tende-se a individualizar.” (JI3)</p>
Apoio das OCEPE (JI2)	“Temos sempre como base de apoio as orientações curriculares...” (JI2)
Participação dos encarregados de educação face à avaliação. (JI1, 2 e 3)	<p>“Sim, os pais têm conhecimento prévio no início do ano do que vai ser trabalhado, quais as áreas e o que vamos trabalhar. Depois têm uma reunião primeiro, onde observam os trabalhos e acabam por visualizar as dificuldades que nós podemos abordar.”(JI1)</p> <p>“Sim. Periodicamente temos reuniões gerais e temos também reuniões individuais com os pais”. (JI2)</p> <p>“Participam. E também fazemos a avaliação, quando se envia trabalhos para casa, ou seja a participação deles”. (JI3)</p>
A avaliação realizada é de todo o processo e não só da conclusão final de um trabalho. (JI 2 e 3)	<p>“Avaliamos o percurso das crianças de acordo com aquilo que é espectável para a idade dela”. (JI2)</p> <p>“Avalia-se o processo todo...” (JI3)</p>

- **Bloco 3 – Perceber quais os instrumentos mais utilizados pelos educadores (participantes neste estudo), a fim de avaliar as crianças.**

No quadro seguinte serão apresentadas as informações recolhidas nas entrevistas dos diferentes jardins de infância, a fim de perceber quais os instrumentos que as educadoras

utilizam para avaliar o seu grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Instrumentos utilizados pelas Educadoras:	Frases das Educadoras que comprovam o que foi mencionado na coluna anterior
Registos de Observações Diárias e trimestrais (JI 1, 2 e 3)	“Mas a nível de instrumentos/técnicas, nós temos grelhas, observações onde fazem uma apreciação global das diferentes áreas, o registo de observações trimestral, que é enviado aos pais...”. Há um registo diário... A nível de comportamento tenho um caderninho e escrevo, hoje zanguei-me com, hoje não correu bem porque...” (JI1)
Registos de Observações Mensais (JI1)	
Grelhas de Avaliação (JI1, 2 e 3)	
Diário de Bordo (JI1)	
Fichas de trabalho (JI 2 e 3)	
Registos Fotográficos (JI 2 e 3)	
Diálogos com as crianças (JI3)	
Fichas diagnósticas (JI2 e 3)	
Portefólios (JI2 e 3)	
Autoavaliação (JI 2 e 3)	<p>“É fichas. Sim fazemos o diagnóstico no início do ano em setembro depois no final do período também fazemos. E elas as crianças também fazem a auto avaliação. E além disso temos também as fichas de registo por idades. As produções das crianças, os portefólios, registo fotográfico e a conversa de final do dia.” (JI2)</p> <p>As fotografias, os portefólios individuais, histórias que vamos construindo com eles, arquivos de poesias, lengalengas, trabalhos realizados com eles e com as famílias. As grelhas, registos, fichas e grelhas que temos a nível de docentes e algumas de departamentos ou que as que fazemos. No meu caso a autoavaliação fica registado na sala e é exposto na parede para eles...”. (JI3)</p>

- **Bloco 4 – Identificar o modo como os educadores organizam as práticas de avaliação**

Neste bloco quatro e no quadro abaixo serão referidas as informações provenientes

das entrevistas, de forma a perceber como os educadores organizam as práticas da avaliação.

Organização das práticas de avaliação:	Frases das Educadoras que comprovam o que foi mencionado na coluna anterior
Inicialmente há um registo mensal e depois uma avaliação trimestral onde é dado o conhecimento aos pais sobre a avaliação do grupo de turma. (JI1)	“Cada uma faz a sua planificação, temos em conta é o plano anual e as metas de aprendizagem. Depois têm o registo de observações trimestral que é enviado aos pais, ao qual os pais têm uma reunião para também saber a evolução que o seu filho teve. As avaliações não são individuais...” (JI1) “Fazemos o diagnóstico. As produções nos dossiers de cada aluno, a autoavaliação”. (JI2) “No início do ano fazemos uma avaliação diagnóstica, para tomar conhecimento sobre as aquisições que a criança tem ou não, sobre as competências que ela tem adquirido ou não, a partir dessa ficha de avaliação diagnóstica e da nossa observação porque a ficha não contempla tudo, começamos a planificar o trabalho. Faço a minha planificação mensal... no final da semana, fazemos uma autoavaliação sobre as atividades derivadas ao longo da semana...construindo ao longo do ano lectivo um dossier gigante, onde estão os registos todos acumulados”. (JI3)
A avaliação é organizada tendo em conta as Metas de Aprendizagem. (JI1)	
A avaliação é organizada através de planificações. (JI1 e 3)	
É realizada uma avaliação global de turma. (JI1)	
Através dos portefólios individuais das crianças. (JI 2 e 3)	
Avaliação diagnóstica no início do ano (JI2 e 3)	
Autoavaliação das crianças (JI 2 e 3)	
Avaliação das atividades (JI3)	

- **Bloco 5 - Perceber com que finalidades os educadores avaliam.**

No último bloco e face a este objetivo, pretendi recolher a informação sobre as finalidades que os educadores avaliam, verificando as respostas no quadro abaixo:

As educadoras avaliam com a finalidade de:	Frases das Educadoras que comprovam o que foi mencionado na coluna anterior
Avaliar atitudes e comportamentos (JI1)	“Eu digo que a avaliação é contínua, atitudes, comportamentos”. (JI1)
Acompanhar o desenvolvimento das crianças (JI1, 2 e 3)	“As crianças têm metas a cumprir, há etapas que têm que adquirir esses conceitos, para poderem ter um bom desenvolvimento”. (JI1) “No fundo o que nós avaliamos é o desenvolvimento”. (JI2) “Avaliamos o desenvolvimento da criança”. (JI3)
Adoptar estratégias (JI 1, 2 e 3)	Perceber se nós ao adoptarmos estas estratégias, qual foi o sucesso atingindo”.(JI1)
Verificar se o sucesso foi atingido (JI1)	“Avaliamos também as estratégias que nós implementamos, as planificações e depois reformulamos”. (JI2) “Vemos a evolução da criança, e adaptamos as estratégias para contribuir e melhorar as aprendizagens”. (JI2) Avaliar “é fundamental. Considero importante até para a reformulação do nosso trabalho, como é que nós vamos refletir sobre um trabalho, como é que vamos reformular, como é que vamos planificar se não há avaliação?!. Inclusive adequar as estratégias pedagógicas”. “É importante avaliar porque vamos adequando estratégias no grupo em causa”. (JI3)
Avaliar também o seu trabalho/estratégias enquanto educadoras (JI1, 2 e 3)	“Avalia não só os alunos, o despiste, alguma atenção que nós temos redobrada para eles, até o nosso próprio trabalho”. (JI1) Avaliar “é de todo importante para nos ajudar na nossa prática”. (JI2) “Com a avaliação podemos verificar se as nossas estratégias estão bem para aquele grupo”. (JI3)

Contribuir para melhorar as aprendizagens. (JI1, 2 e 3)	Ao ser colocada a questão: consideram que ao avaliar contribui para melhorar as aprendizagens as educadoras responderam: “Sem dúvida nenhuma” (JI1) e sim. (JI2 e 3)
Entregar um registo aos pais onde visualizam as dificuldades das crianças (JI1, 2 e 3)	Entrega-se um registo, eles (os pais) assinam, como tomaram conhecimento”. (JI1) “É entregue a todos os pais o registo descritivo das avaliações...” (JI2) “Faz se formalmente uma avaliação trimestral através das fichas de avaliação ... tomam também conhecimento do portefólio (das atividades que as crianças realizaram).” (JI3)
Ajudar a planificar e a adequar as atividades aos interesses das crianças. (JI 2 e 3)	“Porque ajuda a planificar, a adequar aos interesses, às motivações...” (JI2) Avaliar “para refletirmos sobre o nosso trabalho e para podermos planificar melhor”. (JI3)

8. Discussão de dados e principais conclusões

Neste tópico irei analisar os dados que obtive nas três entrevistas *focus de group*, de acordo com os objetivos definidos, interligando as respostas das nove educadoras entrevistadas, de forma a analisar os dados referindo as conclusões, mobilizando os dados recolhidos com o quadro de referência teórico.

Tendo em conta o primeiro objetivo: identificar e caracterizar alguns conceitos e práticas avaliativas utilizadas na educação pré escolar, as nove entrevistadas revelaram que a avaliação na educação pré-escolar é muito abrangente, é um processo contínuo (JI1 e 3), um elemento integrador e regulador que complementa a formação como educadoras (JI2).

De acordo com o Ministério da Educação (2011), a avaliação na educação pré-escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e sistémico, ou seja, há um maior interesse pelos processos do que propriamente pelos resultados (Ministério da Educação, 2011). Para além disto, ainda é referido pelas entrevistadas que a avaliação na educação pré-escolar é contínua, verificando a evolução das crianças, ajudando nas práticas dos educadores. Indo ao encontro com o que foi dito anteriormente, Ribeiro (1990), evidencia que quando se refere a avaliação em educação há que considerar que esta acompanha o progresso da criança, ao longo do seu percurso escolar.

Tendo em conta as práticas da avaliação as educadoras referiram que a avaliação passa por diferentes estratégias (JI1), como a abordagem individual (JI1, 2 e 3). Para além disto, referem que nas práticas avaliativas é essencial o apoio das OCEPE (JI2), a participação dos pais na avaliação, bem como a avaliação de todo o processo e não apenas dos resultados (JI1, 2 e 3). Tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), o processo educativo não remete apenas para a avaliação, mas pressupõe observar, planear, agir, avaliar, comunicar.

Para além de as educadoras serem elementos fundamentais na avaliação, estas consideraram que os pais também o são e, desta forma, referem que os pais devem participar nas práticas avaliativas dos seus educandos essencialmente através de reuniões. Estas reuniões que as entrevistadas referiram são reuniões coletivas, onde no início do ano os pais são informados acerca do que vai ser trabalhado. Posto isto, as educadoras entrevistadas acrescentaram que no final de cada período existe uma reunião, onde os pais podem conhecer os trabalhos realizados pelas crianças que constam no portefólio, visualizam as fotografias e por fim é entregue um registo descritivo com a avaliação da criança. Contudo, não é só através das reuniões que os pais participam na avaliação, mas também através de trabalhos que são propostos para realizarem em casa, onde há um envolvimento dos pais e das crianças. Através dos pais, as educadoras recolhem informações e elementos fundamentais sobre a criança, uma vez que há uma troca de informações/opiniões que permite ao educador conhece-la melhor assim como os contextos que influenciam na educação (Ministério da Educação, 2011, p.4). Desta forma, é fundamental que os pais participem no processo de avaliação, uma vez que os pais são uma interajuda na avaliação. Os pais ao dialogarem e colaborarem com as educadoras, segundo as entrevistadas dão informações e até mesmo estratégias. Tal como foi referido por uma educadora entrevistada (JI3) se os pais estiverem interessados, as crianças também se irão mostrar mais interessadas, ativas, participativas e cooperantes. De acordo com Parente (2004), “os pais são a melhor fonte de informação para ajudar a conhecer a criança, identificar os aspetos mais positivos e as necessidades sentidas pela criança em cada e na comunidade envolvente” (p.43).

Posteriormente e tendo em conta o segundo objetivo delineado (perceber quais os instrumentos mais utilizados pelas educadoras, a fim de avaliar as crianças), foi notório que os instrumentos mais repetidos ao longo da entrevista foram, os registos de observações, as grelhas de avaliação (JI1, 2 e 3) e a autoavaliação (JI 2 e 3). Porém perante a análise, as educadoras também referiram recorrer ao registo de observações mensais (JI1), diários de bordo (JI1), fichas de trabalho, registos fotográficos, fichas diagnósticas, portefólios (JI 2 e 3) e ainda os diálogos com as crianças (J3). Segundo Castilho (2011), existem várias técnicas e instrumentos de observação e registo que o educador pode utilizar, como: a observação, as entrevistas, as abordagens narrativas, as fotografias, as gravações áudio e vídeo, registos de

autoavaliação, portefólios construídos com as crianças, questionários a crianças, pais ou outros parceiros educativos. Os educadores devem adequar os instrumentos de avaliação que sejam úteis e práticos de forma a acompanhar o progresso da criança (Ribeiro,1990). A avaliação na educação pré-escolar ao ser um processo contínuo e sistémico, onde há um maior interesse pelos processos do que propriamente com os resultados, a maioria das entrevistadas referiram ser importante haver um registo diário, semanal e uma apreciação global ao fim de cada período, não só para verificarem as evoluções das crianças, mas também para poderem transmitir essas informações aos encarregados de educação.

As educadoras dos jardins de infância 2 e 3 (caráter público) evidenciaram utilizar instrumentos que as educadoras do JI1 não, como foi o caso do portefólio, da autoavaliação e dos registos fotográficos. No entanto o JI1 utilizam como instrumento de avaliação os diários de bordo, enquanto que as educadoras do JI 2 e 3 não o referiram. Ao verificar que as educadoras do jardim de infância 1 utilizam o diário de bordo, leva-me a deixar pequenas questões como: - será que o facto de estas referirem o diário de bordo, relaciona-se com o facto de se tratarem de educadoras mais jovens que as dos outros jardins de infância?!, ou poderá relacionar-se com os hábitos de formação?! Para além disto, sendo o Jardim de Infância 1 de caráter privada, poderá este instrumento utilizado (diário de bordo) ligar-se com modos de trabalho mais individualizado?!.

Dando continuidade aos objetivos definidos, pretendi perceber de que forma os educadores organizam as práticas da avaliação. Desta forma, as educadoras organizam as práticas da avaliação tendo em conta as metas de aprendizagem (JI1). Posteriormente é realizada uma avaliação diagnóstica, “para tomar conhecimento sobre as aquisições que a criança tem ou não” (JI2 e 3). Após a avaliação diagnóstica e através da observação, as educadoras planificam o trabalho que posteriormente é avaliado (JI1, 2 e 3). As educadoras do JI1 ainda acrescentaram que é realizado um registo mensal e depois uma avaliação trimestral, onde os pais têm conhecimento desta avaliação global do grupo. Por fim as educadoras referiram que organizam a avaliação, tendo em conta os portefólios realizados ao longo do ano letivo (JI 2 e 3), as atividades realizadas (JI3) e a autoavaliação (JI 2 e 3). As educadoras avaliam as aprendizagens das crianças através do trabalho realizado, do interesse das crianças, o empenho e a interação destas com os amigos, com as educadoras e com as auxiliares, ou seja toda a comunidade envolvente. De acordo com o que as entrevistadas expuseram, está em conformidade com Parente (2004), quando nos dá a conhecer que uma das razões fundamentais para avaliar é conhecer o que a criança sabe, o que é capaz de fazer, reconhecer a sua competência bem como apreciar os progressos realizados ao longo do tempo. O educador ao obter estas informações sobre as crianças, utiliza-as com diversos propósitos como para planear atividades apropriadas ao seu grupo, para estabelecer caso

necessário algumas atividades, ou seja planificar intervenções especializadas para crianças que assim o necessitem.

As educadoras organizam a avaliação através de planificações (anual, trimestral, mensal e semanal) onde está estipulada a avaliação. Para além do referido, organizam a avaliação através de portefólios, onde constam todos os registos realizados pelas educadoras e, um portefólio por cada criança onde constam as produções realizadas pelas crianças. De acordo com o que as educadoras mencionaram, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), referem que a avaliação é um “suporte de planeamento”, pela qual os educadores devem refletir sobre o que observam, permitindo verificar as evoluções que a criança tem, quer a nível de aprendizagens quer a nível de desenvolvimento (p.27). Desta forma, as educadoras dos três jardins de infância ao organizarem a avaliação através de planificações e também de produções que constam nos portefólios conseguem refletir, verificando as evoluções das crianças.

Com o intuito de perceber a importância da avaliação, pretendi entender com que finalidades as educadoras avaliam as crianças, obtendo respostas idênticas por parte dos três jardins de infância. Foi referido pelas entrevistadas que avaliam as crianças na educação pré-escolar com a finalidade de ver a evolução das crianças a nível de desenvolvimento (JI1 e 2), comportamento e atitudes (JI1), bem como diagnosticar as dificuldades destas, acompanhando assim o seu desenvolvimento. Parente (2004) evidencia que a avaliação é um processo contínuo na medida em que são empregados procedimentos para descrever os progressos das crianças ao longo do tempo, compreensivo uma vez que diz respeito não só às aprendizagens como também ao desenvolvimento, e integrado no sentido em que o educador deve articular com o currículo e com as estratégias de ensino.

Tanto quanto a análise me permitiu identificar, as entrevistadas mencionaram que é importante avaliar em idade pré-escolar, no sentido em que ajuda-as nas suas práticas, ou seja, a reformularem o trabalho, a planificarem, a adequarem estratégias aos interesses e às motivações das crianças (JI 1, 2 e 3). Indo ao encontro do que as educadoras referiram, a circular n.º 4 (DGIDC/DSDC/2011), que aborda a educação pré-escolar, reforça as finalidades da avaliação, onde é visível que os educadores devem “contribuir para a adequação das práticas, tendo por base uma recolha sistemática de informação que permita ao educador regular a actividade educativa, tomar decisões, planear a acção.” Posto isto, foi ainda mencionado que avaliam com a finalidade de verificar se o sucesso foi atingido (JI1), para melhorar as aprendizagens, para avaliarem o seu trabalho/estratégias enquanto educadoras e também com a finalidade de entregarem aos pais um registo onde estes podem acompanhar a evolução dos seus educandos (JI1, 2 e 3). Indo ao encontro com o que as educadores mencionaram, Leavitt e Eheart (1991, citados por Parente, 2004), sublinham que a principal finalidade em avaliar na educação de infância consiste em “ajudar educadores e pais (e a

criança) a apreciar, compreender melhor e responder ao crescimento, desenvolvimento e características únicas de cada criança.” (p.40). Por fim Parente (2004) refere que o educador ao obter estas informações sobre as crianças, utiliza-as com diversos propósitos como para planejar atividades apropriadas ao seu grupo.

Para complementar, foi aludido pelas educadoras entrevistadas que não avaliam apenas com a finalidade de avaliar o desenvolvimento e as competências das crianças, mas também todo o processo que é desenvolvido, como os planos realizados, as estratégias, as planificações, as atividades implementadas, bem como a organização da sala e a participação da comunidade educativa. Tal como refere Rosales (1992), que vai ao encontro do que nos refere o ministério da educação, a avaliação deve incidir “sobre a atividade do educador, sobre o desenvolvimento dos programas, sobre a efetividade dos recursos e sobre a influência dos contextos organizativos e ambientais” (p.9). Cabe às educadoras a principal responsabilidade em avaliar face aos possíveis agentes externos.

Tendo em conta tudo o que foi descrito nas entrevistas, bem como a leitura que fiz sobre estas e distinguindo os jardins de infância, as três educadoras do jardim de infância 2 e duas educadoras do JI3, foram as únicas que procuraram formação sobre a avaliação em educação pré-escolar.

Pode-se inferir que as educadoras do JI1 (privado), estão mais direcionadas para a avaliação de conhecimentos das áreas, referindo mesmo a avaliação de conceitos, organizando a avaliação e discutindo esta com o conselho escolar. Porém as educadoras do JI 2 e 3 (público) evidenciam a importância de avaliar o desenvolvimento global da criança, dando importância aos portefólios individuais bem como à autoavaliação. Quanto à organização quer o JI1(privado) quer o JI3(público), organizam a avaliação tendo em conta as planificações semanais, mensais e os registos que vão realizando ao longo do ano letivo.

Para além disto, o JI(3) bem como o JI(2) organizam a avaliação utilizando portefólios individuais, o que não acontece no JI1. Tendo em conta o referido, interpreto que o facto de o Jardim de Infância 1, por ser o Jardim de Infância onde as educadoras são mais novas e por sua vez com menos experiência, poderá ter influência, isto porque o portefólio enquanto instrumento de avaliação continuada, processual, é bastante exigente do ponto de vista da experiência profissional.

Em relação aos instrumentos parece poder-se inferir que o JI1 (privado) utiliza-se menos instrumentos de avaliação, referindo com frequência as grelhas de avaliação, os registos de observações, enquanto que os JI (2) e (3) acrescentam as produções que as crianças realizam, o registo fotográfico, a autoavaliação e o portefólio.

Por fim e tendo em conta a participação dos pais, todas as educadoras dos três jardins de infância têm o conhecimento de como é fundamental esta participação, ajudando-as no processo de avaliação de ensino-aprendizagem das crianças.

Em suma e dando a liberdade às educadoras entrevistadas de referirem no fim o que quisessem acerca da avaliação na educação pré-escolar, na minha leitura seis educadoras consideram que avaliar é difícil, justificando que é um processo complexo, onde é necessário focar-se apenas no essencial exigindo muita responsabilidade e reflexão. Contudo consideram que o processo de avaliação em idade pré-escolar é muito importante. As restantes três educadoras pertencentes ao mesmo jardim de infância (2), não consideram a avaliação um processo difícil, argumentando que esta entra na rotina e o que consideram difícil é apenas a organização da informação.

Reflexão final

O presente relatório teve uma grande importância na minha formação uma vez que é o terminar do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Todo este percurso foi essencial, uma vez que me permitiu refletir sobre as práticas realizadas, verificando que houve situações que tive bem e outras situações em que estive menos bem. Ao realizar este relatório, fui aumentando os meus conhecimentos pelas leituras realizadas, pelas pesquisas bibliográficas e pelo meio de reflexão.

A reflexão é um elemento fundamental na prática da educação, seja na educação pré-escolar, no ensino do 1.º ciclo do ensino básico ou em qualquer outro nível de ensino. Através das práticas supervisionadas em diferentes contextos, tive a possibilidade de crescer enquanto profissional, deixando de lado os meus receios. Ao refletir sobre as práticas supervisionadas interrogava-me sobre questões que tinha interesse em investigar, assim sendo optei por investigar a temática da avaliação na educação pré-escolar. Ao sentir algumas dificuldades na primeira prática supervisionada, considerei pertinente aprofundar esta temática, percebendo de que forma os educadores de infância avaliam o processo de ensino-aprendizagem em crianças de idade pré-escolar. Numa tentativa de responder a esta questão fui desenvolvendo tarefas onde conseguisse aumentar o meu conhecimento sobre esta temática da avaliação. Desta forma, ao longo de todo o processo de investigação fui lendo diversos autores que me dessem a informação desejada. Percebendo assim que a avaliação é muito importante em qualquer nível de ensino e deve ser realizada. Através da avaliação a docente adapta-se às crianças e por sua vez o processo de ensino aprendizagem é efetuado com mérito. As docentes que não realizam a avaliação mesmo que esta tenha um carácter formativo, dificulta o conhecer das crianças bem como a sua evolução enquanto desenvolvimento e aprendizagens. Para além da pesquisa bibliográfica tive a oportunidade de contatar com situações reais, refletindo sobre elas. Perante a pergunta de partida, e ao debruçar-me sobre esta, foi realizando leituras para ter algum conhecimento e realizar o guião de entrevista *focus de group*. O momento em realizar as entrevistas foi sem dúvida a parte que me gerou maior dificuldade, pois tinha medo que sem querer inferisse a resposta. Nunca tinha realizado entrevistas *focus de group*, e verifiquei que é necessário haver motivação e principalmente descontração, para que as entrevistadas se sintam descontraídas e digam sem medos a sua opinião. Para além da realização das entrevistas, a análise dos dados também levou a algumas dificuldades, no sentido em que existe muita informação que tem de ser sintetizada distribuindo a informação pertinente pelos blocos em causa.

Ao realizar esta investigação posso dizer que permitiu-me perceber de que forma é que nove educadoras procedem à avaliação, em três jardins de infância situados na periferia de Santarém. A avaliação ao fazer parte do processo ensino-aprendizagem, deve promover o desenvolvimento das crianças. Considera-se que em idade pré-escolar a avaliação é

marcadamente formativa, onde deve ser contínuo, uma vez que as crianças evoluem de dia para dia. Nestas idades existe um maior interesse pelo processo e não propriamente pelos resultados.

Os docentes que procedem corretamente com a avaliação das crianças, ajuda-os a planificar, a adequar estratégias, e para além de ajudar os próprios docentes, ajuda os pais e as crianças. Para que haja uma avaliação contínua, o educador deverá adotar o instrumento que para si for mais confortável, para que possa recolher dados, acompanhando a evolução das crianças quer das aprendizagens quer do desenvolvimento. Por fim e tendo em conta que os educadores recolhem os dados ao avaliar as crianças, estes deverão realizar um documento escrito de forma a informar os pais sobre a avaliação recolhida.

Posso afirmar que para ser um bom profissional de educação, este deve avaliar as crianças, face às suas aprendizagens e desenvolvimento, tendo em conta que este deve ser reflexivo.

Ao realizar este relatório tendo em conta a reflexão e a investigação, despontou de muitas aprendizagens enquanto futura profissional, verificando o quão é importante refletir sobre as práticas e como é essencial investigar as questões que vão emergindo. Se não investigarmos as questões que mostram curiosidade e até mesmo dúvidas, jamais evoluiríamos o conhecimento. Tendo em conta todo este relatório, bem como a experiência que fui desenvolvendo ao longo do mestrado considero que é necessário gostar muito de crianças, transmitir muito afeto, de forma a proporcionar às crianças um ambiente propício ao desenvolvimento e aprendizagens. Este foi, o final de um relatório de mestrado, mas o início de um futuro, onde pretendo evoluir cada vez mais, dando às crianças o melhor de mim.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guião prático e crítico*. Porto: ASA
- Alves, M. (2007). *Portfólio na Educação Pré-Escolar – uma abordagem supervisiva de investigação, ação, formação*. [Dissertação de Mestrado]. Porto: Universidade Portucalense.
- Barros, J. D. S., Silva, M. F. P., & Vásquez, S. F. (2011). A prática docente mediada pelo estagio supervisionado. Acedido em 17 de fevereiro de 2014, em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/1661/1697>.
- 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, 10-15.
- Cardona, M. J., & Guimarães, C. M. (2012). *Avaliação na educação de infância*. 1ª Edição. Viseu: Psicosoma.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia de Investigação - Guia para Auto-Aprendizagem* (Vol. 2). Lisboa: Universidade Aberta.
- Castilho, A. M. M. (2011). *Avaliação em educação pré-escolar: dos fundamentos às práticas*. [Dissertação de Doutoramento em Educação]. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Cavaco, A. (2002). *As relações de Amizade e a Adaptação do Social ao Pré-Escolar*. [Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional]. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Acedido a 12 de Dezembro de 2012 em: <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/427/1/DM%20CAVA-A1.pdf>
- Dias, C. A. (2000). Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. Acedido a 17 de fevereiro de 2014, em: www2.ufpel.edu.br/cic/2008/cd/pages/pdf/CS/CS_01573.pdf
- Estrela, M. (1992). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação. *Noesis* (18), 64-66.

Fernandes, J., & Aroso, S. (2009). *Avaliação em creche – As Concepções dos educadores sobre avaliação*. Acedido a 18 de outubro de 2013, em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/362>.

Ferreira, J. C. F. (s.d.). *Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual*. Acedido em 20 de fevereiro de 2014, em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/felz-jorge-reflexoes-sobre-ser-professor.html#foot822>.

Ferreira, J. P. (1990). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

Fortin, M. F. (1999). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Lusociência – Edições técnicas e Científicas, La.

Freixo, M. (2010). *Metodologia Científica – Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Gaspar, D. (2010). *Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portefólio como instrumento de avaliação*. Braga: Universidade do Minho

Godim, S. M, G. (2003). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, 12(24), pp.149-161.

Hoffmann, J. (2012). Avaliação Mediadora na Educação Infantil. In M.J. Cardona & C.M. Guimarães (Coords.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 254-266). Viseu: Psicosoma.

Homem, C., Gomes, B., & Montalvão. (2009). *A importância da criatividade*. Cadernos de Educação de Infância, 88, 41-46.

Kozak, D. (s.d.). *Trabajo de Investigación de Conducción del Aprendizaje*. Acedido a 23 de julho de 2013 em: <http://www.educacioninicial.com/ei/contenidos/00/0100/102.ASP>.

Krueger, R. A. (2002). *Designing and Conducting Focus Group Interviews*. Buford Ave: University of Minnesota.

Lopes da Silva, I. (2012). Problemas e dilemas da avaliação em Educação de Infância. In M.J. Cardona & C.M. Guimarães (Coords.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 151-170). Viseu: Psicosoma.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1.o Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2011). *Avaliação na educação pré escolar* (Circular nº 4). Lisboa: ME/DGIDC/DSDC.

Morgan, David L., & Krueger, Richard A. (1993). When to Use Focus Group and Why. In D.L. Morgan (Ed), Successful Focus Group. Advancing the State of the Art. Newbury Park: Sage

Papalia, D., Olds., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Parente, M. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.

Pato, M. H. (1995). *Trabalho de grupo no ensino básico*. Lisboa: Texto Editora.

Perrenoud, P (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Portugal, G. (s.d). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche – Das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Universidade de Aveiro.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Família e Creche - Uma abordagem Ecológica da adaptação à Creche*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.

Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários, Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rede Municipal de Bibliotecas Públicas do Concelho de Palmela (2010). *VALORES - Dossier temático dirigido às Escolas*. Acedido a 12 de Dezembro de 2012 em <http://www.cm-palmela.pt/NR/rdonlyres/2699A4EF-465D-4C5E-B8D7-C4544B81B2B0/58545/VALORESfinal.pdf>

Ribeiro, L. (1990). *Avaliação da Aprendizagem*. 2ª Edição. Lisboa: Texto Editora.

Rosales, C. (1992). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Porto: Edições ASA.

Santos, H. (s.d.). Avaliar “Competência(s)”. Como e Porquê?. Acedido em 10 de fevereiro de 2014, em: http://hen2.no.sapo.pt/avaliar-competencias_joane.pdf .

Shores, E., & Grace, C. (2001). *Manual de Portfólio. Um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Sousa, S. (2011). *A Avaliação na Educação de Infância: Uma Dimensão Pedagógica nos Agrupamentos de Escolas*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Vasconcelos, T. & Oliveira, Z. (2012). Prefácio. In M.J. Cardona & C.M. Guimarães (Coords.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 8-19). Viseu: Psicosoma.

Vilar, A. (1992). *A Avaliação – Um novo discurso?*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M.A. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

Anexos